مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد التاسع - الجزء الأول

شعبان 1443 هـ - مارس 2022 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

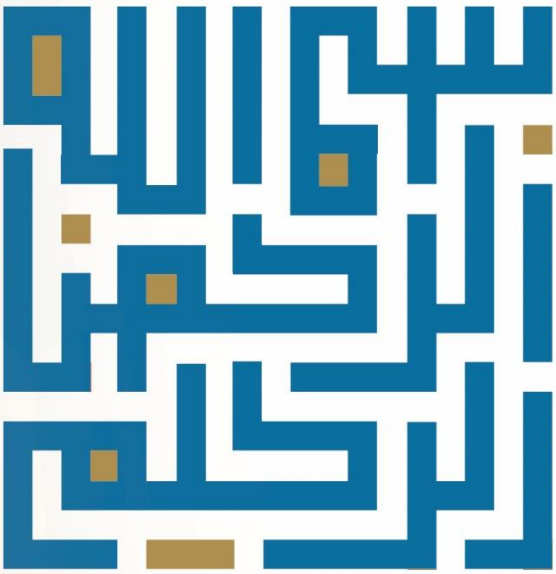
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السمدوني

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

أ.د : بندر بن عبدالله الشريف

أستاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران د. فيصل بن علي يحيى نجمي	1
2	درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم د. يحيى بن علي عقيل قناعي	46
3	اليقظة العقلية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وفق بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة كلية التربية جامعة الباحة د. عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني	90
4	تقييم أساليب التفكير الشائعة لطلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون د. محمد بن حسين فهيد اليامي	142
5	واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج د. موسى بن سليمان الفيفي	182
6	العوامل ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات "دراسة ميدانية على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" د. صالح بن عبد العزيز التويجري	224
7	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية - تصور مقترح -. د. ماجد بن عبدالله بن محمد الحبيّب	276
8	مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا د. أسماء بنت سعد بن سعيد القحطاني	318
9	معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. نجلاء بنت عمر بن صالح العُمري	356
10	التحليل المكاني للأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية أ. أسيل بنت عبد العزيز السليم / أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري	408

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران

Thinking based on wisdom among academic leaders at Najran University

إعداد

د. فيصل بن علي يحي نجمي

أستاذ الإدارة التربوية المساعد بجامعة نجران

Dr. Faisal bin Ali Yahia Najmi

Assistant professor of educational administration
Najran University ،Kingdom Saudi Arabia

DOI: 10.36046/2162-000-009-001

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى قياس درجة امتلاك القادة الأكاديميين بجامعة نجران للتفكير القائم على الحكمة، وجرى استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس التفكير القائم على الحكمة لبراون وجرين على عينة قوامها (١٠٦) من القادة الأكاديميين بجامعة نجران، وقد أشـــارت النتائج إلى امتلاك عينة البحث للتفكير القائم على الحكمة بدرجة عالية في الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك في جميع الأبعاد المكونة له، وجاء ترتيب الأبعاد من الأعلى إلى الأدنى على النحو الآتي: (الاســـتعداد للتعلم – المعرفة الذاتية– الإيثار– مهارات الحياة– المشـاركة الملهمة– إصـدار الأحكام– معرفة الحياة– إدارة الانفعالات)، كما أشـارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصـائياً في التفكير القائم على الحكمة لدى عينة البحث ترجع إلى متغيرات: عدد سـنوات الخدمة، والدرجة العلمية، وطبيعة العمل.

الكلمات المفتاحية: التفكير القائم على الحكمة– القادة الأكاديميين – جامعة نجران.

Abstract:

the current research aimed to measure the degree of Thinking based on wisdom among academic leaders at Najran University. The descriptive method was used by applying the wisdom development scale of Brown and Greene to a sample of (106) academic leaders at Najran University. The results indicated that the research sample Possess Thinking based on wisdom in higher degree in the overall of the scale and all its component dimensions, and the dimensions were arranged in descending order as follows (willingness to learn - self-knowledge - altruism - life skills - inspirational participation - making judgments - knowledge of life - managing emotions).and the results indicated that There are no significant differences in Thinking based on wisdom due to variables Years of Work, Degree, and The administrative position .

Key word: Thinking based on wisdom - academic leader- Najran University.

مقدمة:

يعد القادة أهم العناصر البشرية في أي منظمة؛ حيث يقع على عاتقهم وضع الأهداف وتحديد استراتيجيات العمل وفق رؤية مستقبلية، وتوجيه الجهود وحفزها لتحقيق أهداف المنظمة، وخلق روح الإبداع في الأداء التنظيمي، ثم تقويم كل تلك الجهود وتطويرها.

ويتوقف أداء وتطوير أي كيان أو مؤسسة على نوعية القادة القائمين عليه؛ فهم يؤدون دُورًا هاماً إما في الحفاظ على الوضع الراهن والمصالح المرتبطة به، وإما بتغيير هذا الوضع بصورة كلية وشاملة لتحقيق مصالح مجتمعية عليا (عاشور،٢٠١٥).

فالقيادة لها أهمية بالغة من حيث كونها صورة فعالة للربط بين الأفراد والمصادر المتوافرة؛ لتحقيق وإنجاز أشياء قد يكون من المستحيل تحقيقها دون هذا النوع من الارتباط، وتبرز أهمية القيادة بتأثيرها في السلوك الإنساني بشكل عام وفي السلوك الإداري بشكل خاص، فالقائد التشاوري –على سبيل المثال– يخلق جواً إِنْسَانِيًّا في بيئة العمل، مما ينعكس بصورة إيجابية على تطوير المنظمة بكافة عناصرها، ويسهم في إرضاء المستفيدين (عايش،٢٠١٦)، فالظواهر الاجتماعية للعمل والأبعاد النفسية، وخاصة علاقة القائد بمن يعمل معهم، والقيم والعواطف والمعتقدات التي يمتلكها كل منهم، أصبح ينظر إليها على أنها عوامل تؤثر على الإنتاجية داخل المنظمات.

لذا فإن القائد الإداري يجب أن يتصف بصفات نفسية وعقلية وإدارية، تجعل الآخرين يستجيبون له بشكل عفوي وعن قناعة واختيار، مثل العدالة في التعامل، والمحبة والرعاية العاطفية، ورعاية المصالح العامة ومصالح الآخرين، والمنطقية في التفكير والتنفيذ (الخبرة والتخطيط)، وغير ذلك من الصفات التي يمكن أن تصل بتفكير القائد إلى درجة الحكمة، وتساعده على تعزيز التكامل بين دوره القيادي وأدوار الأفراد في المنظمة (محمود ،٢٠٠٩).

وتعد القيادة الأكاديمية الفعالة من أهم عناصر النجاح في العمل الجامعي، إذ من شأنها أن توجه كافة الموارد المادية والبشرية لتحقيق الأهداف التنظيمية، والتأثير في الآخرين وتوجيه أفكارهم، والتخطيط لأنشطة الجامعة وفعاليتها التربوية على النحو الذي يمكنها من أداء رسالتها

بالمستوى المطلوب، ولهذا فإن امتلاك القادة الأكاديميين للمهارات القيادية يمثل ضرورَة لا بد منها، وأمراً حاسماً في مؤسسات التعليم العالي مهما اختلفت تخصصاتهم العلمية (الكريمين،٢٠١٣).

وقد تناولت العديد من الدراسات القيادة الأكاديمية في المؤسسات التعليمية من جوانب مختلفة، ومن هذه الدراسات ما اهتم بالسمات التي ينبغي أن يمتلكها القادة الأكاديميون في الجامعات، كدراسة (عثمان، ٢٠١١) التي أوضحت أنه من أجل تطوير العمل الإداري والأكاديمي في الجامعات لابد من الكشف عن السمات القيادية المفضلة لكل من القادة الإداريين والأكاديميين، وإبرازها ووضع والمقترحات التي من شأنها تحسين العملية التربوية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة توافر عدد من السمات لدى القادة الأكاديميين مثل: الوعي، وإدارة الانفعالات، والدافعية الشخصية، والتعاطف مع الآخرين.

كما أشارت دراسة الكريمين (٢٠١٣) إلى أهمية امتلاك القادة الأكاديميين لمهارات السلوك القيادي كاتخاذ القرار، والقيادة الإنسانية، والاهتمام بالعمل، والتعامل مع المتغيرات السلوكية، والعمل على تنميتها، وتوصلت دراسة الرقاد وأبو دية (٢٠١٢) إلى وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة القادة الأكاديميين للذكاء العاطفي والسلوك التنظيمي لديهم، كما بينت دراسة عيسى والعطاري (٢٠١٩) أن النمط المفضل من أنماط السلوك القيادي لدى القادة الأكاديميين هو النمط التمكيني، والذي يلتزم بتمكين المرؤوسين، ومنحهم المسؤولية والمساءلة على قراراتهم وأعمالهم، وتبادل المعلومات والخبرات معهم، والنمط الديمقراطي الذي يستمد سلطته من علاقاته كأساس للتعامل مع الأفراد، وهي جوانب تدل عند توافرها على وجود مستوى من الحكمة لدى القائد الأكاديمي.

وفي إطار التأكيد على أهمية امتلاك القيادات الأكاديمية للسمات الشخصية التي تعينهم على أداء عملهم تبرز الحكمة في مقدمة هذه السمات؛ وذلك لأن الحكمة كما يشير لوبيز وسنايدر (٢٠١٣) تمثل –منذ بدء الحضارة الإنسانية– النهاية المثلى للنمو الإنساني.

والحَكَمَةُ لغة تعني: ما أحاط بحَنَكَي الفرس، سُمِّيت بذلك؛ لأنَّها تمنعه من الجري الشَّديد، وتُذلِّل الدَّابَّة لراكبها، ومنه اشتقت الحِكْمَة؛ لأنَّها تمنع صاحبها من أخلاق الأراذل، وأَحْكَمَ

الأَمْرَ: أي أَتْقَنَه فاستَحْكَم، ومنعه عن الفساد، أو منعه من الخروج عمَّا يريد (ابن منظور، ١٤١٤). كما أن الحِكْمَة، عبارة عن العلم المتَّصف بالأحكام، المصحوب بنفاذ البصيرة، وتهذيب النَّفس، وتحقيق الحقِّ، والعمل به، والصدِّ عن اتِّباع الهوى والباطل (النووي،١٩٢٩).

وتتجلى أهمية الحكمة وضرورة السعي إلى امتلاكها فيما تضمنه القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة من مدح الحكمة وصاحبها، إذ يقول الله تعالى في سورة البقرة "يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ (سورة البقرة، أية ٢٦٩). وفي موضع آخر يقول الله تعالى " لَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ" (سورة لقمان، أية ٣١)، كما روي عن النبي –صلى الله عليه وسلم– في الحكمة ما يلي: (لَا حَسَدَ إِلَّا فِي اثْنَتَيْنِ: رَجُلٌ آتَاهُ اللَّهُ مَالًا فَسُلِّطَ عَلَى هَلَكَتِهِ فِي الحَقِّ، وَرَجُلٌ آتَاهُ اللَّهُ الحِكْمَةَ فَهُوَ يَقْضِي بِهَا وَيُعَلِّمُهَا) (البخاري،٢٠٠٢).

وتتضمن الحكمة مجموعة من العوامل التي تتكامل مع بعضها البعض، بما في ذلك من عوامل معرفية وشخصية ووجدانية واجتماعية وأخلاقية وعوامل أخرى مرتبطة بالخبرة، وهذا يؤكد أن الحكمة مكون معقد، كما يدل على أن الحكمة قابلة للتطور (أيوب وإبراهيم، ٢٠١٣).

وقد تنامى الاهتمام بمفهوم الحكمة في الآونة الأخيرة؛ ويرجع البعض ذلك إلى ارتباطه بطبيعة المجتمعات الصناعية التي أصبحت مجتمعات تتصف بالتنوع والتعددية، فلم يعد من الواضح فيها كيف يمكن للمرء أن يعيش حياته، وقد أظهر هذا الحاجة إلى وجود توجيه ووجهة، ويبدو مفهوم الحكمة مثالياً لإشباع هذه الحاجات، ويشهد على الاهتمام بالحكمة المدى الواسع من العلوم التي اهتمت بدراسته ومنها التربية وعلم النفس وعلم الإدارة (لوبيز وسنايدر، ٢٠١٣).

ونتيجة لتعاظم التركيز على قياس الحكمة وكيفية امتلاكها، ظهر مفهوم التفكير القائم على الحكمة، الذي يعد أحد المفاهيم المرتبطة بعلم النفس الإيجابي، ويهتم بالوقوف على خصائص السلوك السوي، ومقوماته وقوانينه الأساسية؛ والدراسة العلمية لما يحقق السعادة للناس في البيئات المختلفة لا سيما البيئة التنظيمية، كما يسعى إلى تعزيز القدرات الشخصية المتعددة، وتنمية

الفضائل التي تعمل على تحسين الواقع وزيادة الشعور بالمسؤولية، لدى الأفراد، والإيثار والتسامح، والإبداع في العمل.

فالتفكير القائم على الحكمة مفهوم متعدد الأبعاد، حيث يتضمن أبعاداً متنوعة اجتماعية وانفعالية: كالمعرفة الذاتية وإدارة الانفعالات والإيثار والمشـــاركة الملهمة وإصـــدار الأحكام ومعرفة الحياة ومهارات الحياة والاستعداد للتعلم (Brown & Greene,2006).

وبدأ التفكير القائم على الحكمة يفرض نفسه في الدراسات الحديثة، خاصة بعد كتابات العالم الأمريكي (ســـتيرنبيرغ) الذي يرى أن الحكمة تطبيق للذكاء والإبداع اللذين يملكهما القائد، وذلك ضـمن إطار مصـفوفة من القيم ذات العلاقة بالعمل، وبما يضـمن التوازن في العلاقة بين ما يحقق البعد الشـخصـي للفرد إضـافة إلى تحقيق البعد العام للمنظمة (عبد الرازق والنجار وإبراهيم، ٢٠١٩)، ثم اكتســـب التفكير القائم على الحكمة اهتماماً متزايداً في مجالات التطوير والإدارة والقيادة، وأصـبح منظرو وممارسـو الإدارة والقيادة يولونه المزيد من العناية والدراسـة سـعياً إلى فهم مكونات الحكمة والتعرف على سبل امتلاكها؛ وذلك لضرورتها للقادة ولمجتمعاتهم، وتظهر الحاجة إليها عادة عندما يتطلب الأمر من القادة اتخاذ قرارات صعبة(McKenna et al.,2009)).

إن تميز القائد بالتفكير القائم على الحكمة يعد مطلباً من مطالب الإدارة الحديثة التي تتعامل بواقعية مع كل ما يواجه العمل الإداري من مشـــكلات، أو يعترض تطور المنظمة وبناء مسـتقبلها من تحديات سـواء على مسـتوى التخطيط أو التنفيذ، أو في كيفية التعامل مع الأفراد الذين هم أهم موارد المؤسسة وأكثرها تأثيراً في تحقيق أهدافها (عبد الوهاب،٢٠٠٩).

فالأنظمة والقضـــايا والمشـــكلات المعقدة في المنظمات الحديثة تتطلب تحليلاً دقيقًا للخيارات والقرارات، وإدراكاً لتأثير هذه القرارات على أصـحاب المصـلحة، سـواء كان ذلك في الوقت الحاضـر أو على المدى الطويل، كما أن الخصـائص والكفاءات القيادية العامة مثل: القدرة المعرفية والذكاء العاطفي والذكاء الثقافي ليســت كافية على انفرادها في ضـــمان القيادة الفعالة في عالم متشـــابك، مما يبرز دور التفكير القائم على الحكمة ليكون أســـاســـاً لابد منه للقادة في حل التحديات المعاصرة التي تواجه المنظمات (Krahnke, Clinebell & Wanasika, 2014).

والتفكير القائم على الحكمة يساعد القائد على تحليل المواقف والتصرفات، والوقوف على الأخطاء الشخصية والاعتراف بها والاستفادة منها، كما يسهم في تنمية الجوانب الوجدانية، والتي تتمثل في التعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم ودوافعهم التي يتصرفون على أساسها، ويمكن القائد من التروي وعدم إصدار أحكام سريعة ومتعجلة (عبد الرازق والنجار وإبراهيم، ٢٠١٩).

فالقادة الحكماء يتخذون قرارات فاضلة ومتسامحة، كما أن أفعال القادة الحكماء عملية وموجهة نحو الحياة الواقعية، وأخيراً فإن القادة الحكماء يتكلمون ويفهمون البعد الجمالي لعملهم من خلال التعبير عن رؤاهم؛ لتطوير العمل من جهة وتلبية الاحتياجات العاطفية والمعرفية للمحيطين بهم من جهة أخرى، وذلك من خلال مهارات اتصال عالية تمكنهم من التفاعل مع الأشخاص والمساهمة في صناعة حياة ذات جودة لهم (McKenna, Rooney, & Boal, 2009).

إن كل ما سبق يؤكد أن الحكمة ضالة المؤمن في حياته، وحري به أن يبحث عنها، وأنى وجدها هو أولى بها، فكيف به وهو يتسنم دوراً قيادياً في واحدة من أهم مؤسسات المجتمع وهي الجامعة، التي تعنى بتكوين القدرات وتخريج الكفاءات البشرية لتشييد مستقبل الوطن، مما يجعل التفكير القائم على الحكمة موضوعاً جديراً بالدراسة والبحث وخاصة في مجال القيادة الجامعية، لا سيما عند تناول السمات التي ينبغي توافرها لدى القادة الأكاديميين في الجامعات.

مشكلة البحث:

تعد القيادات الأكاديمية في الجامعات من أهم القيادات تأثيراً في المجتمع وترجع هذه الأهمية إلى دور الجامعة؛ إذ أن الجامعات هي المسؤولة عن إعداد القوى العاملة لكافة مؤسسات المجتمع، ولذلك فقد تؤثر القرارات وأساليب إدارة القادة الأكاديميين في المجتمع بشكل عام.

وقد أوضحت دراسة (Sternberg ,2005) أن أهم الصفات التي يجب أن يتصف بها القادة في المجال التعليمي تتمثل في الحكمة والذكاء والإبداع، إلا أن التركيز الأكبر عند اختيار القادة يكون على الذكاء بصورة محددة، وفي بعض الأحيان الإبداع، ويجري تجاهل الحكمة بالرغم من أن الذكاء والإبداع عند توافرهما لا يضمنان وجود الحكمة لدى المرشح للقيادة.

وأشـارت دراسـة الثبيتي (٢٠١٩) أن أهم القدرات الإدارية اللازمة لتطوير أداء القيادات بالجامعات السـعودية في ضـوء رؤية ٢٠٣٠ كانت إدارة الذات، وهي تتطلب خصـائص نفسـية، وعقلية، يتصف بها الفرد، ويطورها مع الوقت أهمها التفكير القائم على الحكمة.

كما يتضح أيضا أن مؤسساتنا الجامعية لم تراع أهم الخصائص اللازمة لشخصية القائد عند اختيار القادة الأكاديميين وهي امتلاك المرشح للتفكير القائم على الحكمة، حيث لم تضعها من ضمن معايير شغل هذه الوظائف، فقد أشارت دراسة الأحمري (٢٠٢٠)، ودراسة الثبيتي (٢٠١٩) ومع تأكيد لائحة اختيار القيادة الأكاديمية بالجامعات السعودية على أهمية توافر الكفاءة العلمية والإدارية يلاحظ أن عملية الاختيار لا تأخذ في الحسبان مدى كفاءة الأشخاص، وما يمتلكونه من قدرات ومهارات، وخبرات قيادية، وتربوية بصورة عامة، كما يلاحظ أن عملية الاختيار لا تخضع لأي معايير علمية ومهنية دقيقة واضحة ومعلنة؛ وهو ما يشمل اهتمام الجامعات بالتعرف على مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى قادتها الحاليين، مما قد يؤثر بالسلب على أداء القائد وبالتالي على أداء الجامعة بشكل عام إذا لم يمتلك المستوى اللازم من التفكير القائم على الحكمة.

وتوصلت دراسة (Sternberg ,2013) إلى أن ضعف مستوى الحكمة لدى القادة قد يؤدي إلى ميلهم إلى التفاؤل بشكل غير واقعي، واعتقادهم على نحو زائف أنهم ومؤسساتهم غير معرضين للخطر، مما ينعكس على قراراتهم التنظيمية، ويجعلهم يفشلون في غرس الأخلاق الإيجابية في مرؤوسيهم، ويجعل مؤسساتهم في وضع أسوأ مما كانت عليه قبل قيادتهم لها، ولذلك أوصت دراسة صقر وزايد وأبو خشبة (٢٠١٩) بضرورة توعية قادة المؤسسات التعليمية بأهمية التفكير القائم على الحكمة وتنميته، كما أكدت دراسة الغالبي وعلي (٢٠١٥) على أن الحكمة من أهم المعايير التي ينبغي الأخذ بها عند اختيار القادة الأكاديميين، وأوصت بتشجع القادة الأكاديميين على القيام باختبارات ذاتية للتعرف على مستوى الحكمة التي يتمتعون بها عند اتخاذ القرارات.

وبالرغم من أهمية الحكمة للقادة الأكاديميين إلا أنه من الملاحظ قلة الدراسات العربية التي اهتمت بجانب الحكمة في شخصية القائد الأكاديمي، ويأتي هذا البحث أيضا في الوقت الذي أقر

فيه نظام الجامعات الجديد والذي نص في مادته الثالثة عشـــرة أن يتولى مجلس أمناء الجامعات من إقرار القواعد المنظمة لتعيين القيادات الأكاديمية من العمداء ورؤســاء الأقســام، والتي يرى الباحث أهمية أن تتضمن الخصائص والسمات الشخصية التي من أهمها التفكير القائم على الحكمة.

ولذلك تتبلور مشكلة البحث الحالي في التعرف على مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران.

أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران؟

ويتفرع منه السؤالين الفرعين الآتيين:

١- ما مستوى أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصـــائياً في مســـتوى التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران يمكن أن تعزى إلى متغيرات: الرتبة العلمية، عدد ســـنوات الخدمة، طبيعة العمل؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

-تحديد مســـتوى التفكير القائم على الحكمة وأبعاده لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران.

-التعرف على الفروق في التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران والتي يمكن أن تعزى إلى متغيرات (الدرجة العلمية -عدد سنوات الخدمة – طبيعة العمل).

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث فيما يأتي:

أ- الأهمية النظرية:

-إثراء المكتبة العربية بإلقاء الضوء على إحدى الموضوعات الحديثة في مجال القيادة تزايد الاهتمام به في العقدين الأخيرين، وهو التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين وتنميته لديهم.

-لفت انتباه القادة الأكاديميين لأهمية التفكير القائم على الحكمة في مجال القيادة الأكاديمية خصوصاً في ظل قلة الدراسات التي تناولته في مجال القيادة الإدارية عامة والقيادة الأكاديمية بصورة خاصة.

ب- الأهمية التطبيقية:

-تفيد نتائج البحث الحالي القائمين على جامعة نجران في التعرف على درجة امتلاك القادة الأكاديميين للتفكير القائم على الحكمة.

-يؤمل أن تفيد نتائج البحث الحالي متخذي قرارات اختيار وتعيين القادة الأكاديميين بالجامعات في التركيز على بعض السمات الشخصية عند الاختيار وخاصة التفكير القائم على الحكمة.

حدود البحث:

تتحدد نتائج هذا البحث بالحدود الآتية:

-الحد الموضوعي: اقتصر البحث على تناول موضوع التفكير القائم على الحكمة من خلال الأبعاد الثمانية، وهي: المعرفة الذاتية، إدارة الانفعالات، الإيثار، المشاركة الملهمة، إصدار الأحكام، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم الموجودة بمقياس (Brown,Greene,2006).

-الحد البشـــري: اقتصـــر تطبيق البحث على القادة الأكاديميين وهم عمداء ووكلاء الكليات والعمادات والمعاهد ورؤساء الأقسام العلمية.

-الحد الزمني: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي١٤٤١هـ.

-الحد المكاني: كليات وعمادات ومعاهد جامعة نجران.

مصطلحات البحث:

التفكير القائم على الحكمة: Wisdom-based thinking

هو مفهوم متعدد الأبعاد يتضـــمن أبعاداً اجتماعية وانفعالية كالمعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشـــاركة الملهمة، وإصـــدار الأحكام، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم (Brown & Greene,2006).

ويعرفه البحث الحالي إجرائياً بأنه معرفة القائد الأكاديمي بذاته، وقدرته على إدارة انفعالاته، والإيثار والمشاركة الملهمة وإصدار الأحكام ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم ويســـتدل عليها من الدرجة التي يحصـــل عليها القائد الأكاديمي على مقياس (Brown & Greene,2006) للتفكير القائم على الحكمة.

القائد الأكاديمي: Academic Leader

القائد هو الشخص الذي يمارس ذلك الفن الذي يتمثل في القدرة على التوجيه والتنسيق والرقابة بالنسبة لعدد من الناس لتحقيق الهداف أو الأغراض المطلوبة (بورزامة وجمال، ٢٠١٣).

ويقصـد بالقادة الأكاديميين في هذا البحث عمداء ووكلاء الكليات والعمادات والمعاهد، ورؤساء الأقسام العلمية بجامعة نجران.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول - مفهوم الحكمة

يعرف ابن القيم الحكمة بأنها: فعل ما ينبغي، على الوجه الذي ينبغي، في الوقت الذي ينبغي (الجوزية، ١٩٩٦). ويعرفها الهروي (٢٠٠٩) بأنها: اسم لإحكام وضع الشيء في موضعه.

ويعرفها قاموس كامبريدج بأنها: جودة التفكير، والقدرة على استخدام المعارف والخبرات في الحكم، واتخاذ القرارات الصحيحة. (Matsumoto, 2009)

وتختلف الحكمة عن المعرفة، فالمعرفة هي امتلاك المعلومات، لكن الحكمة هي القدرة على استغلال هذه المعلومات وتطبيقها، وبالتالي يمكن القول إن الحكمة تمثل مرحلة من التفكير أرقى من المعرفة (آل دحيم وأيوب،٢٠١٩).

ويرى (Badger, , Bonanno, Sullivan, , Wiezel, & Bopp, 2008) أن الحكمة تقوم على الحس السليم، والبصيرة، والفهم، والتفكير الذكي.

وتعني أيضا فهم الفرد العميق لذاته وللآخرين، والاستخدام النشط للمعرفة والقدرة على التعلم من الأفكار والبيئة مع حدة الذهن والبصيرة والقدرة على إصدار الأحكام (أيوب، ٢٠١٢).

وهي استخدام معرفة الفرد وقدراته من أجل تحقيق الصالح العام من خلال الموازنة بين مصالح المرء الشخصية والمصالح العامة على المدى الطويل والقصير (Sternberg,2013).

ومن معاني الحكمة أيضاً الفائدة التي يحققها الفرد من المعرفة (الفهم، الخبرة العقلانية، التفكير الاستدلالي) في تعامله مع المشكلات التي تواجهه (عبد الوهاب،٢٠٠٩).

ويرى عبد الرازق والنجار وإبراهيم (٢٠١٩) أن الحكمة تنطوي على ثلاث أنواع من الذكاء الشخصي والتي تشكل في مجملها الحكمة وهي: الذكاء الإبداعي، والذكاء التحليلي، والذكاء العملي.

ونلاحظ من ذلك أن الحكمة بأنها مفهوم متشابك، يتكون من جملة من العناصر، منها فهم الذات، وفهم الآخرين والسياق، والإحاطة الكاملة بالواقع والحدس، والذكاء، وعمق التفكير؛ ويمكن تعريف الحكمة بأنها وضع الشيء في موضعه كما ينبغي، واتخاذ القرارات السليمة، وإصدار الأحكام الصحيحة، والتي تعود بالنفع والخير على المجتمع بصورة عامة، أو على أماكن ممارستها.

المحور الثاني- أبعاد التفكير القائم على الحكمة:

تتضمن الحكمة مجموعة من العوامل التي تتكامل مع بعضها البعض؛ عرفية، شخصية، وجدانية، اجتماعية، أخلاقية، وعوامل مرتبطة بالخبرة، وهذا يؤكد أن الحكمة مكون معقد ومتعدد الأبعاد، وأن الحكمة قابلة للتطور، كما أن السياقات البيئية والثقافية يمكن أن تيسر أو تعوق نمو الحكمة لدى الأفراد على مدار حياتهم (أيوب وإبراهيم، ٢٠١٣).

وقد تباينت الأدبيات في تحديد أبعاد الحكمة والتفكير القائم على الحكمة، حيث أوضح (Sternberg (2007 أن القادة الحكماء يمتلكون خمسة مكونات أساسية، وهي: المعرفة العامة الواقعية عن ظروف الحياة والاختلافات، والمعرفة الإجرائية حول استراتيجيات الحكم والمشورة، ومعرفة سياقات الحياة وزمنها، والنسبية وتعني إدراك الاختلافات في القيم والأهداف والأولويات، وأخيراً عدم اليقين ويعني الشك في الأمور وعدم الركون إلى القدرة على التنبؤ بالأحداث بصورة مطلقة.

وأشار (Gugerell, & Riffert (٢٠١١، إلى أن هناك ثلاثة مكونات للحكمة، وهي: المكون المعرفي، فحتى يكون الفرد حكيماً فإنه يجب أن يكون لديه القدر الكافي من المعرفة وفهمها، والقدرة على تطبيق معرفته واستخدامها في حل المشكلات الجديدة، ويكون قادراً على تقديم المشورة الجيدة للآخرين، والمكون الثاني هو المكون الأخلاقي، فالشخص الحكيم يجب أن يتصرف بشكل أخلاقي مع الآخرين ويظهر اهتمامه بهم، أما المكون الثالث فهو المكون الحدسي، ويقصد به امتلاك معتقدات مبررة واستطاعة مناقشة هذه المعتقدات بصورة واضحة.

وحدد (Nurtjahjo & Rusdi,2018) ستة مكونات للتفكير القائم على الحكمة، هي: الفهم والسيطرة وحل المشكلات، والمنهجية، والمنطق السريع، والاستقرار، بينما أشارت بركات (٢٠٢٠)

إلى أن أبعاد التفكير القائم على التفكير لدى القادة الإداريين تتضـــمن: الوعي بالذات، والتنظيم الانفعالي، والانفتاح، والمعرفة الواسعة.

ويعتمد البحث الحالي نموذج براون وجرين الذي وضـــعاه لقياس التفكير القائم على الحكمة؛ حيث يعد من أهم النماذج والنظريات المفســـرة للحكمة، ويريان أن الحكمة هي نتاج التعلم من الحياة، إذ أن خبرة الفرد مع المعرفة تؤدي إلى الحكمة، ويتضمن هذا النموذج إطاراً عاماً يوضـــح ماهية الحكمة وكيفية تطورها، والظروف والعوامل التي تيســـر تطور الحكمة (إبراهيم، ٢٠١٨). ويرجع اختيار البحث الحالي لهذا النموذج أيضـــا إلى أنه يتضـــمن التأمل والتكامل والتطبيق ويحدد الظروف التي تيســـر تنمية الحكمة بصـــورة مباشـــرة أو غير مباشـــرة (أبو العلا، ٢٠٢٠).

وفي هذا النموذج تتكون الحكمة من ثمانية عناصر مترابطة هي: (أيوب وإبراهيم،٢٠١٣) (Brown& Greene ,2006)) (أيوب،٢٠١٢)

١- المعرفة الذاتية: يهتم هذا العنصر بكيفية إدراك الفرد لاهتماماته الخاصة ومواطن القوة والضعف لديه، ويهتم كذلك بالقيم.

٢- إدارة الانفعالات: ويقصـــد بها المواءمة في كيفية مواجهة المواقف العصـــيبة والســـيطرة على الانفعالات والعواطف الذاتية.

٣- الإيثار: ويقصـــد به تصـــرف الفرد تصـــرفاً أخلاقياً يهدف منه أن تعم الفائدة والخير على غيره من الأشـخاص وليس عليه فحسـب، بناءً على تفضـيل المصـلحة العامة على المصـلحة الشخصية.

٤- المشـــاركة الملهمة: ويتضـــمن التعامل بلطف والاهتمام بالآخرين، فضـــلاً عن القدرة على فهم تصورات الآخرين ومشاعرهم، والتعامل معهم بعدالة ونزاهة واحترام.

٥- إصـــدار الأحكام: ويعني إدراك المرء أن هناك طرقاً وزوايا مختلفة للنظر إلى القضـــايا عند اتخاذ القرارات.

٦- معارف الحياة: وتعني القدرة على فهم القضايا المركزية، وأن يفهم المرء الحقائق ويدرك عدم يقينيتها على امتداد العمر.

٧- المهارات الحياتية: هي الكفاءة العملية والقدرة على فهم النظم، واستباق المشكلات بأدوات واستراتيجيات للتعامل مع السياقات المتعددة للحياة، وإدارة الأدوار اليومية والمسؤوليات بفعالية.

٨- الاستعداد للتعلم: ويقصد به اهتمام الفرد المستمر بالتعلم ومواصلة التزود بالمعرفة عن العالم.

ويمكن النظر إلى التفكير القائم على الحكمة على أنه نتاج التعامل مع مواقف الحياة المختلفة وإدراكها، والوعي بها والانفعال معها، وتحصيل معرفة فائقة وفهم للحياة وللطبيعة البشرية، يتكون من خلالها خبرة ورؤية ذاتية يمكن نقلها، والتعامل من خلالها مع الآخرين ببصيرة وإلهام، وانتقال أثرها إلى مواقف أخرى جديدة، يمكن خلالها إصدار أحكام جيدة مما يشكل رؤية خاصة للعالم المحيط.

وقد اهتم عدد من الدراسات بالعوامل والمتغيرات التي يمكن أن تسهم في تشكيل الحكمة واكتسابها، ومنها متغير العمر حيث توصلت دراسة(Smith, & Baltes,1990) ودراسة (Staudinger, Lopez & Baltes ,1992) ودراسة ((Staudinger, Lopez & Baltes ,1997 ودراسة أيوب وإبراهيم (٢٠١٣) إلى عدم وجود فروق لصالح فئة عمرية محددة، وأن المعرفة المتعلقة بالحكمة ربما تتشكل في مرحلة المراهقة، وأن التباين في الأداء المرتبط بالحكمة يرجع إلى درجة الذكاء والشخصية، ووجدت أن أهم هذه العوامل هي البيئة الاجتماعية في مرحلة البلوغ المبكرة، فكلما كانت هذه البيئة ثرية كلما كان لها تأثير إيجابي كبير على الحكمة بعد أكثر من ٤٠ عاماً.

ومن العوامل التي تسهم في الحكمة أيضاً الذكاء الثقافي، حيث أشارت دراسة أحمد (٢٠١٢) في نتائجها إلى وجود ارتباط موجب بين أبعاد الذكاء الثقافي: (ما وراء المعرفة، المعرفي، الدافعي، السلوكي) وبين أبعاد الحكمة: (الانفعالي، التأملي، المعرفي).

كما أن من العوامل المؤثرة كذلك في مستوى الحكمة متغير التفكير ما وراء المعرفي، حيث أشارت دراسة الشريدة (٢٠١٥) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي وأبعاده والحكمة وأبعادها، وأنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي، وخاصة في بعد تنظيم المعرفة.

أما بالنسبة لمتغيري طبيعة العمل و التخصص فقد أشارت دراسة Bhaa & Abidzaid (2019,) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد في الحكمة حسب مجال الدراسة الأكاديمية (علمي – إنساني)، في حين أشارت دراسة (Staudinger, Lopez & Baltes ,1992) إلى تفوق محترفي الخدمات البشرية)التخصصات الإنسانية) مقابل الخدمات غير البشرية في الأداء بحكمة.

وبالنسبة لمتغير الجنس أشارت دراسة ((Ardelt ,2009 إلى أن الحكمة لا علاقة لها بالجنس، ومع ذلك، تميل النساء إلى الحصول على درجات أعلى في البعد العاطفي للحكمة من الرجال، وعلى النقيض من ذلك، يميل الرجال إلى التفوق على النساء في بُعد الحكمة المعرفية، وهو ما أشارت إليه دراسة أيوب وإبراهيم (٢٠١٣) و دراسة الذيابي (٢٠١٧) ودراسة Bhaa & Abidzaid (2019,)).

وقد أشارت الدراسات والأدبيات إلى عدد من العوامل الأخرى مثل التنشئة الأسرية، والعوامل الثقافية، ومهارات الاتصال، والدافعية نحو التعلم (Staudinger,., Smith, , & Baltes, ,1992) (Nofal,& Mustafa.,2014)).

المحور الثالث- التفكير القائم على الحكمة والعمل القيادي:

مع ظهور الحركة الإنسانية في الإدارة، وإدراك أهمية وجود خصائص نفسية وإنسانية في قادة المنظمات، بجانب ما يتطلبه العمل القيادي من القدرة في النواحي الإدارية والفنية، وأن هذه الخصائص لها كبير الأثر على أداء المرؤوسين وتحقيق أهداف المنظمات، تنامى الاهتمام بهذه الخصائص والسمات ومن أهمها تحلي القائد الإداري بصفة الحكمة.

وبالرغم من اختلاف الآراء النظرية في تحديد طبيعة الدور الذي تؤديه الحكمة في فعالية القيادة، إضافةً إلى أن البعض قد حصر دور القيادة الفعالة في تعزيز الأداء التنظيمي وزيادة إنتاجية

المنظمة، إلا أن نطاق تأثير الحكمة فيما يتعلق بالقيادة غالباً ما يتجاوز حدود المنظمات، فتؤدي ممارستها إلى تأثيرات إيجابية على مجالات أوسع من المجتمع (Yang, 2011).

فالقيادة كمفهوم تنتمي إلى الفلسفة الأخلاقية، وأهم مضامين الفلسفة الأخلاقية هو الحكمة القائمة على الفهم الاستثنائي، ورؤية الأشياء في سياق أكبر، وفهم الحياة وتقديم نصائح جيدة للآخرين، والتفكير بعمق قبل اتخاذ القرار، ورؤية جميع وجهات النظر، وكل هذه الصفات تعد صفات ضرورية للقادة على اختلاف مؤسساتهم في هذا العصر (Korac.,Korac& Kouzmin,2001).

وفي ظل إيقاع الحياة السريع، والتنافسية التي لا بد فيها من الابتكار، فإن القادة يحتاجون إلى تقديم أكبر قدر من الحكمة التي تمكنهم من اتخاذ القرارات بسرعة، وتحليل المواقف بعناية لتجنب الوقوع في أخطاء، وذلك في ظل انتشار المعلومات متفاوتة الجودة والمصداقية (Wei & Yip, 2008)، كما أن الإدارة الاستراتيجية الفعالة تتطلب قائداً حكيماً، منطلقاً من إيمانه الشخصي ورؤيته المستقبلية لمؤسسته، من خلال إدراكه ووعيه بالبيئة والموارد المتاحة، والرغبة في تحقيق الخير المشترك للكيان الذي ينتمي إليه (Nonaka &Toyama ,2007).

وتتضمن حكمة القائد اتخاذ قرارات مستنيرة، مع الأخذ في الاعتبار عواقب القرارات على المدى القصير والطويل على العديد من أصحاب المصلحة، وتتضمن الحكمة أيضًا فهم الأنظمة المعقدة من خلال الاستفادة من مختلف أشكال المعرفة؛ والقضايا ذات الصلة، والقدرة على توحيد أطراف المصالح المختلفة في تحالف رابح (Krahnke, Clinebell & Wanasika, 2014).

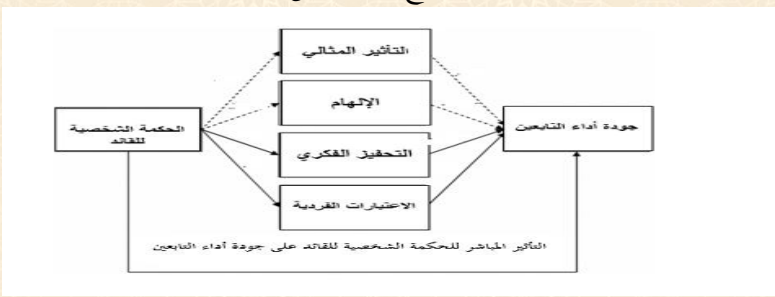
ويقدم Sternberg ,1998)) تعريفاً للقيادة الحكيمة على أنها تطبيق المعرفة الضمنية التي ترتكز على القيم نحو تحقيق المصلحة العامة، من خلال التوازن بين المصالح الشخصية ومصالح الآخرين من أجل تحقيق التكيف مع البيئات القائمة، أو إعادة تشكيل البيئات القائمة أو بناء بيئات عمل جديدة.

وتناولت دراسة (McKenna, et al.,2009) خمسة مبادئ للقيادة الحكمية، هي: القدرة على صياغة وفهم الحجج المنطقية على أساس الافتراضات السليمة، واستخدام الحس والسياق والبصيرة كمكونات لصنع القرار والحكم.

وتوصل (Sternberg, 2007) إلى نموذج للقيادة الفعالة يتألف من تفاعل الحكمة والإبداع والذكاء (WICS)، حيث إن القائد في حاجة إلى الإبداع لتوليد الأفكار، وإلى الذكاء الأكاديمي لتقييم ما إذا كانت الأفكار جيدة، وفي حاجة إلى الحكمة لتحقيق التوازن بين مطالب جميع أصحاب المصلحة، والسعي إلى تحقيق فوائد مشتركة بينهم.

وقد أشار عدد من الدراسات إلى أن هناك تأثيراً ملحوظاً للقيادة الحكيمة على الأداء الفردي والتنظيمي، حيث أوضحت دراسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٩) وجود علاقة دالة إحصائياً بين السلوك الحكيم والأداء الإداري الفعال، وبينت دراسة (Najoli, 2012) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الحكمة الشخصية للقائد وسلوكيات المواطنة التنظيمية لديه، وتوصلت دراسة (Elbaz, addoud , 2017) إلى أن للقيادة الحكيمة تأثيراً إيجابياً على رضا الموظفين وأداء الفريق، كما كشفت دراسة الشمري وعبد العزيز (٢٠٢٠) عن وجود أثر إيجابي لإدارة الحكمة في استدامة التميز بجامعة حفر الباطن.

وأوضحت دراسة (Zacher, Pearce, Rooney, D. et al.,2014) أن الحكمة الشخصية للقائد قد تتنبأ بسلوكيات القيادة (التأثير المثالي – الإلهام – التحفيز الفكري – الاعتبارات الفردية)، كما أنها قد تتنبأ بجودة العلاقة بين القائد والتابع (الحب – الثقة – الاحترام – الالتزام– التأثير المتبادل) وكذلك جودة أداء التابعين له، يوضح ذلك شكل (١)



شكل (١) العلاقة بين حكمة القائد وجودة أداء التابعين له (Zacher, Pearce, Rooney. et al.,2014)

كل ذلك يؤكد أن هناك حاجة ماسة إلى فهم جديد للقيادة ونحن نتجه نحو هذا العصر الجديد، وينبغي أن يكون التفكير القائم على الحكمة في صلب هذا الفهم، حيث تحتاج المؤسسات إلى الحكمة لتوجيه ممارسات قادة اليوم (Branson, 2009).

ومما سبق يمكن القول بأهمية التفكير القائم على الحكمة للقادة الأكاديميين، ومدى تأثير امتلاكهم لهذا النوع من التفكير على أدائهم وعلى جودة سير العمل، والقرارات التي يتخذونها في مواقعهم القيادية في الجامعات، بل إن هذه الأهمية تتعدى ذلك لتعم الفائدة للمجتمع بشكل عام، فالقائد الأكاديمي الذي يتصف بالحكمة ينعكس أداؤه على أسلوب إدارته ومن ثم على جودة أداء الجامعة وعلى مجتمعها.

فالإدارة بمعناها الواسع ولاسيما في مؤسسات التعليم العالي تحتاج إلى قادة حكماء، قادرين على مواجهة التحديات واقتناص الفرص، واتخاذ قرارات سليمة وجريئة، وتطوير العمل وتحسين الخدمات لصالح المؤسسة (الشمري وعبد العزيز، ٢٠٢٠).

ويمكن للقادة اكتساب الحكمة في الإدارة من خلال التدرب عليها، والتأمل في الممارسات والأعمال التي يقوم بها قادة المنظمات، والنظر في أنماط القيادة لدى الآخرين والاستفادة من نتائجها، حيث يتميز القائد الحكيم بأنه يتعلم من تجاربه وتجارب الآخرين من خلال التأمل والتحقق وتطبيق السلوك الأكثر ملاءمة، القائم على تحقيق ما له قيمة في الحياة لنفسه وللآخرين، وعلى التعامل بفعالية مع التحديات ((Wei & Yip, 2008، وقد أشارت دراسة (Badger, Bonanno, Sullivan, Wiezel, & Bopp, 2008) إلى أن التفكير القائم على الحكمة يتطور من خلال سبع ممارسات أساسية، هي: الدراسة، والتعلم، والتطبيق، والخبرة، والتسجيل، والتفكير الاستنتاجي المنطقي، والمؤامة.

وقد توصلت دراسة ((Gibson ,2008 إلى أن أهم مصادر اكتساب المديرين المبتدئين للحكمة، هو التفاعل الديناميكي بين الإدراك والخبرة الشخصية والرؤية الثاقبة لما هو جيد، واهتمت بعض الدراسات بتصميم برامج تدريبية لتنمية التفكير القائم على الحكمة كدراسات

(إبراهيم، ٢٠١٨؛ عبد الرازق والنجار وإبراهيم ، ٢٠١٩؛ محمد ، ٢٠٢٠؛ أمحديش والرشيدي ، ٢٠٢٠) وخلصت جميعها إلى فاعلية هذه البرامج في تنمية التفكير القائم على الحكمة.

الدراسات السابقة:

تناول عدد من الدراسات السابقة موضوع التفكير القائم على الحكمة من جوانب مختلفة، وفيما يلي عرضها من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى عبد الوهاب (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين السلوك الحكيم والأداء الإداري الفعال، وطبقت الدراسة على عينة من ١٢٠ فرداً من الإداريين في قطاعات عمل مختلفة بمصر، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين السلوك الحكيم والأداء الإداري الفعال، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإداريين في أبعاد سلوك الحكمة وفقاً لمتغيري العمر وفعالية الأداء الإداري، حيث إن الأفراد الأكبر سناً أظهروا سلوكاً أكثر حكمة من الأصغر سناً، كما توصلت إلى وجود قدرة تنبئية لأبعاد مقياس السلوك الحكيم بفاعلية الأداء الإداري.

وركزت دراسة النعيمي والمومنى (٢٠١٢) على استكشاف أثر الحكمة الإدارية لدى القيادات الأكاديمية بقطاع الجامعات الخاصة بمدينة عمان على فاعلية القرارات الاستراتيجية، وتمثلت عينة الدراسة في ١٥٩ فرداً من قيادات الجامعات الخاصة بعمان، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للحكمة الإدارية بأبعادها: (الاستشراف، والشمولية، والتكامل، والتحكم) لدى القيادات الجامعية على فاعلية القرارات الاستراتيجية، وذلك من حيث الالتزام بمعايير ضمان الجودة، والاحتفاظ واستقطاب الكفاءات، والاستراتيجيات التنافسية.

واهتمت دراسة يوسف (٢٠١٣) بالكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والحكمة والقيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية بمحافظة الشرقية في مصر ودرجة إسهام الذكاء الروحي والحكمة في التنبؤ بنمط القيادة الخادمة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ من القيادات المدرسية، واستخدمت مقياس أردلت، وقد أشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة

إحصـــائية بين الدرجة الكلية لمقياس الحكمة والدرجة الكلية لمقياس القيادة الخادمة، ويوجد تأثير دال احصائياً للحكمة وللذكاء الروحي على نمط القيادة الخادمة.

وهدفت دراســة (Jado, Nofal,& Mustafa.,2014) إلى التعرف على مســتوى التفكير الحكيم لدى عينة من القيادات التربوية مدارس الأونروا في الأردن، وتكونت عينة الدراســة من (٢٢٧) مشاركاً، منهم (١١٧) من الذكور و (١١٠) من الإناث، واستخدمت مقياس التفكير القائم على الحكمة الذي طوره "براون وغرين، وأظهرت النتائج أن درجة التفكير القائم على الحكمة عالية بشكل عام لدى عينة الدراسة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس، ومع ذلك، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفين، والمدرسين، والمدرسين المســاعدين في المكونات التالية: الحكم، والمهارات الحياتية، والاســتعداد للتعلم، وعلى أداة الدراسة ككل لصالح المشرفين، كما أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى للمؤهلات التعليمية على جميع المكونات بشكل عام، وتوجد فروق ذات دلالة إحصــائية يمكن أن تعزى إلى حضــور دورات التطوير المهني على المكونات التالية: الإيثار، والإلهام، والحكم، والمهارات الحياتية، والاستعداد للتعلم، وعلاوة على ذلك، فقد أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباط عكسية ضعيفة بين عمر المبحوثين ومستوى حكمتهم.

وركزت دراســة الغالبي وعلي)٢٠١٥) على التعرف على أثر امتلاك القيادات الجامعية بجامعات وسط وجنوب العراق لمقدرات الذكاء العاطفي في ممارسة نمط القيادة التحويلية في إطار الحكمة، واشتملت عينة الدراسة على ١٠٠ قائد من قيادات هذه الجامعات، وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لامتلاك القيادات الجامعية لمقدرات الذكاء العاطفي على ممارسة نمط القيادة التحويلية في إطار الحكمة.

وبحثت دراســة صــقر وزايد وأبو خشــبة (٢٠١٩) التفكير القائم على الحكمة وعلاقته باتخاذ القرار لدى مديري المدارس بمحافظة كفر الشيخ في مصر باستخدام مقياس التفكير القائم على الحكمة لبراون وجرين، وتكونت عينة البحث من ٨٠ مديراً من مديري المدارس، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مكون إدارة الانفعالات وعملية اتخاذ القرار، مما يعني أنه

كلما امتلك المدير مهارة إدارة الانفعالات ارتفعت القدرة على اتخاذ القرار بشكل سليم وفعال والعكس أيضا، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي (مديرين – ووكلاء) على مقياس التفكير القائم على الحكمة ومقياس اتخاذ القرار، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي (الذكور – الإناث) على مقياس التفكير القائم على الحكمة ومقياس اتخاذ القرار.

وسعت دراسة بركات (٢٠٢٠) إلى التعرف على العلاقة بين الحكمة والأنماط القيادية لدى عينة من العاملين في بعض الوظائف الإدارية بكليات جامعة المنصورة بمصر، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الحكمة، واستخدمت مقياساً من إعداد الباحثة لقياس التفكير القائم على الحكمة يتضمن الأبعاد: (الوعي بالذات، والتنظيم الانفعالي، والانفتاح، والمعرفة الواسعة)، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للحكمة والقيادة الديمقراطية، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للحكمة والقيادة الأوتوقراطية، بينما لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للحكمة والقيادة الحرة، كما أوضحت وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للحكمة لصالح الذكور.

ويمكن إيضاح أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة، وكيفية الاستفادة منها من خلال النقاط الآتية:

-من حيث هدف البحث: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف؛ حيث يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران، فيما تباينت أهداف الدراسات السابقة؛ فمنها ما هدف إلى قياسه لدى بعض العينات الأخرى، أو ركز على دراسة العلاقة بين التفكير القائم على الحكمة بالأداء الإداري.

-من حيث مجتمع الدراسة وعينته: يلاحظ أن الدراسات التي اهتمت بموضوع التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين في التعليم الجامعي قليلة، ومنها دراسة النعيمي والمومنى (٢٠١٢)، ودراسة الغالبي وعلي (٢٠١٥).

-من حيث أداة البحث: تشابهت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في استخدام مقياس براون وجرين لقياس مستوى التفكير القائم على الحكمة.

-من حيث منهج البحث: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

-من حيث متغيرات البحث: اختلفت الدراسات السابقة في تناول أثر متغيرات العمر والجنس على التفكير القائم على الحكمة وتفرد البحث الحالي بتناول متغير عدد سنوات الخدمة؛ فلم تتطرق الدراسات السابقة إلى هذا المتغير.

وجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين الخلفية النظرية للبحث، والمساعدة في تحديد المشكلة، وبيان أهمية البحث، وتحديد الأداة المناسبة، والتحقق من صدق وثبات مقياس التفكير القائم على الحكمة المستخدم في الدراسة الحالية، واستفادت منها كذلك في تفسير النتائج.

-أكد عدد من الدراسات السابقة على أهمية امتلاك القادة الإداريين للتفكير القائم على الحكمة، وأشارت إلى تأثير ذلك إيجابياً على أدائهم، وعلى جودة العمل مما يدل على أهمية البحث الحالي.

إجراءات الدراسة:

منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي، والذي "يعتمد على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الدقيق المتعمق، كما يتضمن أيضا قدراً من التفسير لهذه النتائج، لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة" (صابر وخفاجة،٢٠٠٢، ٨٧).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من القادة الأكاديميين بجامعة نجران، حيث طبقت أداة البحث على (١٤٣) فرداً من عمداء الكليات والعمادات والمعاهد، ووكلائهم، ورؤساء الأقسام العلمية، وبلغ إجمالي من استجابوا (١٠٦) من القادة الأكاديميين بالجامعة، ليمثلوا أفراد عينة البحث، والتي يوضح جدول (١) خصائصها.

جدول (١) العينة وفق متغيرات البحث

الجنس	العدد	الرتبة العلمية	العدد	طبيعة العمل	العدد	عدد سنوات الخدمة	العدد
ذكور	٨٦	أستاذ مساعد	٦٤	عميد	١٥	أقل من خمس سنوات	٢٨
إناث	٢٠	أستاذ مشارك	٣٣	وكيل كلية	٣٩	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	٣٥
		أستاذ	٩	رئيس قسم	٥٢	من عشر سنوات إلى أقل من (١٥) سنة	٢٠
						من (١٥) سنة فأكثر	٢٣

أداة البحث:

مقياس التفكير القائم على الحكمة:

استخدم في هذا البحث أداة لجمع البيانات مقياس التفكير القائم على الحكمة، والذي أعده كل من براون وجريني (Brown& Greene ,2006) استناداً على نموذج براون متعدد الأبعاد لتطور الحكمة، وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تتضمن (٦٤) مفردة، وتتكون من ثمانية أبعاد، هي: المعرفة الذاتية، إدارة الانفعالات، الإيثار، المشاركة الملهمة، إصدار الأحكام، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم، وتحددت الاستجابة على عبارات الاستبانة باستخدام أسلوب

(ليكرت)، وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة الآتية: أوافق تماماً (٥ درجات)، أوافق (٤ درجات)، أوافق إلى حد ما (٣ درجات)، لا أوافق (درجتان)، ولا أوافق مطلقاً (درجة واحدة).

وقد قام (أيوب وإبراهيم، ٢٠١٣) بتقنين المقياس على البيئة الخليجية بتطبيقه على (٢٧٧) طالباً وطالبة في الجامعات السعودية، وإجراء تحليل عاملي استكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وأشارت النتائج إلى مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً.

حساب صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

أولاً: صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس في البحث الحالي، تم تطبيق أداة البحث على عدد (٣٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من غير العينة الأساسية للبحث، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس كما يوضحها جدول (٢).٠

جدول (٢) معامل ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	.539**	17	.581**	33	.385*	49	.504**
2	.653**	18	**.341	34	.586**	50	.683**
3	.680**	19	.474**	35	.531**	51	.725**
4	.509**	20	.728**	36	.774**	52	.652**
5	*.337*	21	.700**	37	.752**	53	.704**
6	*.318*	22	.614**	38	.759**	54	.597**
7	.438**	23	.683**	39	.556**	55	.672**
8	.569**	24	.571**	40	.500**	56	.710**
9	.374*	25	.653**	41	.526**	57	.704**
10	.300	26	.813**	42	.481**	58	.598**
11	.615**	27	.663**	43	.558**	59	.657**
12	.577**	28	.755**	44	.534**	60	.613**
13	.588**	29	.694**	45	.632**	61	.651**
14	.533**	30	.654**	46	.661**	62	.564**

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
15	.239**	31	.550**	47	.625**	63	.534**
16	.548**	32	.755**	48	.571**	64	.512**

** دالة إحصائية عند ٠,٠١

ويشـــير جدول (٢) إلى أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصـــائية عند ٠,٠١ مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

ثانياً: ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم حســـاب معامل ألفا كرونباخ كما يوضحها جدول (٣).

جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ للاستبانة وكل محور بها

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	4	0.836
الثاني	5	0.716
الثالث	12	0.806
الرابع	10	0.904
الخامس	7	0.840
السادس	11	0.885
السابع	10	0.906
الثامن	5	0.838
المقياس ككل	64	0.963

يتضـح من جدول (٣) أن معامل ألفا كرونباخ للاسـتبانة بلغ ٠,٩٦٣ وهو معامل ثبات مرتفع، كما يوضـــح الجدول أن معامل ألفا كرونباخ للمحاور الثمانية في المدى من ٠,٧١٦ إلى ٠,٩٠٦ وكلها معاملات ثبات مرتفعة، تفي باحتياجات البحث وتشـير إلى ثبات المقياس، إذ أن معاملات الثبات التي تبلغ ٠,٨٠ تعد معاملات ثبات عالية (علام، ٢٠٠٠).

النتائج:

هدف البحث إلى تحديد مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران، والتعرف على الفروق في التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران، والتي يمكن أن تعزى إلى متغيرات الرتبة العلمية –عدد سنوات الخدمة – طبيعة العمل، وللإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، والذي ينص على: ما مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات مقياس التفكير القائم على الحكمة كما يوضحها جدول (٤).

جدول (٤) المتوسط والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات مقياس التفكير القائم على الحكمة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة
	المعرفة الذاتية			
1	أنا واع جيداً بكل نقاط ضعفي	4.11	0.705	أوافق
2	أنا واع تماماً بكل قيمي	4.47	0.803	أوافق تماماً
3	أنا واع تماماً بكل اهتماماتي	4.50	0.634	أوافق تماماً
4	أنا واع تماماً بكل معتقداتي	4.61	0.622	أوافق تماماً
	متوسط البعد الأول : المعرفة الذاتية	4.42	.569	أوافق تماماً
	إدارة الإنفعالات			
5	أتعامل مع حالة "عدم اليقين" جيداً	3.95	0.730	أوافق
6	أتعامل مع الضغوط بفعالية	3.80	0.862	أوافق
7	أستخدم مشاعري وانفعالاتي بشكل فعال	3.69	0.840	أوافق
8	أحتفظ بهدوئي في المواقف العصبية	3.90	0.878	أوافق
9	لا أنزعج أو أتوتر بسهولة	3.85	1.072	أوافق
	متوسط البعد الثاني : إدارة الإنفعالات	3.84	.612	أوافق
	الإيثار			
10	أستخدم نفوذي (تأثيري) لصالح الأخرين	3.76	1.031	أوافق
11	أتعامل مع الآخرين باحترام	4.76	0.431	أوافق تماماً
12	أبدي تقديري تجاه الآخرين	4.76	0.431	أوافق تماماً
13	أدرك ما هو جيد في الآخرين	4.30	0.680	أوافق تماماً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة
14	أحترم حدود الآخرين	4.59	0.627	أوافق تماماً
15	أرد الاعتبار للذين أسيء إليهم	4.19	0.943	أوافق
16	أتعلم من الآخرين	4.69	0.517	أوافق تماماً
17	أساعد الآخرين	4.66	0.525	أوافق تماماً
18	أتعاطف مع الآخرين	4.42	0.800	أوافق تماماً
19	أتفاوض مع الآخرين عند الحاجة	4.23	0.790	أوافق تماماً
20	أتلمس احتياجات الآخرين بدقة	4.19	0.740	أوافق
21	أتقبل الآخرين	4.42	0.667	أوافق تماماً
	متوسط البعد الثالث: الإيثار	4.41	.399	أوافق تماماً
	المشاركة الملهمة			
22	أنا ألهم (أؤثر في) الآخرين	3.76	0.759	أوافق
23	أعطي نصائح جيدة في قضايا الحياة	4.09	0.790	أوافق
24	أتغلب على القيود المفروضة من قبل الآخرين	3.80	0.671	أوافق
25	يرى بعض الأشخاص أنني قدوة أو نموذج يحتذى به	3.78	0.812	أوافق
26	أظهر شجاعة عند الضرورة	4.28	0.774	أوافق تماماً
27	لدي ثقة عامة فيما أعرفه	4.33	0.686	أوافق تماماً
28	لدي ثقة في قدراتي	4.38	0.696	أوافق تماماً
29	أقدم الحجج المدعمة	4.21	0.716	أوافق تماماً
30	أتواصل بشكل فعال مع الآخرين	4.30	0.715	أوافق تماماً
31	أكون مستعداً لمواجهة المواقف الطارئة وفق خطة مسبقة	3.95	0.730	أوافق
	متوسط البعد الرابع : المشاركة الملهمة	4.09	.539	أوافق
	إصدار الأحكام			
32	أنا على وعي بالطرق المختلفة في الحياة	3.95	0.794	أوافق
33	أنا فضولي (التساؤل الإيجابي لاستكشاف تفاصيل الأمور)	3.59	1.013	أوافق
34	أضع في اعتباري سياق الموقف عن اتخاذ القرار	3.95	0.696	أوافق
35	أعمل على دمج وتطبيق ما تعلمته في مرحلة من حياتي في مرحلة أخرى	4.21	0.645	أوافق تماماً
36	أفهم كيف شكلت خلفيتي وتجاربي وجهة نظري في الأشياء والمواقف	4.02	0.748	أوافق
37	أعرف كيفية التصرف في العديد من المواقف	4.07	0.745	أوافق
38	قادر على التواصل مع أفراد مختلفين عني	4.09	0.759	أوافق
39	أرى الترابط بين طبيعة الأفراد والعالم الفعلي (الحياة)	4.04	0.660	أوافق
	متوسط البعد الخامس : إصدار الأحكام	3.98	.557	أوافق
	معرفة الحياة			

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة
40	أرى الترابط بين طبيعة الأفراد والأفكار	4.04	0.622	أوافق
41	أتأمل في حياتي بشكل منتظم	3.95	0.730	أوافق
42	أدرك أن هناك دورات وتقلبات في الحياة	4.54	0.592	أوافق تماماً
43	أبحث عن المعنى الأعمق للأحداث في الحياة	4.02	0.748	أوافق
44	أستكشف الأسئلة الأكثر عمقاً في الحياة	3.83	0.823	أوافق
45	أرى نفسي وخبراتي في سياق أشمل	4.07	0.639	أوافق
46	أقوم بتقييم العناصر الفرعية الكامنة في المواقف	3.80	0.706	أوافق
47	أهتم بالقضايا التي تؤثر على كل الأفراد	3.88	0.861	أوافق
48	أتقبل ما لا أستطيع تغييره	3.83	0.823	أوافق
49	أتقبل وجود أشياء غير يقينية (غير مؤكدة) في الحياة	3.71	0.918	أوافق
	متوسط البعد السادس: الإيثار	3.97	.45157	أوافق
	مهارات الحياة			
50	أدير الوقت بكفاءة	3.78	0.898	أوافق
51	أدير أولوياتي بشكل فعال	4.04	0.824	أوافق
52	أحقق أهدافي	3.97	0.748	أوافق
53	أتعامل مع الالتزامات المتعددة بشكل فعال	4.11	0.705	أوافق
54	لدي أهداف واضحة في حياتي	4.42	0.590	أوافق تماماً
55	أتخذ قرارات سليمة	3.95	0.660	أوافق
56	أستفيد من الفرص في حياتي	3.92	0.777	أوافق
57	أقوم بمهام متعددة في آن واحد بشكل فعال	4.09	0.790	أوافق
58	أفي بالتزاماتي تجاه الآخرين	4.38	0.730	أوافق تماماً
59	أهتم بالأمور المهمة في حياتي	4.30	0.680	أوافق تماماً
	متوسط البعد السابع : مهارات الحياة	4.10	.548	أوافق
	الاستعداد للتعلم			
60	أنا أدرك حدود معرفتي	4.40	0.586	أوافق تماماً
61	أتعلم من خبراتي	4.50	0.594	أوافق تماماً
62	أستمتع بالتعلم من أجل التعلم	4.50	0.594	أوافق تماماً
63	أنا منفتح على التغيير	4.38	0.622	أوافق تماماً
64	أتقبل النقد البناء	4.54	0.550	أوافق تماماً
	متوسط البعد الثامن: الاستعداد للتعلم	4.46	.4667	أوافق تماماً
	المتوسط العام للمقياس	4.16	.4186	أوافق

يتضح من جدول (٤) أن متوسط الدرجة الكلية لمقياس التفكير القائم على الحكمة لدى عينة البحث بلغت (٤,١٦)، هي تتجاوز المتوسط الافتراضي للمقياس البالغ (٢,٥٠) كما أوضح (أيوب وإبراهيم،٢٠١٣) (Brown & Greene ,2006)) مما يشـــير إلى امتلاك عينة البحث من القادة الأكاديميين بجامعة نجران للتفكير القائم على الحكمة بدرجة عالية بالنســـبة للدرجة الكلية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Jado, Nofal,& Mustafa,2014).

ويمكن تفسير امتلاك عينة البحث بصورة عامة للتفكير القائم على الحكمة بكون الحكمة هي نتاج علاقة التفاعل بين عدد من القدرات العقلية، وخاصـــة الانفتاح العقلي والاســـتدلال والقدرات المعرفية، وأهمها الاستخدام النشط للمعرفة والشخصية، وذلك وفقاً لدراسة (أيوب وإبراهيم، ٢٠١٣)،كما يرى أيوب (٢٠١٢) أن أهم شروط تنمية الحكمة هو التوجه للتعلم لدى الفرد ومستوى قدرته على اكتساب المعرفة، وهذا ما أشارت إليه أيضا دراسة (Staudinger et al. 1997,) التي وجدت أن ٤٠% من التباين في الأداء المرتبط بالحكمة يرجع إلى درجة الذكاء والشخصية، ويؤيد ذلك أيضا ما توصلت إليه دراسة أحمد (٢٠١٢) من وجود ارتباط موجب بين أبعاد الذكاء الثقافي وبين أبعاد الحكمة، كما يتفق ذلك أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة (Badger, et al., 2008) من أن الحكمة تتطور من خلال الدراســـة والتعلم والتطبيق، والخبرة، والتفكير الاستنتاجي المنطقي.

ويرى الباحث أن غالبية هذه الصفات هي من أكثر الصفات التي تميز القادة الأكاديميين في الجامعات –ومنها جامعة نجران– عن غيرهم من قادة المؤسسات الأخرى؛ وذلك لممارستهم البحث العلمي والمنهجية العلمية عند حل المشكلات، ولما يمتلكونه من شهادات علمية (دكتوراه على الأقل) أهلتهم لتبوأ المواقع القيادية في الجامعة، إضافة إلى ما تطبقه الجامعة من معايير علمية أخرى في ترشيح القادة الأكاديميين تسهم في اختيار من يمتلكون مستوى مناسباً من التفكير القائم على الحكمة وإن لم يكن مقصوداً مباشرةً، ويتضح ذلك أيضا من ترتيب أبعاد التفكير القائم على الحكمة حيث جاء بعدا (الاستعداد للتعلم) و(المعرفة الذاتية) في مقدمة الأبعاد التي يمتلكها القادة الأكاديميون في جامعة نجران.

وقد أشارت دراسات (الرقاد وأبو دية، ٢٠١٢؛ الكريمين،٢٠١٣؛ عثمان، ٢٠١١) إلى امتلاك القادة الأكاديميين للعديد من السمات التي تجعلهم يمارسون التفكير القائم على الحكمة، مثل: الوعي وإدارة الانفعالات، والدافعية الشخصية، والتعاطف مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية (اتخاذ القرار، منظومة القيادة الإنسانية، الاهتمام بالعمل، التعامل مع المتغيرات السلوكية، التقويم)، والذكاء العاطفي، وهذه السمات تعزز بصورة مباشرة وغير مباشرة التفكير القائم على الحكمة.

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على ما مستوى أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران؟ تم ترتيب أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران، من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، والمدى وأعلى درجة وأدنى درجة لكل بعد من الأبعاد الثمانية من أبعاد مقياس التفكير القائم على الحكمة، وترتيب الأبعاد من الأعلى إلى الأدنى حسب متوسط كل بعد كما يوضح جدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وأعلى وأصغر قيمة ومدى لاستجابات عينة البحث على مقياس التفكير القائم على الحكمة

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أقل قيمة	المدى	الترتيب
المعرفة الذاتية	4.42	.56925	5.00	2.25	2.75	2
إدارة الانفعالات	3.84	.61293	5.00	1.80	3.20	8
الإيثار	4.41	.39922	5.00	3.58	1.42	3
المشاركة الملهمة	4.09	.53983	5.00	2.90	2.10	5
إصدار الأحكام	3.98	.55715	5.00	3.00	2.00	6
معرفة الحياة	3.97	.45157	5.00	3.09	1.91	7
مهارات الحياة	4.10	.54883	5.00	2.90	2.10	4
الاستعداد للتعلم	4.46	.46678	5.00	3.20	1.80	1
الدرجة الكلية	4.16	.41864	5.00	3.12	1.88	

يتضح من جدول (٥) أن متوسطات أبعاد التفكير القائم على الحكمة من الأعلى إلى الأدنى كانت على الترتيب (الاستعداد للتعلم- المعرفة الذاتية- الإيثار- مهارات الحياة-المشاركة الملهمة- إصدار الأحكام- معرفة الحياة- إدارة الانفعالات)؛ حيث جاءت المتوسطات على التوالي كما يأتي: (٤,٤٦- ٤,٤٢- ٤,٤١- ٤,١٠- ٤,٠٩- ٣,٩٨- ٣,٩٧- ٣,٨٤)، وكل منها أعلى من المتوسط الافتراضي للمقياس، مما يشير إلى أن مستوى امتلاك عينة البحث لكل بعد من الأبعاد المكونة للتفكير القائم على الحكمة بدرجة عالية وإن جاءت متفاوتة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشريدة (٢٠١٥)، وتختلف مع دراسة الذيابي (٢٠١٧) ودراسة أيوب وإبراهيم (٢٠١٣)؛ نظراً لاختلاف خصائص العينة في الدراسة الحالية عنها في كل من الدراستين المذكورتين.

ويمكن تفسير حصول بعد (الاستعداد للتعلم) على الترتيب الأول ضمن أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران؛ بأن سياقات البيئة التنظيمية والثقافية التي يتواجد بها القادة الأكاديميون تيسر نمو الحكمة لديهم بأبعادها المختلفة، إلا أن بعد (الاستعداد للتعلم) يكتسب على نحو خاص قيمة كبيرة في البيئة الجامعية؛ لكونه سمة مطلوبة في جميع أعضاء هيئة التدريس بصفتهم قادة لتعلم طلبتهم، ولكونه المحفز الأول لوصولهم إلى مواقعهم الوظيفية الأساسية وهي كونهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعات، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة أحمد (٢٠١٢) من وجود ارتباط موجب بين أبعاد الذكاء الثقافي (ما وراء المعرفة، المعرفي، الدافعي، السلوكي) وبين أبعاد الحكمة (الانفعالي، التأملي، المعرفي).

كما يمكن تفسير حصول بعد (إدارة الانفعالات) على الترتيب الأخير ضمن أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران؛ إلى كون عدد كبير من القادة الأكاديميين بجامعة نجران -حسب ما تفيد خصائص عينة البحث- هم من القادة الشباب الذين لم يمض عليهم الكثير من الزمن والتجارب في مواقعهم القيادية، وتتطلب تنمية (إدارة الانفعالات) في القيادة الأكاديمية تراكم الخبرات عبر اتخاذ العديد من القرارات المهمة، والتي قد تتصف بشدة تأثيرها على مستقبل منسوبي الجامعة ممن هم تحت مسؤولية هؤلاء القادة من الطلبة وأعضاء هيئة

التدريس، وخاصة أن دراسة أيوب وإبراهيم (٢٠١٣) أشارت إلى وجود فروق في إدارة الانفعالات تبعاً للعمر الزمني، كما يفسر ذلك أيضا وقوع بعد (إصدار الأحكام) في الترتيب السادس وذلك لارتباط إصدار الأحكام بإدارة الانفعالات، حيث أشارت دراسة صقر وزايد وأبو خشبة (٢٠١٩) بأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الانفعالات وعملية اتخاذ القرار.

ومن خلال ما سبق يمكن الإشارة إلى أن قياس مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران أضاف بُعداً جديد في العمل القيادي يمكن من خلاله تبرير وتفسير أدائهم.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على: هل توجد فروق دالة احصائياً في مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران يمكن أن تعزى إلى أي من المتغيرات: الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة، طبيعة العمل؟

أ- دلالة الفروق في التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران التي يمكن أن تعزى إلى متغير الرتبة العلمية: لفحص دلالة الفروق في التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران والتي يمكن أن تعزى إلى متغير (الرتبة العلمية)، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي كما يوضحه جدول (٦)

جدول (٦) اختبار ف لدلالة للفروق في التفكير القائم على الحكمة تبعا لمتغير الدرجة العلمية

الرتبة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	F	Sig
أستاذ	9	226	10.1	811.7	405.8	0.546	0.584
أستاذ مشارك	33	256.1	19.8				
أستاذ مساعد	64	268.8	29.2	29017.8	744.0		

يتضح من جدول (٦) أن قيمة ف بلغت ٠,٥٤٦ وهي غير دالة عند ٠,٠٥ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير القائم على الحكمة يمكن أن تعزى لمتغير (الرتبة العلمية)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Badger, et al., 2008)، ويمكن تفسير ذلك بأن الحكمة

كما أشارت دراسة،(McKenna, et al, 2009) تتطلب المعرفة، ولكن ليس بالضرورة أن تكون معرفة متراكمة لحد كبير، وإنما تعتمد بشكل حاسم على الأخلاق، والبصيرة ، والإبداع.

ب- الفروق في التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران التي يمكن أن تعزى إلى متغير (عدد سنوات الخدمة): لفحص دلالة الفروق في التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران والتي يمكن أن تعزى إلى متغير (عدد سنوات الخدمة)، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي كما يوضحه جدول (٧)

جدول (٧) اختبار ف لدلالة للفروق في التفكير القائم على الحكمة تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة

عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	F	Sig
أقل من خمس سنوات	28	257.6	32.5	1720.7	573.5	0.775	0.515
من خمس إلى أقل من عشر سنوات	35	269.4	28.5				
من عشر سنوات إلى أقل من (١٥) سنة	20	275.1	23.3	28108.8	739.7		
من (١٥) سنة فأكثر	23	262.3	19.5				

يتضح من جدول (٧) أن قيمة ف بلغت ٠,٧٧٥ وهي غير دالة عند ٠,٠٥ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير القائم على الحكمة يمكن أن تعزى إلى متغير (عدد سنوات الخدمة)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Ardelt,2000)) ودراسة (Staudinger, et al.,1992). وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (Badger, et al., 2008) ودراسة عبد الوهاب وخالد، (٢٠٠٩)، ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أوضحه لوبيز وسنايدر (٢٠١٣) من أن الزيادة المرتبطة بالسن في الحكمة تحدث فقط في المراحل العمرية من سن ١٤ حتى ٢٥ عاماً، ثم يمكن أن تحدث الزيادة بعد ذلك بتعدد المواقف والتجارب والتعلم منها، ولا يكفي الفرد أن يتقدم الفرد في العمر حتى يصبح أكثر حكمة، وتتنبأ عوامل أخرى خلاف العمر الزمني بالأداء المرتبط بالحكمة.

ج- الفروق في التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران التي يمكن أن تعزى إلى متغير (طبيعة العمل): لفحص دلالة الفروق في التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران والتي يمكن أن تعزى إلى متغير (طبيعة العمل)، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي كما يوضحه جدول (٨).

جدول (٨) اختبار ف لدلالة للفروق في التفكير القائم على الحكمة تبعا لمتغير طبيعة العمل

الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	F	Sig
عميد	15	245.6	28.0	1323.375	661.688	0.905	0.413
وكيل كلية	39	267.3	30.9				
رئيس قسم	52	267.50	24.8	28506.244	730.929		

يتضح من جدول (٨) أن قيمة ف بلغت ٠,٩٠٥ وهي غير دالة عند ٠,٠٥ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير القائم على الحكمة يمكن أن تعزى إلى متغير (طبيعة العمل)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Jado, Nofal, & Mustafa.,2014) نظراً لاختلاف طبيعة العينة في الدراستين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ستاودينجر وآخرون (Staudinger, et al.,1992) ودراسة صقر وزايد وأبو خشبة (٢٠١٩)، ويمكن تفسير ذلك بأن التفكير القائم على الحكمة يرجع إلى عوامل تخص الفرد مثل الميكانيزمات المعرفية، والانفتاح على الخبرات، والكفاءة الاجتماعية، وليس إلى طبيعة الوظيفة التي يشغلها.

-النتائج:

-أوضحت النتائج امتلاك القادة الأكاديميين بجامعة نجران للتفكير القائم على الحكمة بدرجة عالية في الدرجة الكلية للمقياس.

-جاء أعلى أبعاد التفكير القائم على الحكمة توافراً لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران بُعد (الاستعداد للتعلم)، وجاء بُعدا (إدارة الانفعالات) و(إصدار الأحكام) أدنى أبعاد التفكير القائم على الحكمة توافراً لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران، مقارنة بالأبعاد الأخرى.

-لا توجد فروق دالة إحصـــائياً في التفكير القائم على الحكمة يمكن أن تعزى إلى متغير (الرتبة العلمية)، أو (عدد ســـنوات الخدمة)، أو (طبيعة العمل) مما يؤكد على أهمية اختيار القادة الأكاديميين ممن يمتلكون سمات شخصية محددة أبرزها الحكمة.

التوصيات:

-قياس مســـتوى التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأخرى، ومعرفة نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.

-إقامة برامج تدريبية للقادة الأكاديميين للتعريف بالتفكير القائم على الحكمة وأبعاده المختلفة، ودوره في العمل الجامعي الإداري والأكاديمي.

-التركيز على أبعاد: (إدارة الانفعالات، ومعرفة الحياة، وإصـــدار الأحكام) أثناء التنمية المهنية والشخصية للقادة الأكاديميين.

-القيام بالمزيد من الدراســـات المتعلقة بالقيادة والإدارة وعلاقتها بالتفكير القائم على الحكمة.

-أبحاث مقترحة:

-دراسة نوعية لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للتفكير القائم على الحكمة.

-العلاقة بين ممارســـة القادة الأكاديميين للتفكير القائم على للحكمة ومتغيرات أخرى كالالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

-العلاقة بين الإدارة التحويلية والتفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين.

-تطوير مقياس لقياس الحكمة في العمل الأكاديمي الإداري والقيادي.

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

إبراهيم، تامر. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة لتحسين عملية التقدير في الخدمة الاجتماعية: دراسة مطبقة على الأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي. مجلة الخدمة الاجتماعية: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ٥٩(٣)، ٤٦٧-٥٠٩.

ابن منظور (١٤١٤) . لسان العرب.بيروت: دار صادر .

أبو العلا، هالة.(٢٠٢٠). برنامج تنموي قائم على توظيف المحطات العلمية المدمجة وتأثيره على التفكير المستند إلى الحكمة وبعض المهارات الموجهة نحو المستقبل في ضوء استشراف كفاءات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ١٢٨. ٣٠٣- ٣٦٠.

أحمد، ناهد. (٢٠١٢). الذكاء الثقافي وعلاقته بالحكمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: صيغة مصرية من مقياس الذكاء الثقافي. مجلة دراسات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١١(٣) ، ٤١٩ – ٤٦٧.

الأحمري، عبدالله.(٢٠٢٠). معايير اختيار القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية :دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بالأسكندرية.٣٠(٣).٦١ – ١٠٤.

آل دحيم، عبدالرحمن ، و أيوب، علاء الدين. (٢٠١٩). التفكير القائم على الحكمة كمنبيء بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٨(٢٢)، ٧٧-١١٣.

أمحديش، صالحة؛ الشريدة، محمد.(٢٠٢٠).أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.٣(٢٨).٤٢٧-٤٤٩.

أيوب ،علاء ؛إبراهيم،أســـامة.(٢٠١٣).تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي "دراسـة عبر ثقافية" . المجلة المصـرية للدراسـات النفسـية .٢٣(٧٩).٢١٠- ٢٤١.

أيوب ،علاء.(٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشـــكلات الضـــاغطة لدى طلاب الجامعة . المجلة المصـــرية للدراســـات النفسية،٢٢(٧٧).٩٨- ١٣١.

البخاري،محمد.(٢٠٠٢).صحيح البخاري.ط١.بيروت :دار ابن كثير.

بركات، سوسن.(٢٠٢٠). الحكمة وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى عينة من العاملين في بعض الوظائف الإدارية.مجلة الدراسات النفسية المعاصرة،٢(١).١- ٢٤.

بورزامة، ج.، & جمال. (٢٠١٣). الفعالية التنظيمية للادارة الرياضية و انعكاساتها على أسلوب اتخاذ القرار لدى القائد الاداري.رسالة ماجستير غير منشورة .معهد التربية البدنية والرياضية ،جامعة الجزائر .الجزائر.

الثبيتي، خالد.(٢٠١٩). القدرات الإدارية اللازمة لتطوير أداء القيادات بالجامعات السـعودية في ضـوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة الإدارة العامة .٤(٥٩).٧٧٢- ٨٣٦.

الجوزية، ابن القيم .(٢٠٠٣). مدارج السـالكين بين منازل "إياك نعبد وإياك نسـتعين" الجزء الأول . ط ٧. بيروت : دار الكتاب العربي

الذيابي، قصـي.(٢٠١٧).التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الدراســات العليا في كلية التربية .مجلة الأستاذ.٢(٢٢١).٤٦٥- ٥١٢.

الرقاد، هناء؛ أبو دية، عزيزة . (٢٠١٦). الذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.٢(٢٠).٧٣٧- ٧٦٣.

الشريدة، محمد.(٢٠١٥). مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة

الشمري، عادل؛ عبد العزيز، عبد العاطي.(٢٠٢٠). دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن"دراسة ميدانية".مجلة العلوم التربوية. ع ٢٣. ١- ٨٦.

صـــابر، ف & خفاجة، م. (٢٠٠٢).أســـس ومبادئ البحث العلمي، الإســـكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

صـقر، السـيد ، زايد، أمل ، و أبو خشـبة، السـعيد. (٢٠١٩). التفكير القائم على الحكمة وعلاقته باتخاذ القرار لدى مديري المدارس. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشـيخ . ١٩(١) ، ١٤٣- ١٦٩ .

عاشـور، أحمد صـقر. (٢٠١٥). منظومة القيادات المطلوبة للمرحلة القادمة. مجلة المدير العربي: جماعة الإدارة العليا، ع٢١١ ، ٢-٨

عايش، مريم.(٢٠١٦).دور القيادات الإدارية في إدارة التغيير التنظيمي دراسة حالة بنك الجزائر الخارجي –وكالة أم البواقي.رسالة ماجستير غير منشورة .قسم علوم التسيير .كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير .جامعة أم البواقي . الجزائر .

عبد الرازق، محمود ؛ النجار ، سميرة ؛ إبراهيم ، فيوليت .(٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشـــادي في تنمية التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب المتفوقين دراســـياً بالمرحلة الثانوية. المجلة الدولية للأداب والعلوم الانسانية والاجتماعية .٣(١٩) . ١٣٧- ١٥٨.

عبدالوهاب، خالد. (٢٠٠٩). أبعاد الســـلوك الحكيم وعلاقتها بكفاءة الأداء الإداري. مجلة دراســـات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٨(٣) ، ٤١٧- ٤٦٧.

عثمان، روناك . (٢٠١١). السمات القيادية المفضلة لدى القادة الأكاديميين في جامعة صلاح الدين. مجلة التربية والعلم، ١٨(٥٠)، ٣٢٩-٣٥٧.

علام، رجاء . (٢٠٠٠). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

عيســى، إيمان؛ العطاري، عارف.(٢٠١٩). أنماط ســلوك المرؤوســين وعلاقتها بأنماط ســلوك القادة الأكاديميين كما يدركها أعضـــاء هيئة التدريس في جامعات شمال الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ٥(٢٧).

الغالبي، طاهر؛ علي، ليلى. (٢٠١٥). دور الذكاء العاطفي في تعزيز ســـلوكيات القيادة التحويلية من خلال التأثير الوســـيط للحكمة: دراســـة ميدانية لعينة من قيادات جامعات وســـط وجنوب العراق. مجلة دراسات إدارية: جامعة البصرة – كلية الإدارة والاقتصاد، ٨(١٥) ، ١- ٤٧.

الكريمين، هاني. (٢٠١٣). مستوى إمتلاك القادة الأكاديميين في جامعة الطفيلة التقنية لمهارات السلوك القيادي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية الدولية المتخصصة . ٢(٦) . ٥٢٧- ٥٤٣.

لوبيز، ش؛ وسنايدر، ك. (٢٠١٣). القياس في علم النفس الإيجابي. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

محمد، ولاء.(٢٠٢٠).برنامج إثرائي مقترح في ضوء الفلسفة الواقعية لتنمية اليقظة العقلية والتفكير القائم على الحكمة لدى الطالب معلم الفلسفة بكلية التربية جامعة حلوان. المجلة التربوية،٧٧. ٦٢٥- ٦٧٠.

محمود، عبدالله. (٢٠٠٩). فلسفة القائد الإداري في تحقيق الأهداف: بالتطبيق على دفعة القيادات الوسطى رقم (٣٢) بمعهد تدريب الضباط – كلية شرطة أبوظبي. مجلة البحوث القانونية والاقتصادية: جامعة المنوفية – كلية الحقوق، ١٧(٢٩).١٢- ٨٢.

النعيمي، محمد؛ والمومني، هنادة. (٢٠١٢). مدى تبنى الحكمة الادارية وأثرها فى فاعلية القرارات الاستراتيجية: دراسة ميدانية فى الجامعات الخاصة بمدينة عمان. مجلة البصائر: جامعة البترا الخاصة، ١٥(١). ٥٧- ٨٨.

النووي، أبو زكريا.(١٩٢٩).صحيح مسلم بشرح النووي.بيروت: دار إحياء التراث العربي

الهروي، عبدالله .(٢٠٠٩). منازل السائرين. بيروت: دار الكتب العلمية.

يوسف ، داليا. (٢٠١٣) . الذكاء الروحى والحكمة كمنبئات بأنماط القيادة لدى القيادات التربوية دراسة سيكومترية-إكلينيكية. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

ثانياً : المراجع الأجنبية والعربية مترجمة للإنجليزية:

Abdel Razek, M; Alnagar, S; Ibraham, V. (2019). The effectiveness of an informative program in developing thinking based on wisdom among students who have excelled at the secondary level. International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences (in arabic). 3 (19). 137-158.

Abdel Wahab, K. (2009). Dimensions of wise behavior and their relationship to efficient administrative performance. Journal of Arab Studies: Egyptian Psychologists Association (in arabic). 8 (3), 417-467.

Abul-Ela, Hala (2020). A development program based on the employment of integrated scientific stations and its impact on wisdom-based thinking and some future-oriented skills in light of anticipating the twenty-first century competencies among students of the Faculty of Specific Education, Alexandria University. Arab Studies in Education and Psychology. 128. 303- 360.

Ahmed, N. (2012). Cultural intelligence and its relationship to wisdom and the five major factors of personality: An Egyptian version of the cultural intelligence scale. Arab Studies Journal: Egyptian Psychological Association (in arabic)., 11(3), 419-467.

Al-Ahmari, Abdullah (2020). Criteria for selecting academic leaders in Saudi universities in the light of some international experiences: a field study(in arabic). Journal of the Faculty of Education in Alexandria. 30(3).61-104.

Aisa, A; And Altari, A. (2019). Patterns of behavior of subordinates and their relationship to patterns of behavior of academic leaders as perceived by faculty members at universities in northern Jordan. The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies (in arabic). 5.(٢٧)

Al Dahim, , and Ayoub, A. (2019). Wisdom-based thinking as a predictor of the five major personality factors for gifted students in secondary school in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Special Education and Rehabilitation: The Institution for Special Education and Rehabilitation (in arabic)., 8 (22), 77-113.

Al-Bukhari, M. (2002). Sahih al-Bukhari. Beirut (in arabic).: Dar Ibn Kathir.

Al-Dhiyabi, Qusay (2017). Wisdom-based thinking among graduate students in the College of Education. Professor's Journal (in arabic).. 2 (221). 465-512.

Al-Ghalibi, T, Ali, L. (2015). The Role of Emotional Intelligence in Promoting Transformational Leadership Behaviors Through the Mediating Effect of Wisdom: A Field Study of a Sample of Leaders from Central and Southern Iraq Universities Journal of

Administrative Studies: Basra University - College of Business and Economics (in arabic)., 8 (15), 1-47.

Al-Harwi, A. (2009). Stations of the Seekers. Beirut (in arabic).: House of Scientific Books.

Al-Jawzia,I. (2003). Ranks of Divine Seekers between the Stations of 'You alone we worship and You alone we seek for help", part one. Beirut (in arabic).: The Arab Book House

Al-karemen, H. (2013). The level of academic leaders at Tafila Technical University possessing leadership behavior skills from the viewpoint of the faculty members. The Specialized International Educational Journal (in arabic).. 2 (6). 527- 543.

Allam, R. (2000). Research methods in psychological and educational sciences (in arabic).. Cairo: University Press.

Al-Naimi, M, and Al-Momani, H. (2012). The extent of adopting administrative wisdom and its impact on the effectiveness of strategic decisions: a field study in private universities in Amman. albsar Journal: Petra Private University (in arabic)., 15 (1). 57- 88.

alraqad, H; Abu Dayya, A. (2012). The emotional intelligence of academic leaders in the official Jordanian universities and its relationship to the organizational citizenship behavior of the faculty members. The Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies(in arabic). 2 (20). 737-763.

Al-Shammari, Adel; Abdel Aziz, Abdel Atti. (2020). The role of wisdom management in achieving sustainable excellence at the University of Hafr Al-Batin, "A field study". Journal of Educational Sciences (in arabic).. P. 23. 1- 86.

Al-Shuraida, M. (2015). The level of metacognitive thinking and wisdom of a sample of university students and the relationship between them. Jordanian Journal of Educational Sciences (in arabic). 11 (4). 403-415.

Amhdish, Saliha; Al-Sharideh, Muhammad. (2020). The effect of a training program based on reflective thinking on developing wisdom among female students of King Khalid University in Abha city. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies (in arabic).. 3(28).427-449.

Ardelt, M. (2000). Antecedents and effects of wisdom in old age: A longitudinal perspective on aging well. Research on aging, 22(4), 360-394.

Ashour, A. (2015). A system of leaders required for the next stage. Arab Manager Journal: The Senior Management Group (in arabic). pp. 211, 2-8

Ayesh, M. (2016). The Role of Administrative Leaders in Managing Organizational Change: Case Study of the External Bank of Algeria - Oum El Bouaghi Agency (in arabic).. Unpublished master's thesis. Department of Management Sciences. Faculty of

Economic Sciences, Business and Management Sciences. Umm El Bouaghi University. Algeria.

Ayoub, A. (2012). The impact of a training program for the development of wisdom-based thinking on improving coping strategies to solve stressful problems among university students. Egyptian Journal of Psychological Studies (in arabic). 22 (77) 98-131.

Ayoub, A; Ibrahim, O. (2013). The development of wisdom-based thinking among university students in the Arab Gulf states: a cross-cultural study. The Egyptian Journal of Psychological Studies (in arabic). 23 (79) 210-241.

Badger, W., Bonanno, K., Sullivan, K., Wiezel, A., & Bopp, P. H. (2008, April). Wisdom based leadership competencies.In International Proceedings of the 44th Annual Conference of the Associated Schools of Construction, Auburn, Alabama, April (pp. 2-5).

Al-Thubaiti, Khaled (2019). Administrative capabilities necessary to develop the performance of leaders in Saudi universities in the light of Vision 2030).in arabic) Journal of Public Administration 4(59).772-836.

Barakat, Sawsan (2020). Wisdom and its relationship to leadership styles among a sample of workers in some administrative jobs. Journal of Contemporary Psychological Studies (in arabic). 2(1).1-24.

Bhaa, M. A. A. M., & Abidzaid, K. A. (2019). The Wisdom-Based Performance of the Postgraduate Students. Indian Journal of Public Health Research & Development, 10(1), 1113-1117.

Borzama, J., & Jamal. (2013). The organizational effectiveness of sports management and its reflections on the decision-making method of the administrative leader (in arabic). Unpublished master's thesis. Institute of Physical Education and Sports, University of Algiers, Algeria.

Branson, C. M. (2009). Leadership for an Age of Wisdom. In Leadership for an Age of Wisdom (pp. 157-163). Springer, Dordrecht.

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

Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. Psychological bulletin, 129(4), 569.

Elbaz, A. M., & Haddoud, M. Y. (2017). The role of wisdom leadership in increasing job performance: Evidence from the Egyptian tourism sector. Tourism management, 63, 66-76.

Gibson, P.S.(2008).Developing practical management wisdom. Journal of Management Development.٥٢٨-٥٣٦.(٥)٢٧.

Gugerell, S. H., & Riffert, F. (2011). On Defining "Wisdom": Baltes, Ardelt, Ryan, and Whitehead. Interchange, 42(3), 225-259.

Hassan, Z., & Silong, A. D. (2008). Women leadership and community development. European Journal of Scientific Research (in arabic). 23(3), 361-372.

Ibrahim, T. (2018). The effectiveness of a training program to develop thinking based on wisdom to improve the appreciation process in social service: a study applied to social workers in the school field. Journal of Social Work: The Egyptian Society of Social Workers (in arabic). 59 (3), 467-509.

Ibn Manzur (1414). Arabes Tong. Beirut . Export house.

Jado, S. M. A., ; Nofal, M. B.& Mustafa.S. (2014). Level of Wisdom-Based Thinking among the Educational Leaders at UNRWA Schools in Jordan .International Journal of Humanities and Social Science.4(3).216-234.

Korac-Kakabadse, N., Korac-Kakabadse, A., & Kouzmin, A. (2001). Leadership renewal: Towards the philosophy of wisdom. International Review of Administrative Sciences, 67(2), 207-227.

Krahnke, K., Clinebell, S. K., & Wanasika, I. (2014). Wisdom of a Leader. In Leading Spiritually (pp. 151-166). Palgrave Macmillan, New York.

Lopez, Shane; and Snyder, K. (2013). Measurement in positive psychology. Cairo: The National Center for Translation.

Mahmoud, A. (2009). The philosophy of the administrative leader in achieving goals: by applying to the batch of middle commanders No. (32) at the Officers Training Institute - Abu Dhabi Police College. Journal of Legal and Economic Research: Menoufia University - Faculty of Law(in arabic). 17 (29) 12-82.

McKenna, B., Rooney, D., & Boal, K. B. (2009). Wisdom principles as a meta-theoretical basis for evaluating leadership. The Leadership Quarterly, 20(2), 177-190.

Matsumoto, D. E. (2009). The Cambridge dictionary of psychology. Cambridge University Press.

Muhammad, Walaa. (2020). A proposed enrichment program in the light of realistic philosophy to develop mental alertness and wisdom-based thinking for the student, the philosophy teacher, at the Faculty of Education, Helwan University. Educational Journal (in arabic). 77. 625-670.

Najoli, H. J. (2012). Wisdom and organizational citizenship behavior in leaders .Doctoral Dissertation. Indiana Wesleyan University.

Al-Nawawi, Abu Zakariya (1929). Sahih Muslim, explained by Al-Nawawi. Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Nonaka, I., & Toyama, R. (2007). Strategic management as distributed practical wisdom (phronesis). Industrial and corporate change, 16(3), 371-394.

Nurtjahjo, F. E., & Rusdi, A. (2018). Developing the Islamic Scale Of Wisdom: Academic version (ISW-AV). Conference proceeding from the 1 st International Symposium on Positive Psychology, Jeddah, Saudi Arabia (Effat University, March 29, 2018). Middle East Journal of Positive Psychology, 4(1), 12-24.

Osman, R. (2011). The leadership traits preferred by academic leaders at Salahaddin University. Journal of Education and Science, University of Mosul (in arabic). 18 (50), 329-357.

Saber, F. Khafajah, M. (2002). Foundations and Principles of Scientific Research, (in arabic). Alexandria: Al Radaa Artistic Library and Printing Press.

saker, E. Zayed, A. And Abu Khashaba, A. (2019). Wisdom-based thinking and its relationship to decision-making among school principals. Journal of the College of Education: Kafr El-Sheikh University (in arabic). 19 (1), 143--169.

Smith, J., & Baltes, P. B. (1990). Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in response to life-planning problems. Developmental psychology, 26(3), 494.

Solansky, S. T. (2014). To fear foolishness for the sake of wisdom: A message to leaders. Journal of business ethics. 122(1), 39-51.

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

Staudinger, U. M., Smith, J., & Baltes, P. B. (1992). Wisdom-related knowledge in a life review task: age differences and the role of professional specialization. Psychology and aging ,7(2), 271.

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. Review of general psychology. 2(4), 347-365.

Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence,and creativity synthesized. Educational Psychology Review ,17(3), 191-262.

Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership: WICS. American sychologist. 62(1), 34.

Sternberg, R. J. (2013). Personal wisdom in the balance. In The scientific study of personal wisdom (pp. 53-74). Springer, Dordrecht.

Walter, E. (2008). Cambridge advanced learner's dictionary. Cambridge university press.

Wei, R. R., & Yip, J. (2008). Leadership wisdom: Discovering the lessons of experience. Center for Creative Leadership.

Yang, S. Y. (2011). Wisdom displayed through leadership: Exploring leadership-related wisdom. The Leadership Quarterly, 22(4), 616-632.

Yaseen, Z. (2010). Leadership styles of men and women in the Arab world. Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues (in arabic). .3(1).63-70.

Youssef, Dalia. (2013). Spiritual intelligence and wisdom as predictors of leadership styles among educational leaders, a psychometric-clinical study. An unpublished doctoral thesis (in arabic). Faculty of Education, Zagazig University, Egypt.

Zacher, H., Pearce, L.K., Rooney, D. et al.(2014). Leaders' Personal Wisdom and Leader–Member Exchange Quality: The Role of Individualized Consideration. J Bus Ethics 121, 171–187 https://doi.org/10.1007/s10551-013-1692-4.

درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم

The Degree of Employing Lesson Orientation Skills and Methods by Arabic Language Teachers at Secondary School from their point of view

إعداد

د. يحى علي عقيل قناعي

أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المساعد بجامعة الملك خالد

Dr. Yahya Ali Ageel Qenaey

Assistant Professor of Curriculum and General Instruction
College of Education- King Khalid University
The Kingdom of Saudi Arabia

10.36046/2162-000-009-002

المستخلص:

يهدف البحث إلى التعرف على درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس من وجهة نظرهم، والتعرف على صعوبات تنفيذ التهيئة للدرس، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة البحث من (٨٢) معلماً ومعلمةً، وأظهرت نتائج البحث أن درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمجالات مهارات التهيئة للدرس بشكل عام، ولكل مجال، وكانت بدرجة "غالباً"، وجاءت درجة توظيف أساليب التهيئة للدرس بدرجة "غالباً"، كما جاء ترتيب مجالات مهارات التهيئة للدرس في درجة التوظيف من الأعلى إلى الأقل كالتالي: المهارات المرتبطة بالتهيئة النفسية والوجدانية للطلاب؛ ثم مهارات التهيئة المرتبطة بإدارة وضبط بيئة الصف؛ ثم مهارات التهيئة المرتبطة بتعلم المعارف والخبرات والمهارات، وأظهرت نتائج البحث درجة التوظيف لجميع مهارات وأساليب التهيئة للدرس الفرعية، كما حددت المهارات والأساليب الأكثر توظيفاً من قبل المعلمين والمعلمات، وأسفرت عن تحديد بعض الصعوبات في تنفيذ التهيئة للدرس، وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث توصيات عملية ومقترحات بحثية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التهيئة للدرس، أساليب التهيئة للدرس، المعلمين، المعلمات، اللغة العربية، المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aimed to identify the degree to which male and female secondary Arabic language teachers employ lesson orientation skills and methods from their point of view. It also aimed to identify the difficulties of implementing orientation methods. To achieve these goals, the study used the descriptive survey method, distributing a questionnaire to collect data. The research sample consisted of 82 male and female secondary Arabic language teachers. The results showed that the degree in which teachers employed their orientation skills for the lessons was "often" as a whole and in each domain, and often employed orientation methods as well. The study also found that the order in which orientation lesson skills domains were employed was as follows: First, skills related to psychological and emotional orientation; then, skills related to managing and controlling the classroom environment; then those related to learning knowledge, experiences, and skills. Moreover, the results showed how frequently teachers used various lesson orientation subskills and submethods, as well as the skills and methods most often employed. In light of these results, the researcher presents practical recommendations and research suggestions.

Keywords: lesson orientation skills, lesson orientation methods, male teachers, female teachers, Arabic language, secondary education.

المقدمة:

يقع على عاتق النظام التعليمي بكل مكوناته مهمة توفير تعليم ذي جودة عالية يتميز ببيئة تعلم نوعية ومحفزة، وتدريس فعال، ومشاركة فاعلة من المتعلمين، مع ضمان الفعالية في جميع مراحل التدريس التي تشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتعدّ مرحلة تنفيذ الدرس من أهم مراحل التدريس؛ حيث ينفذ المعلم الإجراءات والأنشطة بالمشاركة مع الطلاب لتحقيق أهداف مخطط لها، ومن أهم المهارات الأساسية في مرحلة تنفيذ الدرس مهارات التهيئة للدرس التي تتمثل في إعداد الطلاب نفسياً ووجدانياً وعقلياً ومعرفياً وجسمياً لعملية الاندماج والمشاركة في عملية التعلم بفعالية.

ولقد أشارت معظم الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال على أهمية وتأثير الممارسات والأنشطة التعليمية التي تنفذ خلال التهيئة للدرس في عملية التعلم وفي تحفيز الطلاب للتعلم، وفي المشاركة الفاعلة في أنشطته، وفعاليتها في تحسين عملية التدريس ومخرجات التعلم، وفي تهيئة البيئة الصفية، مما يؤكد على أهمية توظيف التهيئة للدرس؛ (Petty, 2009; Marzano, 1998; Hattie,1999, 2012) الطناوي، ٢٠١٦؛ الرفاعي، ٢٠١٣)،

وتعدّ مناهج تعليم اللغة العربية من أهم المناهج في مراحل التعليم بكل مستوياته (مدكور، ٢٠١٠؛ الخليفة، ٢٠٠٤؛ مفلح، ٢٠٠٧؛ وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ)، مما يتطلب توظيف أفضل الممارسات التعليمية فعاليةً، وليتحقق ذلك فمن المهم تطبيق أسس تعليم فنون ومهارات اللغة العربية التي تتضمن استثارة دافعية المتعلم، والتدرج في تعليم المهارات، وتشويق الطلاب إلى التعلم، وتهيئة المتعلم في جميع الجوانب، وتنفيذ التهيئة المناسبة في كل فن لغوي، والربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة للمتعلم، وتحديد أهداف وأهمية التعلم (الخليفة، ٢٠٠٤؛ الربعي وصالح، ٢٠١٢؛ وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ)، وتعدّ مرحلة التهيئة للدرس إحدى مراحل تنفيذ الدرس التي يستطيع المعلم تحقيق هذه الأسس خلالها؛ مما يجعلها ذات أهمية وتأثير في عملية التعلم.

والمتتبع للجهود البحثية في مجال التدريس، يلاحظ أن جهوداً متتابعةً ومتواصلةً تم إجراؤها لتحقيق غايات منها: الوصول للممارسات التدريسية الأكثر فعالية، والتي تساهم في تحقيق غايات

وأهداف التعلم المخطط لها، وعلى الرغم من ذلك فإن قلة من هذه البحوث تم إجراؤها في موضوع مهارات وأساليب التهيئة للدرس رغم فعاليته في عملية التعلم.

وكجزء من عملية التحسين والتطوير المستمر في مجال تدريس مهارات اللغة العربية، ومساهمة في الجهود البحثية التي تسعى لتحديد الممارسات الفعالة في التدريس، وفي تحسين جودة ومخرجات التعلم؛ يركز هذا البحث على درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس في المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث وأسئلته:

يركز البحث على التعرف على درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس وصعوبات تنفيذها من وجهة نظرهم، وتتمثل مشكلة البحث فيما يلي:

- تأكيد الأدبيات السابقة على أهمية مهارات التهيئة في عملية التعليم والتعلم (الطناوي، ٢٠١٦؛ الحيلة، ٢٠١٤)، وما أثبتته الدراسات من الأثر الإيجابي للتهيئة في تحسين اتجاه المتعلمين (الرفاعي، ٢٠١٣)، وتحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب (إلياس وبوشيت، ٢٠٠٢) وفي عملية التعلم (Petty, 2009; Marzano, 1998)، وأهمية استثارة الدوافع وتحفيز المشاركة الفعالة في عملية التعلم (Groundwater-Smith, Ewing, Le Cornu, 2011)، ولذا تبرز الحاجة لدراسة مهاراتها وأساليبها في تعليم اللغة العربية، والصعوبات التي تواجه تنفيذها.
- نتائج مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي أظهرت بشكل جلي حاجة هذا المجال إلى مزيد بحث ودراسة؛ وذلك لأهميته ومحوريته في عملية التعلم، ولقلة الدراسات في هذا المجال، مما يحفز على إجراء هذه الدراسة.
- الحاجة إلى بناء إطار نظري ومفاهيمي يركز على مهارات التهيئة للدرس، ويساهم في دراسته بمزيد عمق وتفصيل؛ حيث أن مراجعة وتحليل الأدب التربوي في هذ المجال يقود إلى نتيجة تتمثل في أن معظمها لم يدرس ويناقش هذه المهارات بشكل مستقل بما يتناسب مع أهميتها في

عملية التعلم، وإنما يتم دراستها كمهارة فرعية من مرحلة تنفيذ الدرس وبطريقة موجزة، سواءً في الأدب التربوي أو الدراسات البحثية.

• تباين نتائج الدراسات السابقة حول ممارسات التهيئة للدرس، كما هو موضح في جزء مراجعة الدراسات السابقة، حيث أثبتت بعض الدراسات فعاليتها في التعلم، وفي المقابل أسفرت بعض الدراسات عن وجود تدن في نسبة استخدام المعلمين لمعظم أنماط التهيئة الحافزة في تدريسهم مثل دراسة خازر (٢٠٠٥)، وعدم التنوع والتوازن في استخدام أنماط التهيئة للدرس المختلفة كما في دراسة الرفاعي (٢٠١٣).

• وجود عوائق ومشكلات تواجه تعليم مناهج اللغة العربية (الطويرقي وآخرون، ٢٠٢١)، وبعضها مرتبط بضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة، وعزوفهم عن ممارستها، وعدم إقبال التلاميذ في المشاركة في أنشطة الدروس، ووجود الاتجاهات السلبية لدى الطلاب نحو تعلم اللغة العربية، (خليفة والشهري، ٢٠١٦)، وهذه العوائق والمشكلات تتطلب دراسة وإيجاد حلول مناسبة، وتستلزم تطبيق ممارسات تعليمية فعالة تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم مهارات اللغة العربية، ومن أهم الممارسات التي تتطلب فعالية في أدائها الممارسات المرتبطة بتهيئة الطلاب للدرس، فهي تشكل البداية والاستهلال في عملية التعلم في كل درس، وتؤثر في مراحل الدرس التالية.

• ومما يحفز لإجراء البحث؛ تجربة وملاحظة الباحث في التعليم والإشراف على الطلاب المعلمين في التدريب العملي في مراحل التعليم العام؛ حيث استنتج أن هناك حاجة إلى فهم واقع توظيف مهارات وأساليب التهيئة للدرس، وحاجة لتحسين وتطوير ممارسات التهيئة للدرس.

وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس: ما درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس في التدريس من وجهة نظرهم؟، حيث يتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم؟

السـؤال الثاني: ما درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لأسـاليب التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم؟

السـؤال الثالث: ما الصـعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة العربية في توظيف مهارات وأساليب التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم.
- التعرف على درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لأسـاليب التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم.
- التعرف على صعوبات توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته مما يلي:

- أهمية موضـوع البحث المتمثل في: مهارات وأسـاليب التهيئة للدرس، وأهمية أدوار أفراد العينة (المعلمين والمعلمات) في عملية التعلم، وأهمية مجال التدريس (تدريس فنون ومهارات اللغة العربية)، وأهمية المرحلة الثانوية في مراحل التعليم.
- الإطار النظري والمفاهيمي لمهارات وأسـاليب التهيئة للدرس الذي يقدمه البحث، المستند إلى مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة، بالإضافة إلى الاستنتاجات التي يضيفها البحث في هذا المجال.
- تقديم وصـف وتحديد درجة ممارسـة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأسـاليب التهيئة للدرس سواءً الرئيسة أو الفرعية؛ والصعوبات التي تواجه تنفيذ التهيئة للدرس، مما يمثل تقويماً

لهذه الممارسات، ويعدّ تغذيةً راجعةً تساهم في مساعدة مخططي ومطوري مناهج اللغة العربية والمعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات في عملية تطوير وتحسين عملية التدريس والتعلم.

• التوصيات التطبيقية والمقترحات البحثية التي تنبثق من نتائج البحث، والتي قد تفيد مطوري المناهج والمعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات والباحثين في مجالات المناهج، والتدريس، والتدريب، والبحوث.

مصطلحات البحث:

فيما يلي تحديد لمصطلحات البحث إجرائياً:

• **درجة توظيف**: درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس، وتقاس من خلال استجابات أفراد عينة البحث على فقرات استبانة البحث.

• **المرحلة الثانوية**: المرحلة التي تأتي بعد المرحلة المتوسطة، وتستمر لمدة ثلاث سنوات، وتشمل ثلاث صفوف دراسية: الأول والثاني والثالث الثانوي.

• **التهيئة للدرس**: كل ما يقوله أو يفعله أو يطبقه المعلم في بداية واستهلال أي درس جديد أو موقف تعليمي جديد لتهيئة وإعداد الطلاب عقلياً، ومعرفياً، ونفسياً، ووجدانياً، وجسمياً لمواقف وأنشطة التعلم الجديدة، وتهيئة بيئة الصف تنظيمياً وإدارياً، والتي تساهم في تحقيق أهداف التعلم المخطط لها (الحيلة، ٢٠١٤، الطناوي، ٢٠١٦؛ يوسف، ٢٠٠٨؛ الخليفة، ٢٠٠٤؛ زيتون، ٢٠٠٦).

• **مهارات التهيئة للدرس**: الأداءات التي يطبقها معلم أو معلمة اللغة العربية من أجل تهيئة وإعداد الطلاب للدرس أو الموقف التعليمي الجديد ليكونوا مستعدين ومهيئين عقلياً ومعرفياً ونفسياً ووجدانياً وجسمياً للمشاركة والاندماج في أنشطة التعلم (الطناوي، ٢٠١٦؛ يوسف، ٢٠٠٨؛ الخليفة، ٢٠٠٤؛ زيتون، ٢٠٠٦).

• **أساليب التهيئة للدرس**: الطرق والأنشطة والأنماط التي يطبقها معلمو ومعلمات اللغة العربية من أجل تهيئة وإعداد الطلاب للدرس أو الموقف التعليمي الجديد ليكونوا مستعدين

ومهيئين عقلياً ومعرفياً ونفسياً ووجدانياً وجسمياً للمشاركة والاندماج في أنشطة التعلم (يوسف، ٢٠٠٨؛ زيتون، ٢٠٠٦؛ سحتوت وجعفر، ٢٠١٤؛ الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥).

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** مهارات وأساليب التهيئة للدرس في التدريس، وصعوبات تنفيذها.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢ هـ - ٢٠٢١ م.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام الثانوي بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان.
- **الحدود البشرية:** تقتصر الحدود البشرية على معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمدارس إدارة التعليم بمحافظة صبيا.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم التهيئة للدرس:

تعدّ مهارات التهيئة للدرس من أهم المهارات الأساسية التي تندرج ضمن مهارات تنفيذ الدرس (الطناوي، ٢٠١٦؛ عرفان؛ ٢٠١٢)، وفي ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة (الحيلة، ٢٠١٤، الطناوي، ٢٠١٦؛ يوسف، ٢٠٠٨؛ الخليفة، ٢٠٠٤؛ زيتون، ٢٠٠٦) فإن مفهوم التهيئة للدرس يشير إلى جميع الإجراءات والأنشطة سواءً الفعلية أو القولية التي ينفذها المعلم في بداية الدرس أو الموقف التعليمي أو النشاط التعليمي، أو للتهيئة قبل بداية أي جزء جديد من الدرس أو الموقف التعليمي، وذلك بغرض إعداد وتهيئة الطلاب معرفياً، وعقلياً، ونفسياً، ووجدانياً، وجسمياً لعملية وأنشطة التعلم، وتهيئة بيئة الصف من الناحية التنظيمية والإدارية، وحل المشكلات الصفية.

وتنوعت المصطلحات المستخدمة في الأدبيات السابقة في الإشارة إلى مفهوم التهيئة للدرس مثل التهيئة للدرس، التهيئة الحافزة، والتمهيد للدرس، ومقدمة الدرس أو التقديم للتدريس،

والبدايات المخططة، ومرحلة التنشـــيط أو الموقف التنشـــيطي، وإجراءات ما قبل التدريس، الاستهلال، وفي الأدب الأجنبي يشار لمصطلح التهيئة بمصطلحات متنوعة تشمل ((Lesson introduction، (Orientation of the lesson)، (Opening the lesson)، (Beginning the lesson))، ويستخلص من مفهوم هذه المصطلحات والإجراءات التي تتضمنها أن مصطلح التهيئة للدرس يعد شاملاً لمفهوم وإجراءات هذه المصطلحات.

ثانياً: التهيئة للدرس ونظريات التعلم:

يستند البحث في صياغة وتشكيل الإطار النظري لتوظيف مهارات وأساليب التهيئة للدرس على ممارسات تعليمية مستمدة من مجموعة من نظريات التعلم؛ والتي تتضمن ما يلي:

• أكدت نظريات التعلم مثل النظرية البنائية (محمد، ٢٠١١؛ سحتوت والسرحان، ٢٠٢٠) ونظرية التعلم ذو المعنى لأوزبل، ونظرية الجشطلت، ونظرية معالجة المعلومات (محمد، ٢٠١١؛ العتوم والجراح والحموري، ٢٠٢٠) على مجموعة من المبادئ والممارسات التي تعدّ متطلباً لحدوث التعلم ومن ضمنها: أهمية تهيئة المتعلم من الناحية العقلية المعرفية وذلك باستدعاء وتنشيط الخبرات السابقة وربطها بخبرات التعلم الجديدة، وتشكيل البنية المعرفية، وبناء وتنظيم المعلومات وخبرات التعلم، وهذه المبادئ والممارسات من أهم الوظائف التي تؤديها مهارات وأساليب التهيئة، مما يعطي التهيئة أهمية في حدوث التعلم، ومهارات وأساليب التهيئة المطبقة في هذا البحث تعدّ تطبيقات عملية لهذه المبادئ والنظريات.

• كما أكدت نظريات التعلم مثل نظرية تعلم الاشتراط الكلاسيكي عند بافلوف، ونظرية برونر في التعلم، ونظرية التعلم ذو المعنى لأوزبل (محمد، ٢٠١١؛ العتوم والجراح والحموري، ٢٠٢٠) على أهمية تحفيز وزيادة الدافعية للتعلم، حيث إن وجود دافع للتعلم من أهم شروط حدوث التعلم (الشرقاوي، ٢٠١٧)، وتحفيز واستثارة الدافعية للتعلم من أهم الوظائف التي تؤديها التهيئة للدرس المرتبطة بالجوانب النفسية والوجدانية، وفي ضوء ذلك فإن المهارات والأساليب المحددة في هذا البحث مستمدة من هذه المبادئ والنظريات.

• كما أكدت نظريات التعلم على أن المتعلم إيجابي نشـــط في عملية التعلم مثل النظرية البنـائيـة عنـد بيـاجيـه (محمـد، ٢٠١١؛ العتوم والجراح والحموري، ٢٠٢٠) والنظريـة البنـائيـة الاجتماعية عند فيجوتسكي (وينك وبتني، ٢٠١٢)، والتهيئة الفعالة هي التي تعتمد على أساليب تعزز من نشـاط المتعلم ودوره الإيجابي في مراحل وعملية التعلم، وتطبق الأسـاليب والاسـتراتيجيات الفعالة في التعلم.

ثالثاً: أهداف التهيئة للدرس:

من أهم أدوار وكفايات المعلم الفعال تنفيذ التهيئة المناســبة والفعالة للدروس، وذلك لتحقيق أهداف متنوعة تسـاهم في فعالية عملية التدريس والتعلم، وتسـتمد التهيئة للدروس أهميتها من أهمية الأهداف التي تســاهم في تحقيقها، ومن أهم هذه الأهداف تركيز وجذب انتباه الطلاب إلى عملية التعلم وأهدافه، وتحفيز عملية التوقع والترقب لما سـيتم تعلمه، وبناء وتشـكيل التوقعات لدى الطلاب لما سـيتم تعلمه ودراسـته، وزيادة واسـتثارة دافعية الطلاب للتعلم، وتحفيزهم على المشـــاركة الإيجابية الفعالة في أنشـــطة التعلم، وربط خبرات الطلاب الســـابقة مع الخبرات التي ســـيتعلمونها في الدرس الجديد ومع الأهداف الأدائية في الدرس الجديد (الحيلة، ٢٠١٤؛ زيتون، ٢٠٠٦)، وبناء إطار مرجعي لدى الطلاب حول موضـــوع الدرس الجديد؛ مما يســـاهم في تنظيم الأفكار والمعارف والخبرات لدى الطلاب (الطناوي، ٢٠١٦)، وتحقيق الاسـتمرارية والربط والتتابع في أنشـــطة التعلم والربط بالخبرات الســـابقة والمواقف الحياتية مما ينتج عنه أن يكون التعلم ذا معنى لدى الطلاب، وتشـويق الطالب لاكتسـاب وتعلم خبرات جديدة (يوسـف، ٢٠٠٨)، ومسـاعدة المتعلمين على أن يكونوا مندمجين خلال مراحل الدرس حتى نهايته (Suwartono, 2019).

رابعاً: أنواع التهيئة للدرس:

تقسـم الأدبيات السـابقة التهيئة للدرس إلى أنواع في ضـوء الغرض منها، وتشـمل التهيئة التوجيهيـة، والانتقـاليـة، والتقويميـة، وتختلف هـذه الأنواع في التطبيق بنـاءً على اختلاف الموقف التعليمي الذي سـتطبق فيه وباختلاف أهداف التعلم، فالتهيئة التوجيهية تطبق لتوجيه انتباه وتركيز

الطلاب وجذب اهتمامهم نحو الموضوع أو الأنشطة التعليمية التي سيتم تطبيقها في الدرس، وتتمثل التهيئة الانتقالية في تيسير الانتقال التدريجي بين المعلومات والخبرات السابقة المعروفة والمعلومات والخبرات الجديدة، وتطبق التهيئة التقويمية بهدف تقويم ما تعلمه الطلاب سابقاً وتحديد مستوياتهم (الطناوي، ٢٠١٦)، وبعض المراجع تضيف التهيئة أو التمهيد الافتتاحي الذي يهدف إلى افتتاح الدرس وتهيئة الطلاب في بداية الدرس (يوسف، ٢٠٠٨؛ سحتوت وجعفر، ٢٠١٤)، ومن الممكن الاستنتاج من تحليل ومراجعة الأدبيات في هذا المجال، أن معظم الأدبيات السابقة تصنف التهيئة للدرس إلى أنواع في ضوء وظيفتها أو الغرض منها.

خامساً: مهارات التهيئة للدرس:

تباينت الأدبيات والدراسات السابقة في تحديد مهارات التهيئة، حيث إن معظمها لم يحدد تصنيفاً لمهارات التهيئة، حيث حددت بعض المراجع مهارات التهيئة بشكل عام مثل ما أورده الخليفة ومطاوع (٢٠١٥)، فقد حدّدا مجموعة من المهارات الفرعية للتهيئة، وفي المقابل قدمت بعض الدراسات السابقة إطاراً مفاهيمياً لمهارات ووظائف وأهداف التهيئة للدرس مثل دراسات: (٢٠١٧، Aung & Tepsuriwong؛ McGrath, Davies & Mulphin, 1992) وفي ضوء الأدبيات والدراسات السابقة فإن الباحث يتبنى تصنيف مهارات التهيئة إلى ثلاثة مجالات رئيسة شكلت الإطار المفاهيمي النظري لهذه الدراسة، وفي بناء استبانة الدراسة، وفقاً لما يلي:

- المجال الأول: مهارات التهيئة النفسية والوجدانية لدى الطلاب: وتركز هذه المهارات على تهيئة الطلاب في الجوانب الوجدانية والنفسية، وكما هي مفصلة في استبانة الدراسة، فهي تركز على ما يتعلق بالانتباه والاهتمام، والدافعية، والتحفيز، وحاجات وخصائص واهتمامات وميول الطلاب، والفروق الفردية، وتهيئة بيئة صفية إيجابية وتعاونية ومناسبة للتعلم، وبناء الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب.
- المجال الثاني: مهارات التهيئة المرتبطة بتعلم المعارف والخبرات والمهارات: وتركز على تهيئة الطلاب في الجوانب المعرفية والعقلية والمرتبطة بتعلم الخبرات والمهارات، وذلك بربط الخبرات السابقة بالجديدة، وتقويم ما تعلموهم سابقاً، وتعريفهم بأهمية وأهداف الدرس الجديد والمهارات

والاستراتيجيات والأنشطة والتجهيزات والوسائل التي ستطبق، وتحديد مسؤوليات الطلاب وأنشطة التعلم، ومساعدتهم على بناء إطار مفاهيمي وتنظيمي ومرجعي لما سيتعلمونه، والانتقال التدريجي بين الخبرات السابقة والجديدة.

• المجال الثالث: مهارات التهيئة المرتبطة بإدارة وضبط بيئة الصف: وهي من المهارات المهمة التي تساعد على إعداد الطلاب وتهيئتهم للدروس الجديدة، وتركز على تهيئة بيئة الصف لتكون مناسبة للتعلم، وتهيئة التجهيزات والوسائل التعليمية، وتحديد مسؤوليات الطلاب والمعلمين، وتحديد الإجراءات التي تحكم التفاعل بين عناصر التعليمية في الصف، وحل المشكلات الصفية.

ويستخلص الباحث من مراجعة الأدب التربوي السابق أن الممارسة الفعالة هي التي يتم الجمع فيها بين هذه المهارات بحيث يتم التركيز على جميع الجوانب.

سادساً: أساليب التهيئة للدرس:

من أهم العوامل التي تحدد فعالية التهيئة للدرس اختيار الأسلوب المناسب لتنفيذ التهيئة، وتتنوع الأساليب التي يطبقها المعلمون في التهيئة للدرس، وأوردت الأدبيات والدراسات السابقة أساليب متنوعة ومتعددة للتهيئة للدروس، فمنها – على سبيل المثال – طرح الأسئلة التي تثير التفكير لدى الطلاب، والأسئلة التقويمية، واستخدام أسلوب القصص، والعروض المرئية، وعروض المواد والوسائل التعليمية، والأنشطة التعاونية، واستخدام الوسائل التعليمية المتوفرة، والمواقف والأحداث الجارية، والطرائف والألغاز والألعاب، والمنظمات المتقدمة، وأنشطة الربط بالدرس السابقة (يوسف، ٢٠٠٨؛ زيتون، ٢٠٠٦؛ سحتوت وجعفر، ٢٠١٤؛ الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥).

سابعاً: الممارسات الفعالة في تنفيذ التهيئة للدرس:

في ضوء أهمية مرحلة التهيئة للدرس، وأثرها في تحقيق أهداف التعلم؛ فإن الأدبيات والدراسات السابقة قدمت ممارسات فعالة في عملية التعلم والتي تضمنت مرحلة التهيئة للدرس، وهذه الممارسات التدريسية معتمدة على نتائج دراسات سابقة، وفيما يلي مناقشة لأبرزها:

• أورد بتي (Petty, 2009) الممارسات ذات التأثير الكبير (very high effect size) في مرحلة التهيئة للدرس، وذلك بناءً على نتائج دراسة (Meta-analysis study) مارزانو (Marazano, 1998)، وتتضمن ما يلي: (١) استدعاء ومراجعة ما تعلمه الطالب سابقاً؛ وبالتالي ربطها بما سيتعلمه في الدرس الجديد؛ وهذه ممارسة مهمة وقد تكون على طريقة طرح أسئلة أو كتابة الطلاب لما تعلموه سابقاً؛ (٢) تقديم إطار تنظيمي لما سيتعلمه الطالب، مثل استخدام المنظمات المتقدمة، ويتضمن تنظيم المعلومات والخبرات وتحديد المفاهيم والخبرات المهمة والربط بين هذه الخبرات، وتحديد ومناقشة أهداف التعلم في الدرس الجديد؛ (٣) تحفيز وزيادة دافعية الطلاب للتعلم؛ ويتحقق ذلك بإجراءات منها: توضيح أهداف وأهمية ما سيتعلمه الطلاب بالنسبة لهم وارتباطه بحياتهم، وزيادة ثقتهم بقدرتهم على تحقيق أهداف التعلم، وتحفيز مسؤولية الطالب نحو تعلمه؛ (٤) زيادة وعي الطلاب بالأساليب والاستراتيجيات التي سيطبقونها في التعلم.

• ومن المعايير المطلوبة في الممارسة الفعالة: مناسبة التهيئة للدرس للموقف التدريسي (يوسف، ٢٠٠٨)، ومناسبتها لمستوى المتعلمين، وطبيعة المادة الدراسية، وموقع الدرس من المحتوى التعليمي، وموقع الحصة من اليوم الدراسي، واختيار زمن مناسب للتهيئة، والتنويع في الأساليب، (الطناوي، ٢٠١٦).

• ومن المعايير أيضاً لممارسة فعالة أن تكون التهيئة مشوقة، وممتعة، بحيث تجذب انتباه التلاميذ واهتمامهم لموضوع الدرس، وتستثير دافعيتهم للتعلم، وأن تحفز مشاركة الطلاب في أنشطة الدرس بفعالية (زيتون، ٢٠٠٦).

• أن تستثير التهيئة للدرس تفكير الطلاب، وتحفزهم على التفكير الإبداعي (الشافعي وحسن والمحلاوي، ٢٠١٤).

• كما أن التهيئة الفعالة تتطلب من المعلم التخطيط الجيد المسبق لأنشطة التهيئة للدرس (الحصين وقنديل، ٢٠٠٣)، ومراعاة التدرج في تنفيذ أنشطة التهيئة، وتقويم ومراجعة وتحسين الأساليب باستمرار.

الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة التي تم إجراؤها في مجال التهيئة للدرس، وما يرتبط بهذا المجال من البحوث ذات العلاقة، ومن خلال هذه المراجعة يتضح ندرة الدراسات التي تم إجراؤها في مجال التهيئة للدروس في تدريس مناهج اللغة العربية، وفيما يلي تحليل ومناقشة لهذه الدراسات:

أولاً: يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن معظم الدراسات أجريت في مجال مهارات التدريس الفعال أو كفايات التدريس أو استراتيجيات التدريس بشكل عام، وتم تضمين مهارات أو كفايات التهيئة للدرس ضمن كفايات أو مهارات تنفيذ الدرس، وركزت في معظمها على نسبة استخدام أساليب وأنماط التهيئة أو التمهيد للدرس، أو استقصاء أكثر الأنماط أو الأساليب استخداماً.

وتباينت نتائج هذه الدراسات حيث أظهرت بعضها أن نسبة استخدام مجال التمهيد للدرس كانت عالية، ومثال ذلك دراسة أبو سنينة (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على درجة توظيف معلمي ومعلمات التاريخ لمهارات الأحداث الجارية في التدريس في المرحلة الأساسية العليا، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) معلماً ومعلمةً من معلمي ومعلمات التاريخ، وتم تطبيق استبانة تضمنت خمس مجالات، ومن ضمن هذه المجالات مجال التمهيد لاستخدام الأحداث الجارية، وأظهرت النتائج أن هذا المجال حصل على الرتبة الثالثة في درجة التوظيف، وبدرجة توظيف عالية.

وأكدت دراسة حزام والحكيمي (٢٠١٣) أن نسبة ممارسة المعلمين والمعلمات كانت عالية جداً، حيث هدف الباحثان إلى التعرف على درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي وأثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وطبق الباحثان المنهج الوصفي التحليلي على عينة تكونت من (١١٠) معلماً ومعلمة، وتم تطبيق استبانة أداة للبحث اشتملت على (٥٠) كفاية، تضمنت (٥) مجالات من ضمنها مجال التهيئة

الحافزة، حيث تضمن مجال التهيئة الحافزة على (٤) كفايات، وأظهرت الدراسة نتائج منها: أن ممارسة معلمي ومعلمات العلوم لكفايات التخطيط جاءت بدرجة عالية، كما أنها لم ترتق إلى الدرجة العالية جداً، وأن درجة ممارسة أفراد العينة لمجال التهيئة الحافزة جاءت بدرجة عالية جداً، حيث جاءت في الترتيب الأول بين المجالات الخمس، وحصلت كفايتان ضمن هذا المجال على درجة عالية جداً ترتبط بتحديد الخبرات السابقة.

وفي المقابل أظهرت دراسة خازر (٢٠٠٥) وجود تدن في نسبة استخدام المعلمين لأنماط التهيئة الحافزة والغلق، حيث هدف الباحث إلى التعرف على أنماط التهيئة الحافزة والغلق التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك، وطبق الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة البحث من (٩٨) معلماً، وطبق الباحث أداة دراسة تمثلت في بطاقة ملاحظة اشتملت على (٩) نمطاً للتهيئة، و(٧) أنماط الغلق يستخدمها المعلمون، وأسفرت الدراسة عن نتائج أبرزها: عدم اهتمام المعلمين باستخدام التهيئة الحافزة والغلق معاً باعتبارهما خطوتين رئيستين لابد منهما، ووجود تدن واضح في نسبة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمعظم أنماط التهيئة الحافزة والغلق في تدريسهم للمبحث، وأظهرت النتائج أن معظم الأنماط المستخدمة تقليدياً تركز على ربط الدرس الحالي بالدرس السابق بالنسبة للتهيئة، وتحديد موضوع الدرس القادم بالنسبة للغلق.

وفي هذا السياق أجرى العنزي (٢٠١٧) دراسة هدفت لاستقصاء مدى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمدينة حائل، والتي ركزت على مهارات التخطيط وتنفيذ الدرس والتقويم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة بلغت (٨٠) معلماً ومشرفاً تربوياً، وتضمنت مهارات تنفيذ الدرس مهارات مرتبطة بتهيئة الدرس، وأظهرت النتائج أن استخدام المعلمين لمهارات التخطيط وتنفيذ الدرس والتقويم جاءت بدرجة متوسط لجميع المهارات.

وأجرى آل دغمان (٢٠٢٠) دراسة حول دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميها في المرحلة الثانوية في مراحل التدريس الثلاث (التخطيط والتنفيذ والتقويم)

وفي مهارات التدريس بشكل عام، وطبق الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبانة على عينة تكونت من (٨٠) معلماً و (١٠٣) معلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة نجران، وتضمن مجال التنفيذ (٢٠) مهارةً اشتملت على مهارات مرتبطة بالتهيئة للدرس، وجاءت نتيجة الدراسة أن المشرفين التربويين ينمون مهارات تدريس معلمي ومعلمات اللغة العربية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة في جميع المجالات، وأغلب المهارات المتعلقة بتهيئة الدرس جاءت بدرجة متوسطة ما عدا التنقل بين التهيئة وموضع الدرس فقد جاء بدرجة عالية.

ثانياً: وأظهرت المراجعة للدراسات السابقة ندرة الدراسات التي ركزت على التهيئة للدرس كمهارة مستقلة، وتنوعت هذه الدراسات في أهدافها؛ فجزء منها هدف إلى التعرف على فعالية أساليب أو أنماط التهيئة في اتجاهات الطلاب أو التحصيل الدراسي أو تحسين عملية التعلم.

فعلى سبيل المثال هدفت دراسة الرفاعي (٢٠١٣) إلى التعرف على فعالية استخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية، كما هدفت لقياس نسبة استخدام معلمات التربية الإسلامية للتهيئة الحافزة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبةً من طالبات الصف الثالث المتوسط، و(٣٠) معلمةً من معلمات التربية الإسلامية بمدينة الطائف، ولغرض جمع البيانات تم استخدام بطاقة ملاحظة لملاحظة المعلمات في مواقف صفية لتعرف واقع استخدمهن لأساليب التهيئة الحافزة، ومقياساً لقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية، وتضمنت بطاقة الملاحظة (١١) نمطاً من الأنماط التي يستخدمها المعلمون، وتضمنت أنماط التهيئة في الدروس، وكشفت نتائج الدراسة أن معظم أنماط التهيئة الحافزة المستخدمة من قبل المعلمات كانت مرتبطة بربط الدرس الحالي بالدرس السابق للتهيئة، كما أسفرت الدراسة عن عدم التنوع والتوازن في استخدام الأنماط المتنوعة في التهيئة الحافزة، ووجود تحسن في اتجاهات الطالبات بعد تنويع التهيئة الحافزة معهن في الموقف التعليمي، مما يشير لفعالية التنويع في التهيئة الحافزة في اتجاهات الطالبات نحو التعلم.

ومن الدراسات التي هدفت إلى قياس أثر التهيئة في التحصيل الدراسي، دراسة إلياس وبوبشيت (٢٠٠٢)، حيث هدفت لاستقصاء أثر استخدام مرحلتي التهيئة والغلق على التحصيل

الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس في ثانويات محافظة الأحساء، وذلك بتطبيق المنهج التجريبي والذي اشتمل على أربع مجموعات تجريبية؛ الأولى تضمنت الدروس التي تلقوها تهيئات حافزة وغلق مراجعة، والثانية تهيئة فقط، والثالثة على غلق المراجعة فقط، أما الرابعة المجموعة الضابطة فلم يتم تطبيق التهيئات الراجعة وغلق المراجعة عن دروسهن، وتكونت العينة من (٨٨) طالبة، وتم تطبيق اختبار تحصيلي، وأسفرت النتائج عن نتائج أبرزها: زيادة في متوسط المجموعة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة وكانت في الترتيب الأخير المجموعة الرابعة، مما يشير إلى وجود تأثير فعال لتطبيق التهيئات الحافزة وغلق المراجعة في الدروس في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب.

وأما الجزء الآخر من الدراسات التي ركزت على موضوع التهيئة للدرس، فقد هدفت إلى التعرف على الأنماط والأساليب المستخدمة للتهيئة للدرس، ومن أمثلة ذلك دراسة أونج وتيبسوريونج (Aung & Tepsuriwong، ٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على كيف يبدأ المعلمون الدروس في فصل اللغة الإنجليزية، واستقصاء المبررات والأسباب الكامنة لاستخدام هذه البدايات، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام أسلوب ملاحظة أداء المعلمين من خلال استخدام تسجيلات الفيديو والمقابلات مع خمسة معلمين للغة الإنجليزية في مرحلة البكالوريوس، واستخدمت الدراسة لتحليل البيانات إطار McGrath, Davies and Mulphin (1992) النظري الذي ربط بين أهداف وأنشطة بدايات الدروس، حيث ربط بين أهداف بدايات الدروس والأنشطة التي تحققها، والذي تضمن خمس مجالات: (١) إنشاء إطار وجداني عاطفي مناسب؛ (٢) إنشاء إطار معرفي مناسب؛ (٣) تشجيع مسؤولية الطالب واستقلاليته في عملية التعلم؛ (٤) إكمال الأدوار الإدارية في عملية التعلم؛ (٥) وحل المشكلات مثل مشكلة حضور الطالب المتأخر للحصة، وأظهرت النتائج اختلافات وتباين في أنواع البدايات والافتتاح المستخدمة وفي ترتيبها، وأن المبادئ التي تؤثر في استخدام البدايات للدروس تمثلت في تشكيل الإطار الوجداني والمعرفي، وتحديد الأدوار والمسؤوليات المؤسسية المطلوبة، وأن التركيز الأكبر من المعلمين كان لتهيئة وإنشاء إطار وجداني

عاطفي وإكمال المهام الإدارية والتنظيمية أكثر من الإطار المعرفي، كما أن أغلب المعلمين لم يبدأوا الدرس في فترة (١٥) دقيقة الأولى.

ومن الدراسات في هذا السياق، والتي قدمت إطاراً نظرياً لتحليل البيانات، الدراسة التي أجراها ماكقراث وديفيز ومولفين (McGrath, Davies & Mulphin, 1992) حول الطرق التي يستخدمها معلمو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في بداية الدروس، والأغراض التي تكمن وراء هذه البدايات، واتجاهات الطلاب نحو هذه الممارسات، واستخدمت الدراسة تسجيل الدروس والمقابلات مع المعلمين والطلاب والاستبانة مع الطلاب، واستخدمت الدراسة أدوات لتحليل بيانات الدراسة تضمنت: أولاً: قائمة أغراض التهيئة (Purposes Checklist) و قائمة أنشطة الدروس (Activities Checklist)، واشتملت قائمة أغراض التهيئة على مجالات هي: (١) إنشاء إطار وجداني عاطفي مناسب؛ (٢) إنشاء إطار معرفي مناسب؛ (٣) تشجيع مسؤولية واستقلالية الطالب في عملية التعلم؛ (٤) وإتمام المسؤوليات والمهام الإدارية والتنظيمية؛ (٥) حل مشكلات صفية، واشتملت قائمة أنشطة الدروس على أربع مجالات هي: (١) التفاعل الاجتماعي؛ و(٢) إدارة وتنظيم الصف؛ (٣) والمراجعة؛ (٤) ومقدمة عامة، ومن أبرز النتائج: أن المعلمين يعطون اهتماماً للاعتبارات الوجدانية أكثر من المعرفية، ووجود اختلاف وتباين في ممارسة أنشطة البداية للدروس بين المعلمين، ووجود دليل على تفضيل طفيف لدى الطلاب لإعطاء اهتمام أكبر لأنشطة المراجعة للدروس السابقة وتقديم الدرس الجديد.

وأجرت عبد الرحيم (Abdelrehim, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على معتقدات معلمي اللغة العربية لمتحدثي اللغات الأخرى حول افتتاح الدروس، والتعرف على التفاعل بين هذه المعتقدات وممارسة المعلم الفعلية داخل الفصل الدراسي، وتم استخدام استبيان وإجراء ملاحظات ومقابلات لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن معظم المشاركين يدركون أهمية هذا الجزء في الدرس (افتتاح الدروس)، ويعطون الأولوية للممارسات المعرفية مقابل الممارسات الوجدانية، كما تشير نتائج الدراسة إلى التقارب والاختلاف بين معتقدات المعلمين وممارساتهم الفعلية مما يثير تساؤلاً حول الافتراض السائد أن الممارسات مدفوعة بالمعتقدات.

وفي دراسة أجرتها الدهام (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التهيئة الحافزة، والغلق وعلاقته ببعض المتغيرات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلماً ومعلمة، وطبقت الباحثة استبانة مكونة من (٨١) فقرة موزعةً على خمسة مجالات (التهيئة التوجيهية، التهيئة الانتقالية، التهيئة التقويمية، غلق النقل، غلق المراجعة)، وأظهرت النتائج أن درجة الاستخدام لأنماط التهيئة الحافزة والغلق جاءت بدرجة مرتفعة لكل مجال ولجميع المجالات بشكل عام، ووجود اختلافات في درجة الاستخدام تبعاً لمتغير الخبرة وعدم وجود اختلافات تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل التعليمي.

ثالثاً: يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن هناك مساراً آخر في الدراسات ركز على فعالية استخدام بعض الطرق، أو الاستراتيجيات، أو الوسائل المساعدة في تعليم مهارات التهيئة، أو التمهيد للدرس، أو في مهارات التدريس بشكل عام، ومن ضمنها مهارات التهيئة أو التمهيد للدرس.

ومثال ذلك دراسة أجراها أحمد (٢٠٠٥) بهدف تقصي فعالية استخدام التدريس المصغر والحاسوب في اكتساب طلاب شعبة البيولوجي بكلية التربية بجامعة (٦) أكتوبر في مهارة التمهيد للدرس، وطبق الباحث المنهج التجريبي، ودرست المجموعة الأولى الضابطة باستخدام التدريس المصغر، بينما درست المجموعة الثانية باستخدام التدريس المصغر والحاسوب، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارة التمهيد للدرس كأداة بحثية، وتضمنت البطاقة (٤) مهارات فرعية تكون المهارة الكلية للتمهيد للدرس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي لكلا المجموعتين، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعديين للمجموعتين وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير لفعالية استخدام التدريس المصغر والحاسوب في اكتساب الطلاب لمهارة التمهيد للدرس.

وفي هذا السياق أجرت إبراهيم (٢٠١٩) دراسة لاستقصاء فعالية استخدام برنامج تفاعلي في تنمية كفايات معلمي مادة اللغة العربية "نحو" بالمرحلة الثانوية: المدارس الحكومية

أنموذجاً، وطبقت الباحثة المنهج الوصـــفي والمنهج التجريبي، واســـتخدمت بطاقة ملاحظة أداء لكفايات معلمي مادة اللغة العربية المهنية والتكنولوجية، حيث تضمنت خمس مجالات من ضمنها مجال تنفيذ الدرس الذي تضمن كفايات متعلقة بالتمهيد والتهيئة للدرس، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التفاعلي في جميع مجالات الكفايات الخمسة.

رابعاً: يتضـــح مما ســـبق من مراجعة وتحليل للدراســـات الســـابقة، أنها تنوعت في المنهج والأدوات والعينة والتركيز، كما تنوعت في مهارات وأنماط التهيئة التي تم التركيز على دراستها.

ففي جانب تطبيق المناهج البحثية فبعضها طبق المنهج الوصفي، وبعضها استخدم المنهج شبه التجريبي أو التجريبي، كما تنوعت أدوات جمع البيانات حيث تضـمنت اسـتبانات وبطاقات ملاحظـة واختبـارات ومقـابلات، كمـا تنوعـت عينـة البحـث ومعظمهـا ركزت على المعلمين والمعلمات، كما تم تطبيق بعضها على عينة الطلاب والطالبات، وفي مختلف المراحل الدراسية، وفي حدود مكانية وزمانية متنوعة، كما يتضـــح ندرة الدراســـات التي ركزت على التعرف على درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأنماط التهيئة للدرس في المرحلة الثانوية؛ على الرغم من أهميتها في مجال تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ولذا تعدّ هذه الدراســة إضــافة في هذا المجال.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته، استخدم الباحث المناهج الوصفي المسحي؛ وذلك لملائمته ومناسبته لطبيعة وأهداف وأسئلة البحث.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة صـبيا في الفصـل الدراسـي الثاني، من عام ١٤٤٢هـــ - ٢٠٢١ م، والبالغ عددهم (٢٩٢)، موزعين على (١٣٠) معلماً، و (١٦٢) معلمةً.

ثالثاً: عينة البحث:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) معلماً ومعلمةً، بنسبة (٢٨%) من مجموع مجتمع الدراسة، تضمنت (٣٥) معلماً، بنسبة (٤٢,٧%) من مجموع عينة الدراسة، و (٤٧) معلمةً وبنسبة (٥٧,٣%) من مجموع العينة، ويوضح جدول (١) العينة وفقاً لعدد من المتغيرات:

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٥	% ٤٢,٧
	أنثى	٤٧	% ٥٧,٣
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٧٧	% ٩٣,٩
	ماجستير	٣	% ٣,٧
	دكتوراه	٢	% ٢,٤
نوع المؤهل التعليمي	تربوي	٨٢	% ١٠٠
	غير تربوي	٠	% ٠
سنوات الخبرة في التدريس	من ١-٥ سنوات	٨	% ٩,٨
	من ٦- ١٠ سنوات	٢٤	% ٢٩,٣
	١١ سنة فأكثر	٥٠	% ٦١,٠
التدريس للصفوف في المرحلة الثانوية	الأول ثانوي	٣٢	% ٣٩
	الثاني ثانوي	٢٢	% ٢٦,٨
	الثالث ثانوي	٨	% ٩,٨
	أكثر من صف	٢٠	% ٢٤,٤
عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس أثناء فترة العمل	لا يوجد	٠	% ٠
	من ١- ٥ دورات	٧	% ٨,٥
	٦-١٠ دورات	٧	% ٨,٥
	١١ دورة فأكثر	٦٨	% ٨٢,٩
مدة تقديم التهيئة	من ١- ٤ دقائق	٣٩	% ٤٧,٦
	من ٥- ٨ دقائق	٣٣	% ٤٠,٢
	من ٨-١٠ دقائق	١٠	% ١٢,٢
توقيت التهيئة	بداية كل درس جديد	٥٦	% ٦٨,٣

	عند بداية كل درس جديد وبداية كل جزء في الدرس الجديد	٢٦	% ٣١,٧
مستوى المعرفة بمهارات وأساليب التهيئة للدرس	مرتفعة	٥١	% ٦٢,٢
	متوسطة	٣١	% ٣٧,٨
	منخفضة	٠	٠

رابعًا: أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استبانة من إعداد الباحث؛ لقياس درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، ولتصميم وإعداد الاستبانة، اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات، تمثلت في:

• مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، حيث تمت الاستفادة من المهارات المحددة في الأدبيات ذات العلاقة والدراسات السابقة، والإطار النظري الذي قدمه McGrath, Davies & Mulphin, 1992) والذي يركز على تخطيط بدايات الدروس (ربط الأغراض بالأنشطة)، وفيما يتعلق بالأساليب فتم تحديد الأساليب بناءً على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال.

• التحقق من صدق الاستبانة الظاهري وذلك بعرضها على متخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس العامة، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات اللغة العربية، وذلك للتحقق من ملاءمة ومناسبة الفقرات للمجالات ولموضوع الاستبانة وللمرحلة الثانوية، ووضوح وسلامة وصحة الصياغة، وإبداء الرأي حيال الاستبانة في حال وجود ملاحظات أو تعديلات أو إضافة أو حذف.

• بعد إكمال تعديلات المحكمين المقترحة، تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة كما هو موضح في جدول (٢)، والتحقق من ثباتها كما هو موضح في جدول (٣).

• اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على أربعة أجزاء رئيسة، وفقا لما يلي:

– الجزء الأول: اشتمل على البيانات الأساسية لأفراد عينة البحث، كما هو موضح في جدول (١).

– الجزء الثاني: اشـــتمل على مجالات توظيف مهارات التهيئة للدرس، وفقاً للتالي: المجال الأول: مهارات التهيئة للدرس المرتبطة بالتهيئة النفســـية والوجدانية للطلاب (١١ فقرة)، المجال الثاني: مهارات التهيئة للدرس المرتبطة بتعلم المعارف والخبرات والمهارات (١٥ فقرة)، المجال الثالث: مهارات التهيئة للدرس المرتبطة إدارة وضبط بيئة الصف (٥ فقرات).

– الجزء الثالث: تضمن مجال توظيف أساليب التهيئة للدرس، واشتمل المجال على (٣٠) فقرة.

– الجزء الرابع: تضمن سؤالا مفتوحًا حول الصعوبات التي يواجهها المعلمون عند توظيف التهيئة للدرس.

– كما تضـمنت الاسـتبانة على أسـئلة مفتوحة حول مهارات وأسـاليب التهيئة، لإتاحة المجال لأفراد العينة لإضافة مهارات أو أساليب لم يتم ذكرها في فقرات الاستبانة أو يرون إضافتها.

• بعد إكمال الإجراءات الإدارية، تم توزيع الاســـتبانة على كامل مجتمع الدراســـة، ثم إكمال التحليل الإحصائي للاستجابات.

صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث:

تم التحقق من صـــدق الاســـتبانة المطبقة في هذه الدراســـة من خلال حســـاب معامل الارتباط بيرســـون (Pearson Correlation Coefficient) بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (٢)، وفقاً لما يلي:

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمجال

التهيئة النفسية والوجدانية للطلاب		تعلم المعارف والخبرات والمهارات		إدارة وضبط بيئة الصف		أساليب التهيئة			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٢**	١	٠,٦٦**	١	٠,٥٨**	١	٠,٦٤**	١٦	٠,٤٩**
٢	٠,٥٦**	٢	٠,٥٦**	٢	٠,٥٤**	٢	٠,٥٦**	١٧	٠,٥٤**
٣	٠,٦٤**	٣	٠,٦٥**	٣	٠,٦٤**	٣	٠,٥٤**	١٨	٠,٤٦**
٤	٠٥٨**	٤	٠,٥٨**	٤	٠,٤٧**	٤	٠,٥٢**	١٩	٠,٥٤**
٥	٠,٥٤**	٥	٠,٥٧**	٥	٠,٥٧**	٥	٠,٦٢**	٢٠	٠,٥٢**
٦	٠,٤٨**	٦	٠,٤٥**	–	–	٦	٠,٥٦**	٢١	٠,٤٦**

٧	٠,٥٧**	٧	٠,٥٤**	–	–	٧	٠,٥٦**	٢٢	٠,٥١**
٨	٠,٥١**	٨	٠,٥٢**	–	–	٨	٠,٥٣**	٢٣	٠,٦٤**
٩	٠,٥٢**	٩	٠,٤٨**	–	–	٩	٠,٦٥**	٢٤	٠,٦٢**
١٠	٠,٦٤**	١٠	٠,٥٧**	–	–	١٠	٠,٦٥**	٢٥	٠,٥٨**
١١	٠,٦٦**	١١	٠,٦٤**	–	–	١١	٠,٥٢**	٢٦	٠,٤٦**
–	–	١٢	٠,٥٨**	–	–	١٢	٠,٥٤**	٢٧	٠,٥٢**
–	–	١٣	٠,٥٧**	–	–	١٣	٠,٥٢**	٢٨	٠,٥٣**
–	–	١٤	٠,٤٨**	–	–	١٤	٠,٥٦**	٢٩	٠,٦٤**
–	–	١٥	٠,٤٥**	–	–	١٥	٠,٤٢**	٣٠	٠,٤٨**

** القيمة دالة عند ٠,٠١ & * القيمة دالة عند ٠,٠٥

كما يتضـح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية له جاءت دالة؛ مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما يقيسه المجال، وهو مؤشر على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات استبانة الدراسة:

تم التحقق من ثبات اسـتبانة الدراسـة باسـتخدام معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) للمجالات والدرجة الكلية، حيث جاءت النتائج كما هو موضح بجدول (٣)، وفقاً لما يلي:

جدول (٣) قيم معاملات الثبات للمجالات الرئيسة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجالات الرئيسة	معامل الثبات
١	التهيئة النفسية والوجدانية للطلاب	٠,٧٢
٢	التهيئة المرتبطة بتعلم المعارف والخبرات والمهارات	٠,٧٦
٣	التهيئة المرتبطة بإدارة وضبط بيئة الصف	٠,٦٦
٤	أساليب التهيئة للدرس	٠,٨٨
	الاستبانة كاملة	٠,٨٩

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الثبات للاستبانة تراوحت بين (٠,٦٦ – ٠,٨٨) للمجالات، و(٠,٨٩) للاستبانة كاملة، وهي قيم ثبات مقبولة إحصائياً.

طريقة تحديد درجة التوظيف للمهارات والأساليب ومعيار التصحيح

لتحديد درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم؛ فقد تم تحديد درجة التوظيف وفقاً للمعيار التالي الموضح في جدول (٤):

جدول (٤) معايير الحكم على مدى درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات وأساليب التهيئة للدرس

المتوسط الحسابي		مستوى التوظيف
من	إلى	
١	أقل من ١,٨٠	نادر جداً
١,٨٠	أقل من ٢,٦٠	نادراً
٢,٦٠	أقل من ٣,٤٠	أحياناً
٣,٤٠	أقل من ٤,٢٠	غالباً
٤,٢٠	٥	دائماً

النتائج:

يعرض هذا الجزء من البحث نتائج البحث، وفقاً لما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في البحث:

ينص السؤال الأول على: ما درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال ولجميع المجالات بشكل عام، وجاءت النتائج كما بالجدول رقم (٥):

جدول (٥) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مجالات مهارات التهيئة للدرس (٣ مجالات)

مجالات مهارات التهيئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
التهيئة النفسية والوجدانية للطلاب	٣,٨٨	٠,٥٢	غالباً	١
التهيئة المرتبطة بتعلم المعارف والخبرات والمهارات	٣,٦٣	٠,٤٥	غالباً	٣

التهيئة المرتبطة بإدارة وضبط بيئة الصف	٣,٦٥	٠,٣٧	غالباً	٢
مجالات المهارات بشكل عام	٣,٧٢	٠,١٣	غالباً	

يتضـــح من الجدول (٥) أن درجة توظيف مهارات التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية جاءت بدرجة "غالباً" لكل المجالات، وكان المتوســـط العام لجميع المجالات (٣,٧٢) مما يشير لدرجة توظيف (غالباً) على مجمل المجالات، وجاء المجال مهارات "التهيئة النفسية والوجدانية للطلاب" في الترتيب الأول من حيث التوظيف بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، بينما جاء المجال مهارات " التهيئة المرتبطة بإدارة وضبط بيئة الصف" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وجاء مجال مهارات "التهيئة المرتبطة بتعلم المعارف والخبرات والمهارات" في الترتيب الأخير من حيث درجة التوظيف، بمتوسط حسابي.(3.63)

• نتائج السؤال الأول المرتبطة بمجال مهارات التهيئة النفسية والوجدانية للطلاب:

تم اســتخدام المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية والمتوســط الوزني لتحديد درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمجال مهارات "التهيئة النفســـية والوجدانية للطلاب" في التدريس في المرحلة الثانوية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (٦)، وفقاً لما يلي :

جدول (6) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مجال مهارات التهيئة النفسية والوجدانية للطلاب

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
٢	أوظف التهيئة للدرس لجذب انتباه واهتمام الطلاب لموضوع الدرس الجديد	٤,٦٥	٠,٦٣	دائماً	١
١	أوظف التهيئة للدرس لجعل عملية التعلم مشوقة وممتعة	٤,٥٢	٠,٧٤	دائماً	٢
٤	أوظف التهيئة للدرس لتحفيز جميع الطلاب للمشاركة في أنشطة التعلم	٤,٣٩	٠,٦٩	دائماً	٣
٩	أوظف التهيئة للدرس لتكوين اتجاهات لدى الطلاب إيجابية نحو تعلم المهارات اللغوية	٤,١٧	٠,٦٤	غالباً	٤
١١	أوظف التهيئة للدرس لإتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الأنشطة المناسبة لهم	٤,٠٩	٠,٩٨	غالباً	٥
٦	أوظف التهيئة للدرس لتساعد على مراعاة خصائص الطلاب وطبيعتهم خلال عملية التعلم	٤,٠٥	٠,٨٠	غالباً	٦
٨	أوظف التهيئة للدرس لإبعاد مسببات القلق والتوتر في البيئة الصفية	٣,٥٢	٠,٨٦	غالباً	٧
٧	أوظف التهيئة للدرس لزيادة ثقة الطلاب بأنفسهم	٣,٣٩	٠,٧٣	أحياناً	٨

٣	أوظف التهيئة للدرس لتساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب خلال عملية التعلم	٣,٣٦	٠,٧٩	أحياناً	٩
٥	أوظف التهيئة للدرس لتساعد على مراعاة ميول واهتمام الطلاب خلال عملية التعلم	٣,٣٣	٠,٧٧	أحياناً	١٠
١٠	أوظف التهيئة للدرس لتعزيز التعاون الإيجابي بين الطلاب في الصف الدراسي	٣,٢٧	٠,٦٦	أحياناً	١١
المجال كاملاً		٣,٨٨	٠,٥٢	غالباً	

يتضح من الجدول (٦) أن درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات "التهيئة النفسية والوجدانية للطلاب" في التدريس في المرحلة الثانوية تراوحت بين "دائماً" و"أحياناً" لكل العبارات، وكان المتوسط العام للمجال (٣,٨٨)، مما يشير لدرجة توظيف (غالباً) على مجمل المجال، وجاءت العبارة "أوظف التهيئة للدرس لجذب انتباه واهتمام الطلاب لموضوع الدرس الجديد" في الترتيب الأول من حيث التوظيف، بمتوسط حسابي (٤,٦٥)، وبدرجة توظيف "دائماً"، بينما جاءت العبارة "أوظف التهيئة للدرس لتعزيز التعاون الإيجابي بين الطلاب في الصف الدراسي" في الترتيب الأخير من حيث درجة التوظيف، بمتوسط حسابي (٣,٢٧)، وبدرجة توظيف "أحياناً".

- نتائج السؤال الأول المرتبطة بمجال مهارات التهيئة المرتبطة بتعلم المعارف والخبرات والمهارات:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني لتحديد درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات "التهيئة للدرس المرتبطة بتعلم المعارف والخبرات والمهارات" لدى الطلاب في التدريس في المرحلة الثانوية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (٧):

جدول (٧) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مجال مهارات التهيئة للدرس المرتبطة بتعلم المعارف والخبرات والمهارات

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
٢	أوظف التهيئة للدرس لتكوين توقعات لدى الطلاب لما سيتم تعلمه في الدرس الجديد	٤,٥٨	٠,٧٥	دائماً	١
٣	أوظف التهيئة للدرس لتعريف الطلاب بأهمية المعلومات والخبرات والمهارات التي سيتم تعلمها في الدرس الجديد	٤,٣٥	٠,٦٩	دائماً	٢
٤	أوظف التهيئة للدرس لربط خبرات ومعارف الدرس الحالية بالخبرات السابقة لدى الطلاب	٤,٢٧	٠,٧٧	دائماً	٣
١	أوظف التهيئة للدرس لتعريف الطلاب بالأهداف التدريسية للدرس الجديد	٤,٠٤	٠,٧٤	غالباً	٤
١٤	أوظف التهيئة للدرس للمراجعة السريعة لأهم ما تم تعلمه في الدروس الماضية	٣,٥٩	٠,٧٥	غالباً	٥
٦	أوظف التهيئة للدرس لتفسير العلاقات بين المفاهيم والخبرات التي سيتم دراستها	٣,٥٦	٠,٧٦	غالباً	٦
٩	أوظف التهيئة للدرس لتحديد إطار تنظيمي للمفاهيم والمعلومات والخبرات التي سيتعلمها الطلاب في الدرس الجديد	٣,٥٢	٠,٨٣	غالباً	٧
١٣	أوظف التهيئة للدرس للانتقال التدريجي من الموضوع السابق إلى الموضوع الجديد	٣,٥٠	٠,٨١	غالباً	٨
٧	أوظف التهيئة للدرس لتعريف الطلاب بالمهارات والاستراتيجيات التي سيتم تطبيقها في الدرس	٣,٤٨	٠,٨٣	غالباً	٩
٥	أوظف التهيئة للدرس لتوضيح عناصر وأفكار الدرس التي سيتعلمها في الدرس الجديد	٣,٣٣	٠,٨٣	أحياناً	١٠
١٢	أوظف التهيئة للدرس لتنظيم مجموعات الطلاب وفقاً للأنشطة التي سيتم تطبيقها في الدرس الجديد	٣,٣٣	٠,٩٢	أحياناً	١١
١٥	أوظف التهيئة للدرس لتحديد مسؤوليات الطلاب في عملية التعلم	٣,٣٠	٠,٩٣	أحياناً	١٢
١١	أوظف التهيئة للدرس لتعريف الطلاب بالتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية التي سيتم تطبيقها في الدرس الجديد	٣,٢٩	١,٠٣	أحياناً	١٣
٨	أوظف التهيئة للدرس لتقديم تغذية راجعة حول أداء الطلاب في عمليات التعلم السابقة	٣,٢٣	٠,٧٧	أحياناً	١٤
١٠	أوظف التهيئة للدرس لتعريف الطلاب بمراحل وأنشطة الدرس الجديد	٣,٢٢	٠,٨٣	أحياناً	١٥
المجال كاملاً		٣,٦٣	٠,٤٥	غالباً	

يتضح من الجدول (٧) أن درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات "التهيئة للدرس المرتبطة بتعلم المعارف والخبرات والمهارات لدى الطلاب" في التدريس في المرحلة الثانوية تراوحت بين "دائماً" و"أحياناً" لكل العبارات، وكان المتوسط العام للمجال (٣,٦٣)، مما يشير

لدرجة توظيف (غالباً) على مجمل المجال، وجاءت العبارة "أوظف التهيئة للدرس لتكوين توقعات لدى الطلاب لما سيتم تعلمه في الدرس الجديد" في الترتيب الأول من حيث التوظيف، بمتوسط حسابي (٤,٥٨)، وبدرجة توظيف "دائماً"، بينما جاءت العبارة "أوظف التهيئة للدرس لتعريف الطلاب بمراحل وأنشطة الدرس الجديد" في الترتيب الأخير من حيث درجة التوظيف، بمتوسط حسابي (٣,٢٢)، وبدرجة توظيف "أحياناً".

- نتائج السؤال الأول المرتبطة بدرجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمجال مهارات التهيئة للدرس الفرعية المرتبطة بإدارة وضبط بيئة الصف.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني لتحديد درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمجال مهارات التهيئة للدرس المرتبطة بإدارة وضبط بيئة الصف في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (٨):

جدول (٨) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مجال مهارات التهيئة للدرس المرتبطة بإدارة وضبط بيئة الصف

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
٣	أوظف التهيئة لحل المشكلات الصفية في بداية الحصة	٤,٠٧	١,٠٠	غالباً	١
٤	أوظف التهيئة للدرس لتهيئة بيئة الصف الفيزيقية (مثل الإضاءة – التهوية – درجة الحرارة– الضوضاء والمساحات...).	٤,٠٥	٠,٩٩	غالباً	٢
١	أوظف التهيئة للدرس لتوضيح الإجراءات والتعليمات التي تحكم التفاعل بين الطلاب خلال الحصة في الصف.	٣,٤٣	٠,٩٣	غالباً	٣
٢	أوظف التهيئة للدرس لتحديد أدوار المعلم والطلاب خلال عملية التعلم	٣,٤١	٠,٨٦	غالباً	٤
٥	أوظف التهيئة للدرس لتهيئة التجهيزات والمواد التي سيتم استخدامها في التدريس	٣,٣٢	٠,٨٩	أحياناً	٥
	المجال كاملا	٣,٦٥	٠,٣٧	غالباً	

يتضح من الجدول (٨) أن درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمجال مهارات "التهيئة للدرس المرتبطة بإدارة وضبط بيئة الصف" في التدريس في المرحلة الثانوية تراوحت بين "غالباً" و"أحياناً" لكل العبارات، وكان المتوسط العام للمجال (٣,٦٥)، مما يشير لدرجة توظيف "غالباً" على مجمل المجال، وجاءت العبارة "أوظف التهيئة لحل المشكلات الصفية في بداية الحصة"

في الترتيب الأول من حيث التوظيف، بمتوسط حسابي (٤,٠٧)، وبدرجة توظيف "غالباً"، بينما جاءت العبارة "أوظف التهيئة للدرس لتهيئة التجهيزات والمواد التي سيتم استخدامها في التدريس" في الترتيب الأخير من حيث درجة التوظيف، بمتوسط حسابي (٣,٣٢)، وبدرجة توظيف "أحياناً".

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسط الوزني لتحديد درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمجال أساليب التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (٩):

جدول (٩) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التهيئة للدرس

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
١	طرح أسئلة محفزة تثير دافعية التعلم لدى الطلاب	٤,٥٩	٠,٧٣	دائماً	١
٢	طرح أسئلة تثير التفكير لدى الطلاب	٤,٥٣	٠,٧٧	دائماً	٢
٩	أنشطة الربط بين خبرات ومعلومات الدرس السابق والدرس الجديد	٤,٣٤	٠,٩٤	دائماً	٣
٣	القصص المشوقة والممتعة	٤,٢٠	٠,٩٥	دائماً	٤
١٣	عرض الطلاب لأعمالهم ومشاركاتهم ومشاريعهم في بداية الدرس الجديد	٤,١٢	١,٠٤	غالباً	٥
٧	مناقشة موضوعات مرتبطة بحياة الطلاب واهتماماتهم وهواياتهم	٤,١٠	١,٠١	غالباً	٦
١٠	أنشطة العصف الذهني	٤,٠٩	٠,٩٢	غالباً	٧
١٨	عرض الصور والرسوم المرتبطة بموضوع الدرس	٤,٠٩	١,٠٢	غالباً	٨
١١	أنشطة تهيئة للدرس يتم من خلالها توضيح أهداف الدرس الجديد للطلاب	٤,٠٨	٠,٩٠	غالباً	٩
١٢	أنشطة تهيئة للدرس يتم من خلالها إبراز أهمية تعلم الدرس الجديد للطلاب	٤,٠٧	٠,٨٠	غالباً	١٠
٢٨	الأنشطة القائمة على أسلوب الاستكشاف في التعلم	٤,٠٦	٠,٩٩	غالباً	١١
٢٧	أنشطة حل المشكلات التعليمية المرتبطة بالدرس الجديد	٤,٠٣	١,٠٨	غالباً	١٢
٢٤	مناقشة التكاليف والواجبات السابقة	٤,٠٢	٠,٩٠	غالباً	١٣
٢٢	تقديم اقتباسات وشواهد وأدلة من مصادر متنوعة	٤,٠١	٠,٩٦	غالباً	١٤
١٦	أمثلة ونماذج تعليمية	٤,٠٠	٠,٩١	غالباً	١٥
٢٠	مناقشة المواقف الحياتية اليومية لدى الطلاب	٣,٩٥	١,١١	غالباً	١٦
٢١	عرض بيانات وإحصاءات مرتبطة بموضوع الدرس	٣,٩٢	١,٠٧	غالباً	١٧

٢٩	أنشطة يختارها وينفذها الطلاب	٣,٩٢	١,١٥	غالباً	١٨
٦	أنشطة سمعية	٣,٩١	١,١٨	غالباً	١٩
١٩	المواقف والأحداث غير المألوفة التي تثير اهتمام وانتباه الطالب	٣,٩١	١,٠٣	غالباً	٢٠
٢٣	الألغاز والمسابقات المرتبطة بموضوع الدرس	٣,٦٢	١,٠٩	غالباً	٢١
٢٦	الأنشطة الإلكترونية	٣,٣٥	١,٠١	أحياناً	٢٢
١٥	أنشطة تعاونية	٣,٣٢	٠,٩١	أحياناً	٢٣
٣٠	استخدام مراجع ومصادر للتعلم من خارج المقرر في التهيئة للدرس	٣,٣١	١,١٠	أحياناً	٢٤
١٤	اختبارات قصيرة	٣,٢٨	٠,٩٩	أحياناً	٢٥
٤	الألعاب التعليمية	٣,٢١	١,١٢	أحياناً	٢٦
٢٥	الخرائط الذهنية	٣,٢١	٠,٩٦	أحياناً	٢٧
٨	أنشطة إبداعية وابتكارية	٣,١٦	١,١٣	أحياناً	٢٨
١٧	تجارب عملية	٣,١٣	١,١٨	أحياناً	٢٩
٥	عروض مرئية (مثل فيلم قصير تعليمي..)	٣,٠٧	١,٠٩	أحياناً	٣٠
المجال كاملاً		٣,٨٢	٠,٤٤	غالباً	

يتضح من الجدول (٩) أن درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تراوحت بين "دائماً" و"أحياناً" لكل الأساليب وكان المتوسط العام لمجال الأساليب (٣,٨٢) مما يشير لدرجة توظيف "غالباً" لمجمل مجال الأساليب، وجاء الأسلوب "طرح أسئلة محفزة تثير دافعية التعلم لدى الطلاب" في الترتيب الأول من حيث التوظيف، بمتوسط حسابي (٤,٥٩)، وبدرجة توظيف " دائماً"، بينما جاء الأسلوب "عروض مرئية (مثل فيلم قصير تعليمي..)" في الترتيب الأخير من حيث درجة التوظيف، بمتوسط حسابي (٣,٠٧)، وبدرجة توظيف " أحياناً".

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: ما الصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة العربية في توظيف مهارات وأساليب التهيئة للدرس في التدريس في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات لتحديد الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات اللغة العربية عند تنفيذ التهيئة للدرس، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (١٠):

جدول (١٠) تكرارات صعوبات تنفيذ التهيئة للدرس

م	الصعوبات	التكرار
1	لا يوجد صعوبات	59
2	عدم كفاية الوقت	11
3	عدم توافر أو جاهزية وسائل للعرض كافية	4
4	عدم تفاعل الطلاب او الطالبات	3
5	صعوبة التهيئة في الحصص الأولى	2
6	طبيعة بعض الدروس التي تشكل صعوبة إيجاد تمهيد مناسب لها	2
7	مشتتات مفاجئة	1
8	كثرة الطلاب	1
9	تأخر الطلاب في الحصة الأولى	1
10	كثرة الأنشطة الموجودة في الكتاب	1
11	صعوبة متابعة الطلاب أثناء المشاركة	1
م	المجموع	86

يتضح من الجدول (١٠) أن معظم أفراد العينة أشاروا إلى عدم وجود صعوبات تواجههم عند استخدام مهارات وأساليب التهيئة للدرس بتكرار بلغ (٥٩)، بينما جاءت أعلى صعوبة يواجهها المعلمون والمعلمات هي صعوبة "عدم كفاية الوقت" بتكرار بلغ (١١)، وجاءت في المرتبة الثانية صعوبة "عدم توفر وجاهزية الوسائل للعرض" بتكرار بلغ (٤)، ثم جاءت في المرتبة الثالثة صعوبة "عدم تفاعل الطلاب أو الطالبات" بتكرار بلغ (٣)، ثم في المرتبة الرابعة صعوبات: "صعوبة التهيئة في الحصص الأولى"، "طبيعة بعض الدروس التي تشكل صعوبة في إيجاد تمهيد مناسب لها" بتكرار بلغ (٢)، ثم في المرتبة الخامسة جاءت الصعوبات: "مشتتات مفاجئة"، و"كثرة الطلاب"، و"تأخر الطلاب في الحصة الأولى"، و"كثرة الأنشطة الموجودة في الكتاب"، و"صعوبة متابعة الطلاب أثناء المشاركة" بتكرار بلغ (١) لكل صعوبة.

مناقشة النتائج:

فيما يلي مناقشة لأبرز النتائج في البحث:

أولاً: جاءت درجة توظيف جميع مجالات مهارات التهيئة للدرس، ومجال الأساليب المستخدمة في التهيئة للدرس من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بدرجة "غالباً" مما يشير إلى مستوى توظيف عال، ويعزو الباحث درجة التوظيف "غالباً" إلى عوامل منها عدد سنوات خبرة أفراد العينة في التدريس حيث إن نسبة (٦١ %) من العينة بلغت خبرتهم من (١١) سنة فأكثر، و(٢٩,٣%) بلغت خبرتهم من (٦-١٠) سنوات مما يزيد من تمكنهم وممارستهم لمهارات التهيئة وأساليبها، وقد تعزى هذه النتيجة إلى نسبة عدد الدورات التدريبية التي التحق بها أفراد العينة التي بلغت (٨٢,٩%) لمن تلقى (١١) دورة فأكثر، و (٨,٥%) لمن تلقى (٦-١٠) و(١-٥) دورات، وقد تفسر درجة التوظيف "غالباً" بارتفاع مستوى معرفة أفراد العينة بمهارات وأساليب التهيئة للدرس من وجهة نظرهم، حيث إن (٦٢,٢%) من المعلمين والمعلمات أشاروا إلى أن مستوى معرفتهم بدرجة مرتفعة، و(٣٧,٨%) أشاروا إلى درجة متوسطة من المعرفة، إضافة إلى ذلك فإن (٥٩) من أفراد العينة أشاروا إلى عدم وجود صعوبات تواجههم في تنفيذ التهيئة للدروس، مما يؤكد أهمية الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة في التدريس، والمستوى المعرفي والمهاري لدى المعلمين والمعلمات في توظيف مهارات وأساليب التهيئة للدرس.

وجاءت هذه النتيجة متفقةً مع بعض الدراسات السابقة التي أظهرت درجة ممارسة عالية للتهيئة مثل دراسة أبو سنينة (٢٠١٢)، ودراسة حزام والحكيمي (٢٠١٣)، ودراسة الدهام (٢٠١٤)، ومع ما أشارت إليه دراسة عبد الرحيم (Abdelrehim, 2016) من أن المعلمين يولون أهمية لافتتاح الدروس، وفي المقابل فقد جاءت هذه النتيجة مختلفة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى نسب غير مرتفعة من الاستخدام والممارسة مثل دراسة خازر (٢٠٠٥) أو نسب متوسطة كما في دراسة العنزي (٢٠١٧).

ثانياً: جاءت مهارات التهيئة المرتبطة بالتهيئة النفسية والوجدانية للطلاب الأولى في الترتيب، بينما جاءت مهارات التهيئة المرتبطة بإدارة وضبط بيئة الصف في المرتبة الثانية، ومهارات

التهيئة المرتبطة بالمعارف والخبرات والمهارات في الترتيب الثالث، مما يشـــير إلى إعطاء المعلمين الأولوية للجوانب النفســـية والوجدانية، ولعله من غير المتوقع أن تأتي مهارات الخبرات والمعارف والمهارات في الترتيب الثالث في ضـــوء أهميتها، ولعل هذه النتيجة تتفق مع دراســـة (Aung & Tespsuriwong, 2017) التي أكدت على أن التركيز الأكبر للمعلمين كان لتهيئة وإنشاء إطار وجداني عاطفي وإكمال المهام الإدارية والتنظيمية، وفي المقابل فقد جاءت هذه النتيجة مختلفة مع دراســـة عبدالرحيم (Abdelrehim, 2016) التي أظهرت أن المشـاركين في الدراسـة يعطون أولوية للممارسـات المعرفية مقابل الممارسات الوجدانية.

ولعل مما يفسـر نتيجة الدراسـة الحالية المتمثلة في إعطاء مجال التهيئة النفسـية والوجدانية الأولوية في التوظيف مقابل المجالات الأخرى احتياجات وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية وخصائصهم العمرية، خاصـة أن معظم أفراد العينة يدرسـون الصـف الأول الثانوي بنسـبة (٣٩%) وأكثر من صـف من ضـمنها الأول الثانوي بنسـبة (٢٤,٤%)، مما يتطلب تحفيزاً أكبر، واسـتثارة لدافعيتهم للتعلم، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه الدراسة أن أعلى أسلوب في درجة التوظيف كان " طرح أسئلة محفزة تثير دافعية التعلم لدى الطلاب" وبدرجة توظيف "دائماً".

ثالثاً: جاءت درجة توظيف مجال أسـاليب التهيئة في المجمل بدرجة "غالباً"، وجاءت (٤) مهارات بدرجة توظيف "دائماً" وهي أســاليب: " طرح أســئلة تثير دافعية التعلم لدى الطلاب"، و"طرح أسـئلة تثير التفكير لدى الطلاب"، وأنشـطة الربط بين خبرات ومعلومات الدرس السـابق والدرس الجديد"، و" القصـــص المشـــوقة والممتعة"، بينما جاءت (١٦) مهارة بدرجة توظيف (غالباً)، وجاءت (١٠) مهارات بدرجة "أحياناً"، مما يشير إلى التنوع في توظيف أساليب التهيئة، مع التركيز على مهارات طرح الأسئلة التي تثير الدافعية والتفكير والقصص المشوقة.

وجاءت الأســـاليب الأقل توظيفاً على التوالي من الأكثر توظيفاً إلى الأقل أســـاليب: "الأنشـطة الإلكترونية"، و"الأنشـطة التعاونية"، و"اسـتخدام مراجع ومصـادر للتعلم من خارج المقرر"، و"الاختبارات القصيرة"، و"الألعاب التعليمية"، و"الخرائط الذهنية"، و"الأنشطة الإبداعية والابتكارية"، و"تجارب عملية"، و"عروض مرئية".

وهذه النتيجة تشـير إلى اهتمام المعلمين والمعلمات بأسـاليب طرح الأسـئلة والربط بين الخبرات والقصـص أكثر من الأسـاليب الأخرى، ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما تضـمنته نتائج بعض الدراسـات من الاهتمام بأنماط ربط الدرس الحالي بالسـابق مثل دراسـة خازر (٢٠٠٥) ودراسـة الرفاعي (٢٠١٣) ودراسـة (McGrath, Davies, Mulphin, 1992)، ودراسـة حزام والحكيمي (٢٠١٣).

ولعل ما يفسر هذه النتائج هو أن الأنشطة التي جاءت بدرجة "دائماً" أي بممارسة عالية جداً لا تتطلب وقتاً كبيراً مقارنة بالأسـاليب التي جاءت بدرجة "غالباً" أو "أحياناً"، ويؤيد هذا التفسير ما أكدته نتائج هذه الدراسة التي تمثلت في أن أغلب أفراد العينة (٤٧,٦%) تستغرق مدة تقديم التهيئة لديهم من (١-٤) دقائق، وبلغت مدة تقديم التهيئة عند نسـبة (٤٠,٢%) من أفراد العينة بين (٥-٨) دقائق، وأن (٦٨,٣%) يقدمون التهيئة في بداية كل درس جديد، وأن نسـبة (٣١,٧%) يقدمون التهيئة بين بداية الدرس وبداية كل جزء جديد في الدرس، ولعله مما يؤكد هذا التفسـير أيضـاً ما أكده بعض أفراد العينة من أن عدم كفاية الوقت يمثل صـعوبة في تنفيذ التهيئة للدرس.

رابعاً: إجمالاً فإن نتائج الدراسـة تشـير إلى درجة توظيف "غالبا" لجميع مجالات مهارات التهيئة للدرس ومجال أسـاليب التهيئة للدرس، وتوظيفاً أعلى لمجال المهارات المرتبطة بالتهيئة الوجدانية والنفسـية مقارنة بالمجالات الأخرى، وتقدم الدراسـة تحديداً لدرجة توظيف المعلمين والمعلمات للمهارات والأسـاليب الفرعية للتهيئة للدروس التي تندرج تحت المجالات الرئيسـة للمهارات ومجال الأسـاليب، كما تقدم وصـفاً للمتغيرات المرتبطة بأفراد العينة، والصـعوبات التي يواجهها المعلمون والمعلمات في تقديم التهيئة للدروس، مما يتطلب خطوات عملية وتطبيقية، ومزيد بحث ودراسة في هذ المجال.

التوصيات:

- التأكيد على توظيف مهارات التهيئة للدرس بجميع مجالاتها التي أوردتها هذه الدراسة في عملية تدريس مناهج اللغة العربية.
- التأكيد على استخدام أساليب التهيئة التي أوردتها هذه الدراسة في تدريس مناهج اللغة العربية.
- التأكيد على مراعاة التوازن والتدرج والتنوع في توظيف مهارات وأساليب التهيئة للدروس.
- أهمية استخدام أساليب في التهيئة تساهم في تفعيل مشاركة الطلاب.
- تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية في مجال تقديم التهيئة للدرس في التدريس للمعلمين والمعلمات.

المقترحات:

- إجراء دراسات للتعرف على واقع ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لأنماط وأساليب التهيئة للدرس الخاصة بكل فن لغوي (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وفروع اللغة، بما يتوافق مع طبيعة كل فن لغوي.
- إجراء دراسات تعتمد على المنهج التجريبي لدراسة أثر التهيئة للدرس في تعلم الطلاب لمهارات اللغة العربية.
- إجراءات دراسات تعتمد على ملاحظة أداء المعلمين خلال تقديم التهيئة للدروس في فصول اللغة العربية.
- إجراء دراسة العوامل المؤثرة في تقديم التهيئة للدروس في التدريس.
- إجراء دراسات للتعرف على الأنماط والأساليب الفعالة والمناسبة من وجهة نظر الطلاب في المراحل المختلفة.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، إلهام أحمد صالح. (٢٠١٩). فعالية استخدام برنامج تفاعلي في تنمية كفايات معلمي مادة اللغة العربية (نحو) بالمرحلة الثانوية (المدارس الحكومية) أنموذجا. المجلة التربوية – جامعة سوهاج، ٦٣، ٢٣١ – ٢٦٤.

أبوسنينة، عودة عبد الجواد. (٢٠١٢). درجة توظيف معلمي ومعلمات التاريخ لمهارات الأحداث الجارية في التدريس في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التعليم الخاص – العاصمة عمان. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٦(٢)، ٣٤٧ – ٣٩٢.

أحمد، جمال سعيد متولي سيد. (٢٠٠٥). فعالية استخدام التدريس المصغر والحاسوب في اكتساب طلاب شعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر مهارة التمهيد للدرس. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٠٨)، ٨٤– ١٣٦.

آل دغمان، خالد بن هادي علي. (٢٠٢٠). دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميها في المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، ٣٦ (١١)، ١٧٩ – ٢٢٨.

إلياس، أسما جرجس، وبوبشيت، الجوهرة إبراهيم محمد. (٢٠٠٢). أثر استخدام مرحلتي التهيئة والغلق على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس "دراسة تجريبية في ثانويات محافظة الإحساء". مجلة العلوم التربوية – جامعة قطر، (١)، ٤٥ – ٦٩.

وينك، جوان، وبتني، لي آن جي. (٢٠١٢). منظور فيجوتسكي (ناصر محمد الحمادي، مترجم). الرياض: مكتبة العبيكان. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٢).

حزام، نصر سعيد، والحكيمي، جميل منصور أحمد. (٢٠١٣). درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي لمعلمي العلوم في التعليم الأساسي في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل. مجلة التواصل – جامعة عدن، (٣٠)، ٣٣-٦٨.

الحصين، عبد الله علي، وقنديل، يس عبد الرحمن. (٢٠٠٣). مهارات التدريس: دليل التدريب الميداني (الطبعة الرابعة). الرياض.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٤). مهارات التدريس الصفي (الطبعة الرابعة). عمان. دار المسيرة.

خازر، مهند. (٢٠٠٥). أنماط التهيئة الحافزة والغلق التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية – جامعة اليرموك، ١(٣)، ١٧٩ – ١٨٧.

الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسط – ثانوي) (الطبعة الرابعة). الرياض: مكتبة الرشد.

الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين محمد. (٢٠١٥). مهارات التدريس الفعال (جودة للتعليم وإتقاناً للتعلم). الرياض: مكتبة الرشد.

خليفة، حمادة خليفة فهمي، والشهري، محمد هادي علي. (٢٠١٦). مشكلات تدريس منهج اللغة العربية المطور في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو تدريسه. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١١(٢)، ٢٧٩-٢٩٨.

الدهام، فاطمة على جويعد. (٢٠١٤). واقع استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في تربية لواء الموقر لأنماط التهيئة الحافزة والغلق وعلاقته ببعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/751712.

الربعي، محمد عبد العزيز، وصـــالح، هدى محمد. (٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية: الأسس والتطبيقات. الرياض: دار الزهراء.

الرفاعي، رابعة اسماعيل. (٢٠١٣). فعالية استخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٢(١)، ٦٠-٨١.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٦). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس (الطبعة الثالثة). القاهرة: عالم الكتب.

ســـحتوت، ايمان محمد، والســـرحان، هدى حمد. (٢٠٢٠). الاتجاهات الحديثة في اســـتراتيجيات التدريس (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة الرشد.

ســـحتوت، إيمان محمد، وجعفر، زينب عباس. (٢٠١٤). اســـتراتيجية التدريس الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.

الشـــافعي، صـــبيحة عبد الحميد، وحســـن، ســـعاد جابر محمود، والمحلاوي، نجلاء أحمد عبد القادر. (٢٠١٤). اتجاهات حديثة في استراتيجية التدريس. الرياض: مكتبة الرشد.

الشرقاوي، أنور محمد. (٢٠١٧). التعلم نظريات وتطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الطناوي، عفت مصـــطفى. (٢٠١٦). التدريس الفعال: تخطيطه – مهاراته – إســـتراتيجياته – تقويمه (الطبعة الرابعة). عمان: دار المسيرة.

الطويرقي، أمل عبيد، والحربي، إلهام حميد، والشـــهابي، رحمة عبد الرحمن، والأحمدي، رشـــا عبد الكريم، والحارثي، عزيزة مخضـــور، والمحياوي، ريم عطية، والعتيبي، نجلاء خالد. (٢٠٢١). قراءة تربوية في تعليم اللغة العربية وتعلمها. جدة: شركة تكوين العالمية.

العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، والحموري، فراس أحمد. (٢٠٢٠). نظريات التعلم (الطبعة الثالثة). عمان: دار المسيرة.

عرفان، خالد محمود. (٢٠١٢). المدخل إلى التدريس. الرياض: مكتبة الرشد.

العنزي، هليل محمد سالم. (٢٠١٧). مدى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، ٣٣(٢)، ٤٣١ – ٤٦٠.

محمد، محمود مندوه. (٢٠١١). نظريات التعلم. الرياض: مكتبة الرشد.

مدكور، علي أحمد. (٢٠١٠). طرق تدريس اللغة العربية (الطبعة الثانية). عمان: دار المسيرة.

مفلح، غازي. (٢٠٠٧). دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام. الرياض: مكتبة الرشد.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

يوسف، ماهر إسماعيل صبري. (٢٠٠٨). التدريس مبادؤه ومهاراته. الرياض: مكتبة الرشد.

المراجع العربية مترجمة:

Abu Sneineh, Odeh Abdel-Gawad. (2012). The degree of implementing current events skills in teaching the upper elementary stage amongst male and female history teachers in the private education directorate in Amman. An-Najah University Journal for Research (Humanities), 26(2), 347-392.

Ahmed, Gamal Saeed Metwally Sayed. (2005). The effectiveness of using micro-teaching and computer in the acquisition of the skills of preparing for the lesson by students of the Biological Division of the Faculty of Education University october 6th. Studies in curricula and teaching methods, (108), 84-136.

Al Daghman, Khalid bin Hadi Ali. (2020). The role of Arabic language supervisors in developing the teaching skills of its teachers at the secondary stage. Journal of Faculty of Education Assiut University, 36 (11), 179 - 228.

Al-Anazi, Hillel Mohammad Salem. (2017). The extent to which middle school teachers use effective teaching skills from the point of view of teachers and supervisors. Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 33(2), 431 - 460.

Al-Atoum, Adnan Youssef, Al-Jarrah, Abdel Nasser Diab, and Al-Hamouri, Firas Ahmed. (2020). Learning Theories (3rd ed.). Amman: Dar Al Massira.

Aldaham, Fatima Ali Jowed. (2014). The reality of the use of social studies teachers in the upper primary stage in the education of Al-Muwaqar Brigade of patterns incentive initialization & closure & its relationship with some variables. (Unpublished master's thesis). The Hashemite University, Zarqa, Jordan.

Alhila, Mohamed Mahmoud. (2014). Classroom Teaching Skills (4th ed.). Amman. Dar Almassira.

Al-Hussein, Abdullah Ali, and Qandil, Yassin Abdul Rahman. (2003). Teaching Skills: A Field Training Manual (4th ed.). Riyadh.

Alkhalifa, Hassan Jaafar. (2004). Chapters in Teaching Arabic language (Primary - Intermediate - Secondary) (4th ed.). Riyadh: Al-Rushd Library.

Alkhalifa, Hassan Jaafar. (2015). Effective teaching skills (quality of teaching and mastery of learning). Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Rifai, Rabaa Ismail. (2013). The effectiveness of using various methods Incentive initialization on the attitudes of middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia towards the subject of Islamic education. The International Interdisciplinary Journal of Education, 2(1), 60-81.

Al-Rubai, Muhammad Abdul-Aziz, and Saleh, Hoda Muhammad. (2012). Modern trends in teaching Arabic language: foundations and applications. Riyadh: Dar Al-Zahraa.

Al-Shafei, Sabiha Abdel Hamid, Hassan, Suad Jaber Mahmoud, and Al Mahlawy, Naglaa Ahmed Abdel Qader. (2014). Recent trends in teaching strategy. Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Sharqawi, Anwar Muhammad. (2017). Learning theories and applications. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Altnawi, Effat Mustafa. (2016). Effective Teaching: Planning - Skills - Strategies - Evaluation (4th ed.). Amman: Dar Al Massira.

Al-Tuwairqi, Amal Obaid, Al-Harbi, Ilham Hamid, Al-Shihabi, Rahma Abdel-Rahman, Al-Ahmadi, Rasha Abdel-Karim, Al-Harthi, Aziza Makhdour, Al-Mahyawi, Reem Attia, Al-Otaibi, Naglaa Khaled. (2021). An educational reading in teaching and learning the Arabic language. Jeddah: Tkween International Company.

Hizam, Nasr Saeed, and Al-Hakimi, Jamil Mansour Ahmed. (2013). The degree of practicing the study planning competencies for science teachers in basic education in light of the variables of gender, experience and qualification. Al-tawasul Journal - University of Aden, (30), 33-68.

Ibrahim, Elham Ahmad Saleh. (2019) The effectiveness of using an interactive program in developing the competencies of Arabic language teachers (Nahow) at the secondary stage (public schools) as a model. Journal of Education- Sohag University, 63, 231 - 264.

Ilyas, Asma Gerges, and Bubshait, Al Jawhara Ibrahim Mohammed. (2002). The Impact of Prior Knowledge and Closure on 11 the Female Students Academic Achievement During the

Course of Psychology: Experimental Study in Al Hasa". Journal of Educational Sciences - Qatar University, (1), 45 – 69

Irfan, Khaled Mahmoud. (2012). Introduction to teaching. Riyadh: Al-Rushd Library.

Khalifa, Hamada Khalifa Fahmy, and Al-Shehri, Muhammad Hadi Ali. (2016). Problems of teaching the developed Arabic language curriculum at the intermediate stage from the teachers' point of view and their attitudes towards teaching it. Taibah University Journal of Educational Sciences, 11(2), 279-298.

Khazer, Mohannad. (2005). The Warm-up and Closure Pattern Utilized by Islamic Education Teachers of the Basic Stage in Karak Governorate. Jordan Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, 1(3), 179-187.

Madkour, Ali Ahmed. (2010). Methods of Teaching Arabic Language (2nd ed.). Amman: Dar Al Massira.

Mohammed, Mahmoud Mandawa. (2011). Learning theories. Riyadh: Al-Rushd Library.

Mufleh, Ghazi. (2007). A guide to teaching Arabic in general education curricula. Riyadh: Al-Rushd Library.

Sahtot, Iman Muhammad, and Al-Sarhan, Huda Hamad. (2020). Recent trends in teaching strategies (2nd ed.). Riyadh: Al-Rushd Library.

Sahtot, Iman Muhammad, Jaafar, Zainab Abbas. (2014). Modern teaching strategy. Riyadh: Al-Rushd Library.

The Ministry of Education. (1427 AH). Arabic language curriculum document for primary and intermediate levels in general education. Riyadh: Ministry of Education.

Wink, Joan, and LeAnn Putney. (2012). A Vision of Vygotsky (Nasser Mohammed Al Hammadi, translator). Riyadh: Obeikan bookshop. (Original work published in 2002).

Youssef, Maher Ismail Sabry. (2008). Teaching principles and skills. Riyadh: Al-Rushd Library.

Zeitoun, Hassan Hussein. (2006). Teaching Skills: A Vision in the Implementation of teaching (3rd ed.). Cairo: Alam Al Kotob.

المراجع الأجنبية:

Abdelrehim, G. (2016). An exploratory study of teachers' beliefs and practices regarding the class opening by teachers of Arabic to speakers of other languages (TASOL) [Master's Thesis, the American University in Cairo]. AUC Knowledge Fountai.

Aung, K. S. M., & Tepsuriwong, S. (2017). Lesson Openings: How Teachers Begin Lessons in an English Class. In Online Proceedings of the International Conference, (252-263). DRAL 3/19th ESEA 2017. https://sola.kmutt.ac.th/dral2017/index.php?q=PROCEEDINGS.

Groundwater-Smith, S., Ewing, R., & Le Cornu. R. (2011). Teaching Challenges and Dilemmas (4th ed). Australia: CENGAGE Learning.

Hattie, j, A. (1999). Influence on student learning. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/237248564_Influences_on_Student_Learning.

Marzano, R. J. (1998). A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction, Aurora, Colorado: Mid-Continent Regional Educational Lab. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=theory+based+meta+analysis&id=ED427087.

McGrath, I., Davies, S., Mulphin, H., (1992). Lesson Beginnings. Edinburgh Working Papers in Linguistics, 3, 90-108. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED353842.

Petty, Geoff. (2009). Evidence-based Teaching A Practical Approach (2nd ed). United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.

Suwartono, T. (2019). Well Begun is Half Done: Keeping the Sparks Flying During English Lessons. INSANIA: Jurnal Pemikiran Alternatif Kependidikan, 24(2), 201-207. Retrieved from http://ejournal.iainpurwokerto.ac.id/index.php/insania/article/view/3184

Hattie, J. (2012). Visible learning for Teachers, Maximizing Impact on Learning. NY: Routledge.

اليقظة العقلية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وفق بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة كلية التربية جامعة الباحة

Mindfulness and its relationship to social skills according to some demographic variables among students of the Faculty of Education, Al Baha University

إعداد

د. عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك بجامعة الباحة

Dr. Abdulwahab Mishrb Andijani

Associate Professor
Al-Baha University, College of Education, Department of Education
and Psychology

DOI: 10.36046/2162-000-009-003

المستخلص:

هدفت الدراســـة إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة، وتم اســـتخدام المنهج الوصـــفي الارتباطي، وتم تطبيق مقياس العوامل الخمســـة لليقظة العقلية، إعداد (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, &Tony(٢٠٠٦،، تعريب البحيري وآخرين (٢٠١٤)، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحث، على عينة مكونة من(٨٨) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لليقظة العقلية لدى العينة كانت متوســـطة، وأن درجة أبعادها امتدت بين المتوســـطة والعالية، وكانت درجة المهارات الاجتماعية وأبعادها متوســـطة. ولا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في اليقظة العقلية وأبعادها، وكذلك المهارات الاجتماعية. وتوجد فروق دالة في اليقظة العقلية في الدرجة الكلية، وفي بُعد التصـــرف بوعي في اللحظة الحاضرة، بين الطلبة الذين يعيشون مع والديهم والذين لا يعيشون معهم لصالح الفئة الأولى، بينما لا توجد فروق في باقي الأبعاد، كما لا توجد فروق في المهارات الاجتماعية وأبعادها تبعًا لمتغير العيش مع الوالدين، ولا توجد فروق في اليقظة العقلية وأبعادها، والمهارات الاجتماعية وأبعادها تبعاً لمتغير الترتيب الولادي. ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية مع جميع الأبعاد والدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، المهارات الاجتماعية.

Abstract:

The purpose of this study was to identify the relationship between mindfulness and social skills among a sample of education faculty students at Al-Baha university. Mindfulness scale prepared by Bare, et al (2006) translated by Buhairi et al (2014), and social skills scale prepared by the researcher were used on (88) male and female students. The result showed that: the level of mindfulness and its dimensions were medium as well as social skills. There was no difference between male and female in mindfulness and its dimension, and social skills too. There are significant differences in mindfulness in the total degree, and in the dimension of acting consciously at the present moment, between students who live with their parents and those who do not live with them in favor of the first group. While there was no difference in social skills. No difference was found in mindfulness and its dimension, and social skills and its dimension according to birth order. There was a positive correlation between mindfulness and social skills.

Key words: mindfulness, social skills

مقدمة:

تشـــير اليقظة العقلية إلى التأمل الداخلي للحظة الحالية والتركيز على المواقف والأحداث الإيجابية والســـلبية على حدٍّ ســـواء وتقبلها دون أن يتعين على الفرد إصـــدار حكم على تلك المواقف، وتهدف عادة إلى تدريب الفرد على التأملات والتركيز على الوضـــع الحالي، والتناغم بين أفكار الفرد وأحاسـيسـه دون تقييمها أو إصـدار أحكام عليها، وتركز على الانتباه الواعي للحظة الراهنة بصرف النظر عن طبيعتها سارة أو غير سارة.

وتتميز اليقظة العقلية بأنها إحدى مظاهر الصـحة النفسـية للفرد، والتوافق النفسـي، كما أنها تساعد على تحقيق ذلك (الضبع، محمود،٢٠١٣؛ والفقيري، ٢٠١٦؛ آمال الفقي،٢٠١٨).

وقد زاد الاهتمام باليقظة العقلية خلال العقدين الأخيرين، حيث أدخلت في برامج علاجية نفسـية عديدة، وفي البرامج التي تسـعى إلى تعديل السـلوك بشـكل كبير. ويشـتمل ذلك السـلوك على كل ما يصـدر عن الفرد من نشـاط سـواء كان مع ذاته، أو مع الآخرين، ويعد ذلك صـورة من صـور المهارات الاجتماعية (الضـبع، ومحمود،٢٠١٣، ١٠)، وقد أشـار (Calvin, 2009, 14) إلى أن المهارات الاجتماعية هي القدرة على الســـلوك الاجتماعي المناســـب، والعلاقات والتفاعل مع الأفراد المحيطين.

ومن خلال الدراسـات السـابقة والأطر الفلسـفية وجد أن المهارات الاجتماعية والنفسـية والشـخصـية تتأثر على اليقظة العقلية، حيث إنها ترفع من المرونة الذهنية لدى الأفراد عند التعامل مع المواقف الضـــاغطة، وتحفزهم إلى إظهار ما لديهم من قدرات وإمكانات دون التقيد بالأفكار الجامدة، لذلك جاءت العديد من البحوث والدراســـات التي تناولت اليقظة العقلية في علاقتها ببعض المتغيرات النفســـية (Marlatt, & Kristeller, 1999، ، والضـــبع، ومحمود، ٢٠١٣، والبحيري، وآخرون ٢٠١٤، والمعموري، وعبـد، ٢٠١٨ ، وهبـه عيســـى، ٢٠١٨) والتي أظهرت قيمتها العلمية.

ويمكن إظهار قيمة اليقظة العقلية وتفاعلها وأهميتها بالنســـبة للمهارات الاجتماعية والتي تؤدي دورا فاعلاً في الحياة اليومية للفرد حيث إنها تمثل القدرة على ممارســـة الســـلوك الاجتماعي

المناسب والعلاقات، والتفاعل مع الأفراد المحيطين كالمعلم والزملاء في الدراسة والعمل، فضلا عن إنشاء علاقات ودية وتوافقية والحفاظ عليها، والتفاعل مع الآخرين بطرق مختلفة من شأنها أن تسفر عن نتائج إيجابية (Calvin، ٢٠٠٩ ١٤)، وقد تناولت بعض البحوث والدراسات المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية(عواطف صالح ٢٠٠٢، Ozben 2013 , Bolsoni-Silva, & Loureiro, 2014). وتبرز مشكلة الدراسة في ندرة الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة الحالية في المجتمع المحلي مع العينة الحالية. لذلك انطلقت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إيمانا بالدور المهم الذي تؤديه المرحلة الجامعية والتي تعد من المراحل المهمة في حياة الطلبة العلمية والاجتماعية، حيث إنها مرحلة المراهقة المتأخرة والتي تتصف باكتساب المهارات العقلية والتفكير المتقدم، والاتصال العقلي مع الآخرين، ووصول الذكاء الاجتماعي إلى مستويات عليا، والقدرة على التعرف على الحالة النفسية للمتكلم (زهران، ٢٠٠٥، ٤١٥) وأن هذه المرحلة تحتاج إلى قدر كبير من المهارات التي تساعدهم على التوافق، حيث يشير العاسمي (٢٠١٤، ٢٠) إلى أن طلبة الجامعة يتعرضون إلى مواقف وتحديات متباينة، أكاديمية، ونفسية، واجتماعية، ويتفاوتون في مواجهتها وفي كيفية التعامل معها فقد ينجح بعضهم، وقد يخفق بعضهم الآخر وبدرجات مختلفة وذلك اعتمادا على ما يتصف به الطالب من خصائص نفسية وعقلية. حيث أشار البحيري وآخرون (٢٠١٤، ١٢١) إلى أن الأفراد المتمتعين باليقظة العقلية لديهم القدرة على التأمل والوعي بالخبرات دون إصدار حكم، وأن المواقف الحالية التي يمرون بها عبارة عن أحداث عقلية مؤقتة، وقد لا تمثل الواقع مما يجعلهم يستبصرون بالموقف الذي يعيشونه والتوافق معه.

وقد وردفي دراسة أحلام عبد الله (٢٠١٣) ضرورة الكشف عن اليقظة العقلية والعمل على تعزيزها والمساعدة على تنميتها. وما للمهارات الاجتماعية من أهمية في المرحلة الجامعية إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكافي وفي ضوء ذلك يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما العلاقة بين درجة توافر اليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الجامعية والمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم وضع التساؤلات التالية:

١-ما مستوى درجة اليقظة العقلية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة؟

٢- ما مستوى درجة المهارات الاجتماعية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة؟

٣-هل توجد فروق في درجة اليقظة العقلية، وأبعادها، والمهارات الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة تعزى للنوع "طالب/ طالبة "؟

٤-هل توجد فروق في درجة اليقظة العقلية وأبعادها، والمهارات الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة تعزى إلى العيش مع الوالدين؟

٥-هل توجد فروق في درجة اليقظة العقلية وأبعادها، والمهارات الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة تعزى للترتيب الولادي؟

٦-هل هناك علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١-التعرف على مستوى درجة اليقظة العقلية، والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

٢-معرفة الفروق تبعا للنوع (طالب / طالبة، العيش مع الوالدين، الترتيب الولادي) في اليقظة العقلية ومكوناتها، والمهارات الاجتماعية.

٣- معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

أ-الأهمية النظرية:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله كونها من الدراسات القلائل التي تعنى بهذه المتغيرات لدى طلبة الجامعة في المجتمع السعودي، لما لهذه الفئة من أهمية،

ولما تتمتع به من خصـــائص معرفية وعلمية، وعملية في الميدان التربوي والتي تعكس مدى إدراكها للدور المناط بها في خدمة ذواتها ومجتمعها، فضلا عن السعي للعمل على حل مشكلاتها بما يزيد من دافعيتها للتعلم من خلال الحد من المشكلات التي قد تزيد من التوتر والقلق والاحباط لديها.

– ولقلة الدراسات التي أجريت على المجتمع المحلي فقد تشكل هذه الدراسة إضافة علمية جديدة للدراســـات النفســـية في المجتمع الســـعودي، والتي تظهر نتائجها درجة اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية وعلاقة كل منهما بالآخر.

– قد توفر هذه الدراسة معلومات مفيدة على المستوى المحلي والإقليمي مما يسهم في بناء قاعدة معلومات حول هذه المتغيرات تسهم على توجيه الدراسات المستقبلية تجاه دراسة المتغيرات الحالية أو غيرها من المتغيرات.

الأهمية التطبيقية:

١–قد يســتفاد من نتائج هذه الدراســة وتوصــياتها في اســتثارة اهتمام المختصــين في الكليات التربوية بالجامعات الســـعودية إلى الاهتمام باليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية وهذا يؤدي بدوره إلى:

أ–الاهتمام بإعداد طلبة المرحلة الجامعية من خلال البرامج التعليمية التي تهتم بتشــجيعهم على اكتســاب اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية وتنميتها، والتي ســوف تســاعدهم في حياتهم العلمية والعملية، فهم معلمو ومعلمات المســـتقبل، حيث أشـــار النجار (٢٠١٩، ١٠٢) بأن Arthurson & Beray قد أكّدا على أن اليقظة العقلية ضرورية للمعلمين فهي تنمي الرفاهية الشخصية لـديهم، وتخفض الاجهـاد، وتجعلهم أكثر تركيزا في التخطيط للـدرس، وفي مراعـاة احتيـاجـات الطلاب، وتضــمين برامج إعداد المعلمين: التدريس على اليقظة العقلية من أجل تحســين المهارات الحياتية للطلاب، وتنمية التوازن العاطفي، والحد من التوتر، وتعزيز المناخ المناســـب للفصـــول الدراسية.

ب–الاهتمام بتنمية اليقظة العقلية وأبعادها، والمهارات الاجتماعية ومكوناتها واعتبارها أهدافا أساسية من أهداف التعليم الجامعي.

٢- إن إضـــافة مقياس للمهارات الاجتماعية لدى الشـــباب والذي يخدم الباحثين وخصوصا الحديثين منهم كطلاب الماجستير، ويتماشى مع طبيعة المجتمع السعودي للاستفادة منه في هذه الدراسة الحالية، وفي دراسات أخرى مستقبلية قد يؤدي إلى إثراء المكتبة النفسية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

١-اليقظة العقلية:

عرف (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, (2006, 27 بأنها: "جذب الانتباه الكامل للفرد إلى التجارب التي تحدث في الوقت الحاضر، دون إصدار أحكاما عليها أو قبولها".

وعرفها (Cardaciotto (2008, 2 بأنها: "المراقبة المســـتمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وقبول الخبرات والتسامح نحوها، ومواجهة الأحداث بالكامل كما هي في الواقع، وبدون إصدار أحكام".

وتعرف إجرائيا بأنها: "الدرجة المتحصلة على المقياس المستخدم في الدراسة".

٢-المهارات الاجتماعية:

هي "قدرة الفرد على التعبير بطريقة لفظية، والمهارة في ضـــبط الانفعال والتعبيرات غير اللفظية، واستقباله من الآخرين وتفسيره، وقدرته على تأدية الدور واستحضار الذات اجتماعيا" (Riggio, Throckmorton, & Depaola,1990, 749).

ويتكون مقياس المهارات الاجتماعية من:

مهارة التواصـــل: هي "المهارات والأســـاليب المســـتخدمة في تواصـــل الفرد وتفاعله مع الآخرين".

مهارة التعبيرات الانفعالية: وتعني "قدرة الفرد السيطرة على تعبيراته اللفظية وغير اللفظية".

المهارات الأكاديمية: هي "جميع الأنشـــطة التي يقوم بها الطالب ولها علاقة بالجانب الأكاديمي.

ويعرف إجرائيا بأنها: "الدرجة المتحصلة على المقياس المستخدم في الدراسة".

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة باستجابات طلبة كلية التربية بجامعة الباحة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٤١هـ)، على مقياس اليقظة العقلية تعريب البحيري، وآخرين (٢٠١٤)، ومقياس المهارات الاجتماعية إعداد الباحث، وبالأساليب الإحصائية المناسبة.

الإطار النظري:

المحور الأول: مفهوم اليقظة العقلية:

من خلال اطلاع الباحث على المراجع المختلفة مثل: (الضبع، ومحمود،٢٠١٣؛ والبحيري وآخرين، ٢٠١٤؛ والمعموري، وعبد، ٢٠١٨) وجد أن مصطلح (Mindfulness) تعود أصوله إلى كلمة (Sati) في اللغة الهندية القديمة، ثم ترجم إلى كلمة (Mindfulness) في اللغة الإنجليزية وكان ذلك في بداية التسعينيات من القرن الماضي، ثم ترجم إلى اللغة العربية باليقظة العقلية من خلال الضبع، ومحمود (٢٠١٣) وعند العودة إلى جذور اليقظة العقلية نجدها ذات أصول ومعتقدات دينية قديمة في جنوب وشرق آسيا، وهي تعتمد على فكرة التأمل وانعكاساتها على جسد الإنسان وعقله، ثم وظف ذلك مع إدخال بعض التطويرات عليها فاهتمت بدراسة الوعي بالأفكار والمشاعر والمثيرات دون التطرق إلى إصدار حكم أو تفسير. وفي بداية السبعينات من القرن الماضي استخدمت في العلاج النفسي بمفهومي التأمل والاسترخاء (البحيري، وآخرون ،١٢٠، ٢٠١٤).

ومن خلال رجوع الباحث للأطر النظرية لاحظ عدم وجود اتفاقٍ في تعريف اليقظة العقلية، ولكن يمكن تصنيفها في مجالين هما:

أ-اليقظة العقلية كحالة:

عرفها Kristeller (1999, 69 Marlatt &) بأنها: "الإدراك والوعي بالموقف الكلي للخبرات الحادثة والكائنة، والانتباه للخبرة الآنية وقبولها دون إصدار حكم، سواء كانت سارة أو غير سارة،

سليمة أو مرضية، لها جدوى أو ليس لها جدوى، وتقبل جميع التجارب تماما كما هي وفي اللحظة الآنية".

وعرفها Davis & Hayes (2011, 198) بأنها: "وعي الفرد بتجربته بالخبرات لحظة بلحظة، دون إصدار أحكام أو تقييمات عليها، ويمكن تطويرها من خلال التدريب والممارسة مثل التأمل".

كما عرفها Allen, Blashki & Gullone (٢٠٠٦، ٢٨٦) بأنها: "تركيز الفرد لانتباهه عن قصد في اللحظة الآنية، ودون أن يصدر قرارات أو أحكامًا على الخبرات أو الانفعالات أو الأفكار، وبحيث يتخلص الفرد من التمركز في الأفكار، ويكون على وعي بأنها أحداث عقلية مؤقته، ولا تمثل الواقع، مما يجعله يستبصر بالموقف الذي يعيشه".

بينما عرفها الضبع، ومحمود (٢٠١٣، ١٢) بأنها: "التركيز عن قصد في اللحظة الحاضرة، ودون إصدار أحكام تقييمية، أي يكون الفرد واعيا بـ "هنا والآن" وتقبل كل خبرات الحياة الإيجابية والسلبية".

وعليه فإن اليقظة العقلية: توصف بأنها ذلك الأسلوب أو الطريقة في التفكير التي تتضمن الوعي والانتباه والتركيز على الأحداث الإيجابية أو السلبية في اللحظة الآنية من حياة الفرد دون تفسيرها، أو إصدار أحكام تقييمية عليها، وإنما يتم التعايش معها بكل تفاصيلها حيث إنها أحداث مؤقته.

وهذا يؤكد ارتباطها بمفهوم علم النفس بصورة عامة وسياق علم النفس الإيجابي بصورة خاصة.

ب- اليقظة العقلية كسمة:

عرف Brown & Ryan (2003, 822) اليقظة العقلية بأنها: "سمة تعتمد على الانتباه لما يجري للفرد في الوقت الحاضر ومنذ فترة في الماضي".

وعرفها Kettler (2010, 1) بأنها: "سمة ترتبط بالشخصية بشكل كبير، ويتم قياسها عن طريق التقدير الذاتي، وترتبط إيجابا وسلبا، وقد تكون إيجابية مع العديد من الخصائص والسمات

النفسية الإيجابية، وسلبية مع عوامل الخطر الناتجة عن القلق، والغضب، والاكتئاب، وبعض الأمراض العضوية كالأزمات القلبية".

وعرفها Loucks, Schuman-Olivier, Britton, Fresco, Desbordes, Brewer, & Fulwiler، (٢٠١٥، ٣) بأنها: "قدرة الأفراد على الانتباه للعمليات الجسمية البدنية والعقلية وذلك أثناء المهام اليومية، وتشمل ركنين هما:

التنظيم الذاتي للانتباه، والذي يسمح بزيادة التعرف على الأحداث العقلية في الوقت الراهن.

وتبني توجهًا معينًا نحو التجارب والخبرات في اللحظة الحالية، وهذا يتطلب الانفتاح والتعرف والقبول من الطرف الآخر".

كما عرفتها آمال الفقي (٢٠١٨، ٥) بأنها: "السيطرة الذاتية العقلية على الذهن عن طريق الوعي والتنظيم الذاتي للانتباه، والتركيز على الحاضر لحظة بلحظة دون إصدار أحكام مسبقة، ويمكن تنميتها بالتأمل والملاحظة والانفتاح على ثقافة الآخرين وتجاربهم".

ومن خلال التعاريف السابقة لليقظة العقلية يرى الباحث أن اليقظة العقلية تعتمد على الحس الواعي والإيجابي المقصود للحظة الراهنة، والاستجابة لأفكار الفرد وأحاسيسه، والانفتاح الذهني على الخبرات دون تقييم أو إصدار حكم، كما أنها تهتم بالانتباه إلى خصائص المثير في المواقف الخارجية، والوعي بالخبرات سواء كانت إيجابية أو سلبية.

مكونات اليقظة العقلية:

أشار Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney (2006,35) إلى أن مكونات اليقظة العقلية خمسة، وهي:

- الملاحظة :(Observation)وتعني الانتباه للخبرات الداخلية والخارجية.
- الوصف (Description): ويعني وصف وتعبير عن الخبرات الداخلية بشكل لفظي.
- التصرف بوعي Act with awareness: ويعني التعامل بانتباه ووعي وتركيز مع الوقت الراهن.

– عدم الحكم على الخبرات الداخلية (Non Judgment of inner experience)، وعدم إصدار تقييم أو أحكام للخبرات الداخلية أو الخارجية.

– عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية (Non-reactive of inner experience): ويعني عدم الاستجابة والتفاعل للأفكار والمشاعر والأحاسيس التي تنتاب الفرد والتي تؤثر عليه.

من خلال الاطلاع على المكونات التي أشار إليها Bare, et al (٢٠٠٦) لليقظة العقلية يتضح أنها تشتمل على أجزاء سلوك الفرد، فالفرد يوجه ملاحظته وانتباهه للمواقف والخبرات التي عاشها أو يعيشها الآن، وهي عبارة عن إدخال لهذه المعلومات إلى الجهاز العصبي والعقل من خلال الملاحظة، ومن ثم تتم المعالجة للتعبير عنها لفظيا كما هي، الأمر الذي يؤدي به إلى التعامل مع هذه المواقف بوعي ودون ردة فعل للموقف، ودون أن يصدر أحكام بأنها إيجابية أو سلبية، وهذا بدوره يؤدي بالفرد إلى عدم الاستجابة للأفكار والمشاعر. كل هذا يجعل الفرد في نوع من الاسترخاء والتأمل والهدوء عند اتخاذه لقراراته.

وقد قام النجار (٢٠١٩، ١٠٢) بتلخيص آراء المختصين حول مكونات اليقظة العقلية على النحو التالي:

- ترى لانجر Langer أنها تتكون من أربعة مكونات هي:

البحث عن جديد، والارتباط، وتقديم الجديد، المرونة.

- وترى شابيرو وآخرون Shapiro et al. أنها تتكون من أربعة مكونات هي:

تنظيم الذات، وإدارة الذات، والمرونة الانفعالية والمعرفية والسلوكية، وتوضيح القيم.

- -وذكر هاسكر Hasker أنها تتكون من مكونين رئيسيين هما:
- الانتباه المنظم ذاتيا، والوعي بالخبرة، حيث إن الانتباه المنظم ذاتيا يعزز الوعي بالخبرة الانفعالية والمعرفية، وأن الوعي بعد الحكم على الخبرة يحدث من خلال الانفتاح والاستعداد للتجارب في اللحظة الراهنة.
- كما حددت ميللر Miller لليقظة العقلية مكونين هما:

– حالة الوعي مع الشعور الهادف، والمعالجة المعرفية اليقظة للمعلومات.

– وكما حددت لانجر ومولد دورو Langer & Molddoreau أربعة مكونات لليقظة العقلية هي:

التميز اليقظ، والانفتاح على الجديد، التوجه نحو الحاضر، والوعي بوجهات النظر المختلفة.

النظريات والنماذج المفسرة لليقظة العقلية:

تناولت بعض النظريات والنماذج اليقظة العقلية، وسوف يتم عرض نبذة مختصرة عنها على النحو التالي:

أشارت White (٢٠١٤، ١٧-١٩) إلى بعض هذه النظريات حيث أوضحت بأن:

نموذج Shapiro et al (٢٠٠٦). قدم نموذج البديهيات الثلاث، وهي التي تحدث في وقت واحد لإحداث اليقظة العقلية، وهذه المبادئ هي:

النية Intention والانتباه Attention والموقف Attitude وقد تم اشتقاق هذه المبادئ من تعريف، kabaf – Zinn لليقظة العقلية.

وتؤكد بشكل أساسي على أن النية، والانتباه، والموقف، يدعم التأثيرات اللاحقة لليقظة العقلية، وأن هذه المبادئ توجد عملية تنتج الواقعية التي هي وعي المرء، وتعد منفصلة عن محتويات الوعي، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين تنظيم الذات، وتوضيح القيم، وتحسين الإدراك، والسلوك والعاطفة والمرونة.

وتؤكد shapiro et al (٢٠٠٦)على أن الانتباه ينطوي على توجيه تركيز الوعي والذي يستخدم مهارات الانتباه المستمر (الحفاظ على الانتباه لفترة طويلة من الزمن)، والتعديل (توجيه الاهتمام عند الرغبة)، والتنشيط المعرفي.

نموذج Holzel et al (٢٠١١). وهو نموذج تنظيم الذات المعززة الذي يقوم على أن ممارسة اليقظة العقلية تتضمن الحفاظ على الانتباه، وأن جزءا مختارا من الخبرة يكون تنظيم الانتباه.

وعادة ما يكون تركيز الانتباه على جانب من جوانب الخبرة الداخلية، وأنه من خلال الحفاظ على الانتباه فإن الوعي بالجسد يتزايد، وأن تنظيم العاطفة في شكل إعادة تقييم يتم استخدامه، حيث يتم إعادة تفسير التجربة على أنها مفيدة وذات مغزى، وأن إعادة التقييم هو في

الأســـاس تغيير في الموقف، وبعد ذلك يحدث تنظيم الموقف عند طريق التعرض، والإزالة، وإعادة الدمج من خلال الإدراك، والتقبل، وعدم الحكم على الخبرة.

نموذج (٢٠٠٦) Bear et al والذي تم إعداده لقياس اليقظة العقلية، ويتضمن عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية، ومراقبة الخبرة، والوعي بالفعل، ووصـــف أو تســـمية الخبرة بالكلمات وعدم الحكم على الخبرة، وأن التعاطف مع الذات يعد عنصـرًا أسـاسـيا لنواتج اليقظة العقلية في ضـوء التفاعلية الفردية للخبرة الذاتية.

نظرية التعميم الذاتي Theory of self- determination

عرضـت زينب بديوي، ومها عبد (٢٠١٨) النظرية والتي تفترض أن الوعي المنفتح يمكن أن يكون ذا قيمة كبيرة في تسهيل اختيار السلوكيات التي تنسجم مع احتياجات الفرد واهتماماته، وفي المقابل فإن المعالجة التلقائية والســـيطرة عليها غالباً ما تفوق رؤى الخيارات التي تكون أكثر انسجاما مع الاحتياجات والقيم. وترى هذه النظرية أن اليقظة العقلية ربما تقوم بتسيير الذاكرة من خلال النشاط ذاتي التنظيم وإشباع الاحتياجات النفسية الأساسية للمصادقة الذاتية (النشاطات التي يجرى اختيارها بحرية)، وتؤكد هذه النظرية أن عملية انعدام التنظيم يمكن أن تحدث عندما يجرى إهمال الرموز أو كبتها، كما يحدث عند تناول العقاقير والمخدرات. وترى أن الأشـــخاص مستيقظي الذهن يكونون أفضل ذاكرة من الأشخاص مشتتي الأذهان. وتشمل هذه النظرية أبعاد اليقظة الذهنية التي حددها Brown & Ryen وهي: وضوح الوعي، ومرونة الوعي والانتباه، واستقرار الانتباه والوعي واستمراريتهما، والمرونة الذهنية والبدائل البناءة.

نظرية Langer:

أوضـــح المعموري، وعبد (٢٠١٨، ٢٣٢) جوانب هذه النظرية، والتي أشـــارات إلى أن اليقظة العقلية تتفاعل مع بيئة الفرد بأساليب خمسة هي: إنشاء مجموعات جديدة وتحديث القديمة منها، وتعديل السلوك التلقائي، والالتزامات الإدراكية غير الناضـجة، والتركيز على الخطوات بدلا عن النتائج، والسماح بالشك.

ومن خلال النظر إلى النظريات والنماذج السابقة يتضح أن هناك اختلافا في مكونات اليقظة العقلية، ولكنها تدور مجملها في انتباه الفرد للحظة والتفاعل الإيجابي مع المواقف والخبرات. وقد تبنت الدراسة الحالية نموذج (٢٠٠٦) Bear et al.

أهمية وخصائص اليقظة العقلية:

أظهرت مجموعة من البحوث والدراسات التي تناولت اليقظة العقلية وأصلت لها نظريا أن هناك خصائصا وأهمية لها، نوجزها فيما يلي:

ذكر صغبيني (٢٠١١) مجموعة من الخصائص والأهمية على النحو التالي:

أن الأبحاث في الطب التكاملي أظهرت بأن الأجساد (وحتى الأعضاء الداخلية) والعقول تحتاج للانتباه؛ وللتيقظ الذهني لتعزيز فعالية كل العمليات الذهنية والبيولوجية، ويمكن مقارنة ذلك في حالتي اليقظة والشرود.

أن اليقظة العقلية هي الهدف الأساسي من التأمل، حيث إن وسادة التأمل تعد أرض التدريب للعقول، وحيث يمكن تنمية القدرة على اليقظة لكي تمارس فيما بعد في الحياة اليومية وفي الحياة بصورة عامة.

أن تطوير اليقظة العقلية يساعد كثيرا على تحويل الذات من العيش في حالة مستمرة من رد الفعل إلى الحالة الواعية للفعل، أي تحديد المسؤولية عن النفس والمزاج والفعل لا العكس.

أن اليقظة العقلية هي قمة الإفادة من ممارسة التأمل حيث يمكن تغيير الحياة بطرق كثيرة منها: المزيد من التركيز، والاستمتاع بما تحمله الحواس بشكل أكبر، والمزيد من اليقظة تجاه المشاعر، والاتصال بشكل أعمق مع الآخرين، وانفتاح الذات تجاه البعد الروحي.

أن اليقظة العقلية استخدمت في تنمية ما وراء المعرفة التي يتم تعلمها بملاحظة الأفكار أو المشاعر، مثل: التفكير والعاطفة دون إدراك أنها واقع مطلق (الضبع، محمود، ٢٠١٣، ١٥).

أن اليقظة العقلية لا تسير بنمط خطي، وأن المواقف ينبغي أن ينظر إليها من زوايا مختلفة، وبالتالي يكون لها تفسيرات عديدة يمكن أن تحدث (محمود،٢٠١٧، ٤٨).

أنها تسير في إطار التحرر من سيرة الأفكار، وجَعْلها أحداثا عقلية مؤقته زائلة، وهي لا تمثل الحقيقة والواقع، مما ينعكس على الفرد بزيادة الاستبصار بمواقف الحياة (فاطمة خشبة، ٢٠١٨، ٥١٨)

أن اليقظة العقلية استخدمت في بعض البرامج العلاجية المختلفة مثل برنامج علاجي لخفض بعض أعراض الفصام (الفقيري ،٢٠١٦)، وبرنامج تدريبي لخفض صعوبات التنظيم الانفعالي.

(أبو زيد ٢٠١٧)، وبرنامج تدريبي لحل الصراع الزواجي (آمال الفقي ٢٠١٨).

مما سبق يمكن استخلاص بعض الفوائد لليقظة العقلية على النحو التالي:

أن لها تأثيرًا إيجابيًا على التركيبات المتعلقة بالمرونة وعوامل الحماية، حيث إنها وسيلة تعمل على تقليل الاستجابات الآلية، وتقليل التوتر النفسي، وتعزيز وتطوير الجانب الفكري، كما تسهم في اختيار السلوكيات التي تكون متسقة مع احتياجات المرء، وقيمه، ومصالحه، وتعمل على تنظيم السلوك بطريقة تلبي هذه الاحتياجات.

المحور الثاني: المهارات الاجتماعية:

يمكن النظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها فئة استجابة مكونة من السلوكيات الاجتماعية التطبيقية (الطبوغرافية)، ويمكن تصنيف هذه السلوكيات في نفس فئة الاستجابة الوظيفية؛ لأنها تعطي نفس النتائج أو تخدم نفس الوظيفة بالنسبة للأفراد، فعلى سبيل المثال يمكن تصنيف السلوكيات المنفصلة، مثل إقامة التواصل البصري مع الآخرين، وتحية الآخرين لفظيا، والاستماع للآخرين، وإيجاد مدخل ملائم إلى مجموعة الأقران تحت فئة الاستجابة لـ"المهارات الاجتماعية ذات الصلة بالنظير لهذه السلوكيات، وعلى الرغم من أنها تختلف طوبوغرافيا، إلا أنها قد تخدم نفس وظيفة الاهتمام الاجتماعي الإيجابي مع الأقران (Gresham, Van, & Cook, 2006) 364.

إن المهارات الاجتماعية يمكن النظر إليها من المنظور الاجتماعي على أنها سلوكيات اجتماعية معينة، وفئات استجابة تتنبأ بالنتائج الاجتماعية الهامة للفرد.

وتمثل المهارات الاجتماعية مجموعة من الكفاءات التي تسهل المبادرة، والحفاظ على العلاقات الاجتماعية الإيجابية، وتساهم في قبول النظير، وتنمية الصداقة، وتؤدي إلى التوافق الدراسي والعملي المرضي، وتسمح للأفراد بالتعامل والتوافق مع متطلبات البيئة الاجتماعية (Gresham, 2002,405)

تعريف المهارات الاجتماعية:

تعد المهارات الاجتماعية ذات طبيعة مختلفة، حيث تعددت تعريفاتها تبعا لاختلاف وجهات النظر لها؛ لأنها ذات استخدامات عديدة، وتصنيفات نظرية مختلفة، مما أدى إلى التباين في تعريفها، وعدم الاتفاق على مفهوم محدد المعالم لأن تلك التعريفات تعكس وجهة نظر صاحبها، ومن تلك التعريفات ما يلي:

تعريف Riggio, Throckmorton, & Depaola (١٩٩٠، ٧٤٩) للمهارات الاجتماعية بأنها: "قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية، إلى جانب مهارته في ضبط تعبيراته غير اللفظية، وتنظيمها كقدرته على ضبط الانفعال، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، وقدرته على تأدية الدور، واستحضار الذات اجتماعيا".

وعرفهاCalvin (٢٠٠٩، ١٤) بأنها: "القدرة على إظهار السلوك الاجتماعي المناسب، والعلاقات والتفاعل مع الأفراد المحيطين كالمعلم، والزملاء في الدراسة، والعمل، والقدرة على إقامة علاقات سليمة، والحفاظ عليها، والقدرة على التفاعل مع الآخرين بطرق تؤدي إلى إيجابية".

وعرفها المزين (٢٠١٠، ٦) بأنها: "تغيير في السلوكيات يمكن ملاحظته وقياسه، ويستخدمها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين، وهي ليست سمة ثابتة لكن بتضافرها من عدة جوانب تصبح سمة ملازمة للإنسان طيلة حياته، كما أنها مظهر للكفاءة في إدارة العلاقات وبنائها، والقدرة على إيجاد أرضية مشتركة، وبناء اهتمامات".

وعرفها المقداد، وبطاينة، والجراح (٢٠١١، ٢٥٨) بأنها: "مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يسلكها الفرد لتحقيق أهداف مرغوبة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي".

كما عرفتها فاطمية خليفة (٢٠١٧، ٤٤) بأنها: "أنماط وأساليب من السلوك المتعلم بالتفاعل الاجتماعي، من خلال ردود أفعال منسجمة مع المواقف الاجتماعية يتمكن الفرد من خلالها الوصول إلى أهدافه والتوافق مع محيطه".

مما سبق يمكن القول بأن المهارات الاجتماعية هي: قدرة الفرد المكتسبة من المجتمع، والتي تتم من خلال التعلم بالقدوة والمشاهدة للتواصل مع من حوله، وتوصيل الأفكار والمعلومات إلى الآخر بأفضل ما يمكن.

ب-البحوث والدراسات السابقة:

توفر للباحث بعض البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، والتي سوف يتم عرضها مرتبة زمنيا من الأقدم إلى الأحدث وفي ضوء المحاور التالية:

المحور الأول: بحوث ودراسات تناولت اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

أجرى Sturgess (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر المتغيرات الديموغرافية: العمر والجنس على اليقظة العقلية، وتم تطبيق مقياس تورونتو لليقظة العقلية إعدادLau et al. (٢٠٠٦)، على عينة قوامها (٤٠٦) من الذكور والإناث (٤٠٦) من جميع أنحاء نيوزيلندا، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة اليقظة العقلية لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، كما وجدت فروق دالة في اليقظة العقلية تبعا لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر.

كما قام (Sinha ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والشفقة بالذات، وتقدير الذات، والهوية العرقية، وتم تطبيق مقايس اليقظة العقلية إعداد (٢٠٠٤) Baer, Smith, & Allen، ومقياس الشفقة بالذات إعداد (2003 Neff) ،ومقياس تقدير الذات إعداد (1989 Rosenberg)، على (٤٧٩) من طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود علاقة بين اليقظة العقلية وبين الشفقة بالذات، وتقدير الذات، وعدم وجود علاقة بين اليقظة العقلية والهوية العرقية، كما وجدت فروق في درجة اليقظة العقلية بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وللضبع، ومحمود (٢٠١٣) دراسة أجرياها هدفت إلى التعرف على نوع العلاقة بين اليقظة العقلية وأعراض الاكتئاب النفسي، وقد أجريت على عينة من طلاب الجامعة وعددهم

(٢٤) طالبا، وطبق مقياس فيلادليفيا لليقظة العقلية إعداد (٢٠٠٨) Cardaciott et al.، وقائمة بيك الثنائية للاكتئاب (٢-د)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين درجات المتغيرين، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بأعراض الاكتئاب من درجات اليقظة العقلية.

وأجرت أحلام عبد الله (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق تبعا لنوع الجنس والتخصص، وقد تم تطبيق مقياس لليقظة الذهنية من إعداد الباحثة على عينة من طلبة الجامعة وعددهم (٥٠٠) طالبا وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى اليقظة العقلية الذهنية كان مرتفعا لدى طلبة الجامعة، وأنه توجد فروق دالة بين الطلبة في اليقظة العقلية تبعا للنوع لصالح الطلاب، ولا توجد فروق تبعا للتخصص.

كما قام البحيري، والضبع، وطلب، والعوامل (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية، لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية إعداد Bear et al. (٢٠٠٦) حيث تم تطبيقه على (١٢٠٠) طالبا وطالبة (مصري/ سعودي/ أردني)، وقد أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة يمكن الاعتماد عليها، وعدم وجود فروق دالة في العوامل الخمسة لليقظة العقلية ترجع إلى متغير الثقافة، وأن هناك فروقا بين الطلاب والطالبات في عاملي الملاحظة والوصف لصالح الطالبات، بينما لا توجد فروق في باقي العوامل، والدرجة الكلية للمقياس.

وفي دراسة أجراها Nivenitha & Nagalakshmi (٢٠١٦) بهدف التعرف على تأثير اختبار القلق، واليقظة العقلية على الأداء الأكاديمي لدى المراهقين، حيث تم تطبيق مقياس قلق اختبار Westide الذي طوره دريسكول وجرد، ومقياس مهارات اليقظة العقلية إعداد Bear et al. (٢٠٠٤) الذي طورته روث، وطبق على (١٠٠) من طلبة الجامعة، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والأداء الأكاديمي، وعلاقة سلبية بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار، وعلاقة سلبية بين الأداء الأكاديمي وقلق الاختبار، كما وجد أن الذكور يتمتعون بدرجة عالية من اليقظة العقلية والأداء الأكاديمي بينما الإناث يتمتعن بدرجة عالية من قلق الاختبار، كذلك وجود فروق في اليقظة العقلية بين الجنسين لصالح الذكور.

كذلك بحث عبد الرحمن، والطائي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والاكتئاب لدى طلبة المرحلة الجامعية في مصر والعراق، وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية خماسي الأبعاد، إعداد بيير وآخرين وتعريب عبد الرحمن (٢٠١٥)، ومقياس بيك الصورة الثالثة تعريب عبد الفتاح (٢٠٠٠) على (٢١٨) طالبا وطالبة مصريا، و(٢٠٨) طالبا وطالبة عراقيا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها، وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين اليقظة العقلية وبين الاكتئاب، ووجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب.

وفي دراسة الوليدي (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة الملك خالد، وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية، إعداد إيرسمان ورومي، تعريب الباحث، على (٢٧٥) طالبا وطالبة، وخلصت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية لدى العينة، ووجود فروق دالة بين الجنسين في اليقظة العقلية لصالح الطالبات.

وقامت هالة إسماعيل (٢٠١٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية ومستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية التربية، والكشف عن إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال المرونة النفسية، وتم تطبيق مقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب. إعداد عثمان (٢٠١٠)، ومقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية إعداد Bear, et al. (2006) ترجمة البحيري وآخرين (٢٠١٤) طبق على (٢٢٣) من طلبة كلية التربية وتوصلت الدراسة إلى وجود مستويات أعلى من المتوسط في اليقظة العقلية، وأسهمت اليقظة العقلية في التنبؤ بالمرونة النفسية.

كذلك بحث المعموري، وعبد (٢٠١٨) في التعرف على اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة والفروق تبعا للجنس، والتحصيل الدراسي، وتم تطبيق مقياس لانجر (١٩٩٢) على (٦٠٠) طالبا وطالبة من جامعة بابل، وأظهرت النتائج تمتع العينة بمستوى عال من اليقظة العقلية، وعدم وجود فروق في اليقظة العقلية تبعا للجنس، والتخصص.

كما قامت هبه عيسى (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية، وتم تطبيق مقياس تورنتو لليقظة العقلية (٢٠٠٦)، تعريب الباحثة، على (٢٦٠) طالبا وطالبة من جامعة البصرة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة اليقظة

العقلية كانت في مستوى عال، ووجود فروق دالة في متغير اليقظة العقلية بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب.

أجرى الشلوي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية، ومستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بمحافظة الدوادمي. حيث تم تطبيق مقياسي اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية (من إعداد الباحث)، على عينة مكونة من (١٥٤) طالبا من طلاب الكلية، وقد أظهرت النتائج أن كلًّا من مستوى اليقظة العقلية، ومستوى الكفاءة الذاتية كانا مرتفعين، كما أن هناك علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية.

المحور الثاني بحوث ودراسات تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

أجرت عواطف صالح (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العزلة الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية، والمساندة الاجتماعية، لدى الشباب الجامعي. وقد تم تطبيق مقياس العزلة الاجتماعية من أعداد الباحثة، ومقياس رونالد رجيو (١٩٩٠) لقياس المهارات الاجتماعية، تعريب عبد الرحمن (١٩٩٢)، ومقياس الإمداد بالعلاقات الاجتماعية إعداد ترنو وآخرين (١٩٩٣)، تعريب عبد الرحمن، و الشناوي (١٩٩٤)، على عينة قوامها (٣٢٥) من طلبة جامعة الزقازيق، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود علاقة سالبة دالة بين المهارات الاجتماعية وبين التجنب الاجتماعي، والقلق الاجتماعي، وبين العزلة الاجتماعية، كما توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية لصالح الذكور، والحساسية الاجتماعية لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق بين طلاب الكليات العلمية ، وطلاب الكليات النظرية من الجنسين في العزلة الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية، والمساندة الاجتماعية.

وقام Griffiths (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين عدم كفاية المهارات الاجتماعية/ الاجتماعية، وتكرار اللعب بلعبة الكمبيوتر لدى طلاب الجامعة، وتم تطبق استبيان صممه Griffiths (1997) باستخدام معايير DSM، والجزء الثاني من الاستبيان من إعداد (١٩٧٤) Bryant & Trower's (SSQ) طبق على (١٤٤) طالبًا جامعيًا، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يلعبون بالكمبيوتر بصورة عالية أظهروا قلقًا اجتماعيًا أكثر من الذين يلعبون به بصورة منخفضة.

أما دراسة المزين (٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافر المهارات الاجتماعية لدى طلبة كليتي الشـريعة، وأصـول الدين، وسـبل الارتقاء بها، من طلبة الجامعة في غزة وقد تم تطبيق اسـتبانة المهارات الاجتماعية، إعداد الباحث على عينة مكونة من (١٨٢) طالبا وطالبة، وتوصـلت الدراسـة إلى نتائج منها أن درجة توافر المهارات الاجتماعية لدى العينة كانت بنسـبة عالية، وأنه لا توجد فروق في درجة المهارات الاجتماعية تبعا للترتيب الولادي، ومكان الإقامة، والنوع.

كذلك بحثOzben (٢٠١٣) العلاقة بين المهارات الاجتماعية، والرضـا عن الحياة، ومستويات الشعور بالوحدة، وتم تطبيق مقياس الشعور بالوحدة، إعداد رسل Russell، (١٩٩٦) ، ومقياس الرضـا عن الحياة، إعدادDiener, Emmnos, Larsen, & Griffin (١٩٨٥) ، ومقياس المهارات الاجتماعية، واستمارة البيانات الشخصية، إعداد الباحث، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في مسـتويات المهارات الاجتماعية والرضـا عن الحياة لصـالح الطالبات، ووجود علاقة سـالبة دالة بين المهارات الاجتماعية والرضـا عن الحياة مع الوحدة، بينما توجد علاقة موجبة بين المهارات الاجتماعية والرضا عن الحياة.

وقام Bolsoni-Silva & Loureiro (٢٠١٤) بدراسـة هدفت إلى مقارنة المؤشـرات السـلوكية للمهـارات الاجتمـاعيـة بين الطلاب العـاديين والطلاب الـذين يعـانون من اضـطراب القلق الاجتماعي، وتكونت العينة من (٢٨٨) طالبًا جامعيًا، موزعة بالتسـاوي بين الأسـوياء، والذين يعانون من اضطراب القلق، وتم تطبيق استبيان تقييم السلوكيات والسياق لطلاب الجامعة QHC (BolsoniSilva 2011)، لتقييم المهارات الاجتماعية، ومقياس Del Prette & Del Prette (2001) لتقييم الصحة العقلية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن طلاب الجامعة القلقين يعانون من اضطرابات في الشخصية، ومهارات اجتماعية أقل، خاصة فيما يتعلق بالحديث العام، والتواصل والتعبير عن المشاعر الإيجابية، والمشاعر السلبية، والآراء، والتعامل مع النقد، والتعامل مع العلاقات العاطفية والأسرية، ويمكن القول أن المشاعر الإيجابية المرتبطة بالمهارات الاجتماعية وكذلك المشاعر السلبية

المرتبطة بالمشـــاكل تعمل كمؤشـــرات لوجود أو عدم وجود صـــعوبات توافقية، في التفاعلات الاجتماعية المختلفة التي يمر بها طلبة الجامعة .

المحور الثالث بحوث ودراســـات تناولت اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض مظاهر المهارات الاجتماعية:

أجرى Dekeyser,Raes, Leijssen, Leysen, & Dewulf، (٢٠٠٨) دراســـة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وتقدير الذات والأداء، حيث تم تطبيق مقياس كنتاكي، إعداد (Baer, Smith, & Allen, 2004) على (١١٣) طالبا، و(٢٢٦) من أولياء الأمور، وتوصـلت الدراسـة إلى نتائج منها وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية.

وفي دراســـة قام بها Jones & Hansen (٢٠١٥) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية تم تطبيق مقياس اليقظة العقلية FFMQ، إعداد Baer et al. (٢٠٠٦) ومقيـاس المهـارات الاجتمـاعيـة، إعـداد (Riggio,1986)، طبق على (٢١٥) طـالبًـا من الجـامعـة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية وبين المهارات الاجتماعية.

كذلك أجرى الضـبيان (٢٠٢١) دراسـة هدفت إلى معرفة درجة مسـتوى اليقظة العقلية والتعاطف والسـلوك الاجتماعي الإيجابي، والعلاقة بينهما؛ تم تطبيق مقياس اليقظة العقلية، إعداد (Baer et al ,2006)، ومقياس التعاطف، إعداد (Davis, 1983) ومقياس السـلوك الاجتماعي الإيجابي، إعداد (الداوودي، ٢٠٠٤) على (٥٠٩) من الطلبة اليمنيين الجامعيين في الصـــين؛ توصـــلت الدراسـة أن مسـتوى اليقظة العقلية والتعاطف منخفضـة جدا، بينما السـلوك الاجتماعي الإيجابي جاء بدرجة متوسـطة. توجد علاقة طردية بين الأبعاد الخمسـة لليقظة العقلية والتعاطف والسـلوك الاجتماعي الإيجابي. كذلك توجد فروق في مســـتوى اليقظة العقلية لصـــالح الذكور، وفروق في مستوى التعاطف لصالح الإناث، فيما لا توجد فروق في مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي.

التعليق على البحوث الدراسات السابقة:

المحور الأول اليقظة العقلية:

من حيث الأهداف: تنوعت أهداف البحوث والدراسات السابقة: فهدفت بعضها إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وبعض المتغيرات النفسية، مثل تقدير الذات، والشفقة بالذات، والاكتئاب النفسي، والكفاءة الذاتية، وبعضها هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية، وبعضها الآخر هدفت إلى معرفة مستويات اليقظة العقلية، ومعرفة الكفاءة السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية.

من حيث العينة: تنوعت فئات العينات من حيث النوع فاشتمل بعض منها على طلاب فقط، بينما اشتمل بعضها الآخر على طلاب وطالبات من مرحلة مختلفة، ومن حيث الحجم امتد عددها بين أقل من (٥٠ – ١٢٠٠) حالة.

من حيث الأدوات: تنوعت الأدوات المستخدمة فمنها ما طبق مقياس اليقظة العقلية، إعداد Baer, Smith & Allen (2004)، ومنها ما استخدم مقياس تورونتو لليقظة العقلية، إعداد Lau et al. (2006)، ومقياس فيلادلفيا إعداد Cardaciott et al(٢٠٠٨) ، ومقياس لانجر (١٩٩٢)، وجميع المقاييس المستخدمة تم إعدادها في بيئات أجنبية، وتم تعريبها من قبل الباحثين أو من باحثين لهم اهتمامات بالموضوع. عدا دراسة الوليدي حيث قام الباحث بتعريب مقياس اليقظة العقلية، إعداد Erisman & Roemer (2012).

من حيث النتائج: توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية وبعض المتغيرات النفسية أو المتغيرات المستقلة، بينما البعض الآخر توصل إلى عدم وجود علاقة بين اليقظة العقلية وبين بعض المتغيرات سواء النفسية أو المستقلة.

المحور الثاني: المهارات الاجتماعية:

من حيث الهدف: تنوعت أهداف البحوث والدراسات السابقة فهدف بعض منها إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات النفسية، مثل: العزلة، والمساندة الاجتماعية، وتكرار اللعب بألعاب الكمبيوتر، والرضا عن الحياة، والشعور بالوحدة، وبعضها

الآخر هدف إلى الكشف عن درجة توافر المهارات السلوكية، بينما هدف غيرها إلى التعرف على فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية على متغيرات أخرى.

من حيث العينة: تنوعت فئات العينة من حيث النوع حيث اشتمل بعض منها على طلاب فقط، بينما بعضها الآخر اشتمل على طلاب وطالبات من المرحلة الجامعية. ومن حيث الحجم امتد عددها بين (١٠٠- ٥٢٥) حالة ومن مختلف التخصصات الجامعية.

من حيث الأدوات: تنوعت الأدوات المستخدمة فمنها ما طبق مقياس رونالد رجيو (١٩٩٠) لقياس المهارات الاجتماعية، أو مقياس اليوت وغريشان إليوت (١٩٩٠)، أو مقياس Bryant & Trower's (١٩٧٤)، كما أن بعضها الآخر قام الباحثون فيها بإعداد مقياس خاص لتحقيق أهداف الدراسة.

من حيث النتائج: توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات النفسية، كما توصل بعضهم إلى وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية، بينما توصل بعضهم إلى عدم وجود فروق بينهما، كما توصلت بعض الدراسات إلى تأثر المهارات الاجتماعية ببعض الممارسات السلوكية كاللعب بالكمبيوتر.

المحور الثالث: اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض مظاهر المهارات الاجتماعية:

من حيث الهدف: هدفت بعض البحوث الدراسات السابقة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية وبعض المتغيرات النفسية مثل تقدير الذات، والأداء الاجتماعي، المهارات الاجتماعية.

من حيث العينة: تنوعت فئات العينة من الطلبة وأولياء الأمور، أما حجم العينة فكان بين (١١٣- ٢١٥) حالة.

من حيث الأدوات: تم استخدام مقياس كنتاكي، إعداد (Baer, Smith & Allen (2004.

من حيث النتائج: توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية وبين المهارات الاجتماعية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١/ ١٤٤٢ والبالغ عددهم (٦٠٠) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة:

أ- عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) طالبًا وطالبة وتم توظيفها لاستخرج معالم الصدق والثبات.

ب-عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (٩٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية وتم استبعاد استمارتين بسبب عدم جدية الاستجابة، وأصبح العدد النهائي (٨٨) طالبًا وطالبة وهم يمثلون ١٥% من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الكلية، وكان متوسط أعمارهم (٢١) عامًا للطلاب، والطالبات (٢٠,٥) عامًا، والجدول (١) يوضح خصائص العينة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة تبعا للجنس، والعيش مع الوالدين، والترتيب الولادي.

المتغير	الفئات	التكرارات	النسب
النوع الاجتماعي	ذكر	٤٠	%٤٥,٤٥
	أنثى	٤٨	%٥٤,٥٥
المجموع		٨٨	%١٠٠
العيش مع الوالدين	نعم	٦٩	78.41%
	لا	١٩	21.59%
المجموع		٨٨	%١٠٠
الترتيب الولادي	الأول	١٠	%١١,٣٦
	الأوسط	٥٧	%٦٤,٧٧
	الأخير	٢١	%٢٣,٨٦
المجموع		٨٨	%١٠٠

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقاييس التالية:

أولاً: مقياس اليقظة العقلية:

أ-تم استخدم مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية، إعداد (٢٠٠٦) Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, &Tony، وتعريب البحيري وآخرين (٢٠١٤)، وقد عمل معدُّو المقياس على تطويره، حيث قاموا بجمع عبارات خمسة مقاييس من التراث النفسي الذي يقيس اليقظة العقلية، بين عام (٢٠٠١ – ٢٠٠٥). فقد تكونت الصورة الأولية له من (١٠٢) فقرة، وبعد استخدم التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليلي العاملي التوكيدي، أسفرت النتائج عن (٣٩) عبارة موزعة على خمسة عوامل لليقظة وهي:

١-الملاحظة: وتتكون من (٨) فقرات تقيس الملاحظة والانتباه للخبرات.

٢-الوصف: ويتكون من (٨) فقرات تقيس وصف الخبرات الداخلية، والتعبير عنها.

٣-التصرف بوعي: ويتكون من (٨) فقرات وتقيس ما يقوم به الشخص من أنشطة في وقت معين.

٤-عدم الحكم على الخبرات الداخلية: ويتكون من (٨) فقرات تقيس عدم إصدار الأحكام.

٥- عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية: ويتكون من (٧) فقرات تقيس الميل إلى السماح للأفكار والأحاسيس لتأتي وتذهب دون تشتت تفكير الفرد. وقد أظهر المقياس في صورته الأصلية مستوى جيد من الصدق والثبات حيث امتدت قيم ألفا كرونباخ بين (٠,٩١-٠، ٧٥)، وامتدت معاملات الارتباط البينية بين العوامل الخمسة بين ((٠,٣٤- ٠,١٠. كما تحقق البحيري وآخرون (٢٠١٤) من الصدق والثبات من خلال اتساق العبارات مع أبعادها والتي امتدت بين (٠,٣٥٦- ٠,٦٦٥) هي دالة إحصائيا، كما امتدت معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٧٠٦ - ٠,٤٥٢)، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ

(٠,٧٤٩)، والتجزئة النصفية (٠,٧١٩) (٠,٧١٨) بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان وبراون، ومعادلة جتمان على التوالي.

ب-الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس اليقظة العقلية في الدراسة الحالية:

أ-الصدق: ١-صدق المحكمين*: تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٨٠% وأكثر.

٢-الاتساق الداخلي: للتأكد من الصدق قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة.

.....

*أسماء المحكمين أ.د. محمد حمزة السليماني، أ.د. محمد جعفر جمل الليل، د. عبد الله أحمد العطاس، د. ياسين عبد الوهاب، د. علي الوليدي.

١-معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه والجدول (٢) يوضح النتيجة:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه: ن=(٣٠).

الملاحظة		الوصف		التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة		عدم الحكم على الخبرات الداخلية		عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	
رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط
١	.437**	٩	.406**	١٧	.502**	٢٥	.480**	٣٣	.466**
٢	.416**	١٠	.491**	١٨	.342**	٢٦	.356**	٣٤	.363**
٣	.404**	١١	.364*	١٩	.400**	٢٧	.498**	٣٥	.507**
٤	.282**	١٢	.398*	٢٠	.432**	٢٨	.509**	٣٦	.488**
٥	.329*	١٣	.455**	٢١	.468**	٢٩	.467**	٣٧	.431**
٦	.421**	١٤	.367**	٢٢	.476**	٣٠	.290**	٣٨	.428**
٧	.514**	١٥	.430**	٢٣	.462**	٣١	.447**	٣٩	.630**
٨	.504**	١٦	.323**	٢٤	.447**	٣٢	.437**	----------	---

**دال عند (٠,٠١) *دال عن (٠,٠٥).

- معامل الارتباط بين الإبعاد وبعضـها مع بعض والمجموع الكلي والجدول (٣) يوضـح النتيجة:

جدول (٣) معامل الارتباط بين الإبعاد وبعضها مع بعض والمجموع الكلي و ن=(٣٠).

الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	الدرجة الكلية
الملاحظة	-	.513**	.510**	.411**	.311**	.433**
الوصف		-	.340**	.399**	.441**	.787**
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة			-	.392**	-.428**	.518**
عدم الحكم على الخبرات الداخلية				-	-.277**	.392**
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية					-	.412**

معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) ** .

ب- ثبات المقياس:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والجدول (٤) يوضح النتيجة:

جدول (٤) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعالة سبيرمان وبراون
الملاحظة	٠,٧٣١	٠,٧١١
الوصف	٠,٧٥٤	٠,٦٩٤
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	٠,٧٣٤	٠,٧٣٥
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٠,٧٧٢	٠,٧٠١
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٠,٧٨٧	٠,٧٢٠
الدرجة الكلية	٠,٨٧٦	٠,٨٤٢

طريقة التصـحيح: يتكون المقياس المسـتخدم في الدراسـة من (٣٩) عبارة، موزعة على خمسـة أبعاد وذات مقياس تدريجي خماسـي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) ومعطى الأوزان من (٥-١) في حالة الفقرات الإيجابية، وتعكس في حالة الفقرات السلبية.

الأبعاد	أرقام العبارات واتجاهاتها	المجموع
الملاحظة	١، ٦، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٦، ٣١، ٣٦	٨
الوصف	٢، ٧، ١٢، ١٦*، ٢٢*، ٢٧، ٣٢، ٣٧	٨
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	٥*، ٨*، ١٣*، ١٨*، ٢٣*، ٢٨*، ٣٤*، ٣٨*	٨
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٣*، ١٠*، ١٤*، ١٧*، ٢٥*، ٣٠*، ٣٥*، ٣٩*	٨
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٤، ٩، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٩، ٣٣	٧
المجموع الكلي		٣٩ عبارة

*تعني العبارات سالبة الاتجاه.

- مدى المتوسط الموزون*:

وقد امتدت الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٩- ١٩٥)، أما الدرجات الخاصة بالأبعاد: الملاحظة، الوصف، التصرف في اللحظة الحاضرة، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، فقد امتدت بين (٨-٤٠)، أما البعد الخامس عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية فقد امتدت الدرجات بين (٧-٣٥). كما تم تقسيم الدرجات الكلية للمقياس إلى خمسة مستويات في ضوء مدى المتوسط الموزون.

ثانياً: مقياس المهارات الاجتماعية:

وهو من إعداد الباحث وقد ظهر المقياس في صورته النهائية عبر المراحل التالية:

تحديد الهدف من المقياس؛ وهو التعرف على المهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. والاطلاع على التراث النفسي الخاص بالمهارات الاجتماعية، كما تم الاطلاع على دراسات سابقة حول الموضوع، والاستفادة منها في بناء المقياس. وتم الاطلاع على بعض المقاييس حول المهارات الاجتماعية مثل، مقياس رونالد ريجيو، ترجمة عبد الرحمن (١٩٩٢) موجود عند حسيب (٢٠٠١)، مقياس العازمي (٢٠٠٩)، وندى عبد الحميد (٢٠١١)، وحنان أبو منصور (٢٠١١)، وعكاشة، وعبد المجيد (٢٠١٢). ثم استخلص الباحث مما سبق محاور المقياس والتي تمثلت في ثلاثة محاور وهي مهارة التواصل، ومهارة التعبيرات الانفعالية، والمهارات الأكاديمية. ثم تم إعداد المقياس في صورته الأولية ليشمل (٣٧) عبارة موزعة على المحاور السابقة. وتم معرفة الصدق الظاهري، من خلال عرض المقياس على بعض أساتذة علم النفس في بعض الجامعات السعودية،

وعددهم (٥) وقد تم الاستفادة من ملاحظاتهم ومرئياتهم حول عبارات المقياس ومحاوره، (تم ذكرهم سابقا)، وأجريت التعديلات المناسبة، حيث تم الإبقاء على العبارات التي أظهرت نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٣) عبارة، ويشتمل على التعليمات، وطريقة الإجابة، ومثال يوضح ذلك.

حيث كان مقياس التقدير يعد كل عبارة ثلاثي(دائما، أحيانا، نادرا)، وتعطى الأوزان من(٣-١) في حالة العبارات الموجبة، وتعكس في حالة العبارات السالبة.

*** حددت درجة المتوسط في ضوء المستويات التالية: ١,٠٠ – أقل من ١,٨٠ منخفضة جداً، ١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠ منخفضة، ٢,٦٠ – أقل من ٣,٤٠ متوسطة، ٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠ عالية، ٤,٢٠ – ٥ عالية جداً.**

-العبارات الخاصة بكل بعد:

البعد	أرقام العبارات	المجموع
مهارة التواصل	*١، ٢، ٣، ٤،* ٥، ٦، *٧، ٨، ٩، ١٠،* ١١	١١
مهارة التعبيرات الانفعالية	١٢،*١٣، ١٤، *١٥،*١٦،١٧، * ١٨، ١٩، ٢٠، *٢١	١٠
المهارات الأكاديمية	٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥،*٢٦،٢٧، ٢٨، ٢٩، *٣٠، *٣١، *٣٢، ٣٣*	١٢
المجموع الكلي		٣٣

***تعني العبارات سالبة الاتجاه.**

صدق وثبات المقياس:

وللتأكد من الصدق قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة ومن خارج عينة الدراسة، وتم حساب ما يلي: ١-معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (٥) يوضح النتيجة.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ن=(٣٠)

مهارة التواصل		مهارة التعبيرات الانفعالية		المهارات الأكاديمية	
رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط
١	٠,٤٥٩**	١٢	٠,٦٥٦**	٢٣	٠,٧٢٦**
٢	٠,٥٧١**	١٣	٠,٥٩٠**	٢٤	٠,٦٩٧**
٣	٠,٥٧٣**	١٤	٠,٦١٩**	٢٥	٠,٦٨٥**
٤	٠,٧٩٠**	١٥	٠,٦٨٠**	٢٦	٠,٧١٥**
٥	٠,٧٤٤**	١٦	٠,٦٨٩**	٢٧	٠,٦٠٢**
٦	٠,٧٠٦**	١٧	٠,٧٠٥**	٢٨	٠,٦٣١**
٧	٠,٧٦٩**	١٨	٠,٦٦٠**	٢٩	٠,٦١٥**
٨	٠,٦٥٥**	١٩	٠,٦٨٠**	٣٠	٠,٦٢٤**
٩	٠,٦١٤**	٢٠	٠,٦٧٠**	٣١	٠,٥٢٢**
١٠	٠,٧٤٩**	٢١	٠,٧٢٦**	٣٢	٠,٦٧٣**
١١	٠,٧٧٢**	٢٢	٠,٧٠٤**	٣٣	٠,٧٠٧**

** دال عند (٠,٠١)

من الجدول (٥) نجد أن جميع معاملات الارتباط تمتد بين (٠,٤٥ – ٠,٧٩) وهي دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١).

٢-معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها مع بعض والمجموع الكلي والجدول (٦) يوضح النتيجة.

جدول (٦) معامل الارتباط للمحاول مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	مهارة التواصل	مهارة التعبيرات الانفعالية	المهارات الأكاديمية	الدرجة الكلية
مهارة التواصل	-	.509**	.540**	.833**
مهارة التعبيرات الانفعالية		-	.432**	.477**
المهارات الأكاديمية			-	.841**

** دال عند (٠,٠١)

ب: ثبات المقياس:

تم حساب الثبات عن طريق ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والجدول (٧) يوضح النتيجة

جدول (٧) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعالة سبيرمان وبراون
مهارة التواصل	٠,٧٨١	٠,٦٦٧
مهارة التعبيرات الانفعالية	٠,٧٧١	٠,٦٧٧
المهارات الأكاديمية	٠,٧٢١	٠,٦٦٦
الدرجة الكلية	٠,٧٩٢	٠,٦٧٠

طريقة التصحيح:

يتكون مقياس المهارات الاجتماعية من (٣٣) عبارة موزعة على ثلاث محاور، وذات مقياس تدرجي ثلاثي (دائما، أحيانا، نادرا) وتعطى الأوزان من (٣-١) في حالة الفقرات الإيجابية، وتعكس في حالة الفقرات السلبية. وامتدت الدرجة الكلية بين (٣٣-٩٩). أما الدرجات الخاصة بأبعاد: مهارة التواصل، امتدت بين (١١-٣٣)، ومهارة التعبيرات الانفعالية امتدت بين (١٠-٣٠)، والمهارات الاكاديمية امتدت بين (١٢-٣٦).

مدى المتوسط الموزون*: كما تم تقسيم الدرجة الكلية للمقياس إلى ثلاث مستويات.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى درجة اليقظة العقلية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة؟ وللإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٨) يوضح النتيجة.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لليقظة العقلية وأبعادها ن=(٨٨)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الدرجة
الملاحظة	31.55	4.93	3.94	عالية
الوصف	25.58	5.35	3.20	متوسطة
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	24.70	4.09	3.09	متوسطة
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	21.28	5.49	2.66	متوسطة
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	21.65	3.67	3.09	متوسطة
الدرجة الكلية	124.76	11.40	3.20	متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن الطلبة أظهروا مستوى متوسطا في اليقظة العقلية وأبعادها، عدا بعد الملاحظة والذي كان في مستوى عال، وتعزى هذه النتيجة إلى تأثير المتغيرات الثقافية والاجتماعية لعينة الدراسة والتي قد يكون لها أثرًا على مستوى اليقظة العقلية لديهم. وهذا ما أشار إليه (Park, spaorg & crossl (٢٠١٣، ١٠٧٢ إلى أن اليقظة العقلية حالة متغيرة ديناميكية أو سمة يتباين فيها الأفراد، وأنه يمكن تنميتها من خلال الممارسات. كما قد يعود ذلك إلى عوامل متعلقة بالطلبة أنفسهم، وقدراتهم الذاتية على التعامل مع الخبرات الجامعية والتي قد تختلف تماما عن المراحل التعليمية السابقة، ووصولهم إلى المرحلة الجامعية، وتشكيل علاقات اجتماعية وأكاديمية أوسع مما كانت عليه في السابق، فضلا عن ارتباط هذه المرحلة بالمستقبل مما يجعلهم يفكرون كثيرا بشيء من الوعي والإدراك للواقع الذي يعيشون فيه، وتكوين رؤية واضحة لذواتهم وانفعالاتهم والعمل على التوافق معها. كما قد يعود ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية للمرحلة الجامعية حيث إنها تمثل مرحلة المراهقة المتأخرة والتي يسعى الفرد فيها إلى تحديد هويته وأسلوب حياته، حيث تعد هذه المرحلة كما ذكر أريكسون بأنها مرحلة أزمة الهوية والتي تكون مليئة بالكثير من المتغيرات. (الزغول، الدبابي، وعبد الرحمن، ٢٠١٩، ٢٥٦)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الوليدي (٢٠١٧).

*حددت درجة المتوسط في ضوء المستويات التالية: من (١-) إلى أقل (١,٦٧) منخفضة، من (١,٦٧-) إلى أقل (٢,٣٤) متوسطة، من (٢,٣٤-) إلى أقل (٣) عالية.

السـؤال الثاني: ما مسـتوى درجة المهارات الاجتماعية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٩) يوضح النتيجة:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الاجتماعية وأبعادها ن=(٨٨)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الدرجة
المهارات الأكاديمية	25.31	3.49	2.30	متوسطة
مهارة التواصل	24.51	3.05	2.23	متوسطة
مهارة التعبيرات الانفعالية	22.42	1.96	2.04	متوسطة
الدرجة الكلية	72.24	6.41	2.19	متوسطة

يتضـح من الجدول (٩) أن الطلبة أظهروا مسـتوى متوسـطا في المهارات الاجتماعية وأبعادها، وقد يرجع ذلك إلى أن بعض الطلبة قد يجد صـعوبة في بناء وتكوين علاقات اجتماعية متميزة بصـورة عامة، حيث أشـار Kelly (1982، ١٢ —١٣) إلى أن الأشـخاص الذين يعانون من سوء توظيف للمهارات الاجتماعية؛ يعانون صعوبة في تأسيس علاقات اجتماعية في المجتمع عالية ومتميزة، وربما يؤدي بهم الأمر إلى محاولة تجنب المواقف التي تتطلب مبادرات ومشاركات اجتماعية عالية الجودة. كما أوضح روبنز وسكوت (٢٠٠٠، ٣٧١) أن القصور الاجتماعي الذي يكشف عنه بعض الطلبة يرجع أساساً لعدم اكتساب الدروس الأكثر أساساً وأهمية للتفاعل الاجتماعي في حياتهم. كما قد يرجع ذلك إلى احتمال وجود بعض المشـكلات أو الاضـطرابات التي قد يعاني منها بعض الطلبة، تتسبب في تذبذب المهارات الاجتماعية. وقد يكون السبب في ذلك يعود إلى طبيعة البيئة الأكاديمية الجامعية والتي قد لا تساعد على إظهار المهارات الاجتماعية بصورة عامة، والأكاديمية والتفاعلية بصورة خاصة، حيث يسيطر عليها محدودية التفاعل والتعامل إلا في ضوء ما هو مسموح به، حيث إن جملة الضغوطات سواء الأكاديمية أو التفاعلية أو الانفعالية التي يواجها الطالب ويتعايش معها في البيئة الجامعية والتي تلقى عليه من قبل أعضـاء هيئة التدريس، أو الزملاء، أو المتطلبات الدراسية، أو المتطلبات الشخصية قد تؤثر على ممارسة المهارات الاجتماعية

وتوظيفها. وقد يؤول إلى الافتقار للمهارات الاجتماعية المثلى المتميزة، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة المزين (٢٠١٠).

السؤال الثالث: هل توجد فروق في درجة اليقظة العقلية، والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة تعزى للنوع "طالب/ طالبة "؟

أولاً: اليقظة العقلية:

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) والجدول (١٠) يوضح النتيجة.

جدول (١٠) فروق درجة اليقظة العقلية وأبعادها لدى عينة الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي "طالب/طالبة"

البعد	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الملاحظة	طلاب ن=٤٠	30.58	4.40	86	-1.704	غير دال
	طالبات ن=٤٨	32.35	5.24			
الوصف	طلاب ن=٤٠	25.70	4.83	86	.192	غير دال
	طالبات ن=٤٨	25.48	5.80			
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	طلاب ن=٤٠	24.40	4.28	86	-.635	غير دال
	طالبات ن=٤٨	24.96	3.96			
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	طلاب ن=٤٠	21.10	4.87	86	-.286	غير دال
	طالبات ن=٤٨	21.44	6.00			
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	طلاب ن=٤٠	22.00	3.55	86	.820	غير دال
	طالبات ن=٤٨	21.35	3.78			
الدرجة الكلية	طلاب ن=٤٠	123.78	11.26	86	-.739	غير دال
	طالبات ن=٤٨	125.58	11.56			

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في اليقظة العقلية وأبعادها، مع ملاحظة أن الطالبات أظهرن مستوى من اليقظة العقلية أعلى من الطلاب، ولكن لم يرق إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وهذا قد يشير إلى أن كلا الفئتين تتقاربان في درجة اليقظة العقلية حيث إنهما تنتميان إلى بيئة تعليمية واحدة، وبيئة اجتماعية متقاربة، مما يجعل السياق العام للفكر اليقظ يسير في نطاق رؤية أو طريقة متقاربة للنظر في المواقف المختلفة ولحل المشكلات،

فضـــلاً عن الالتزام بالأفكار والمعتقدات الســـائدة في المحيط الاجتماعي الذي ينتمون إليه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البحيري، والضبع، وطلب، والعواملة (٢٠١٤)، وتختلف مع دراسة كل من أحلام عبد الله (٢٠١٣) الوليدي (٢٠١٧)، وعبد الرحمن، والطائي (٢٠١٧)، وهبة عيســـى (٢٠١٨).

ثانياً: المهارات الاجتماعية:

جدول (١١) اختبار (ت) للفروق في المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي "طالب/طالبة" ن=(٨٨)

البعد	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
مهارة التواصل	طلاب ن=٤٠	24.63	3.27	86	.317	غير دال
	طالبات ن=٤٨	24.42	2.89			
مهارة التعبيرات الانفعالية	طلاب ن=٤٠	22.25	1.88	86	-.741	غير دال
	طالبات ن=٤٨	22.56	2.04			
المهارات الأكاديمية	طلاب ن=٤٠	25.10	3.63	86	-.506	غير دال
	طالبات ن=٤٨	25.48	3.40			
الدرجة الكلية	طلاب ن=٤٠	71.98	6.57	86	-.350	غير دال
	طالبات ن=٤٨	72.46	6.34			

يتضـــح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في درجة المهارات الاجتماعية، ويمكن تفسـير هذه النتيجة في ضـوء ما تم عرضـه من المواقف التي تضـمنها مقياس المهارات الاجتماعية، والتي تمثلت في واقع معايشـة الطلبة في الحياة الجامعية المعتادة، حيث أن كلا الفئتين الذكور والإناث تنتمي إلى بيئة التعلم المتاحة والتي تكاد تكون واحدة لجميع الطلبة. كذلك طرق وأســاليب التدريس الســائدة والتي تتســم عادة بالتقليدية حيث تركز على المعلومات دون المهارات التي ترتبط بالطالب والطالبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراســة كلٍّ من عواطف صــالح (٢٠٠٢)، ودراسة المزين (٢٠١٠).

السـؤال الرابع: هل توجد فروق في درجة اليقظة العقلية، والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة تعزى إلى العيش مع الوالدين؟

أولاً: اليقظة العقلية:

جدول (١٢) اختبار (ت) للفروق في اليقظة العقلية وأبعادها لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير العيش مع الوالدين ن=(٨٨)

البعد	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الملاحظة	نعم ن=69	31.61	5.19	86	.228	غير دال
	لا ن=19	31.32	3.94			
الوصف	نعم ن=69	26.04	5.33	86	1.563	غير دال
	لا ن=19	23.89	5.24			
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	نعم ن=69	25.16	4.06	86	2.021	دال إحصائياً
	لا ن=19	23.05	3.88			
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	نعم ن=69	21.86	5.46	86	1.887	غير دال
	لا ن=19	19.21	5.21			
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	نعم ن=69	21.58	3.91	86	-.329	غير دال
	لا ن=19	21.89	2.73			
الدرجة الكلية	نعم ن=69	126.25	10.57	86	2.391	دال إحصائياً
	لا ن=19	119.37	12.92			

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة في اليقظة العقلية للدرجة الكلية، وفي التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة لصالح الذين يعيشون مع والديهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الفئة التي تعيش مع الأسرة تشعر بالاستقرار والأمن النفسي أكثر من التي لا تعيش مع الأسرة، الأمر الذي يجعل أفراد تلك الفئة يعيشون اللحظة دون النظر إلى الماضي على أنه سيئ أو المستقبل على أنه مخيف، وقد أشارت باسمة حلاوة (٢٠١١) أن Cartonأوضح بأنه إذا كانت العلاقة بين الوالدين متسمة وقائمة على أساس راسخ من الحب والتفاهم والتعاون، فإن ذلك يشكل لدى الطفل مفهوم الذات الإيجابية التي تتضح مظاهرها في احترام الذات، وتقديرها، والحفاظ على مكانتها الاجتماعية، كما تظهر في الثقة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، فيعبر الفرد عن تقبل ذاته ورضاه عنها، كما يعبر عن قدرته على تحمل المسؤولية، وأنه شخص يتفاعل مع الآخرين تجاه متطلبات الحياة، والتي ينتقل أثرها مع الفرد في مراحل حياته.

ثانياً: المهارات الاجتماعية:

جدول (١٣) الفروق في المهارات الاجتماعية وأبعادها تبعاً لمتغير العيش مع الوالدين ن=(٨٨)

البعد	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
مهارة التواصل	نعم ن=69	24.78	3.01	86	.836	غير دال
	لا ن=19	24.12	2.62			
مهارة التعبيرات الانفعالية	نعم ن=69	22.45	2.09	86	.289	غير دال
	لا ن=19	22.29	1.45			
المهارات الأكاديمية	نعم ن=69	25.71	3.51	86	1.424	غير دال
	لا ن=19	24.41	2.67			
الدرجة الكلية	نعم ن=69	72.94	6.47	86	1.267	غير دال
	لا ن=19	70.82	4.73			

يتضح من الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق بين أفراد العينة في المهارات الاجتماعية وأبعادها تبعاً لمتغير العيش مع الوالدين. وهذا يشير إلى أن متغير العيش مع الوالدين موضع الدراسة لم يؤدّ دورًا في المهارات الاجتماعية، مما قد يشير إلى ضعف تأثير الأسرة على الجيل الجديد وتحوله إلى الأقران والأصدقاء ووسائل الاتصال الحديثة، حيث أشار زهران (٢٠٠٥، ٤١٩) إلى أن المراهق يسعى لتحقيق الحصول على احترام أقرانه وزملائه، وبالتالي العمل على مسايرتهم في سلوكهم وكل ما يرتبط بذلك. كما يعزي الباحث ذلك إلى أن الفئتين تنتميان إلى بيئة اجتماعية واحدة من حيث السياق الاجتماعي بصورة عامة، ومن حيث العادات والتقاليد والتفكير بصورة خاصة، وهذا يشير إلى تحقيق شيء من تساوي الفرص الاجتماعية المتاحة للفئتين، وخصوصا بعد انتشار وسائل الاتصال الحديثة والانفتاح المعرفي والتواصل الاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المزين (٢٠١٠).

السؤال الخامس: هل توجد فروق في درجة اليقظة العقلية، والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة تعزى للترتيب الولادي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين آحادي الاتجاه والجداول التالية (١٤-١٦) توضح النتيجة:

أولاً: اليقظة العقلية

جدول (١٤) الفروق في اليقظة العقلية وأبعادها تبعاً لمتغير الترتيب الولادي ن=(٨٨)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الملاحظة	بين المجموعات	3.470	2	1.735	.070	غير دال
	داخل المجموعات	2112.349	85	24.851		
الوصف	بين المجموعات	76.289	2	38.145	1.342	غير دال
	داخل المجموعات	2415.154	85	28.414		
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	بين المجموعات	2491.443	2	12.313	.730	غير دال
	داخل المجموعات	24.626	85	16.867		
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	بين المجموعات	34.600	2	17.300	.569	غير دال
	داخل المجموعات	2585.298	85	30.415		
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	بين المجموعات	48.482	2	24.241	1.831	غير دال
	داخل المجموعات	1125.598	85	13.242		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	270.557	2	135.279	1.042	غير دال
	داخل المجموعات	11035.431	85	129.829		

يتضـــح من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق في اليقظة العقلية ، وأبعادها تبعاً لمتغير الترتيب الولادي. وهذا يشـير إلى أن متغير الترتيب الولادي لم يؤدّ دوراً في اليقظة العقلية وأبعادها، وقد يعود السبب في ذلك إلى تقارب الأعمار بين الإخوة في عينة الدراسة، أو أن الترتيب الولادي كمتغير مستقل ليس له تأثير بصورة عامة على جوانب الشخصية المختلفة. حيث أوضح Rodica & Brent 2015 أن الجدل حول تأثير الترتيب الولادي على الشخصية لا يزال مستمراً لأكثر من مئة عام ســواء من وجهة نظر العامة، أو من وجهة نظر العلماء المختصــين، وقد ذكر المرجع نفســه

بعض الدراسات التي تشير إلى عدم وجود تأثير للترتيب الولادي على شخصية الفرد، وذكر أنه تم إجراء دراستين حديثتين، وهما تُعدّان من الدراسات الحاسمة التي أوضحت أن تأثير الترتيب الولادي ضئيل جداً، أو ليس له تأثير على الشخصية، فقد توصلت نتائج الدراسة الأولى والتي أجريت على عينة كبيرة جداً أن حجم تأثير العلاقة كان ٠,٠٢. وأما الدراسة الأخرى التي أجريت على عينة كبيرة جداً في كلٍّ من بريطانيا، والولايات المتحدة، وألمانيا أوضحت أن الترتيب الولادي له تأثير صفري على الشخصية، مما يشير إلى عدم تأثير الترتيب الولادي على الفرد وهذا ما توصلت إليه نتائج هذا السؤال.

ثانياً: المهارات الاجتماعية:

جدول (١٥) الفروق في المهارات الاجتماعية وأبعادها تبعاً لمتغير الترتيب الولادي ن=(٨٨)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
مهارة التواصل	بين المجموعات	.391	2	.195	.021	غير دالة
	داخل المجموعات	809.598	85	9.525		
مهارة التعبيرات الانفعالية	بين المجموعات	8.523	2	4.262	1.108	غير دال
	داخل المجموعات	326.920	85	3.846		
المهارات الأكاديمية	بين المجموعات	1.148	2	.574	.046	غير دال
	داخل المجموعات	1057.568	85	12.442		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	10.487	2	5.244	.125	غير دال
	داخل المجموعات	3569.502	85	41.994		

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق في المهارات الاجتماعية وأبعادها تبعاً لمتغير الترتيب الولادي، وهذه النتيجة تتماشى مع ما أظهرته نتيجة الجزء الأول من إجابة السؤال الخامس، وبالتالي يمكن تفسير ذلك في ضوء ما ذكر آنفا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المزين (٢٠١٠).

السؤال السادس: هل هناك علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة؟

وللإجابة على السؤال تم حساب معامل الارتباط بين المتغيرين والجدول (١٦) يوضح النتيجة:

جدول (١٦) معامل الارتباط بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية ن=(٨٨)

أبعاد المهارات الاجتماعية وأبعادها / أبعاد اليقظة العقلية وأبعادها	مهارة التواصل	مهارة التعبيرات الانفعالية	المهارات الأكاديمية	الدرجة الكلية للمهارات
الملاحظة	..355**	..228*	..329**	..320**
الوصف	..301**	..374**	..243*	..298**
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	..255*	..277**	..326**	..388**
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	..248*	..228*	..245*	..219*
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	..387**	..225*	..30**	..335**
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	..328**	..365**	..206*	..464**

** دال عند (٠,٠١) * دال عن (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٦) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة بلغ (٤٦٤٠٠)، وهو ارتباط موجب ومتوسط ودال إحصائياً، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Jones, & Hansen, 2015). كما نجد أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد اليقظة العقلية وأبعاد المهارات الاجتماعية كانت دالة إحصائياً، وهذه العلاقة تدفعنا للقول بأن اليقظة العقلية ترتبط ارتباطا مقبولا بالمهارات الاجتماعية. ولعل أبرز هذه السمات وضوحا التعبيرات الانفعالية وهي من المهارات التي يمكن للعوامل التكوينية أن تحدد درجة السلوك الانفعالي، إضافة للعوامل التربوية والثقافية والاجتماعية وتجارب الحياة المتنوعة التي يتعرض لها الفرد، وقد ذكر المالح (٢٠٠٩) أن التعبير الانفعالي يشتمل على خمسة نماذج من أشكال التعبير هي: تعبير واضح وشديد عن الانفعال، وتعبير هادئ ومنطقي عن الانفعال، وهروب من التعبير الانفعالي، وضبط شديد للتعبير الانفعالي، وتنصل من الانفعالات. وأن هذه الاساليب تمتزج أحيانا وتتعدل وتصبح أكثر مرونة وفقا لشخصية الفرد وظروفه وأحواله، وأن الحياة اليومية وما تطلبه تجعل الفرد الناضج والناجح أكثر مرونة في طرق وأساليب تعبيره الانفعالي، وقد أوضح الضبع ومحمود (٢٠١٣، ٥٥) أن اليقظة العقلية تقلل الانفعال السلبي وتحسن الصحة النفسية كما أشار Beauchemin, Hutchins & Patterson (٢٠٠٨) إلى أن اليقظة العقلية تقلل من التوتر لدى الأفراد وتساعد على التركيز والاهتمام بالذات، مما يعزز بدوره المهارات الاجتماعية. ويتضح مما سبق أن اليقظة العقلية تزيد من مهارات التعبيرات الانفعالية.

التوصيات والمقترحات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن هناك بعض التوصيات والمقترحات والتي يمكن إجمالها على النحو التالي:

أولا توصيات الدراسة:

١-العمل على معرفة الطلبة الذين لديهم انخفاض في اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية، والعمل على تبصيرهم ومساعدتهم على رفع مستوى هذا الجانب.

٢-تعزيز دور الأسرة ممن خلال البرامج والدورات؛ لتوضيح كيفية توفير مناخ نفسي واجتماعي للأبناء يعمل على تحقيق المهارات الاجتماعية، وغيرها من المتغيرات المرتبطة بأبعاد الشخصية المعرفية والانفعالية والسلوكية.

٣-مرونة إدارة الكليات والأقسام في تشجيع الطلبة على ممارسة جوانب اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية في حياتهم الأكاديمية والشخصية.

٤-الحرص على إتاحة الفرصة للطلبة لتنمية قدراتهم ومهاراتهم عن طريق التدريب، واللقاءات العلمية في المجالات المرتبطة باليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية.

المقترحات:

١- من المفيد ومن خلال بحوث مستقبلية تناولُ المزيد من الدراسات على عينات أكبر حجما وفي مختلف مناطق المملكة العربية السعودية حول اليقظة العقلية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية، والمتغيرات المعرفية لدي الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.

٢- إجراء دراسة لتحديد فاعلية التدريب على استراتيجيات اليقظة العقلية على المهارات الاجتماعية لدى عينات من فئات عمرية مختلفة.

٣-إجراء أبحاث متعلقة بالعلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية واليقظة العقلية، والذكاء المتعدد، والمهارات الاجتماعية بصورة عامة.

المراجع:

اولاً: المراجع العربية:

أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب. (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب، مجلة الإرشاد النفسي، ع٥١، ١-٨٦.

أبو منصور، حنان خضران. (٢٠١١). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

إسماعيل، هالة خير سناري. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية، دراسة تنبؤيه، مجلة الإرشاد النفسي، ع٥٠، ٢٨٧ - ٣٣٥.

البحيري، عبد الرقيب أحمد، والضبع، فتحي عبد الرحمن، وطلب، أحمد علي، والعواملة، عائدة أحمد (٢٠١٤) الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع، مجلة الإرشاد النفسي، ع٣٩، ١١٩-١٦٦.

بديوي، زينب حياوي، وعبد، مها صدام. (٢٠١٨). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٣(١)، ٤١٨ - ٤٤٢

حسيب، عبد المنعم عبد الله. (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً، مصر، علم النفس، س١٥، ع ٥، ١٢٤-١٣٩. س١٥،

حلاوه، باسمة. (٢٠١١). دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء: دراسة ميدانية في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، ٢٧(٣)، ٧١ - ١٠٩.

خشبة، فاطمة السيد حسن. (٢٠١٨). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة، جامعة الأزهر، مجلة التربية، ١(١٧٩)، ٤٩٤-٥٩٨.

خليفة، فاطمية. (٢٠١٦). صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر، (١٨، ١٧)، ٤٩-٣٧.

روبنز، ب & سكوت ج (٢٠٠٠) الذكاء الوجداني ترجمة (صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي)، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

الزغول، رافع عقيل، والدبابي، خلدون إبراهيم، وعبد الرحمن، عبد السلام هاني. (٢٠١٩). نظريات الشخصية، عمان، دار المسيرة.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة ط ٦، القاهرة، عالم الكتب.

الشلوي، علي محمد. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي، مجلة البحث العلمي في التربية، ع١٩، ١-٢٤.

صالح، عواطف حسين صالح. (٢٠٠٢). العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية، جامعة بنها، مجلة كلية التربية، ١٢(٥٣)، ١٧٨- ٢٢٩.

صغبيني، طوى. (٢٠١١). اليقظة الذهنية، المقال مترجم عن مقال بالإنجليزية منشور في مجلة ميستير العدد الثالث، استرجع بتاريخ ٢٠٢٠/٩/٣ من موقع alexanzia415.wordpress

الضبع، فتحي عبد الرحمن، ومحمود، أحمد على طالب. (٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، ع٣٤، ١-٧٥.

الضبياني، عامر محمد. (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتعاطف والسلوك الاجتماعي الايجابي لدى الطلبة اليمنيين في الصين، جامعة ذمار اليمن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(١١)، ١٣٦-١٤٧.

العازمي، مبارك ناصر سليمان. (٢٠٠٩). تقويم المهارات الاجتماعية لدى معلمي التربية البدنية بدولة الكويت، مجلة بحوث التربية الشاملة، مج١، ١٥٦- ١٩٢.

العاسمي، رياض نايل. (٢٠١٤). الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد، مجلة جامعة دمشق، ٣٠(١)، ١٧- ٥٦.

عبد الحميد، ندى نصر الدين. (٢٠١١). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإدارة التغير. مصر بعد ثورة ٢٥ يناير، القاهرة ٢٠١١، مج٢، ١١٢٣- ١١٤٢.

عبد الرحمن، محمد السيد، والطائي، إيمان محمد. (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة في كل من مصر والعراق (دراسة عبر ثقافية مقارنة)، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، ع ٩٧، ٥-٤٠.

عبد الله، أحلام مهدي. (٢٠١٣). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، مجلة الاستاذ، ٢(٢٠٥)، ٣٤٣- ٣٦٦.

عكاشة، محمود فتحي، وعبد المجيد، أماني فرحات. (٢٠١٢). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣(٤)، ١١- ١٤٧.

عيسى، هبه مجيد. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة: بناء وتطبيق، مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)، ٤(٢)، ٢٦٨- ٢٩٥.

الفقي، آمال إبراهيم. (٢٠١٨). فعالية التدريب على اليقظة العقلية في حل الصراع الزواجي لدى عينة من الزوجات، جامعة بنها، مجلة كلية التربية، ٢٩(١١٦)، ١-٤٦.

الفقيري، معتز فواد أحمد. (٢٠١٦). فعالية مدخل اليقظة العقلية في خفض بعض أعراض الفصام لدى الشباب، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بور سعيد، مجلة كلية التربية.

المالح، حسان. (٢٠٠٩). أساليب التعبير الانفعالي والصحة النفسية، تم الاسترجاع من موقع annajah.net بتاريخ ٢٥/ ٥/ ٢٠٢١.

محمود، الفرحاتي السيد. (٢٠١٧). فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار TIMSS، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، مصر، ع٤٦، ١٢- ١٢٥.

المزين، سليمان حسين. (٢٠١٠). مدى توافر المهارات الاجتماعية لدى طلبة كليتي الشريعة واصول الدين الجامعة الإسلامية بغزة وسبل الارتقاء بها، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٠٠، ١٧٤- ٢٢٧.

المعموري، علي حسين مظلوم، وعبد، سلام محمد علي هادي. (٢٠١٨). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الانسانية، ٢٥(٣)،٢٢٩ -٢٤٧.

المقداد، قيس، وبطاينة، أسامة، والجراح، عبدالناص. (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٣)، ٢٥٣ -٢٧٠ .

النجار، حسن زكريا السيد. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، جامعة بنا، مجلة كلية التربية، ١٢٠(٣)، ٩٢ — ١٢٥.

الوليدي، علي محمد علي. (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ع ٢، ٤١-٦٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Allen,N. B., Blashki,G. & Gullone, E. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 40(4), 285-294.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13(1), 27-45.

Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. Complementary Health Practice Review, 13(1), 34-45.

Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2014). The role of social skills in social anxiety of university students. Paidéia (Ribeirão Preto), 24(58), 223-232.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84(4), 822–848.

Calvin Eleby, Jr. (2009) The Impact of a Student's Lack of Social Skills on their Academic Skills in High School, Thesis For the Degree of (M.Ed.) Marygrove College, Detroit, Michigan.

Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. Assessment, 15(2), 204-223.

Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness?A practice review of psychotherapy-related research. Psychotherapy, 48(2), 198-208

Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S., & Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behavior. Personality and individual differences, 44(5), 1235-1245 .

Gresham, F. M. (2002). Teaching Social Skills to High-Risk Children and Youth: Preventive and Remedial Strategies. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches (p. 403–432). National Association of School Psychologists

Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. Behavioral Disorders, 31(4), 363-377.

Griffiths, M. D. (2010). Computer game playing and social skills: a pilot study. Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 27, 301-310 .

Jones, S. M., & Hansen, W. (2015). The impact of mindfulness on supportive communication skills: Three exploratory studies. Mindfulness, 6 (5), 1115 -1128 .

Kelly, J. (1982) social skillstrainig aprokicol guidefor untervention . N. y Springer, pullilling company

Kettler, K. M. (2010). Mindfulness and Cardiovascular Risk in College Students .

Loucks, E. B., Schuman-Olivier, Z., Britton, W. B., Fresco, D. M., Desbordes, G., Brewer, J. A., & Fulwiler, C. (2015). Mindfulness and cardiovascular disease risk: state of the evidence, plausible mechanisms, and theoretical framework. Current Cardiology Reports, 17(12), 112.

Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. In W. R. Miller (Ed.), Integrating spirituality into treatment: Resources for practitioners (67–84). American Psychological Association .

Nivenitha, P., & Nagalakshmi, K. (2016). Influence of test anxiety and mindfulness on academic performance among adolescents. The International Journal of Indian Psychology, 3(4), 34-39.

Ozben, S. (2013). Social skills, life satisfaction, and loneliness in Turkish university students. Social Behavior and Personality: an international journal, 41(2), 203-213 .

Park, T.R. Speng, M & Gross, c (21013) Mind fullners ؟

Riggio, R. E., Throckmorton, B., & Depaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. Personality and Individual Differences, 11(8), 799-804.

Rodica, L, D & Brent w. R (2015) Settling the debate on birth order and personality , PNA, 11 (46) 14119 – 14120.

Sinha, A. (2012). Exploring the relationships between mindfulness, self-compassion, and ethnic identity development. Thesis Prepared for (M A) University of North Texas.

Sturgess, M. A. (2012). Psychometric validation and demographic differences in two recently developed trait mindfulness measures.

White , Naomi (2014) Me chanisms of mirdfulnes eualuating theorlesand proposing amedif master thesis , viction elvivelity of wingtip.

References:

Abu Zaid, Ahmed Muhammad Jad Al-Rub. (2017). The Effectiveness of Mental Alertness Training as a Dialectical Behavioral Approach on Reducing the Difficulties of Emotional Regulation for Female Students with Borderline Personality Disorder and its Impact on the Symptoms of this Disorder", Psychological Guidance Journal, Vol. 51, 1-86.

abu mansour, hanan khadran. (2011). Emotional Sensitivity and its Relationship to Social Skills Among The Hearing Impaired in the Governorates of Gaza, an Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza.

Ismail, Hala Khair Sinnari. (2017). Psychological Flexibility and its Relationship to Mental Alertness Among Students of the of Education Faculty: a predictive study, Psychological Counseling Journal, Vol. 50, 287-335.

Al-Buhairi, Abdel Raqib Ahmed, Eldabea, Fathi Abdel Rahman, Talib, Ahmed Ali, & Al-Awamleh, Aida Ahmed. (2014). The Arabic Image of the Five Factors Scale of Mental Alertness, a Field Study on a Sample of University Students in Light of the Impact of the Variables of Culture and Gender, Journal of Psychological Guidance, Vol. 39, 119-166.

Badawi, Zainab Hayawi, & Abd, Maha Saddam. (2018). Mental Alertness among University Students, Basra Research Journal for Human Sciences, 3 (1), 418-442.

Haseeb, Abdel Moneim Abdullah. (2001). Social skills and self-effectiveness for superior, ordinary and academically tardiness for university students, Egypt, Psychology, Q15, Pg. 5, 124-139.

Halawa, Bassima. (2011). The role of parents in forming the social personality of children: a field study in the city of Damascus, Damascus University Journal, 27(3), 71-109.

Khashaba, Fatma El-Sayed Hassan. (2018). Predicting the mental alertness' level through psychological variables among university students, Al-Azhar University, Journal of Education, 1(179), 494-598.

Khalifa, Fatimia. (2016). Learning difficulties and social skills, Jill Eloum Journal for Humanities and Social Sciences, (18, 17), 49-37.

Robbins, B & Scott J. (2000). Emotional Intelligence, translated by: Safaa Al-Assar and Alaa El-Din Kafani, Cairo, Dar Quba Publishing and Distribution.

Al-Zogoul, Rafe Oqil, Al-Dababi, Khaldoun Ibrahim, & Abdul Rahman, Abdul Salam Hani. (2019). Personality Theories, Amman, Dar Al Masirah.

Zahran, Hamed Abdel Salam. (2005). The psychology of childhood and adolescence development, 6th edition, Cairo, World of Books.

Al-Shalawi, Ali Muhammad. (2018). Mental alertness and its relationship to Self-Efficiency among a students of the education faculty's sample, in Al-Dawadmi, Journal of Scientific Research in Education, Vol. 19, 1-24.

Saleh, Awatef Hussein Saleh. (2002). Social isolation, with its relationship to social skills and social support, Benha University, Journal of the Faculty of Education, 12(53), 178-229.

Saghbini, Towa. (2011). Mental Alertness, the article is translated from English article published in Mister magazine, issue 3, March 2011, retrieved on 3/9/2020 from alexanzia415.wordpress.

El-Dabaa, Fathi Abdel-Rahman, & Mahmoud, Ahmed Ali Talib. (2013). The effectiveness of mental alertness in reducing symptoms of psychological depression among a sample of university students, Journal of Psychological Counseling, p. 34, 1-75.

Al-Dhabiani, Amer Muhammad. (2021). Mental alertness with its relationship to empathy and positive social behavior among Yemeni students in China, Dhamar University of Yemen, Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(11), 136-147.

Al-Azmi, Mubarak Nasser Suleiman. (2009). Assessment of social skills for physical education teachers in Kuwait, Journal of Comprehensive Education Research, Vol. 1, 156-192.

Al-Asmy, Riyad Nile. (2014). Self-compassion and its relationship to some personality traits among a sample of King Khalid University students, Damascus University Journal, 30 (1), 17-56.

Abdel Hamid, Nada Nasr El-Din. (2011). The social skills scale for adolescent girls, sixteenth annual conference for Psychological Counseling: Psychological Counseling and Managing Change, Egypt after the January 25 Revolution, Vol. 2, 1123-1142.

Abdel-Rahman, Mohamed El-Sayed & Al-Taai, Eman Muhammad. (2017). Mental alertness and its relationship to depression among university students in both Egypt and Iraq: a comparative cross-cultural study, Zagazig University, Journal of Education' Faculty, p. 97, 5-40.

Abdullah, Ahlam Mahdi. (2013). Mental alertness among University Students, The Professor's Journal, 2(205), 343-366.

Okasha, Mahmoud Fathy & Abdul Majeed, Amani Farhat. (2012). Developing the social skills of gifted children with school behavioral problems, The Arab Journal for the Development of Excellence, 3(4), 11-147.

Issa, Heba Majid. (2018). Mental awareness and its relationship to metacognitive thinking and the need for knowledge among Education faculty students for Humanities and Banking: Construction and Application, Basra Research Journal (Humanities), 43(2), 268-295.

El-Feki, Amal Ibrahim. (2018). The effectiveness of training on Mental alertness in resolving marital conflict in a sample of wives", Journal of the Education faculty, 29(116), 1-46.

Al-Faqiri, Moataz Fawad Ahmed. (2016). The effectiveness of the mindfulness approach in reducing some symptoms of schizophrenia in youth, Unpublished PhD thesis, Port Said University, Journal of the Education faculty.

Al-Maleh, Hassan. (2009). Methods of emotional expression and mental health, available from annajah.net on 25/5/2021.

Mahmoud, El-Farhaty El-Sayed. (2017). The effectiveness of training science and mathematics teachers on integrating active thinking in a social context TASC and thinking maps in developing reasoning capabilities, mental alertness, learning motivation and cognitive levels for TIMS Test, International Journal of Educational and Psychological Sciences, Egypt, v4, 12- 125.

Al-Muzayin, Suleiman Hussein. (2010). The availability of social skills among students of Sharia and Fundamentals' of religion, faculties, Islamic University of Gaza and ways to advance it", The Egyptian Society for Reading and Knowledge, pp. 100, 174-227.

Al-Mamouri, Ali Hussein Mazloum & Abd, Salam Muhammad Ali Hadi. (2018). Mental alertness among university students", Journal of Human Sciences, 25(3), 229-247 .

El-Miqdad, Qais, & Batayneh, Osama, & Al-Jarrah, Abdel-Nasser. (2011). The level of social skills among ordinary children and children with learning difficulties in Jordan from the point of view of teachers, The Jordanian Journal of Educational Sciences, 7(3), 253-270.

Al-Najjar, Hassan Zakaria Al-Sayed. (2019). Mental alertness with its relationship to the need for Knowledge and academic integration for postgraduate students in the college of education, University of Bena, Journal of the College of Education, 120(3), 92 - 125.

Al-Walidy, Ali Muhammad Ali. (2017). Mental alertness and its relationship to psychological happiness among King Khalid University students, King Khalid University Journal of Educational Sciences, Vol. 2, 41-68.

تقييم أساليب التفكير الشائعة لطلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون

Assessment of Thinking Patterns for Secondary School Students in Najran City in Light of Harrison and Bramson Theory

إعداد

د. محمد حسين فهيد اليامي

أستاذ علم النفس المساعد بجامعة نجران

Dr. Mohammed H. F. Alyami

Assistant Professor - Najran University

10.36046/2162-000-009-004

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقييم أساليب التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة وتقنين (حبيب، ١٩٩٧)، وعينة الدراسة (٣٦٢) طالباً اختيروا بطريقة عشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التفكير الشائع لدى طلبة المرحلة الثانوية هو الأسلوب الواقعي بمتوسط (٥٩,١٣)، يليه المثالي بمتوسط (٥٧,٧٣)، ثم العملي بمتوسط (٥٢,٠٢)، يليه التركيبي بمتوسط (٥٠,٦٠)، وأخيراً جاء الأسلوب التحليلي بمتوسط (٥٠,٥١)، وكل هذه الدرجات تشير إلى أن استخدام هذه الأساليب بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج أنه لا يوجد اختلاف في أساليب التفكير تعزى لاختلاف نوع المدرسة ماعدا الأسلوب التحليلي، وكانت الفروق لصالح طلبة المدارس الأهلية. كما تبين أنه لا يوجد اختلاف في أساليب التفكير التركيبي والعملي والواقعي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لاختلاف التخصص، بينما ظهرت فروق في الأسلوب المثالي لصالح طلبة العلوم، وفروق في أسلوب التفكير التحليلي لصالح طلبة الآداب. ولم تظهر النتائج وجود اختلاف في أساليب التفكير تعزى لاختلاف المستوى التعليمي للأب، بينما ظهر اختلاف فقط في الأسلوب التركيبي والمثالي يعزى لاختلاف المستوى التعليمي للأم. وأوصت الدراسة بأن تتضمن المقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثانوية على أساليب تشجع الطالب على ممارسة أساليب التفكير التركيبي والتحليلي، ومراعاة أساليب التفكير في التوجيه التربوي للطلبة عند اختيار التخصص الجامعي.

الكلمات المفتاحية:- أساليب التفكير – نظرية هاريسون وبرامسون – طلبة المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aimed to asset of Thinking Patterns for Secondary School Students Najran city in Light of Harrison and Bramson Theory. To achieve the study's objectives, I applied the descriptive analytical approach. The study's main analysis tool was the scale of thinking styles from Harrison and Bramson that Habib (1997) translated and standardized. The study sample consisted of (362) randomly chosen students. The results showed that the most preferred thinking pattern of secondary school students in Najran, Saudi Arabia, is the realistic style (59,13), followed by the idealist style (57,73), the practical style (52,02), and the synthetic style (50,60). The results also indicated that there were no significant differences in the methods of synthetic, ideal, practical, and realistic thinking based on the different types of schools. However, the analytical method did show differences in favor of private school students. I also found that there was no difference in the methods of synthetic, practical, and realistic thinking among secondary school students related to different specializations (i.e., arts or sciences), whereas differences appeared for the idealists method in favor of science students and for the analytical thinking method in favor of art students The study recommended that the curricula of secondary school students include methods that encourage students to practice synthetic and analytical thinking methods., direct secondary school students toward university academic specializations based on their favorite thinking method.

Keywords: thinking styles, Harrison and Bramson theory, high school students

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر مخلوقاته بالعقل والتفكير، وطالبه باستخدام تفكيره وقدراته العقلية في عمارة الأرض، واستثمار النعم بطرق إيجابية. لكن التفكير عملية معقدة، ويرجع تعقيدها إلى تعقيد الدماغ ذاته، وبعد الدراسات والبحوث التي أجريت حول الدماغ انتقل الباحثون في سبعينيات القرن الماضي إلى دراسة التفكير وأساليبه باعتباره أهم من دراسة الدماغ ذاتها.

ونال موضوع التفكير اهتمامًا كبيرًا، لأنه يعد من الموضوعات التي تتصل بالتغيرات. والتفكير عملية عقلية معرفية تؤثر في طريقة وكيفية تجهيز المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية عند العقل البشري، وتبرز أهميته أيضاً في أنه يسهم في التكيف مع العالم الخارجي، ووسيلة للتعبير عن الذات وتنمية القدرات والمواهب (Cano-Garcia, & Hughes, 2000: 413؛ والأعظمي ومنخي، ٢٠١٥: ٨٤).

وأشار (أبو سماحة، ٢٠٠٧: ١٦٤) إلى أن هناك إحساس يتنامى لدى التربويين بقيمة وأهمية التفكير، وأن التفكير يجب أن يكون المهارة الأساسية التي تسعى إلى تعزيزها عمليات التربية، وهذا ما دفعهم إلى تضمين التفكير كهدف رئيس في أهداف كافة المقررات، ومن ثم بدأت الجهود الرامية لتعزيز التفكير، ودراسته بشكل موسع من حيث الأساليب والعوامل والأنماط.

وينظر للتفكير على أنه سلوك هادف، يمارسه الفرد طبقاً للموقف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، كذلك فإنه سلوك تطوري نمائي يتغير كماً وكيفاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته، وهو مفهوم نسبي فلا يعقل أن يصل الفرد لدرجة الكمال في التفكير، أو يمارس كافة أنواع التفكير، إنما يتمايز عن غيره في أساليب التفكير المفضلة (بشري وسليمان، ٢٠١٣: ٤٩٢).

وتتبلور أساليب التفكير من جوانب: لغوية، عقلية، معرفية، انفعالية، نفسية، بيئية، اجتماعية، لذا لا يفصل كثير من العلماء بين أسلوب التفكير ونشأة الفرد، وأسلوب التفكير ومحيطه الاجتماعي، لكن هناك اتفاق على أن أسلوب التفكير يؤثر في السلوك الإنساني (Beceren

& Ozdemir, 2010). وأن أسلوب التفكير ينعكس على مجالات الحياة العامة، ومعرفة الفرد لأسلوب تفكيره يسهم في تحديد الطريقة التي يقوم بها بأداء المهام (Grigorenko, & Sternberg, 1997).

وأوردت (محمد، ٢٠١٩: ٥٠٣) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، وهناك صعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس التفضيلات اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة عند الأفراد في أعمالهم وتعاملهم مع الآخرين، وأن أسلوب التفكير ليس قدرة بل تفضيل لاستخدام القدرة.

وأشار ستيرنبرج إلى أن أساليب التفكير عبارة عن الطرق والأساليب المفضلة لدى الأفراد تجاه توظيف قدراتهم، واكتساب المعرفة، وتنظيم الأفكار، بما يتناسب مع المهام والمواقف والمشكلات، فأسلوب التفكير المتبع في الموقف التعليمي يختلف عن الأسلوب المتبع في الموقف الاجتماعي، وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg, 1992: 68). واستناداً إلى رأي ستيرنبرج يجد الباحث أن هناك أهمية إلى معرفة أساليب التفكير المفضلة عند طلبة المرحلة الثانوية، ووضع سياسات للتأثير فيها لتكن أكثر اتساقاً بالواقع المحيط، وطبيعة التطورات التي تطرأ على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

ولقد أوضح (Sternberg, 1997) أن الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب للتفكير؛ لكنه يختلف في قدرته على التحول بين هذه الأساليب، والفروق الفردية في مجال أساليب التفكير يقصد بها التفريق في الأساليب المفضلة دون الإشارة إلى وجود أسلوب جيد أو سيء، وأساليب التفكير سمات تميز الفرد في سلوكياته اليومية ومواجهة المشكلات والمواقف، وهي مكتسبة اجتماعياً وتربوياً، وجزء ضئيل منها يمكن تفسيره في ضوء الوراثة.

كذلك فإن أساليب التفكير استخدمت للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة في مواقف الحياة؛ لكن هذا التمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما لدى الفرد من أساليب التفكير المختلفة، بل هو تمييز نوعي يعتمد على تفضيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر في هذه المواقف (الشهري، ٢٠١٧: ٢٤٨).

ولقد تنوعت النماذج التي حاولت تحديد أساليب التفكير وتصنيفها، فأوضح ستيرنبرج أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا تندرج ضمن خمس فئات: الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي والهرمي والفوضوي والأقلي)، والوظيفة ويندرج ضمنها أسلوب التفكير (التشريعي والتنفيذي والحكمي)، والمستوى وله صنفين من التفكير (العالمي والمحلي)، والنزعة ولها صنفين (المتحرر والمحافظ)، والمجال وله صنفين (الخارجي والداخلي) (Sternberg, 1992). ويضيف ستيرنبرج أن الفرد يميل إلى أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة، وأن المبادئ المميزة لأساليب التفكير تتمثل بالتفضيلات في استخدام القدرات (Sternberg, 1994).

ومن هذه النماذج والنظريات التي حاولت تفسير أساليب التفكير نظرية هاريسون وبرامسون، فقد حددا أساليب التفكير في نظريتهما بأنها مجموعة من الطرق الفكرية التي يستخدمها الفرد مع المعلومات المتاحة لديه عن نفسه والبيئة الخارجية عندما يتعامل مع المشكلات التي تواجهه(قاسم،١٩٨٩).

وتضم نظرية هاريسون وبرامسون ثلاث ركائز أساسية لدراسة أساليب التفكير وهي:

١-أساليب تركز على المعرفة

٢-أساليب تركز على الشخصية

٣-أساليب تركز على النشاط: حيث أن الأساليب تقع بين أشكال متعددة من الأنشطة ويظهر فيها دور كل من المعرفة والشخصية عند التفاعل مع الأنشطة المختلفة، وقد استنتج هاريسون وبرامسون بعد سلسلة دراسات أن هناك اختلافات جوهرية ما بين التعلم والتفكير تعزى للفروق الفردية في أساليب التفكير، أكثر من الاختلاف في الشخصية (Harrison & Bramson, 1982).

وأساليب التفكير لهاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson,1982) والمقترح فيها وجود خمسة أساليب يفضلها، أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهون من مشكلات واتخاذ قرارات مختلفة، وغيرها. كذلك عدّ كلٌّ من هاريسون وبرامسون أساليب التفكير عبارة عن إطار تربوي معرفي تقويمي يهدف إلى تقدير وتشخيص أساليب التفكير، وأشارا إلى أن

أسلوب التفكير الذي يميل إليه الفرد يعزز فهم ذاته، وتكوينها وتنظيمها، ويريان أن كل شخص يفكر بطريقة مختلفة عن الآخرين، ويرى أن طريقة تفكيره هي الصحيحة، فحينما يواجه الشخص موقفا ما أو يريد اتخاذ قرارٍ معينٍ يستخدم استراتيجيات محددة سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، وكل شخص يضع أولويات محددة لاستراتيجيات التفكير.

وقام Harrison and Bramison بتعريف أنماط التفكير على أنها الطريقة المستخدمة في جمع ومعالجة المعلومات وكيفية استخدامها؛ لاتخاذ القرار وتطبيقه. وكذلك تُعنى بأنواع المعلومات التي يستوعبها العقل، وينظران إلى أنماط التفكير على أنها مجموعة متكاملة من الاستراتيجيات الإدراكية، والمفاهيم، وتفاعلات تدمج بين الأساليب الداخلية، والاستجابات المشروطة السلوكية من الخبرات في بداية الحياة. وبناء على ذلك فكل فرد مهتم بنمط تفكير خاص أو أنماط تفكير ممزوجة.

وكذلك يعتقدان أن هناك اختلافات حول أنماط المعرفة، والتعلم، والشخصية،و التفكير (Jones, 2006). كما أشار كل من (Hu, & Cheng, 2019) إلى أن أسلوب التفكير السليم يسهم في تكوين معتقدات إيجابية.

وما دفع الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية ما أورده (السيد، ٢٠١٧: ١٤) أن أساليب التفكير تسهم في معرفة الطرق والوسائل المناسبة للتعلم والارتقاء بالعملية التعليمية، وكذلك تأكيده على أن أساليب التفكير تتأثر بمتغيرات مختلفة منها النوع الاجتماعي، والعمر الزمني، والتخصص، ونمط السيطرة، والتنشئة الاجتماعية، وغيرها من المتغيرات. وفي السياق ذاته أشارت نتائج دراسة (محمد، ٢٠١٩: ٤٩٨) إلى أن أساليب التفكير تتأثر بالتخصص الدراسي والعمر والمستوى الدراسي لطلبة الجامعة. كما أشارت نتائج دراسة (أبو هاشم، ٢٠١٥: ٧٧) التي أجريت على عينتين مصرية وسعودية إلى أن أساليب التفكير المفضلة تختلف باختلاف الجنسية. كما أكد كل من (بكر وحميدة، ٢٠١٦: ٦) على أن استكشاف أساليب التفكير لدى الطلبة يسهم في معرفة سلوكياتهم المتوقعة، وتوجيه تفكيرهم للاتجاه الايجابي من خلال استراتيجيات مخطط لها، بما يعزز توافقهم النفسي والاجتماعي، وتكيفهم مع المحيط الخارجي.

وجدير بالذكر أن هناك تصنيفات لأساليب التفكير السائدة؛ يطلق عليها بروفيلات التفكير؛ وهي التفكير المسطح (Flat Profile)، والتفكير أحادي البعدي (One Dimension Thinking)، والتفكير ثنائي البعد (Two Dimension Thinking)، والتفكير ثلاثي البعد (Three Dimension Thinking) (يوسف وعرقوب والعجمي، ٢٠١٥: ٥).

ومن خلال مراجعة الباحث لعدد من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وتقييمها وجد تباين في الأسلوب السائد، ويفسر الباحث هذا الاختلاف إلى عدة عوامل أبرزها اختلاف الفئة العمرية ما بين المراهقة إلى الجامعة، واختلاف المنطقة المستهدفة، واختلاف طرق واستراتيجيات التعلم المستخدمة في مؤسسات التربية، إضافة إلى التباين في طرق التنشئة الاجتماعية، والظروف المحيطة (أبوهاشم، ٢٠١٥؛ وبكر وحميدة، ٢٠١٦؛ والسيد، ٢٠١٧؛ والشهري، ٢٠١٧؛ ومحمد، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

التفكير عملية معقدة؛ لأنها تتداخل مع عوامل متعددة، وزادت تعقيداً في ضوء معطيات التطور الحاصل؛ وتنوع مصادر المعرفة، وطالب المرحلة الثانوية يتعامل مع كم هائل من المعلومات والمعارف، فإن أخفق في التعامل معها والتفكير بأسلوب يتناسب مع خصائص هذه المعلومات وكميتها يصعب عليه تكوين الخبرات التعليمية الجديدة، والاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة.

وتحظى المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير من صانعي القرار؛ لما لها من أثر في تكوين شخصية الطالب، وتحقيق نموه النفسي والوجداني والسلوكي، كذلك تهدف هذه المرحلة إلى تعزيز استقلاليته، ومنحه أنماط تفكير تتناسب مع التطورات، فضلاً أن أبرز أهداف هذه المرحلة تنمية التفكير بأشكاله وأنواعه ومهاراته المتعددة، ومن خلال اطلاع الباحث على نظام التعليم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وخصائص المقررات الدراسية، وأنماط التعليم والتعلم، يجد أنها تتكامل لتكوين الطالب وتنمية تفكيره الإيجابي، حيث تتضمن المقررات الدراسية على موضوعات تثير حماس وتفكير وخيال الطلبة، لكن يقع على عاتق المسؤول عن

عمليات التربية والتعليم توجيه الطلبة نحو الاستخدام الأمثل لهذه المفاهيم والمعلومات في تنمية التفكير، إضافة إلى مسؤولية الطالب ذاته، وأسلوب التفكير الذي يمكنه الاعتماد عليه في مواقف الحياة المختلفة، لاسيما وأن كافة الموضوعات التي يحصل عليها تمنحه قدر من المعرفة، وعليه أن يبني على هذه المعرفة سلوكه تجاه ذاته وتجاه الآخرين، وأن يستخدمها بأسلوب مناسب في حياته اليومية.

وانطلاقاً مما سبق يجد الباحث أن هناك ضرورة ملحة للتعرف على أساليب التفكير الشائعة وتقييم هذه الأساليب لدى طلبة هذه المرحلة في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون من أجل توفير معلومات تساعد في كتابة توصيات تساعد أصحاب القرار بالتوجيه المبني على أسس علمية لتنمية أساليب التفكير بطرق تخدم العملية التعليمية، وتساعد المعلم في توصيل المعلومات بناءً على المعرفة بأساليب التفكير التي يستخدمها الطلبة في هذه المرحلة. كما أن وجود علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي كما اشارت لها دراسة الشهري (٢٠١٧)، ووجود علاقة بين أساليب التفكير والتخصص العلمي كما في دراسة أحمد (٢٠١٥)، ودراسة السياغي (٢٠١٥) تزيد من أهمية تقييم هذه الأساليب والتعرف عليها في هذه المرحلة، ويمكن حصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما تقييم أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون؟

وينبثق عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون؟

٢- هل تختلف أساليب التفكير السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغيرات نوع المدرسة، والتخصص، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم؟

أهداف الدراسة:

– تهدف الدراسة إلى تقييم أساليب التفكير لطلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون.

– تحديد أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية.

– تقصي الفروق في أساليب التفكير في ضوء بعض المتغيرات مثل نوع المدرسة، والتخصص، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم.

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى:

أولاً: أهمية نظرية.

– تقدم الدراسة إطارًا نظريًّا حول مفهوم التفكير وأساليب التفكير وتصنيفها، ليثري المكتبة السعودية بموضوع يحظى بأهمية كبيرة في ظل التقنيات الحديثة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

– توضح الدراسة طبيعة الاختلاف في أساليب التفكير؛ وهذا يعزز فهم سلوك بعض الطلبة بالمرحلة الثانوية.

ثانياً: أهمية تطبيقية.

– قد تفيد نتائج الدراسة مؤسسات التنشئة الاجتماعية؛ حيث تبين لهم أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية، وهذا يعزز فهمهم لهذه المرحلة، وسبل التعامل معها.

– تقدم الدراسة نتائج وتوصيات يمكن أن تفيد معلمي المرحلة الثانوية؛ حيث إن فهم أسلوب التفكير يعزز الممارسات التربوية للمعلمين تجاه طلبة المرحلة الثانوية.

– تقدم الدراسة نتائج وتوصيات ومقترحات تفيد مخططي المناهج التربوية؛ حيث تبين لهم مدى انعكاس هذه المناهج على أسلوب التفكير للطلبة، وهذا يلفت انتباههم نحو موضوعات يمكن أن تهتم ببعض أساليب التفكير.

– تقدم الدراسة نتائج وتوصيات ومقترحات يمكن أن يستفيد منها الباحثون، وتفتح لهم آفاق لدراسات مستقبلية حول موضوع أساليب التفكير.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقييم أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون. واعتمدت الدراسة على مقياس هاريسون وبرامسون الذي يصنف أساليب التفكير الى: أسلوب التفكير العملي والتركيبي والمثالي والتحليلي والواقعي.

الحدود المكانية: طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال العام (١٤٤٢هـ – ٢٠٢١م).

الحدود البشرية: طلاب المرحلة الثانوية بمدينة نجران.

مصطلحات الدراسة:

نظرية هاريسون وبرامسون: نظرية تربوية–معرفية حددت خمسة أساليب للتفكير يستخدمها الأفراد في تفاعلاتهم المختلفة مع البيئة الخارجية، وهي: أسلوب التفكير التركيبي، والمثالي، والعملي، والواقعي، والتحليلي (Harrison &Bramison,1982).

أساليب التفكير: تتبنى الدراسة تعريف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982) لأساليب التفكير حيث عَدَّا أساليبَ التفكير مجموعة من الطرائق الفكرية التي يعتاد المتعلم التعامل بها مع المعلومات المتوافرة لديه نحو ما يواجه من مشكلات ومواقف، وتتضمن (الأسلوب التركيبي، والأسلوب المثالي، والأسلوب العملي، والأسلوب التحليلي، والأسلوب الواقعي). كما تتبنى الدراسة التعريفات التالية لكل أسلوب:

– أسلوب التفكير التركيبي (Synthesis Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة ومختلفة عما يفعله الآخرون ويقوم صاحب هذا التفكير بتركيب الأشياء والأفكار من خلال الدمج والتكامل، ويمكن وصف أصحاب هذا التفكير بشكل مبسط

بأنهم يميلون إلى التأمل، والتغيير، ويحبون المناقشات والمناظرات وهم غير مسايرين، وذوو نظرة تكاملية.

– أسلوب التفكير المثالي (Idealistic Thinking style): وهو يركز على المستقبل والأهداف، ولذلك فإن وجهات النظر نحو الأشياء تكون واسعة، فيركز هذا الأسلوب على وضع معايير مرتفعة لتحقيق ما يهمه ويفيده شخصياً واجتماعياً.

– أسلوب التفكير العملي (Pragmatic Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد في التحقق فيما هو صحيح أو خاطئ باستعمال الخبرة الشخصية المباشرة الحالية، فيتناول المشكلات بشكل تدريجي، ويتميز صاحب هذا التفكير بالإجراء والبحث عن الحلول السريعة مع اهتمامه بإيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء مستعيناً بما هو متاح أمامه، ويتصف أصحاب هذا التفكير بالزهو والمرونة، وأفضل وصف لهم أنهم رجال سوق وهم على درجة عالية من التخطيط.

– أسلوب التفكير التحليلي (Analytic Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد على الاهتمام بالتفاصيل في حل المشكلات التي يواجها، ويعتمد في التعامل معها بطريقة منطقية أو منهجية، ويتخذ أصحاب هؤلاء الأسلوب من التفكير قراراتهم حول حل المشكلات على التخطيط واعتماد أكبر قدر من المعلومات.

– أسلوب التفكير الواقعي (Realistic Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب وهو يصلح لأن يكون مديراً مالياً بارعاً (Financial management) وهو يركز على البيانات الخام والحقائق، فحقيقة الأشياء ترتبط بالشعور بها أو الإحساس بها. ويميل أصحاب هذا التفكير إلى إنجاز أعمالهم بثبات ودقة مع القناعة بأن العمل سيكون صحيحاً، ولهذا فإن هذا الأسلوب من التفكير له علاقة بالتفكير التحليلي فكلاهما واقعي في اتجاههما لاستعمال الدقة والموضوعية غير أنهما يختلفان في طريقة الاستدلال فأسلوب التفكير التحليلي يستعمل الاستنباط أما أسلوب التفكير الواقعي فيستعمل الاستقراء.

– طلبة المرحلة الثانوية: يتبنى الباحث التعريف الإجرائي التالي: بأنهم طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية والأهلية للعام الدراسي ١٤٤١هـ-١٤٤٢هـ، من الصف الأول والثاني والثالث ثانوي الملتحقين بالدراسة بإدارة التعليم بمنطقة نجران.

الدراسات السابقة:

تناولت كثير من الدراسات أساليب التفكير، وحاول الباحث جمع الدراسات التي استهدفت أساليب التفكير، بهدف الوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية وبعض الدراسات والبحوث التي استهدفت أساليب التفكير، وكان من بين هذه الدراسات:

قارنت دراسة أحمد (٢٠٢٠) بين أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون بين طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واختيرت عينة الدراسة من مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، بواقع (٣٠٠) طالبة بالمرحلة الثانوية، و(٣٠٠) طالبة بالمرحلة الجامعية بجامعة جدة، واعتمدت الدراسة على مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف في أساليب التفكير بين المرحلتين الثانوية والجامعية، وفضلت عينتي الدراسة ثلاثة أساليب لتكوين بروفيل التفكير وهي: الأسلوب المثالي، ثم الواقعي، تلاه التحليلي، ولم يؤثر متغيري التخصص والمرحلة على أساليب التفكير.

وهدفت دراسة المعجب والحبشي (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة أساليب التفكير ومستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية والعلاقة بينهما، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالبة موهوبة في مدارس مدينة الباحة، واستخدمت الدراسة مقياس ستيرنبرج وواجبر لقياس أساليب التفكير المعرب من السيد محمد أبو هاشم، ومقياس الذكاء الاجتماعي من إعداد أسماء الغامدي (٢٠١٧)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجات الطالبات على كافة أساليب التفكير جاءت متوسطة، وأن مستوى الذكاء الاجتماعي كان مرتفعاً، وتبين وجود علاقة موجبة بين بعض أساليب التفكير والذكاء الاجتماعي، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير الصف الدراسي.

وهدفت دراسة (Hu, & Cheng, 2019) إلى التنبؤ بالمعتقدات الدينية بين المجموعات الفرعية لطلاب الجامعة من خلال أساليب التفكير، وتم استخدام المنهج الارتباطي، وطبقت الدراسة من خلال مقياس أساليب التفكير (TSI-R2)، ومقياس المعتقدات الدينية (RBS) على عينة بلغت (٥٢٢) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات بالصين، وتوصلت الدراسة إلى أن ذوي أساليب التفكير المختلطة لديهم قدرة على توليد الإبداع؛ لكنهم أقل تنظيماً، وتبين أن من يفضلون أسلوب تفكير على باقي أساليب التفكير أقل تديناً. وتبين أن من يميلون للتفكير العملي وهو النمط الرابط أكثر تفضيلاً للمعايير وأكثر تنظيماً وأكثر معرفة.

وهدفت دراسة ضامن وحسنين وإبراهيم (٢٠١٧) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون في عينة من طلاب التعليم الثانوي، واستخدمت الباحثات المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من مدارس القنطرة الثانوية ورمانة الثانوية، واعتمدت على مقياس هاريسون وبرامسون المتضمن في دراسة (حبيب، ٢٠٠٨)، وتبين أن المقياس يتمتع بصدق وثبات، وأن ترتيب الأساليب: التركيبي، ثم المثالي، يليه العملي، يليه التحليلي، وأخيراً الواقعي.

كما هدفت دراسة الشهري (٢٠١٧) إلى معرفة أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القريات وفق نظرية هاريسون وبراميسون، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً في المرحلة الثانوية بمدارس الذكور بمحافظة القريات، وتم استخدام مقياس هاريسون وبراميسون لأنماط التفكير، واختبار تحصيلي في الرياضيات، وأشارت النتائج إلى أن النمط السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية هو النمط التركيبي، يليه النمط المثالي، يليه العملي، ثم التحليلي، وأخيراً الواقعي، وتبين وجود علاقة بين أنماط التفكير والتحصيل الدراسي.

كما أجرى كل من الأعظمي ومنخي (٢٠١٥) دراسة من أجل فهم وتحليل تطور أساليب التفكير لدى المراهقين من الفئات العمرية ما بين (١١ – ١٩ سنة)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) من طلاب وطالبات المدارس الحكومية

بمديريات تربية الكرخ والرصافة في بغداد، ولقد اعتمدت الدراسة على مقياس ستيرنبرج النسخة المطولة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن المراهق يمتلك خصائص أساليب تفكير، وشاع الأسلوب الخارجي، وتبين أن أساليب التفكير تتبع مسار تطوري مرحلي وليس مستمراً، ويتأثر المسار التطوري لأساليب التفكير بالنوع الاجتماعي.

بينما أجرت أحمد (٢٠١٥) دراسة من أجل التعرف إلى أساليب التفكير المميزة لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء نمط السيادة المخية وبعض المتغيرات الديمغرافية، واعتمدت على المنهج الوصفي المقارن والارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالباً وطالبة بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وطبقت الباحثة مقياس هاريسون وبرامسون لحبيب (١٩٩٥)، واختبار السيادة المخية ترجمة الباحثة، وجاء ترتيب أساليب التفكير لأفراد العينة: التحليلي، ثم المثالي، يليه الواقعي، يليه العملي، وأخيراً التركيبي، وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس، بينما ظهرت فروق في الأسلوب التركيبي والتحليلي تعزى لمتغير التخصص لصالح العلمي، وظهرت فروق في أسلوب التفكير التركيبي والعملي لصالح ذوي السيادة المخية "النمط الأيمن"، وكان بروفيل التفكير الأكثر شيوعاً هو بروفيل التفكير أحادي البعد ثم تنائي البعد.

بينما هدفت دراسة السياغي (٢٠١٥) إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات، واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، حيث طبقت الدراسة من خلال مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون تعريب حبيب (١٩٩٧)، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٦) طالباً وطالبة في الثانوية العامة بمحافظة تعز خلال العام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥م)، و(٤٥٦) طالباً وطالبة من نفس المرحلة والمحافظة للعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩م)، وتوصلت الدراسة إلى أن ترتيب أساليب التفكير في العام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥م) جاء العملي، ثم الواقعي، تلاه التركيبي، ثم التحليلي وأخيراً المثالي، وجاء ترتيبها خلال العام (٢٠٠٨/٢٠٠٩م) العملي ثم التركيبي، ثم الواقعي يليه التحليلي، وأخيراً المثالي، وللعامين معاً جاء العملي ثم التركيبي، ثم الواقعي، يليه التحليلي، وأخيراً المثالي. وأشارت النتائج إلى أن عينة العام (٢٠٠٨/٢٠٠٩م) أظهرت فروق في الأسلوب التركيبي والمثالي تعزى لمتغير المستوى

التعليمي للأب، وكان هناك فروق وفق النوع الاجتماعي في الأسلوب التحليلي لصالح الذكور، وفروق في الأسلوب التركيبي لصالح الإناث، وكان هناك فروق في الأسلوب الواقعي لصالح القسم العلمي، وفروق في الأسلوب المثالي وفق متغير الإقامة لصالح الأرياف، وفروق في الأسلوب التحليلي وفق نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة. ولم تظهر فروق في بقية الأساليب باختلاف متغيرات الدراسة: المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، والنوع الاجتماعي، والتخصص، ونوع المدرسة، ومستوى التحصيل، ومحل الإقامة.

وحاول كل من هيلات والفار والقواسمي (٢٠١٥) الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل بعمان، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩ طالباً و٨٧ طالبة)، واستخدم مقياس ستيرنبرج وواجنر المختصر لأساليب التفكير، ومقياس السعادة الذي طوره المنشاوي (٢٠٠٨)، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب التفكير السائد هو الأسلوب التشريعي، يليه الأسلوب التحرري، وجاء بالمرتبة الأخيرة أسلوب التفكير التقليدي، وتبين أن مستوى السعادة كان متوسطاً، وتبين وجود علاقة موجبة بين السعادة وأساليب التفكير: التشريعي، والهرمي، والتحرري، والخارجي، والقضائي، والمحلي، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس.

وجاءت دراسة (Zhu, & Zhang, 2011) بهدف معرفة أساليب التفكير المفضلة لطلبة الجامعة في الصين وعلاقتها بالإبداع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٢) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على مقياس ستيرنبرغ لقياس (١٣) أسلوباً من أساليب التفكير، واستبانة للإبداع، فتوصلت الدراسة إلى أن شروط تقييم الإبداع تتمثل في ستة جوانب: الذكاء، والمعرفة، وأسلوب التفكير، والشخصية، والتحفيز وبيئة التعلم، ولم يكن هناك اختلاف في تفضيل أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة السابقة مجموعة من الأهداف منها استهدف قياس أساليب التفكير وترتيبها لدى طلبة المرحلة الثانوية أو فئة المراهقين مثل دراسة (السياغي، ٢٠١٥؛ والشهري، ٢٠١٧)؛ وتناولت بعض الدراسات علاقتها ببعض المتغيرات مثل السعادة (هيلات والفار والقواسمي، ٢٠١٥) أو أنماط السيادة المخية مثل دراسة (أحمد، ٢٠١٥).

ولقد اعتمدت معظم الدراسات السابقة على نموذج هاريسون وبرامسون مثل (السياغي، ٢٠١٥؛ وأحمد، ٢٠١٥؛ وضامن وحسنين وإبراهيم)، أو نموذج ستيرنبرج وواجنر مثل دراسة (هيلات والفار والقواسمي، ٢٠١٥؛ والأعظمي ومنخي، ٢٠١٥). واختلفت هذه الدراسات في حجم العينة فبعضها استخدم عينة صغيرة (٥٠) طالب مثل دراسة الشهري (٢٠١٧)، وبعضها استخدم عينة كبيرة مثل دراسة أحمد (٢٠١٥)، وكانت هذه الدراسات على طلاب المرحلة المتوسطة ما عدا دراستين كانت على طلبة المرحلة الجامعية، كما تنوعت المناهج المستخدمة فقد تم استخدام المنهج الوصفي، والوصفي الارتباطي، والمنهج السببي المقارن، والمنهج الوصفي التحليلي.

ومن خلال استقراء نتائج هذه الدراسات لم يجد الباحث توافقًا حول ترتيب أساليب التفكير، أو بروفيلات التفكير، كما يتضح من عرض الدراسات السابقة أن أساليب التفكير تأثرت في بعض الدراسات بمتغيرات الجنس أو التخصص أو السيادة المخية. وقد استفاد الباحث من عرض الدراسات السابقة في اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة وتحديد حجم العينة وكلك اختيار الأساليب الإحصائية للإجابة عن تساؤلات البحث.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ لأنه يتناسب مع خصائص الدراسة وأهدافها، وهو منهج يقوم على أساس وصف ظاهرة الدراسة وتفسيرها تفسيراً دقيقاً، والبحث عن مكنونها، وتناول كافة مجرياتها وأبعادها، وجمع البيانات والمعلومات اللازمة حولها، ومن ثم تبويبها وتحليلها والوصول إلى النتائج والتوصيات والتعميمات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية للبنين، والبالغ عددهم (١١٤٢١) طالباً، بواقع (٦٦٢) طالباً بالمدارس الأهلية، و(١٠٧٥٩) طالباً بالمدارس الحكومية، وكان عدد الطلاب في الصف الأول الثانوي (٣٩٨٠) طالباً، وفي الصف الثاني ثانوي (٣٩٢٢) طالباً، وفي الصف الثالث ثانوي (٣٥١٩) طالباً.

عينة الدراسة

اختار الباحث عينة عشوائية بسيطة نظراً لخصائص الدراسة الحالية، بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من خصائص مجتمع الدراسة بواقع (٤٠٠) طالب، بواقع (٣٠٠ طالب بالمدارس الحكومية، و١٠٠ طالب بالمدارس الأهلية). أرسلت إليهم استبانة، فاستجاب منهم (٣٦٢) طالباً بواقع (٢٧٢ طالباً بالمدارس الحكومية، و٩٠ طالباً بالمدارس الأهلية)، بنسبة استجابة بلغت (٩٠,٥٠%).

أداة الدراسة:

أولاً: وصف المقياس:

اعتمدت الدراسة على مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون الذي ترجمه إلى البيئة العربية (حبيب، ١٩٩٦)، وقننه على البيئة المصرية بالتطبيق على (٨٠) طالباً وطالبة، والمقياس عبارة عن (١٨) عبارة، ولكل عبارة خمس إجابات تمثل كل إجابة نوع من أنواع التفكير، وعلى المفحوص أن يقوم بترتيبها حسب تفضيله لأسلوب التفكير.

ولقد استخدم مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة حبيب (١٩٩٦) في البيئة العربية؛ مثل البيئة المصرية (ضامن وحسنين وإبراهيم، ٢٠١٧)، والبيئة السعودية (أحمد، ٢٠٢٠)، والبيئة اليمنية (السياغي، ٢٠١٥)، والبيئة الفلسطينية (خليل، ٢٠١٩)، والبيئة العراقية (الأعظمي ومنخي، ٢٠١٥)، وجميع هذه الدراسات أثبتت أن المقياس المترجم يتمتع بصدق

وثبات جيد. كذلك تحقق (راضـــي، ٢٠١٧) من صـــدق وثبات المقياس من خلال تطبيقه استطلاعياً على (٤٨٠) طالباً وطالبة، وتبين أنه يتمتع بصدق وثبات جيد.

ثانياً: صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم تطبيق المقياس على عينة اسـتطلاعية بلغت (٥٠) طالباً، اختيروا بطريقة عشـوائية من خارج عينة الدراسة، وبعد التحقق من إجاباتهم تم حذف استجابتين، فكانت العينة الاستطلاعية عبارة عن (٤٨) طالباً، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل إجابة مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه، وجاءت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١): يوضح معاملات الارتباط بين فقرات أساليب التفكير والدرجة الكلية للأسلوب

م.	معامل الارتباط التركيبي	م.	معامل الارتباط المثالي	م.	معامل الارتباط العلمي	م.	معامل الارتباط التحليلي	م.	معامل الارتباط الواقعي
١	0.750**	١	0.523**	١	0.401**	١	0.528**	١	0.703**
٢	0.532**	٢	0.625**	٢	0.701**	٢	0.576**	٢	0.565**
٣	0.719**	٣	0.814**	٣	0.594**	٣	0.435**	٣	0.546**
٤	0.587**	٤	0.548**	٤	0.333*	٤	0.479**	٤	0.525**
٥	0.624**	٥	0.695**	٥	0.417**	٥	0.564**	٥	0.680**
٦	0.680**	٦	0.673**	٦	0.480**	٦	0.598**	٦	0.655**
٧	0.419**	٧	0.648**	٧	0.448**	٧	0.485**	٧	0.727**
٨	0.670**	٨	0.567**	٨	0.368*	٨	0.377**	٨	0.621**
٩	0.628**	٩	0.690**	٩	0.528**	٩	0.548**	٩	0.657**
١٠	0.463**	١٠	0.315*	١٠	0.756**	١٠	0.627**	١٠	0.565**
١١	0.537**	١١	0.430**	١١	0.682**	١١	0.487**	١١	0.697**
١٢	0.558**	١٢	0.471**	١٢	0.521**	١٢	0.553**	١٢	0.641**
١٣	0.570**	١٣	0.550**	١٣	0.794**	١٣	0.555**	١٣	0.709**
١٤	0.548**	١٤	0.365*	١٤	0.420**	١٤	0.633**	١٤	0.442**
١٥	0.398**	١٥	0.619**	١٥	0.307*	١٥	0.689**	١٥	0.654**
١٦	0.563**	١٦	0.505**	١٦	0.412**	١٦	0.583**	١٦	0.598**
١٧	0.547**	١٧	0.437**	١٧	0.442**	١٧	0.565**	١٧	0.546**
١٨	0.572**	١٨	0.612**	١٨	0.427**	١٨	0.498**	١٨	0.522**

يبين جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط جاءت دالة إحصـــائياً، وهو مؤشـــر على صدق مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة (حبيب، ١٩٩٧).

كما قام الباحث بالتحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس؛ حيث يرى (Harrison & Bramson, 2008: 90) أن العلاقة بين أســـاليب التفكير يجب أن تكون ســـالبة، بغض النظر عن دلالتها، والجدول التالي يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين أساليب التفكير:

جدول (٢): معاملات الارتباط البينية بين أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون

م.	الأسلوب	التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي
١.	التركيبي	1				
٢.	المثالي	-0.266	1			
٣.	العملي	-0.188	-0.547	1		
٤.	التحليلي	*-0.292	*-0.304	*-0.406	1	
٥	الواقعي	-0.251	*-0.285	**-0.390	*-0.366	1

يبين الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط جاءت ســالبة، وكان بينها بعض العلاقات الدالة إحصائياً، وبهذا يتحقق صدق التكوين الفرضي للمقياس.

ثالثاً: ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

اعتمد الباحث على أكثر من طريقة من أجل التحقق من ثبات المقياس؛ حيث تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لجميع أساليب التفكير، والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (٣): معاملات ألفا كرونباخ لأساليب التفكير في مقياس هاريسون وبرامسون

م.	الأساليب	ألفا كرونباخ
١.	التركيبي	0.902
٢.	المثالي	0.885
٣.	العملي	0.915
٤.	التحليلي	0.844
٥.	الواقعي	0.870

يبين جدول (٣) أن معاملات ألفا كرونباخ لجميع الأساليب جاءت أكبر من (٠,٨)، وهذا يشير إلى ثبات المقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات فردية الرتب والفقرات زوجية الرتب(التجزئة النصفية)، وتصحيحها بمعادلة سبيرمان-براون فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) ثبات مقياس أساليب التفكير بطريقة التجزئة النصفية

البيان	الأسلوب التركيبي	الأسلوب المثالي	الأسلوب العملي	الأسلوب التحليلي	الأسلوب الواقعي
معامل ارتباط الفقرات فردية الرتب مع الدرجة الكلية	٠,٨٨٩	0.807	0.783	0.901	0.853
معامل ارتباط الفقرات زوجية الرتب مع الدرجة الكلية	٠,٨٧٠	0.846	0.580	0.598	0.958
معامل الارتباط بين الفقرات فردية الرتب والزوجية	٠,٧٤١	0.800	0.814	0.635	0.658
معامل الارتباط المصحح بطريقة سبيرمان بروان	٠,٨٥١	0.889	0.898	0.777	0.793
معامل الارتباط المصحح بعد تعديل الطول باستخدام جتمان	٠,٨٤٩	0.887	0.874	0.738	0.760

من خلال نتائج الجدول (٤) يتبين أن معاملات الارتباط جاءت دالة وقوية، وجميعها مؤشرات على ثبات المقياس.

رابعاً: تصحيح المقياس:

اعتمد الباحث على الطريقة التي قدمها كل من هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1996) في تصحيح المقياس، حيث إن كل فقرة من فقرات المقياس لها (٥) بنود، يقوم الطالب بتحديد أكثر الأساليب التي تنطبق عليه وتعطى الدرجة (٥)، وأقلها تعطى الدرجة (١)، وبالتالي فإن مجموع درجات الطالب الواحد على الفقرة تساوي (٥ + ٤ + ٣ + ٢ + ١ = ١٥)، ويكون مجموع إجاباته على كافة فقرات المقياس تساوي (١٨ فقرة × ١٥ درجة = ٢٧٠)، ولكل بند من البنود الخمسة تصنيف ضمن أساليب التفكير: التركيبي، والمثالي، والعلمي، والتحليلي، والواقعي، ومن ثم يتم جمع كل أسلوب على حده حيث تمتد درجات كل أسلوب من (١٨) إلى (٩٠)، ويكون تقييم كل أسلوب وفق الدرجة التي حصل عليها الطلبة في كل أسلوب كما يلي:

- من ١٨ إلى اقل من ٣٢,٤ ضعيف جداً.
- من ٣٢,٤ إلى اقل من ٤٦,٨ ضعيف.
- من ٤٦,٨ إلى اقل من ٦١,٢ متوسط.
- من ٦١,٢ إلى اقل من ٧٥,٦ عالي.
- من ٧٥,٦ إلى ٩٠ عالي جداً.

الأسلوب والمعالجات الإحصائية:

اعتمدت الدراسة على برنامج رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Statistical Sciences For Social studies)؛ وتحديداً الاصدار (SPSS IBM- Version 22.0)، حيث تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب والمعالجات الاحصائية في تحليل البيانات، واختبار فرضيات الدراسة، وأهمها ما يلي:

١- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percent).

٢- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient): يتم من خلالها قياس ثبات أدوات الدراسة.

٣- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient): يهدف إلى قياس ثبات أداة الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي (Mean) ويقيس درجة تفاعل العينة مع أبعاد كل مقياس من أدوات الدراسة، ويمكن من خلاله إصدار الأحكام حول أساليب التفكير المفضلة.

٥- الانحراف المعياري (Standard deviation) حيث استخدم في تحليل البيانات من أجل معرفة اتجاه استجابات العينة وانحرافها عن المتوسط الحسابي.

٦- اختبار (Independent Samples T - Test): للتعرف إلى الفروق بين مجموعتين مستقلتين باختلاف بعض المتغيرات مثل متغير نوع المدرسة.

٧- اختبار (One Way ANOVAs): للتعرف إلى الفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر حيث استخدم في اختبار بعض الفرضيات.

٨- اختبار (Post Hoc Aposteriori Comparisons) (L.S.D) للمقارنات البعدية، ومعرفة الفئة التي كانت الفروق لصالحها.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون؟". تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل أسلوب من أساليب التفكير:

جدول (٥): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأساليب التفكير عند طلبة المرحلة الثانوية

م.	الأساليب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	التركيبي	50.602	7.27	4
٢.	المثالي	57.730	7.45	2
٣.	العملي	52.022	7.61	3
٤.	التحليلي	50.517	6.45	5
٥.	الواقعي	59.130	8.62	1

يبين الجدول (٥) أن أسلوب التفكير الشائع لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية هو الأسلوب الواقعي بمتوسط حسابي قدره (٥٩,١٣) وانحراف معياري (٨,٦٢)، ووفق هذه الدرجة فإن استخدام الطلبة لهذا الأسلوب بدرجة متوسطة، يليه بالمرتبة الثانية الأسلوب المثالي بمتوسط حسابي (٥٧,٧٣) وانحراف معياري (٧,٤٥)، وتشير هذه الدرجة إلى أن استخدام الطلبة لهذا الأسلوب بدرجة متوسطة أيضاً، ثم الأسلوب العملي بمتوسط حسابي قدره (٥٢,٠٢٢) وانحراف معياري (٧,٦١)، يليه الأسلوب التركيبي بمتوسط حسابي (٥٠,٦٠٢) وانحراف معياري (٧,٢٧)، وأخيراً جاء الأسلوب التحليلي بمتوسط حسابي (٥٠,٥١٧) وانحراف

معياري (٦,٤٥)، وكل هذه الدرجات في جميع أساليب التفكير تشير إلى أن جميع أساليب التفكير المستخدمة لدى طلبة المدارس الثانوية بمدينة نجران وفق نظرية هاريسون وبراميسون يتم استخدامها بدرجة متوسطة.

وهذا يدلل على أنه لا يوجد أسلوب يحظى بتفضيل كبير وبدرجة شيوع أكثر من غيره، كما أنه لا يوجد فارق جوهري لدى طلبة المرحلة الثانوية في استخدام هذه الأساليب؛ حيث لم يتجاوز أي أسلوب متوسط (٦١,٢)، ولم يقل أي أسلوب عن متوسط (٤٦,٨)، لكن يتضح أن بروفيل التفكير هو ثنائي البعد (الواقعي – المثالي)، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن الحياة تغيرت كثيراً، وظهرت تقنيات حديثة ونعيش ثورة اتصالات ومعلومات جديدة تفرض على الفرد أن يتعامل معها بواقعية في هذه المرحلة لجدة المعلومات، فالطالب في هذه المرحلة يملي عليه نظام التعليم تحقيق أهداف معينة يستلزم تحقيقها استخدام أسلوب التفكير الواقعي، وبالتالي كان هذا هو الأسلوب الأكثر تفضيلاً واستخداماً من قبل الطلاب في هذه المرحلة، كما أن التقنيات الحديثة تفرض على الطالب أن يتكيف معها لذا يسعى ليكون واقعياً في تصرفاته وتفكيره وسلوكياته، أما بالنسبة للأسلوب المثالي فيميل إليه الطلبة بعد الأسلوب الواقعي، وهذا يرجع إلى أن المجتمع الذي ينتمي إليه الطلاب مجتمع إسلامي يمتاز بعدد كبير من القيم والمثل العليا التي حث عليها الدين الإسلامي، وبالتالي فالطلاب يتبنون هذه القيم من خلال التنشئة الاجتماعية في الأسر والمدارس، ويسعون لتحقيقها باعتبارها أهدافًا سامية يسعى جميع أفراد المجتمع لتحقيقها، كما أن النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية من أهدافه تحقيق مجموعة من المبادئ والقيم تتسم بالمثالية ويسعى لتحقيقها في الطلاب.

ويعتمد أصحاب التفكير الواقعي على الملاحظة والتجريب، والتركيز على المعلومات الخام وهي من خصائص المرحلة الثانوية ومرحلة المراهقة، التي يميل خلالها الطالب إلى تجريب المواقف والاستدلال على الخطأ والصواب من خلال الملاحظة. ويعتمد أصحاب التفكير المثالي على تحديد أهداف موضوعية، والتركيز على المستقبل، وهي من خصائص طالب المرحلة الثانوية؛ حيث ينتظره مستقبل أكاديمي لتحديد الوجهة والميول المهنية.

ويرى الباحث أن المناهج والمقررات الدراسية خلال هذه المرحلة تفيد الطلبة في التفكير بشكل واقعي ضمن إطار حقائق وملاحظتها وتجربة الحلول، كما تخصص المناهج كثيرًا من الموضوعات التي تستدعي المثالية في التفكير، من حيث الشعور بالأمل والتفاؤل مستقبلاً، وتحديد أهداف حالية ومستقبلية بناءً على الإمكانات والقدرات المتاحة.

كما يمكن تفسير سيادة أسلوبي التفكير المثالي والواقعي إلى تأثير مصادر المعرفة والمعلومات المتاحة في العصر الحالي، حيث تمنح طالب المرحلة الثانوية منظومة فكرية يعتمد عليها، ويسعى من خلالها إلى التميز والاستقلالية، والقدرة على الربط بين الوقائع والاستيعاب والاستنتاج بطرق واقعية ومثالية. وتركز على الحقائق والنتائج. ومع انتشار الشائعات يسعى إلى التدقيق في المعلومات التي تلفت الانتباه للوصول إلى الحقائق الواقعية، وخلال هذه المرحلة يسعى الطالب إلى تبسيط المعلومات للاستفادة منها، وهذا يشكل لديه دافعًا نحو الوصول إلى الهدف والنجاح والمثابرة من أجل الالتحاق بالتعليم الجامعي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (أحمد، ٢٠١٥) حيث حظي التفكير الواقعي والمثالي على الترتيب الأول والثاني، واتفقت جزئياً مع نتائج دراسة (الشهري، ٢٠١٧) الذي أشار إلى سيادة أسلوب التفكير المثالي، لكنها اختلفت مع هذه الدراسة من حيث أن الشهري أكد من خلال دراسته على أن الأسلوب الواقعي جاء بالمرتبة الأخيرة، ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف حجم العينة حيث طبق الشهري دراسته فقط على (٥٠) طالبًا، وهو عدد لا يمثل المجتمع بشكل دقيق، كما اتفقت هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة (ضامن وحسنين وإبراهيم، ٢٠١٧) التي أشارت إلى أن الأسلوب المثالي جاء بالمرتبة الثانية، لكنها اختلفت معها في ترتيب الأسلوب الواقعي، لكن النتائج المتعلقة بالسؤال الأول تتفق بشكل كبير مع نتائج دراسة (أحمد، ٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن الأسلوبين المثالي والواقعي جاءا بالمرتبة الأولى والثانية، واختلفت النتائج الواردة من حيث تكوين البروفيل حيث أشار (أحمد، ٢٠٢٠) أن البروفيل كان ثلاثي البعد وليس ثنائي. واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (السياغي، ٢٠١٥) حيث جاء في هذه الدراسة الأسلوب العملي المفضل ولعل سبب الاختلاف يرجع إلى اختلاف بيئة وفترة التطبيق.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "هل تختلف أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغيرات نوع المدرسة، والتخصص والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم؟". تم صياغة الأسئلة الفرعية التالية والتحقق منها:

أ- هل تختلف أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغير نوع المدرسة (حكومية، أهلية).

تم استخدام اختبار ت للفروق بين مجموعتين مستقلتين (Independent Samples T test) فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦): اختبار (T) للفروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير نوع المدرسة

البيان	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
الأسلوب التركيبي	حكومية	272	50.651	7.459	0.221	0.826
	أهلية	90	50.456	6.697		
الأسلوب المثالي	حكومية	272	58.044	8.773	1.224	0.214
	أهلية	90	56.767	7.353		
الأسلوب العملي	حكومية	272	51.930	7.863	0.399	0.690
	أهلية	90	52.300	6.829		
الأسلوب التحليلي	حكومية	272	50.092	6.377	2.190	0.029
	أهلية	90	51.800	6.526		
الأسلوب الواقعي	حكومية	272	59.279	8.77	0.573	0.567
	أهلية	90	58.678	8.200		

** ت الجدولية عند درجات حرية (٣٦٠) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٦٢٦)

* ت الجدولية عند درجات حرية (٣٦٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٩)

يبين الجدول (٦) أن قيم الاحتمال (Sig.) على الأساليب التركيبي والمثالي والعملي والواقعي جاءت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بينما جاءت أقل من مستوى الدلالة على الأسلوب التحليلي، ومن خلال الجدول يمكن استنتاج أنه لا يوجد اختلاف في أساليب التفكير التركيبي والمثالي والعملي والواقعي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لاختلاف نوع المدرسة أهلية أو حكومية، بينما ظهرت فروق على الأسلوب التحليلي لصالح طلاب المدارس الأهلية.

ويمكن تفسير عدم وجود اختلاف في معظم أساليب التفكير إلى أنه رغم اختلاف نوع المدرسة إلا أن عينة الدراسة لديها نفس الخصائص المرتبطة بالفئة العمرية، إضافة إلى اتباع كافة المدارس خطط وزارة التعليم، والامتثال لتعليمات رؤية المملكة (٢٠٣٠) في إعداد طلبة المرحلة الثانوية وتكوينهم والاهتمام بأساليب التفكير لديهم على حدٍّ سواء. بينما ظهرت فروق على الأسلوب التحليلي لصالح طلاب المدارس الأهلية؛ كون هذه المدارس تقدم حصصًا دراسية أكبر، ولديها صلاحيات بإثراء الطلاب بالمعلومات والمهارات التي تكون نوعًا من الدعاية لمثل هذه المدارس لجذب أكبر عدد من الطلبة للالتحاق بها، وبالتالي فهذه المدارس تمنح الطلاب قدرً أكبر من المعلومات؛ وهذه المعلومات تسهم في قدرة الطالب على تقصي المشكلات والتعامل معها بطرق تحليلية، كما أن هذه المدارس في الغالب تكون مجهزة بمعامل ومختبرات ووسائل تعليمية بشكل يساعد على استخدام الأسلوب التحليلي أثناء العملية التعليمية، لذا جاء الأسلوب التحليلي لديهم مفضلاً مقارنة بطلاب المدارس الحكومية.

ب- هل تختلف أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغير التخصص (علوم طبيعية، علوم إنسانية).

تم استخدام اختبار ت للفروق بين مجموعتين مستقلتين (Independent Samples T test) فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧): اختبار (T) للفروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير التخصص

البيان	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
الأسلوب التركيبي	علوم طبيعية	215	50.712	6.770	0.346	0.730
	علوم انسانية	147	50.442	7.965		
الأسلوب المثالي	علوم طبيعية	215	56.898	7.385	2.270	0.024
	علوم انسانية	147	58.939	9.703		
الأسلوب العملي	علوم طبيعية	215	52.358	7.129	1.016	0.310
	علوم انسانية	147	51.531	8.267		
الأسلوب التحليلي	علوم طبيعية	215	51.535	6.187	3.697	0.000
	علوم انسانية	147	49.027	6.554		
الأسلوب الواقعي	علوم طبيعية	215	58.493	8.0796	1.704	0.089
	علوم انسانية	147	60.061	9.313		

** ت الجدولية عند درجات حرية (٣٦٠) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٦٢٦)

* ت الجدولية عند درجات حرية (٣٦٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٩)

يبين الجدول (٧) أن قيم الاحتمال (Sig.) على الأساليب التركيبي العملي والواقعي جاءت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بينما جاءت أقل من مستوى الدلالة على الأسلوب المثالي والتحليلي، ومن خلال الجدول يمكن استنتاج أنه لا يوجد اختلاف في أساليب التفكير التركيبي والعملي والواقعي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لاختلاف التخصص (علوم طبيعية- علوم انسانية)، بينما ظهرت فروق على الأسلوب المثالي لصالح طلاب العلوم الطبيعية، وفروق على أسلوب التفكير التحليلي لصالح طلاب العلوم الإنسانية.

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالفروق التي جاءت على أسلوب التفكير المثالي لصالح طلاب العلوم الطبيعية إلى ما تتضمنه مقرراتهم الدراسية من أنشطة تعليمية وطرق واستراتيجيات تدريس تنمي لديهم الحصول على المعرفة والمعلومات والحقائق، ومن ثم تقصي الاستنتاجات والوصول إلى الهدف من خلال معلومات وحقائق دقيقة، كما يتناسب هذا الأسلوب مع الأساليب العلمية في التفكير والتي تستند إلى قبول الفرضيات بعد التحقق منها بطرق منطقية، وهذا ما يتوفر لدى طلاب العلوم الطبيعية من خلال المقررات العلمية التي تستخدم فيها الطريقة

العلمية، مثل مقرر الكيمياء والفيزياء والرياضيات والأحياء، بينما لا يتم استخدام هذه الطريقة بكثرة في العلوم الإنسانية وإن كانت تستخدم ولكن بشكل أقل.

أما بالنسبة للأسلوب التحليلي فجاءت الفروق لصالح طلاب العلوم الإنسانية؛ لأن كثيرًا من المقررات تتيح للطالب بعض المعلومات المتعلقة بسبل مواجهة المواقف الحياتية والبحث عن حلول من البيئة المحلية، كما أنها أسلوب يتفق مع خصائص طلاب العلوم الإنسانية لأنه يستند على جمع المعلومات بطرق مختلفة ومتنوعة، والاستناد إليها في الوصول إلى الحلول، بينما طلاب العلوم الطبيعية يفضلون التجربة والأسلوب العلمي القائم على المختبرات العلمية، والوقائع الطبيعية، وجمع الأدلة والبراهين قبل قبول ورفض الحقائق والاستناد إلى هذا القبول والرفض في حل المشكلات ومواجهة مواقف الحياة اليومية، كما أن الاختبارات المدرسية في الغالب في العلوم الإنسانية تكون من نوع الاختبارات المقالية التي تتيح للطالب تحليل المواقف والأحداث والتعبير عن الرأي بحرية؛ ولذلك يقوم الطلاب بتحليل السؤال إلى عناصره الرئيسية من خلال الإجابة على مثل هذا النوع من الأسئلة، بينما تكون اختبارات الطلاب في العلوم الطبيعية محددة بإجابات معينة تكون صحيحة أو خاطئة وبالتالي لا يتم استخدام الأسلوب التحليلي بنفس حجم استخدامه من قبل طلاب العلوم الإنسانية، ويميل طلاب العلوم الطبيعية إلى الأسلوب المثالي بينما يميل طلاب العلوم الإنسانية إلى الأسلوب التحليلي.

والنتائج الواردة في الجدول تتفق إلى حدٍّ ما مع بعض نتائج (أحمد، ٢٠١٥) رغم أن دراسته أثبتت ميل طلبة الفرع العلمي نحو الأسلوب المثالي والتحليلي، ويمكن تفسير الاختلاف حول الأسلوب التحليلي بأن هناك فارقًا زمنيًّا بين دراسة أحمد والدراسة الحالية، والفارق الزمني رغم أنه أقل من ٦ سنوات إلا أن ثورة الاتصالات والمعلومات أثرت بشكل كبير على طرق تفكير الطلبة، إضافة إلى أن الدراسة الحالية أجريت في ظل جائحة كورونا التي فرضت قيود على الحركة، وأصبح الطلبة يميلون لنوع مختلف من المعلومات المتعلقة بالأوبئة والوقاية والصحة وغيرها من المفاهيم الحديثة.

كما اختلفت هذه النتائج بشكل جزئي مع نتائج دراسة (السياغي، ٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح القسم العلمي على الأسلوب الواقعي.

٣- هل تختلف أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب (ثانوي فأقل، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر (One Way ANOVAs) فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
الأسلوب التركيبي	بين المجموعات	115.805	3	38.602	0.729	0.535
	داخل المجموعات	18958.914	358	52.958		
	الإجمالي	19074.718	361			
الأسلوب المثالي	بين المجموعات	93.018	3	31.006	0.432	0.730
	داخل المجموعات	25684.908	358	71.746		
	الإجمالي	25777.925	361			
الأسلوب العملي	بين المجموعات	137.935	3	45.978	0.792	0.499
	داخل المجموعات	20775.889	358	58.033		
	الإجمالي	20913.823	361			
الأسلوب التحليلي	بين المجموعات	149.993	3	49.998	1.204	0.308
	داخل المجموعات	14862.407	358	41.515		
	الإجمالي	15012.401	361			
الأسلوب الواقعي	بين المجموعات	46.180	3	15.393	0.206	0.892
	داخل المجموعات	26802.718	358	74.868		
	الإجمالي	26848.898	361			

** ف الجدولية عند درجات حرية (٣ – ٣٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٣,٩٨)

* ف الجدولية عند درجات حرية (٣ – ٣٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٢,٧)

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم الاحتمال (Sig.) جاءت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود اختلاف في أساليب التفكير الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب (ثانوي فأقل، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا). وتأتي هذه النتائج في ضوء خصائص المرحلة الثانوية، حيث إنها فئة تسعى إلى التقرير الذاتي والتفكير بشكل منفصل، حيث يبدأ الطالب في هذه المرحلة في السعي للحصول على مزيد من الاستقلالية، وهذا يجعله يفكر بعيداً عن طرق وأنماط تفكير الأب، أو بشكل أدق لا يتأثر بتعليم الأب، لأنه يتلقى التعليم الثانوي ولديه مقررات دراسية ومصادر معرفة مختلفة، مما يجعله قادراً على التفكير بالمواقف الحياتية حسب المنطق وما يجمعه من معلومات، وبالتالي لم يكن هناك اختلاف في أساليب التفكير تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب، خاصةً وأن الآباء يمكثون فترة طويلة خارج إطار الأسرة وفي مجال أعمالهم، وبالتالي فإن طبيعة تأثير الآباء تكون محدودة إلى حدٍّ ما على أسلوب تفكير الطالب؛ ولأن الأب يرى أن الابن لديه الحق في الاستقلالية والحصول على المعرفة والمعالجة بنفسه، كما يفسر الباحث هذه النتائج بأن أسلوب التعليم عن بعد ساهم كثيراً في استقلالية الطالب عن والديه؛ فمعظم الآباء تنقصهم مهارات التعامل مع التقنية وقد ساعد هذا الأمر في زيادة استقلالية الأبناء عن الآباء، كما أن طبيعة هذه المرحلة تدعم نتائج الدراسة فالطالب في هذا السن لديه دافع للاستقلالية في معظم جوانب حياته ومنها أسلوب التفكير، وبالتالي فلم يكن هناك فروق في أسلوب التفكير تعود إلى مستوى تعليم الأب، وهذه النتائج تختلف إلى حد ما مع نتائج دراسة (السياغي، ٢٠١٥) التي أشار من خلالها إلى وجود فروق تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب على أسلوب التفكير التركيبي والمثالي، ويرى الباحث أن العامل الزمني قد يكون له دور في مثل هذه النتيجة؛ فهناك فارق زمني بين الدراستين حدثت فيه مستجدات كبيرة جداً، وكان هناك اختلافات نوعية مثل استخدام التعليم عن بعد في عملية التعليم في هذه المرحلة.

٤- هل تختلف أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم (ثانوي فأقل، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاثة مجموعات فأكثر (One Way ANOVAs) فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٥): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
الأسلوب التركيبي	بين المجموعات	489.675	3	163.225	3.144	0.025
	داخل المجموعات	18585.043	358	51.914		
	الإجمالي	19074.718	361			
الأسلوب المثالي	بين المجموعات	655.549	3	218.516	3.114	0.026
	داخل المجموعات	25122.376	358	70.174		
	الإجمالي	25777.925	361			
الأسلوب العملي	بين المجموعات	158.038	3	52.679	0.909	0.437
	داخل المجموعات	20755.785	358	57.977		
	الإجمالي	20913.823	361			
الأسلوب التحليلي	بين المجموعات	130.097	3	43.366	1.043	0.373
	داخل المجموعات	14882.304	358	41.571		
	الإجمالي	15012.401	361			
الأسلوب الواقعي	بين المجموعات	106.370	3	35.457	0.475	0.700
	داخل المجموعات	26742.528	358	74.700		
	الإجمالي	26848.898	361			

** ف الجدولية عند درجات حرية (٣ – ٣٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٣,٩٨)

* ف الجدولية عند درجات حرية (٣ – ٣٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٢,٧)

يتضح من الجدول أن قيم الاحتمال (Sig.) جاءت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) على الأسلوب العملي والتحليلي والواقعي، وهذا يدلل على عدم وجود اختلاف في هذه الأساليب تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، بينما جاءت قيم الاحتمال (Sig.) أقل من مستوى

الدلالة (٠,٠٥) على الأســـلوب التركيبي والمثالي، واعتمد الباحث على اختبار (L.S.D) لإيجاد طبيعة هذه الفروق، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١٦): اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية حول الفروق في أسلوب التفكير التركيبي والمثالي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

البيان	المستوى التعليمي للأم	ثانوي فأقل	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
الوسط الحسابي		48.373	51.96	50.652	49.75
الأسلوب التركيبي	ثانوي فأقل	--			
	دبلوم	*3.587	--		
	بكالوريوس	//2.279	//1.308	--	
	دراسات عليا	//1.377	//2.21	//0.902	--
الوسط الحسابي		58.881	55.71	58.198	60.563
الأسلوب المثالي	ثانوي فأقل	--			
	دبلوم	*3.17	--		
	بكالوريوس	//0.684	*2.488	--	
	دراسات عليا	//1.681	*4.853	//0.2364	--

يتضح من الجدول السابق أن الفروق على الأسلوب التركيبي لصالح الدبلوم على حساب الثانوية العامة، بينما جاءت الفروق على الأســـلوب المثالي لصـــالح الثانوية العامة على حســـاب الدبلوم، ولصالح البكالوريوس والدراسات العليا على حساب الدبلوم.

ويمكن تفســـير هذه النتائج في ضـــوء ميل الأمهات إلى مراقبة الأبناء خاصـــة في المرحلة الثانوية، وعدم منحهم الاستقلالية التامة كونها مرحلة حرجة في مستقبل الطالب، وحرصهن على متابعه أبنائهن خاصـةً في ظل انخفاض مسـتوى متابعة الأب في هذه المرحلة. وقد تملي على ابنها بعض الإرشادات والتعليمات من أجل التفوق مما يجعلها تدفعه إلى ممارسة بعض أساليب التفكير على حساب أساليب أخرى، ووجود الأم غالباً بالمنزل يجعل تأثيرها على الطالب بشكل أكبر من الأب خاصـةً وأن معظم الأمهات ربات بيوت وغير ملتحقات بعمل، وأشـارت النتائج إلى عدم وجود تأثير لمسـتوى تعليم الأب بينما ظهرت بعض الفروق باختلاف متغير مسـتوى تعليم الأم، وهذه النتائج تختلف بشكل جزئي مع نتائج دراسة (السياغي، ٢٠١٥).

الخلاصة: -

تتجه كافة المؤسسات التربوية إلى تربية وتنشئة الطلبة، وتكوين شخصياتهم ودفعهم نحو التفكير الإيجابي السليم، وتستند من أجل ذلك على مجموعة من العناصر أبرزها المعلم والإدارة المدرسية والتعليمية والمقررات الدراسية، ولا شك أن ما تحتويه هذه المقررات قد انعكس بشكل كبير على أساليب التفكير لطلبة المرحلة الثانوية، كما أشارت مختلف الأدبيات إلى أنه لا يوجد أسلوب مفضل أو سليم وآخر خاطئ إنما هي أساليب يرجع إليها الفرد ويميل نحوها من أجل حل مشكلاته والتعامل مع مواقف الحياة اليومية.

والمرحلة الثانوية هي مرحلة تكوين الشخصية والحصول على الاستقلالية في التفكير، وما ساعد الأجيال الحاضرة على ذلك هو طبيعة المعلومات ومصادر المعرفة المتنوعة من خلال الإنترنت ووسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي، بمعنى أن ثورة الاتصالات والمعلومات أسهمت بشكل كبير في تفسير ميل الطلبة نحو أسلوب على حساب أسلوب آخر، كما أشارت النتائج إلى أن البروفيل المفضل عند طلاب المرحلة الثانوية هو بروفيل ثنائي رغم أنه لم يكن مفضلاً بشكل كبير على أساليب التفكير الأخرى، إلا أن هناك ميلا نحو أسلوب التفكير المثالي والواقعي، وهذا يرجع إلى الظروف والواقع الذي يعيشه طالب المرحلة الثانوية فهو أمام مصادر معرفة متنوعة وثورة مذهلة، استفاد منها في جمع المعلومات والحقائق، فقد كان طالب المراحل المدرسية لا يحصل على المعرفة والمعلومات إلا من خلال المقررات الدراسية ومعلميه أو أسرته، ومن ثم يبدأ باستخدام أسلوب تفكير خاص من أجل الوصول إلى الحقائق وتعزيز معارفه، لكن طبيعة التقنيات الحديثة والتكنولوجيا أسهمت في حصوله على معلومات جاهزة وأكثر اتساعاً وشمولاً، إضافة إلى سهولة الوصول إليها، وجميع هذه العوامل أسهمت بأن يكون الطالب لا يميل إلى أسلوب بشكل كبير، حيث إن المتوسطات الحسابية لكافة الأساليب لم تتجاوز متوسط حسابي (٦٠)، كما تجدر الإشارة بأن الباحث لا يؤمن بضرورة أن يتجاوز أسلوب التفكير متوسط (٦٠) للإشارة إلى ميل وتفضيل لأسلوب تفكير محدد، بل إن هناك مشكلات ومواقف حياة يمكن فيها استخدام أكثر من أسلوب من أجل تجاوزها.

وعلى اعتبار أن أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون عبارة عن (٥) أساليب فقط، وليس كما عدّها ستيرنبرج ثلاثة عشر أسلوبا، وبالتالي فإن أي أسلوب يزيد بمقدار (٥) عن باقي الأساليب فهو مفضل، خاصةً في ظروف الحياة الحالية التي تتنوع فيها مصادر المعرفة والمعلومات والتقنيات، وبالتالي من الطبيعي أن تتنوع أساليب التفكير أيضاً، ولقد أثبتت هذه الدراسة صحة كثير من الافتراضات التي أشارت بأن أساليب التفكير تفسر أو تتبادل التفسير والتباين مع الفروق الفردية، حيث ظهرت بعض الفروق على بعض الأساليب باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية خاصةً التخصص والمستوى التعليمي للأم.

التوصيات: -

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالتالي:

١- أن تراعي المؤسسات التربوية أساليب حل المشكلات المعتمدة على أساليب التفكير المختلفة؛ نظراً لأهميتها في العملية التعليمية.

٢- أن تتضمن المقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثانوية على أساليب تشجع الطالب على ممارسة أساليب التفكير التركيبي والتحليلي.

٣- توجيه طلبة المرحلة الثانوية نحو التخصص الأكاديمي الجامعي بناءً على أسلوب التفكير الشائع لديهم، ومراعاة أن طلاب العلوم الإنسانية يستخدمون الأسلوب التحليلي أكثر من غيرهم فيكون ضمن المعايير في القبول للتخصصات الإنسانية.

٤- التأكيد على دور الأم في متابعة الأبناء في هذه المرحلة من خلال التواصل بين المدرسة والأم على وجه الخصوص، ولهذا دور كبير في تنمية أساليب التفكير لدى الأبناء.

المقترحات: -

١- إجراء مزيد من الدراسات حول أساليب التفكير المفضلة لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات أخرى مثل المستوى الدراسي، أو التحصيل العلمي.

٢- إجراء مزيد من الدراسات لمقارنة أساليب التفكير وبروفيلاتها بين طلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة، وبين طلبة المرحلة الثانوية والجامعية.

٣- إجراء مزيد من الدراسات حول أساليب التفكير عند طلبة المرحلة الثانوية في أقطار عربية مقارنة بالمملكة العربية السعودية، وفي أقطار عالمية مقارنة مع المملكة العربية السعودية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

أبو سماحة، كمال كامل. (٢٠٠٧). تعليم التفكير: الأسس والمبررات والأساليب. مجلة التربية – اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. س(٣٦)، ع(١٦٢)، ص ١٦٤ – ١٧١.

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠١٥). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج: دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية. رسالة التربية وعلم النفس – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بجامعة الملك سعود. ع(٤٨)، ص ٧٧ – ١٠٢.

أحمد، سمية علي. (٢٠١٥). أساليب التفكير المميزة لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء نمط السيادة المخية وبعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية. م(٣٠)، ع(١)، ص ١٧٣ – ٢٣٤.

أحمد، سمية علي. (٢٠٢٠). أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية. مجلة رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، س(٤١)، ع(١٥٨)، ص ٥٧ – ٧٦.

الأعظمي، ليلى عبد الرزاق ومنخي، زكية حميد. (٢٠١٥). تطور أساليب التفكير لدى المراهقين. مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. ع(١١٧)، ص ٨٣ – ١٢١.

بشري، صمويل تامر وسليمان، منتصر صلاح. (٢٠١٣). أساليب التفكير وعلاقتها بالقلق والعنف لدى طلاب الجامعة: دراسة تنبؤية. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط. م(٢٩)، ع(١)، ص ٤٨٧ – ٥٣٩.

بكر، محمد السيد وحميدة، ابراهيم عبدالرحيم. (٢٠١٦). أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نموذج ستيرنبرج. مجلة الإرشاد النفسي – مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس. ع(٤٥)، ص ١ – ٣٦.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٦). التحكم الذاتي والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعددة الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، ع(٤٠ + ٤١).

خليل، هناء كامل. (٢٠١٩). الميول المهنية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة الصف العاشر في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

راضي، عبود جواد. (٢٠١٧). أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات مرحلة الدراسة الاعدادية. مجلة كلية التربية – جامعة واسط. (٢)، ص ٥٣٣ – ٥٦٤.

السياغي، خديجة أحمد. (٢٠١٥). أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس – جامعة دمشق. م(١٣)، ع(٢)، ص ١١ – ٣٦.

السيد، محمود علي. (٢٠١٧). أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقتهما بالنصفين الكرويين لطلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة البحرين. م(١٨)، ع(٢)، ص ١١ – ٤٧.

الشهري، عبدالرحمن بن سالم. (٢٠١٧). أنماط التفكير السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القريات وفق نظرية هاريسون وبرامسون. دراسات: العلوم التربوية – الجامعة الأردنية. م(٤٤)، ع(ملحق)، ص٢٤٧ – ٢٥٥.

ضامن، سوزان محمد وحسنين، اعتدال عباس وإبراهيم، نجلاء عبدالله. (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون في عينة من طلاب التعليم الثانوي. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس. ع(٣٨)، ص ١١٣ – ١٣٦.

محمد، صبحية أحمد. (٢٠١٩). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة. المجلة التربوية – جامعة سوهاج. ج(٥٨)، ص ٤٩٧ – ٥٣٩.

المعجب، أسماء عبدالله والحبشي، نجلاء محمود. (٢٠١٩). أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط. م(٣٥)، ع(٨)، ص ١ – ٢٨.

هيلات، مصطفى قسيم والفار، ختام سليم والقواسمي، سارة حامد. (٢٠١٥). أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في عمان. رسالة التربية وعلم النفس: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بجامعة الملك سعود. ع(٤٩)، ص ١٩٩ – ٢١٩.

يوسف، سوزان عبدالفتاح وعرقوب، حمدي محمد والعجمي، عبدالعزيز دليم. (٢٠١٥). نظرية هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير ومدى ملاءمتها للطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. س(١٦)، ع(٥١)، ص ١ – ١٧.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والمترجمة:

Abu Hashem, Alseed. Muhammad. (2015). Thinking styles in light of Sternberg's theory: a comparative study between two Egyptian and Saudi samples. Education and Psychology Message - Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, King Saud University. P. (48), pp. 77-102.

Abu Samaha, Kamal Kamel. (2007). Teaching thinking: foundations, justifications, and Styles. Education Magazine - Qatar National Committee for Education, Culture and Science. Q. (36), No. (162), pp. 164-171.

Ahmed, Somaya Ali. (2015). The distinctive thinking styles of secondary school students in light of the pattern of cerebral dominance and some demographic variables. Journal of the Faculty of Education - Menoufia University. P. (30), p. (1), p. 173 -234

Ahmed, Somaya Ali. (2020). Thinking styles in light of Harrison and Bramson theory among secondary and university students. Journal of the Arabian Gulf Message: The Arab Bureau of Education for the Gulf States, Q. (41), P. (158), pp. 57-76.

Al-Azami, Laila Abdel-Razzaq and Monkhi, Zakia Hamid. (2015). The development of thinking styles in adolescents. Journal of Educational and Psychological Sciences: Iraqi Association for Educational and Psychological Sciences. P. (117), pp. 83-121.

Almohjab, Asmaa Abdullah and Al-Habashi, Naglaa Mahmoud. (2019). Thinking styles and their relationship to social intelligence among gifted female students at the secondary stage. Journal of the Faculty of Education - Assiut University. M (35), p. (8), pp. 1-28.

Al-Sayaghi, Khadija Ahmed. (2015). Thinking styles among high school students in Taiz Governorate in the Republic of Yemen according to a number of variables. Journal of

the Association of Arab Universities for Education and Psychology - Damascus University. M (13), p. (2), pp. 11-36.

Alseed. Mahmoud Ali. (2017). Thinking styles and learning styles and their relationship to the hemispheres of university students. Journal of Educational and Psychological Sciences - University of Bahrain. M(18), p (2), pp. 11-47.

Al-Shehri, Abdul Rahman bin Salem. (2017). The patterns of thinking prevailing among secondary school students in the Qurayyat governorate according to the theory of Harrison and Bramson. Studies: Educational Sciences - University of Jordan. M (44), A (Supplement), Pg. 247-255.

Bakr, Mohamed El-Sayed and Hamida, Ibrahim Abdel-Rahim. (2016). The preferred thinking styles of a sample of Al-Jouf University students in the light of the Sternberg model. Psychological Counseling Journal - Psychological Counseling Center at Ain Shams University. P. (45), pp. 1-36.

Beceren, B. Ö., & Özdemir, A. A. (2010). The comparison of prospective preschool teachers' thinking styles and intelligence types. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 2131-2136.

Bushra, Samuel Tamer and Suleiman, Montaser Salah. (2013). Thinking styles and their relationship to anxiety and violence among university students: a predictive study. Journal of the Faculty of Education - Assiut University. M (29), p. (1), pp. 487-539.

Damen, Suzan Muhammad and Hassanein, Ehtidal Abbas and Ibrahim, Naglaa Abdullah. (2017). Psychometric properties of the Harrison and Bramson Thinking Styles Scale in a sample of high school students. Journal of the College of Education in Ismailia - Suez Canal University. P. (38), pp. 113-136.

Cano-Garcia, F., & Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. Educational Psychology, 20(4), 413-430.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. Exceptional children, 63(3), 295-312.

Habib, Magdy Abdel Karim. (1996). Self-control and innovative traits associated with multidimensional thinking among undergraduate students, Journal of Psychology, General Book Authority, p.(٤١ + ٤٠) .

Harrison, A. F., & Bramson, R. M. (1982). Styles of thinking: Strategies for asking questions, making decisions, and solving problems. Anchor Books.

Heilat, Mustafa Kassem and Al-Far, Khitam Salim and Al-Qawasmi, Sarah Hamed. (2015). Thinking styles and their relationship to happiness among gifted students at the Jubilee School in Amman. Education and Psychology Message: The Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, King Saud University. P. (49), pp. 199-219.

Hu, X., & Cheng, S. (2019). Thinking styles predict religious belief among subgroupings of university students. Journal of Beliefs & Values, 40(1), 77-87.

Jones, M. S. (2006). Thinking style differences of female college and university presidents: a national study. Huntington. West Virginia. Marshall University. College of Education and Human Services

Khalil, Hana Kamel. (2019). Professional tendencies and their relationship to thinking styles among tenth graders in Gaza Governorate. A magister message that is not published. Al-Quds Open University, Palestine.

Mohamed, Sobhia Ahmed. (2019). Thinking styles in the light of Sternberg's theory and its relationship to enjoying life among female university students. Educational Journal - Sohag University. C (58), pp. 497-539.

Rady, Aboud Jawad. (2017). Thinking styles in the light of Harrison and Bramson theory and its relationship to some variables among middle school students. Journal of the College of Education - University of Wasit. (2), pp. 533-564.

Sternberg, R. J. (1994). Allowing for Thinking Styles. Educational leadership, 52(3), 36-40.

Sternberg, R. J. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University Press .

Youssef, Suzan Abdel-Fattah and Arqoub, Hamdi Muhammad and Al-Ajmi, Abdulaziz Dulaim. (2015). Harrison and Bramson's theory of thinking styles and their suitability for students with learning difficulties in mathematics. The World of Education: The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development. Q (16), p. (51), p. 1-17.

Zhu, C., & Zhang, L. F. (2011). Thinking styles and conceptions of creativity among university students. Educational Psychology, 31(3), 361-375.

واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج

Statues of The Summer Campaigns Programs for Raising the Awareness and Literacy from the Program Implementers' Perspectives

إعداد

د. موسى بن سليمان الفيفي

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر المشارك بجامعة الملك سعود

Dr. Mousa Sulaiman Alfaifi

Associate Professor in Adult and Continuing Education
King Saud University

DOI: 10.36046/2162-000-009-005

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع برنامج الحملات الصيفية والمعوقات التي تعيق تنفيذ برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج، كما هدفت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها، وطبقت الأداة على مجتمع الدراسة من معلمي ومشرفي الحملات الصيفية والبالغ عددهم (١١١) مدربًا ومشرفًا. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على عبارات واقع برنامج الحملات الصيفية بمتوسط حسابي لجميع عبارات المحور (٤,١٦) من أصل خمسة، وكانت أبرز المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج هي (ضعف التحفيز المعنوي المقدم للمنفذين، وعدم اقتناع الدارسين بجدوى المشاركة في برامج الحملات الصيفية، وضعف التحفيز المادي المقدم للمنفذين)، وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغير النوع، في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درج المعوقات تعزى لمتغير الخبرة التعليمية، لصالح مجموعة المعلمين والمشرفين ممن خبرتهم التعليمية أقل من خمس سنوات.

الكلمات المفتاحية: الأمية الأبجدية، الدارسين الكبار، التثقيف الاجتماعي.

Abstract:

The current study aimed to identify the statues of the summer campaigns programs and the obstacles facing them from the program implementers' perspectives. It also aimed to identify the statistically significant differences - if there were any - between the opinions of the study sample members about the obstacles facing the summer campaigns programs due to the variables of gender and educational experiences.

The study used the descriptive survey method, and adopted the questionnaire as its tool. The tool was applied to the study population of teachers and supervisors of summer campaigns for the year 1438-1439 AH, whose number was (111).

The study concluded that the sample members agree with the statements of "the statues of the summer campaigns programs" with an average of all axis statements (4.16) out of five. Weak moral motivation provided to implementers, lack of conviction of learners of the feasibility of participating in summer campaign programs, and weak financial motivation provided to implementers were the most prominent obstacles facing the summer campaigns programs from the point of view of the program implementers. The study also found that there were no statistically significant differences between the average of the study sample about the obstacles facing the summer campaigns program according to the gender variable, and there were statistically significant differences due to the educational experience variable, those differences were in favor of the group whose experience was less than five years.

Keywords: Alphabetic Illiteracy, Adult Learners, Social Education.

مقدمة الدراسة:

الحمد لله القائل: (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (سورة النحل، الآية:٧٨). تشير هذه الآية من بدايتها إلى أن الإنسان يولد أميًّا، لكنه يأتي إلى هذه الدنيا مستعدا للتعلم، حيث إنه يخرج من بطن أمه مصحوباً بأدوات التعلم الأساسية الطبيعية، والتي هي السمع والبصر الفؤاد، التي يجعلها الله لهذا الإنسان المولود أمياً. ففي هذا إشارة إلهية إلى ضرورية التعلم، لأنه من أساس طيب العيش روحياً ومادياً. وهناك آيات كثيرة وأحاديث نبوية شريفة تشير إلى أهمية وفضل التعلم ومكانته.

ويعد التعلم من أهم المقومات الأساسية التي تساهم في تحقيق التنمية الإنسانية والاجتماعية للأمم، وفي المقابل فإن الجهل (الأمية الأبجدية) آفة من الآفات التي تعيق تحقيق الأمن والتنمية البشرية الاجتماعية في المجتمع الذي تسود فيها الأمية. لذلك يجب محاربة هذه الآفة رغبةً في التقدم والأمن والتنمية البشرية والاجتماعية وللمواكبة والوقوف أمام التحديات التطورية العالمية المعاصرة السريعة. ولقد فطنت الدول المتقدمة إلى خطورة الأمية منذ فترة بعيدة، فقامت بمقاومتها في بلدانها، لتحقيق التنمية الاجتماعية وغيرها من التخلفات التي يكون سببها الأمية.

وتعد الأمية مشكلة عامة تهمّ رجال التربية والمهتمين بقضايا التنمية؛ لما تعكسه من آثار سلبية على التنمية والتطور والمعدلات التي يمكن تحقيقها، وهذا يؤدي إلى الدعوة للتعلم في جميع مراحل الإنسان، حيث كانت أول كلمة نزلت على النبي صلى الله عليه وسلم هي (اقرأ) في سورة العلق (آية:١) ومن هذا يتضح أنه بالتعلم والقراءة يستطيع الإنسان أن يتغير ويتطور من الجهل والظلام إلى النور والعلم والهداية. (محمود والبشير، ١٩٩٦).

والأمية الأبجدية تُعدّ منطلقاً لجميع الأميات الأخرى، فقد أقسم الله عز وجل في كتابة بالقلم (ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ) (سورة القلم، الآية:١) لم يأت هذا القسم إلا لبيان عظمته وأهميته في أمة كان تعلم الكتابة فيها أمراً نادراً. كما أنّ النبي صلى الله عليه وسلم حث على الكتابة في الأحاديث الشريفة، فقد روي عن عبد الله بن عمرو وأنس بن مالك أن النبي قال (قيّدُوا العِلمَ بالكِتابِ") (صححه الألباني في صحيح الجامع)؛ وذلك للحفاظ عليه وعدم نسيانه.

وتعدُّ قضية محو الأمية بجميع أشكالها القرائية والكتابية والثقافية المفتاح الحقيقي في تحقيق التقدم والرفاهية الاقتصادية والاجتماعية الفردية والمجتمعية في عصرنا الحالي. فيما يرى البلهيشي (٢٠١٨) أن فقدان المرء لمهارات القراءة والكتابة تجعل منه فرداً يعود للخلف في سائر مراحل حياته، فالذين يملكون مهارة القراءة والكتابة قادرون على مسايرة مناحي الحياة اليومية، وهي أيضاً محرك لتحقيق التنمية المستخدمة من خلال زيادة المشاركة في سوق العمل وتحسين صحة الطفل والأسرة والتغذية..

والمنطقة العربية ليست بعيدة عن خطر الأمية الأبجدية، فقد أشارت بعض المنظمات العالمية ذات العلاقة إلى أن المنطقة العربية هي رابع منطقة تستهدفها هذه المنظمات فيما يخص برامج محو الأمية، حيث أن الإحصاءات تشير إلى أن عدد الأميين يبلغ نحو ٩٦ مليون نسمة. وتشكل النساء من ذلك العدد نسبة ٦١%، إذا عرفنا أن عدد سكان الدول العربية بلغ قرابة ٣٥٤ مليون نسمة، حيث يُلِم قرابة ٢٥٧ مليون منهم فقط بالقراءة والكتابة. (الجعيد، ٢٠١٦).

وقد خَطَتْ المملكة العربية السعودية خطوة رائدة في محيطها العربي والدولي في الاهتمام بمحو الأمية بجميع أشكالها القرائية والكتابية والثقافية والحضارية، وذلك إيمانًا منها بحقهم في التعلُّم والتعليم مدى الحياة، وإدراكاً منها لخطورة الأمية على مختلف مجالات التنمية، وحرصاً منها على تحقيق رؤية المملكة في الوصول إلى مجتمع حيوي وحضاري، وتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لليونسكو، والمتمثل في ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

ومن هذا المنطلق اتخذت وزارة التعليم جهوداً فاعلة في مواجهة الأمية وتعزيز فرص التعليم لمواطنيها في القرى والمناطق النائية، حيث دعمت الوزارة ذلك بإعداد وتقديم برامج نوعية لتعليم الأميين في جميع مناطق ومحافظات المملكة أبرزها: برامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية، التي يجرى تنفيذها كل عام أثناء فترة الصيف لمحو الأمية الأبجدية والثقافية والحضارية، مما جعل المملكة تحظى بإشادة كبيرة من قبل المنظمات الدولية والإقليمية في تجربتها للتصدي للأمية وتيسير التعليم المستمر للكبار.

وتأتي أهمية إطلاق وزارة التعليم سنوياً برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية لهدف محو أمية المستهدفين وتعليمهم المهارات الأساسية، ونشر وتعزيز الوعي البيئي والثقافي والاجتماعي والصحي لدى الأميين المستهدفين، وبالإضافة إلى تعزيز الحس والانتماء الوطني، وتطوير الجانب العلمي والمعرفي والثقافي لجميع المستهدفين؛ لتمكنيهم من مواكبة التطورات العالمية في مختلف المجالات، ومهارات القرن الواحد والعشرين في التعليم والتعلّم، ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، تحقيقاً لمستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتنمية المستدامة (وزارة التعليم، ١٤٤٣).

وقد أجريت دراسات سابقة محلية موضوعات شبيهة لموضوع الدراسة الحالية، ومن تلك الدراسات: دراسة وصفية قام بها المويجد (٢٠١٦) هدفت إلى معرفة مدى رضا عينة مكونة من (١٧٦) طالباً من الاستفادة من برامج وأنشطة أندية مدارس الحي التابعة لإدارة التعليم بمحافظة المجمعة، من خلال استبانة طبقت عليهم، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى رضا عينة الدراسة إلى حدٍّ ما عن الأنشطة والبرامج المقّدمة لهم في مدارس الحي. ودراسة العريفي (٢٠١٧)، التي سعت إلى معرفة مدى أهمية الكفايات التعليمية لتحسين أداء معلمات مراكز محو الأمية، وللتأكد ما إذا كان هناك اختلاف بين تلك الأهمية للكفايات لسبب اختلاف مؤهلات المعلمات وتخصصهن أم لا. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٣١٦) معلمة من العاملات في مراكز محو الأمية بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وهو المنهج الذي اعتمدت عليه الباحثة، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدراسة. واتضح في نتيجة هذه الدراسة أن أهمية الكفايات التعليمية جاءت بدرجة كبيرة على جميع مجالاتها، وكانت هذه الأهمية على الترتيب الآتي: كفايات التقويم، كفايات إدارة الصف، كفايات طرائق التدريس.

وبناءً على أهمية برنامج الحملات الصيفية، وفي ضوء مبادرات المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم في إطلاق برنامج الحملات الصيفية سنوياً للتوعية ومحور الأمية في القرى والهجر النائية بالمملكة، ولأنَّ برنامج هذه الحملات ينفذ في فترة الصيف من كل عام، ونظراً لأهميته فإنَّ من الأهمية الوقوف على واقع جودة الإجراءات التي يجب اتخاذها لتحقيق جودة

مخرجات برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية التي تقدمها وزارة التعليم، من خلال معاينة واقعها وما تواجهها من معوقات تحول دون تحقيقها للأهداف المنشودة من وجودها.

مشكلة الدراسة:

تمثل الأمية مشكلة خطيرة وذات أبعاد مركبة تهدد كلاً من الفرد والمجتمع، وتؤدي إلى حدوث التأخر الاجتماعي، فالأمية تعد من أخطر المشكلات التي تواجه جهود التنمية في المجتمع وتحول دون تقدمه، فالفرد الأمي يمثل طاقة إنتاجية معطلة لا يمكن الاعتماد عليها عند رسم الخطط التنموية.

ويشهد عالمنا اليوم اهتماماً كبيراً بمحو الأمية وتعليم الكبار، فالأمية تشكل العقبة الأساسية التي تقف حجر عثرة أمام قضايا التنمية والتطوير، كما يدرك العالم أن الاهتمام بالتنمية البشرية من خلال فتح آفاق التعلم وتمهيد سبل المعرفة يسهم في دفع عجلة التقدم، وذلك من منطلق أن الإنسان هو الثروة الحقيقية. (الراشد، ٢٠١٧).

وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بمحو الأمية وتعليم الكبار. ووفقاً لما ورد في الدليل الإجرائي لتعليم الكبار (١٤٤٠ هـ) فقد مر هذا الاهتمام بالعديد من المراحل والمسارات، بدءاً من إصدار وثيقة التعليم وإفراد فصل خاص منها بمحو الأمية وتعليم الكبار، ومروراً بإصدار نظام تعليم الكبار ولائحته التنظيمية والإجرائية، ثم تأكيد النظام الأساسي للحكم على التزام الدولة بمكافحة الأمية، وانتهاءً بإدخال العديد من التطويرات على برامج محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة، ومن أهم هذه التطويرات برنامج مجتمع بلا أمية، والذي تقوم فكرته على الوصول إلى الأميين في أماكن تواجدهم، مع توفير الحوافز المادية والمعنوية لهم من أجل تشجيعهم على الالتحاق بهذا البرنامج.

ومع تعاظم اهتمام المملكة العربية السعودية بتعليم الآميين الكبار، حيث جاء نتيجة لإقرار عددٍ من التشريعات والقرارات النابعة من المرسوم الملكي رقم (م/٧٣) وتاريخ ٩/٢٣/ ١٤٢١هـ وقرار مجلس الوزراء رقم ٥٢٣ بتاريخ ٦/١/ ١٣٩٢هـ بالموافقة على إقرار مشروع نظام تعليم الكبار ومحو الأمية، إلى أن استحدثت الإدارة العامة لتعليم الكبار عام ١٤٣٧هـ، ومن ثم

تغيير مسماها إلى الإدارة العامة للتعليم المستمر، وسعت وزارة التعليم إلى تعزيز نجاحها بتقديم برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية للوصول إلى مجتمع بلا أمية.

وبالرغم من توفر قدر كبير من المرونة والجاذبية في برنامج مجتمع بلا أمية، من حيث الزمان والمكان، والاعتماد في طريقة تدريسه على تفريد التعليم، وزيادة دافعية الأميين ليصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاهم، إلا أن هذا البرنامج يواجه العديد من المشكلات والصعوبات التي تتطلب مزيداً من الدراسة والبحث من أجل الوصول إلى مقترحات لتطويره من خلال التغلب على هذه المشكلات والصعوبات.

ومع الاهتمام البارز الذي توليه وزارة التعليم بالمملكة تُجاه تنفيذها برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية، إلا أنه لا يضمن سلامة تطبيقها وعدم وجود إشكاليات تواجه تنفيذها خصوصاً مع حداثة هذه البرنامج، بالإضافة إلى أن نتائج بعض الدراسات والأبحاث التي أُجريت في المملكة بينت قصوراً في بعض جوانب مجال محو الأمية وتعليم الكبار، كدراسة الرحيلي (٢٠١٢) التي بينت وجود مشكلات تواجهها برامج محور الأمية في حفر الباطن أبرزها ضعف الناحية الإعلامية لجذب الدارسين، وقلة الحوافز المقدمة لهم وتأخر صرفها، وضعف الاتصال بين إدارة البرنامج والمعلمين، وإسناد تدريس جميع المواد إلى معلم واحد، والقصور في برامج التوعية الصحية المقدمة للدارسين، ودراسة المويجد (٢٠١٦) التي بينت رضا إلى حدٍّ ما لدى جميع المستفيدين حيال برنامج أندية الحي المتعلم للأنشطة التعليمية والترويحية المقدمة لهم في محافظة المجمعة بمنطقة الرياض .ودراسة الراشد والدخيل (٢٠١٧) التي توصلت بعدم وجود تأثير لدوافع الدراسة لدى الدراسات حول العوائد الاجتماعية لبرامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية.

في ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: "ما واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج؟"

أسئلة الدراسة:

أسئلة الدراسة وتساؤلاتها الفرعية:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على السؤال الرئيس ونصه: واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج؟

وتمت الإجابة على السؤال الرئيس بالإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

- ما واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج؟
- ما المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة التعليمية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج، ولتحقيق هذا الهدف من خلال ما يلي:

- التعرف على واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج.
- التعرف على المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية -إن وجدت- بين آراء أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة التعليمية؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة من ناحيتين:

أولا: الأهمية النظرية:

تنبع أهمية هذه الدراسة من تزامنها مع اهتمام وسعي المملكة ممثلة بوزارة التعليم في رعاية الأميين في المناطق والهجر النائية التي لا يستطيعون الالتحاق بفصول محور الأمية المنتظمة بالسعي نحو تثقيفهم وتعليميهم في الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية، كما أنها قد تكون نواة للعديد من الدراسات المرتبطة ببرامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية، وبالتالي تكون مرجعًا للمهتمين في هذا المجال، وتفتح الآفاق أمام الباحثين لبحث جوانب أخرى ذات صلة بالموضوع، وإغناء المكتبة السعودية والعربية بمعارف حول طبيعتها الحملات الصيفية ومعوقاتها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

وتتلخص الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها:

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المعنيين في وزارة التعليم للاستفادة من نتائجها، والوقوف على نقاط القوة، ونقاط الضعف في تنفيذ برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية بغية تحسينها وتطويرها عند تدشينها في الأعوام القادمة.
- قد تفيد منفذي برنامج الحملات الصيفية من المعلمين والمشرفين من خلال إعداد برامج تدريبيه لهم؛ لتطوير كفايتهم المهنية في طرائق وأساليب تدريس وتعليم الكبار
- يُؤمل أن تفيد هذه الدراسة القائمين على برنامج الحملات الصيفية في تحديد المتطلّبات المالية، والإدارية، والتدريبية اللازمة للتغلب على معوقات تنفيذها وتلبية احتياجات منفذيها.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على إدارة التعليم المستمر في تحديد وتخطيط احتياجات الأميين من برامج الحملات الصيفية من جميع الجوانب الثقافية، والصحية، والاجتماعية.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

– **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على وصف واقع: وهو واقع الحملات الصيفية للتوعية (الدينية والثقافية، والاجتماعية، والصحية) ومحو الأمية والمعوقات التي تواجه تنفيذها.

–**الحدود الزمانية:** طُبّقت الدراسة الحالية ميدانيًّا في العاميين الدراسيين ١٤٣٨ – ١٤٣٩هـ و١٤٣٩ – ١٤٤٠ هـ؛ نظراً لمحدودية حجم منفذي البرنامج في كل عام.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على إدارات التعليم التسع التي تم تنفيذ برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية فيها، وهي تحديداً إدارة تعليم كل من (جازان، محايل عسير، الأحساء، الليث، تبوك، صبيا، مكة، بيشة).

–**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على جميع معلمي ومشرفي برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية.

مصطلحات الدراسة:

محو الأمية:

التعريف الاصطلاحي: تعرف محور الأمية اصطلاحا بأنها: "عملية تقوم على فكرة تلقين مبادئ القراءة والكتابة والحساب، أو اكساب هذه المهارات والتي تؤدي إلى تحقيق الاتصال بمصادر الثقافة، وكسب المعرفة، وتحسين المعلومات واستعمالها في حل المشكلات الفردية والاجتماعية". (أبو عمشة، ١٩٨١، ٤٦)

التعريف الإجرائي: وتعرف محو الأمية في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها: تعليم القراءة والكتابة والحساب للأشخاص الذين لا يجيدونها في المملكة، سواء كانوا أطفالاً محرومين من التعليم أو كباراً، بما يساعدهم على تأمين وتحسين وتسيير شؤون سبل حياتهم.

الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية:

تُعرف بأنها: "عبارة عن حملات تعليمية تثقيفية، تنفذ في مواقع التجمعات السكانية في الأماكن النائية التي لا تتوفر فيها معظم الخدمات". (وزارة التعليم، ١٤٤٠).

التعريف الإجرائي: وتعرف محو الأمية في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها: برامج وفعاليات سنوية تنفذها وزارة التعليم بالمملكة خلال فترة الصيف؛ بهدف إزالة الجهل لدى بعض الأفراد في المملكة في مجالات مختلفة تعليمية، أو دينية، أو صحية، أو ثقافية، أو اجتماعية.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري المفاهيم والمتغيرات المتصلة بالدراسة والتي تمثلت في الأمية من حيث مفهومها، وأنواعها ومفهوم كل نوع، وطرق معالجة الأمية الأبجدية، والحلول الإجرائية التي تمت لمعالجة الأمية الأبجدية، كما تناول الإطار النظري جهود المملكة العربية السعودية في محو الأمية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

مفهوم الأمية:

تعرف الأمية بأنها: "عدم القدرة على القراءة والكتابة والحساب، نتيجة عدم إتاحة الفرص التعليمية لمن فاتهم سن الالتحاق بالمدرسة أو تسربوا منها". (آل ضرمان، ٢٠١٦، ٣)

ويعرف الأُمّي بأنه: "كل من تجاوز العاشرة من عمره وهو ليس في أي مدرسة، أو لم يصل إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة". (متولي، ١٩٩٨، ٢١)

وقد اصطلح دولياً على أن الأُمّي هو: "الشخص الذي لم يصل إلى المستوى الوظيفي في تعلم القراءة والكتابة والحساب، أي أنه لا يكون قادراً على توظيف القراءة والكتابة والحساب في حياته اليومية، ويتحدد هذا المستوى في الصف الرابع الابتدائي". (رشوان، ٢٠١٤، ٨).

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن الأمية هي عبارة تصف الفرد من تجاوز عمره المرحلة الأولى من التعليم ويكون غير قادر على القيام بالمهارات الأساسية للتعليم، المتمثلة في الكتابة والقراءة والحساب في شتى مجالات حياته اليومية.

أنواع الأمية:

تتعدد أنواع الأمية باختلاف المجالات، ومنها:

- الأمية الأبجدية: وتتضمن عدم القدرة على القراءة والكتابة والحساب نتيجة عدم إتاحة الفرص التعليمية لمن فاتهم سن الالتحاق بالمدرسة أو تسربوا منها. (آل ضرمان، ٢٠١٦)
- الأمية الثقافية: وتعني عدم قدرة الفرد على التكيف مع التغيرات الجديدة التي تطرأ على المجتمع، نتيجة الجمود والقيود الراجعة لعدم الإبداع والتجديد. (خليل والباسل ورضوان، ٢٠١٨)
- الأمية التقنية: وتعنى غياب الخبرة الأساسية في معرفة تقنيات العصر من أجهزة ومعدات، والتي جاءت نتيجة التطور السريع في مجالات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. (الدهشان، ٢٠١٦)
- الأمية البيئية: وتعني ضعف وعي بعض أفراد المجتمع بالمخاطر الناتجة عن بعض الممارسات الضارة تجاه بيئتهم، الأمر الذي قد ينتج عنه تعرضهم والمحيطين بهم لبعض أنواع التلوث، وقد يهدد حياتهم وحياة الكائنات الحية الأخرى. (سيد، ٢٠١٠)
- الأمية العلمية: وتعني عدم استطاعة الفرد الذي نال قسطاً من التعليم في مراحل مختلفة وحصل على أعلى الدرجات الأكاديمية في تخصص معين متابعة التطورات والمستجدات. (الدهشان، ٢٠١٦)
- الأمية الاجتماعية: ويقصد بها الجهل بالمشكلات التي يعاني منها المجتمع (آل ضرمان، ٢٠١٦)
- الأمية الحاسوبية: وتعني الجهل وعدم المعرفة لمهارات تشغيل واستعمال الحاسوب. (الدهشان، ٢٠١٦)

يتضح من خلال ما سبق تعدد أنواع الأمية التي يمكن أن يعاني منها بعض أفراد المجتمع، ولكل منها خطورته على الفرد والمجتمع، ولكن تعد الأمية الأبجدية أخطرها لأنها تُمثّل المدخل لباقي

أنواع الأميات، فإذا كان الفرد مفتقداً لمهارات القراءة والكتابة والحساب، فإنه من السهل أن يقع في مواقف ومشكلات تسبب له المعاناة من أنواع أخرى من الأميات.

الأمية الأبجدية:

مفهوم الأمية الأبجدية: تعرف الأمية الأبجدية بأنها: "الجهل بالقراءة والكتابة، أو الغفلة والجهالة الناتجتان عن عدم معرفة القراءة والكتابة". (عبود، ١٩٩٢)

كما تعرف بأنها: عدم القدرة على القراءة والكتابة والحساب؛ نتيجة عدم إتاحة الفرص التعليمية لمن فاتهم سن الالتحاق بالمدرسة أو تسربوا منها. (آل ضرمان، ٢٠١٦)

ويعرف الأمي بأنه: كل من تجاوز العاشرة من عمره و هو ليس في أي مدرسة، أو لم يصل إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة. (متولي، ١٩٩٨)

وقد اصطلح دولياً على أن الأمي هو: الشخص الذي لم يصل إلى المستوى الوظيفي في تعلم القراءة والكتابة والحساب، أي أنه لا يكون قادراً على توظيف القراءة والكتابة والحساب في حياته اليومية، ويتحدد هذا المستوى في الصف الرابع الابتدائي. (رشوان، ٢٠١٤)

ويتضح من خلال التعريفات السابقة أن الأمية الأبجدية تتضمن عدم القدرة على القراءة والكتابة والحساب، وتحدث إما نتيجة عدم التحاق الفرد بالتعليم النظامي، أو التحاقه بالتعليم النظامي ثم تسربه منه. ولا تقتصر الآثار السلبية للأمية الأبجدية على افتقار الفرد لمهارات القراءة والكتابة والحساب فقط، وإنما تؤثر أيضاً على الحياة العامة للفرد، نتيجة احتياجه لتوظيف هذه المهارات في حياته اليومية.

أسباب الأمية الأبجدية:

تتعدد الأسباب والعوامل المؤدية إلى الأمية الأبجدية، وتشير آل ضرمان (٢٠١٦) إلى بعض هذه الأسباب، ومنها: انخفاض دافعية الفرد إلى تعلم القراءة والكتابة والحساب، أو شعوره بعدم القدرة على التعلم في الكبر نتيجة الخجل من الالتحاق بالتعليم مرة أخرى، بالإضافة إلى اتجاه بعض الأسر -وخاص الأسر الفقيرة- إلى إلحاق أبنائهم بسوق العمل في سن مبكرة؛

لاعتقادهم بأن عمل الأبناء أكثر نفعاً للأسرة من استمرارهم في التعليم، فضلاً عن بعض العادات والتقاليد التي تؤدي إلى قصور الأسرة في تعليم الفتيات.

ويضيف الهلالي (٢٠١٩) مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى مشكلة الأمية وتفاقمها، ومنها: إحجام الأميين عن الالتحاق بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار، أو عدم انتظامهم واستمرارهم في الدراسة فيها، وذلك بسبب بعض المفاهيم الاجتماعية غير المساندة للتعليم بوجه عام وتعليم الكبار بوجه خاص، وعدم إدراك قيمة التعليم، وعدم وجود ارتباط بين المستوى التعليمي للأفراد ومستوى دخولهم، وانشغال بعض الأميين بالعمل وعدم توفر الوقت الكافي لديهم للانخراط في أنشطة التعلم، وعدم وجود حصر دقيق وشامل للأميين وكيفية الوصول إليهم في القرى والنجوع والوديان والتجمعات القبلية، وتدني جودة العملية التعليمية في مجال محو الأمية، وعدم دقة البيانات والإحصاءات الخاصة بالأميين، وارتفاع نسب الهدر والارتداد إلى الأمية، وضعف إعداد وتدريب معلمي محو الأمية، وعدم جدية الوسائل الإعلامية الموجهة للدعوة إلى محو الأمية، واستمرار منابع الأمية المتمثلة في استمرار تسرب التلاميذ من التعليم.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تصنيف أسباب الأمية الأبجدية إلى:

- أسباب شخصية: وتتمثل في ضعف الدافعية للتعلم لدى بعض الأميين، واعتقادهم بأن التحاقهم بالتعليم لا جدوى منه، وكذلك شعورهم بالخجل نتيجة الالتحاق بالتعليم.
- أسباب اجتماعية: وتتمثل في وجود بعض المفاهيم والأفكار والمعتقدات الاجتماعية الخاطئة عن محو الأمية، وقصور الأجهزة الإعلامية في القيام بدورها في التوعية لضرورة التخلص من الأمية.
- أسباب اقتصادية: وتتمثل في سوء الحالة الاقتصادية لبعض الأسر، واضطرارها إلى إلحاق أبنائها بسوق العمل في سن مبكرة.
- أسباب فنية: وتتمثل في عدم توفر الإحصائيات الدقيقة عن أعداد الأميين، وأماكن توزيعهم، وعدم جاذبية برامج محو الأمية الموجهة لهم، واستمرار التزايد في أعداد الأميين نتيجة التسريب من التعليم.

طرق معالجة الأمية الأبجدية:

تُصنّف مؤتمن (٢٠١٠) طرق معالجة الأمية الأبجدية في عدة محاور، وهي:

– محور المناهج التربوية والكتب الدراسية: ويتضمن هذا المحور تطوير مناهج محو الأمية في ضوء أفضل التجارب العربية والعالمية، وفي ضوء الاحتياجات الفعلية للأميين.

– محور التخطيط والسياسات التربوية: ويتضمن هذا المحور توفير مظلة تنسيقية وطنية لبرامج محو الأمية تنطوي تحتها مختلف مبادرات المؤسسات المجتمعية، وتوفير البيئات الداعمة لعملية التعلم والتعليم للملتحقين ببرنامج محو الأمية.

– محور التنمية المهنية المستدامة للعاملين في برنامج محو الأمية: ويتضمن هذا المحور تطوير أداء المعلمين برامج محو الأمية من خلال الدورات التدريبية، وإتاحة الفرص لهم للاطلاع على أحدث المستجدات في مجال تعليم الكبار.

– محور التكامل بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي: ويتضمن هذا المحور تطوير نظام تعليمي مرن يسمح للأميين بالعودة إلى نظام التعليم الرسمي، وتحقيق التكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي.

– محور التوعية والتثقيف: ويتضمن هذا المحور إعداد برامج توعوية وتثقيفية وبثها عبر مختلف وسائط الإعلام؛ للتعريف بدور مختلف المؤسسات والجمعيات في مجال محو الأمية، ونشر المعرفة حول برامجها وأنشطتها والفئات المستهدفة بخدماتها.

وتسهم الطرق السابقة في معالجة الأمية الأبجدية من خلال العمل في محاور متعددة تشمل تحفيز المتعلمين، وتطوير أداء المعلمين، وتحديث المناهج الدراسية، وتحقيق المشاركة المجتمعية، وربط جهود محو الأمية بعملية التنمية، وتكامل الجهود النظامية وغير النظامية.

الحلول الإجرائية التي تمت لمعالجة الأمية الأبجدية:

يمكن الإشـــارة إلى العديد من الجهود الإجرائية المبذولة ســـواء من جانب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أو من جانب الدول العربية، ومنها:

المشـــاركة في عقد العديد من المؤتمرات والندوات والاجتماعات لمناقشـــة مشـــكلة الأمية، ودراســـة حجمها ومســـبباتها وما تبذله المنظمات والدول من جهود، وما تم تنفيذه من توصـــيات أسفرت عنها لقاءات سابقه وتقويم ذلك، والتوصية بمراعاة أمور أخرى كحلول لمشكلات واجهت مسيرة الدول في جهادها ضد الأمية. (الحلي،١٩٨٠)

ومن أبرز اللقاءات التي تمت، ما يلي:

- مؤتمر الإســـكندرية الأول والمنعقد بها في الفترة من ١٠ – ١٨ أكتوبر ١٩٩٤م، والذي حدد شـــهر نوفمبر من عام ١٩٩٥م كإعلان لبدء الحملة العربية لمحو الأمية في ســـائر الأقطار العربية، وذلك بإعداد خطة للحملة وتوفير الموارد المالية والفنية لإنجاحها.
- الاجتماع التنظيمي بالإســـكندرية لحملة ١٩٩٥م لمحو الأمية في البلاد العربية والذي أوصى بأن الدول العربية التي أتمت وضع التشريعات والمخططات الخاصة بمحو الأمية ولم تقرها بعد بأن تبذل ما في وسعها؛ لإقرارها قبل حلول شهر أكتوبر ١٩٩٩م، كما أوصى بضرورة التخطيط واعتباره جزءا من الخطة التربوية العامة مع استكمال التشريعات.
- مؤتمر الإســـكندرية الإقليمي العربي الثاني ١٩٧١م، والذي حدد دور الأجهزة الحكومية والشعبية وتنظيم إدارة الحملة وتمويلها ورسم سياسة الإشراف والتقويم والمتابعة.
- المؤتمر الإقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في البلاد العربية المنعقد بالإســـكندرية ١٩٧٤م، والذي وضـــع إطارًا عامًا لخطة عربية موحدة لمحو الأمية يشـــتمل على أســـس موحدة للتشـريع تسـترشـد بها الدول في إصـدار تشـريعاتها الخاصـة بإسـناد العمل في محو الأمية، وإلزام الأميين بالتعليم ومحو أميتهم في مدى زمني معين.
- مؤتمر الإســـكندرية الثالث والذي عقد في بغداد خلال الفترة من ١١ – ١٦ كانون الأول ١٩٧٩م، والذي اعتمد استراتيجية محو الأمية في إطار المواجهة الشاملة.

ولم تقتصر المؤتمرات على ذلك بل عقدت الدول العربية الكثير من اللقاءات الأخرى التي كان لها تأثيرها على مجال محو الأمية، وتمثل الجهود المبذولة من جانب الدول العربية وتعاونها في هذا المجال، ومنها: مؤتمر وزراء العمل ١٩٩٧م، بالكويت والذي تضمنت توصياته ضوابط قانونية تدفع العمال للسعي نحو محو أميتهم، كما لم تقتصر الجهود المبذولة من جانب الجامعة العربية على ما سبق من مؤتمرات، بل حتى مؤتمر الإسكندرية الذي تكرر انعقاده في عدد من الدول العربية؛ للوقوف على ما تم تنفيذه من إنجازات على مستوى الأقطار العربية ،كتطبيق الاستراتيجية العربية لمحو الأمية، وتحديد مسارات مستقبلية تحقق الهدف الاستراتيجي الذي تسعى الدول العربية من خلاله للقضاء على الأمية (عزب وجعفر، ١٩٩٣).

وبالتعاون بين الدول العربية بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالاشتراك مع بعض الهيئات المنبثقة عن الأمم المتحدة، تم تبني وتجريب العديد من المداخل، حيث بدأت بمدخل محو الأمية الأبجدية، فمدخل التربية الأساسية والذي تحولت عنه إلى مدخل محو الأمية الوظيفي الذي يختلف عن المداخل التقليدية في الاتجاه المباشر إلى ترقية مستوى أداء الأميين للأعمال التي يقومون بها، وزيادة قدرتهم على توجيه مجتمعهم، أي أنه يأخذ بيد الأمي كمنتج ويعمل على تنمية قدراته وتدريبه في ميدان عمله بما يكسبه المهارات التي تزيد من إنتاجه (عبدالله،١٩٩٤)

كما قام الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار بعدد من المشروعات الريادية للاستفادة من بعض البرامج التي تم تنفيذها كبرنامج "اقرأ باسم ربك"، وتعبئة الرأي العام لمواجهة الأمية من خلال وسائل الإعلام وإنتاج بعض المواد الإعلامية التي تخدم هذا الغرض، ورفع كفاءة وقدرات المؤسسات والمراكز التعليمية والعمل على تعميمها، والعمل على تطوير محتوى الدراسة أو طرق التعليم والتدريب في مؤسسات محو الأمية؛ لتصبح أكثر قدرة على تحقيق أهدافها؛ من خلال تنفيذ دورات عربية لتطوير أندية المشاهدة الجماعية كأسلوب من أساليب المواجهة الشاملة، ومراجعة الأدلة التي صدرت عن اللقاءات العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، وتنقيحها وإعادة صياغتها وإعدادها؛ لتناسب التغيرات العصرية واحتياجات الدارسين (الراوي، ١٩٩٥).

جهود المملكة العربية السعودية في محو الأمية:

أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بمحو الأمية، وفي هذا الصدد يلخص الرحيلي (٢٠١٢) جهود المملكة في محو الأمية وفقاً لما يلي:

- إصدار وثيقة السياسة التعليمية عام ١٣٩٠هـ والتي وجهت قدراً كبيراً من الأهمية لمحو الأمية، حيث أفردت له فصلاً كاملاً، وأكدت المادة (١٨٠) على اهتمام الدولة بمكافحة الأمية وتعليم الكبار وتدعيمه معنوياً ومالياً وإدارياً.
- إصدار نظام تعليم الكبار عام ١٣٩٢هـ والذي تضمن الأهداف والسياسات وهياكل تعليم الكبار، وأكدت المادة (١٤) من هذا النظام على مسؤولية كل جهة حكومية عن القيام بمحو الأمية بين أفرادها ومنسوبيها.
- إصدار اللائحتين التنظيمية والتنفيذية لنظام تعليم الكبار عام ١٣٩٩هـ مع تعديلهما بعد ذلك عدة مرات، ثم دمجهما معاً في عام ١٤٢٠هـ في لائحة واحدة.
- تأكيد النظام الأساسي للحكم والذي صدر عام ١٤١٢هـ على أهمية محو الأمية وتعليم الكبار، وتم إفراد مادة خاصة بذلك أكدت على توفير الدولة التعليم العام والتزامها بمكافحة الأمية.
- تطور برامج محو الأمية وتعليم الكبار من خلال عدة مراحل تطويرية؛ شملت المناهج، والخطط الدراسية، وعدد سنوات الدراسة، والمقررات، سواء في البرامج النظامية لمحو الأمية والتي تتوافق مع السلم التعليمي أو البرامج غير النظامية التي لا تتوافق مع السلم التعليمي، وتقدم قدراً من التعليم أو التدريب على مهنة تمكن المستفيد من تنمية ذاته، ورفع كفاءته دون منحه شهادة موازية لأي مرحلة من مراحل التعليم العام، والذي يقع تحت مظلة برنامج مجتمع بلا أمية.

ونظراً لأهمية برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية فقد عقدت عدة لقاءات على مستوى المملكة، والتي يبرزها الراشد (٢٠١٧) وفقاً لما يلي:

- اللقاء الأول لمشرفي محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية، والذي عقد في مدينة الرياض يومي ٥-١٤١٨/٢/٦هـ، وقد شارك في هذا اللقاء مشرف تربوي من كل إدارة تعليمية، بالإضافة إلى المسؤولين في الأمانة العامة لتعليم الكبار في وزارة التربية والتعليم.
- اللقاء الثاني لمشرفي محو الأمية وتعليم الكبار، والذي عقد في مكة المكرمة يومي ٢٧-١٤٢١/١/٢٨هـ، وشارك في هذا اللقاء مشرف تربوي من كل إدارة تعليمية بالإضافة إلى المسؤولين في الأمانة العامة التعليم الكبار.
- اللقاء الثالث لمشرفي محو الأمية وتعليم الكبار والذي عقد في المنطقة الشرقية يومي ١٦-١٤٢٣/٨/١٧هـ، وقد خصص لتقييم تجربة وزارة بلا أمية التي تم اعتمادها عام ١٤٢٢هـ، وكان الهدف منها القضاء على الأمية بين جميع منسوبي وزارة التربية والتعليم خاصة العمال والمستخدمين والحراس، والتي بموجبه نفذت المدارس وفروع الوزارة في الإدارات التعليمية فتح فصول لبرامج محو الأمية في مواقع عمل الأميين مهما كان عددهم.
- اللقاء الرابع لمشرفي محو الأمية وتعليم الكبار الذي عقد في مدينة جدة يومي ٢٣-١٤٢٣/٨/٢٤هـ، وقد شارك فيه بعض المشرفين التربويين وعدد من مسؤولي الأمانة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بوزارة التربية والتعليم، وقد خصص هذا اللقاء لوضع خطة عشرية (لمدة عشر سنوات)، يتم خلالها القضاء على ما تبقى من أمية في المملكة.
- برامج مشتركة مع جهات حكومية أخرى مثل برنامج أمن بلا أمية، والذي تم بموجبه التعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الداخلية بافتتاح فصول لمحو الأمية في مراكز عملهم خاصة بين الجنود والشُّرَط.

وتشير الجهود السابقة إلى الاهتمام البالغ والحرص الشديد من الجهات الحكومية بالمملكة العربية السعودية على محو الأمية والتغلب على الآثار السلبية المترتبة عليها بمختلف السبل، وذلك إيماناً من هذه الجهات بخطورة الأمية على الجهود المبذولة في عملية التنمية، وإعاقتها لأي أفكار تطرح من أجل النهوض بالمجتمع، ووضعه في موضعه المناسب بين الأمم والمجتمعات الأخرى.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والذي عرفه (العساف، ٢٠١٢، ١٧٩) بأنه: "المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينه كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط". ويرجع استخدام الباحث على المنهج الوصفي (المسحي) تحديداً في هذه الدراسة إلى أن طبيعة هذه الدراسة من الدراسات الاجتماعية والإنسانية، ولذلك فإن المنهج الوصفي يعدّ الأكثر استخداماً وملاءمة في دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية، كما أنه يتلاءم ويتناسب بفنياته وأدواته مع طبيعة الدراسة الحالية التي تسعى إلى الحصول على معلومات دقيقة تصور واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية بالمملكة، وتسهم في تحليل ووصف معوقاته..

مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومشرفي الحملات الصيفية لعامي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ و١٤٣٩ - ١٤٤٠ هـ، وبلغ عددهم (١٣٦) مدربًا ومشرفًا موزعين على (٩) إدارات تعليم، وسعت الدراسة إلى توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغة عددهم (١٣٦) مشرفًا ومدربًا، وكان العائد منها بعد حذف الاستبانات غير المكتملة للتحليل لعدم استكمال بياناتها (١١١) استبانة بما يعادل (٨٢ %) من إجمالي عدد أفراد مجتمع الدراسة، وتم توزيع الاستبانة بالطريقتين اليدوية والإلكترونية في فترة تنفيذ الحملات الصيفية، والجدول التالي يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة في كل إدارة تعليم ومركز:

جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة على إدارات التعليم ومراكز الحملات الصيفية

إدارة التعليم	الجنس	العدد
إدارة تعليم جازان	ذكور	7
	إناث	8
إدارة تعليم محايل عسير	إناث	8
إدارة تعليم الباحة	ذكور	7
إدارة تعليم الأحساء	ذكور	9
إدارة تعليم الليث	إناث	8
إدارة تعليم تبوك	ذكور	8
	إناث	9
إدارة تعليم صبيا	ذكور	8
	إناث	9
إدارة تعليم مكة	ذكور	8
	إناث	7
إدارة تعليم بيشة	ذكور	8
	إناث	7
المجموع		111

وفي ضوء متغيرات الدراسة يمكن توزيع أفراد مجتمع الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢) توزيع مجتمع الدراسة وفقًا للمتغيرات المستقلة للدارسة

متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	55	49.5
	أنثى	56	50.5
الخبرة التعليمية	أقل من خمس سنوات	70	63.1
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	29	26.1
	عشر سنوات فأكثر	12	10.8

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فرق كبير بين أعداد الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة، حيث احتلت المرتبة الأولى فئة عينة الدراسة الإناث والتي بلغت عددها (٥٦) وبنسبة

(٥٠,٥%) فيما احتل الذكور المرتبة الثانية بعدد (٥٥) وبنسبة (٤٩,٥%)، أما بالنسبة لمتغير الخبرة فقد احتلت فئة عينة الدراسة ممن هم أقل من خمس سنوات في الخبرة المرتبة الأولى بعدد (٧٠) بما يمثل نسبة (٦٣,١%)، وجاء في المرتبة الثانية ممن هم من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات في الخبرة بعدد (٢٩) بنسبة (٢٦,١%)، بينما كان عدد الذين خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات (١٢) فردا بنسبة بلغت (١٠,٨%)

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء استبانة بعد مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة، واشتملت الدراسة على ما يلي:

الجزء الأول: واحتوى على بيانات أولية (الجنس، والخبرة التعليمية).

الجزء الثاني: واقع برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج.

الجزء الثالث: المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج.

وبلغ عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (٣٢) عبارة، منها (١٥) عبارة تدور حول واقع برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج، و(١٧) عبارة تدور حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج، وقد تم تدريج الاستبانة وفق مقياس خماسي للحكم على مدى توافر العبارة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

قياس صدق الأداة: وللتأكد من صدق الاستبانة وأنها تقيس ما أعدت لقياسه، استخدمت الدراسة نوعين من الصدق، وهما:

أ. **صدق المحكمين:** وذلك من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولى على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر، وكذلك المشرفين على تلك الحملات الصيفية بالإدارة العامة للتعليم المستمر بوزارة التعليم، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم في مدى ملاءمة عبارات الاستبانة للغرض الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح أو عدم وضوح عباراتها، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، ومقترحاتهم حول إضافة وتعديل ما يرونه

ضروريًا في الاستبانة، وبعد أن تم استكمال عملية تحكيم الاستبانة من قبل المحكمين، تم الأخذ بمرئياتهم من تعديلات وإضافات، وتعديل بعضها لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (٥٨) عبارة.

ب. صدق الاتساق الداخلي: استخدم الباحث اختبار بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، والجدول التالي يبين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية

عبارات واقع برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	.655**	٩	.535**
٢	.743**	١٠	.745**
٣	.650**	١١	.509**
٤	.542**	١٢	.415**
٥	.693**	١٣	.720**
٦	.522**	١٤	.665**
٧	.534**	١٥	.540**
٨	.644**		
عبارات المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	.759**	١٠	.235**
٢	.836**	١١	.485**
٣	.815**	١٢	.604**
٤	.729**	١٣	.771**
٥	.618**	١٤	.605**
٦	.639**	١٥	.503**
٧	.417**	١٦	.831**
٨	.624**	١٧	.725**
٩	.639**		

** دالة عند مستوى ٠,٠٥

قياس ثبات الأداة: لحساب ثبات الاستبانة قام الباحث بتطبيقها على عينة عشوائية استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية لمجتمع الدراسة التي بلغ قوامها (٢٥) مدربًا ومشرفاً، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٨٦٠)، الأمر الذي يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، والجدول التالي يوضح قيم الثبات لكل محور والثبات الكلي للأداة:

جدول (٤) قيم معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة والثبات

المحور	عدد العبارت	قيمة الثبات
المحور الأول: واقع برنامج الحملات الصيفية	١٥	٠,٩٠٢٢
المحور الثاني: المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية	١٧	٠,٨٦٩٧
الثبات الكلي للأداة	٣٢	٠,٨٨٦٠

معيار تحليل أداة الدراسة (الاستبانة):

اعتمدت الدراسة على معيار وتقديرات وزنية معينة لمتوسطات استجابة أفرد الدراسة؛ لتحليل أداة الدراسة وللحكم على درجة تقدير موافقة استجابة أفراد الدراسة على كل عبارة، حيث قام الباحث بإعطاء قيمة للبدائل الممكنة أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة وكانت كالتالي: موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١). ثم قام الباحث بعد ذلك بتصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول (٥) معيار تحليل أداة الدراسة

البدائل	الدرجة	المدى
موافق بشدة	5	5.00 – 4.21
موافق	4	4.20 – 3.41
محايد	3	3.40 – 2.61
غير موافق	2	2.60 – 1.81
غير موافق بشدة	1	1.80 – 1.00

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة:

استخدم الباحث الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية لاستجابة عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية، واستخدمت في هذا البرنامج الإحصائي الأساليب الإحصائية التالية:

- ارتباط بيرسون(Pearson) ، وتم استخدامه للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة بمدى ارتباطها بمحورها.
- ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha a)، وذلك للتحقق من ثبات عبارات محاور الاستبانة.
- التكرارات والنسب المئوية، لمعرفة تكرار ونسبة استجابات عينة الدراسة لكل بديل.
- المتوسط الحسابي (Mean)، وتم استخدامه لمعرفة مدى متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات وفقا لاستجابتهم للعبارة.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation)، وتم استخدامه للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من متوسطها.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent T Test) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة، حول واقع برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج والتي تعزى لمتغير الجنس.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه (One – Way ANOVA) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة، حول واقع برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج والتي تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

عرض النتائج ومناقشتها:

في هذا الجزء من الدراسة تم استعراض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

نتائج السؤال الأول: للإجابة على السؤال الأول الذي نصه: ما واقع برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخراج عدد التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة وترتيب العبارات على حسب المتوسطات الحسابية، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية لعبارات محور واقع برنامج الحملات الصيفية

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أهداف برنامج الحملات الصيفية واضحة	ت	0	4	5	32	70	4.51	.749	أوافق بشدة	1
		%	0.0	3.6	4.5	28.8	63.1				
٢	أهداف برنامج الحملات الصيفية قابلة للتحقيق	ت	1	6	8	38	58	4.32	.894	أوافق بشدة	3
		%	.9	5.4	7.2	34.2	52.3				
٣	تتلاءم أهداف برنامج الحملات الصيفية مع أهداف رؤية ٢٠٣٠	ت	2	6	1	37	65	4.41	.899	أوافق بشدة	2
		%	1.8	5.4	.9	33.3	58.6				
٤	يتم صياغة أهداف برنامج الحملات الصيفية من واقع حاجات المتدربين	ت	1	5	9	42	54	4.29	.867	أوافق بشدة	5
		%	.9	4.5	8.1	37.8	48.6				
٥	يتم إشراك المتدربين في صياغة أهداف برنامج الحملات الصيفية	ت	1	6	14	46	44	4.14	.899	أوافق	10
		%	.9	5.4	12.6	41.4	39.6				

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	المخصصات المالية كافية لتحقيق أهداف برنامج الحملات الصيفية	ت	10	9	15	43	34	3.74	1.234	أوافق	15
		%	9.0	8.1	13.5	38.7	30.6				
٧	شمول برنامج الحملات الصيفية على مهارات مختلفة	ت	9	11	6	40	45	3.91	1.262	أوافق	13
		%	8.1	9.9	5.4	36.0	40.5				
٨	يستخدم المتدربون الأساليب التدريبية المناسبة للمتدربين	ت	3	12	7	48	41	4.01	1.057	أوافق	12
		%	2.7	10.8	6.3	43.2	36.9				
٩	يمتلك المتدربون الكفايات الأساسية لمعلم تعليم الكبار.	ت	10	13	2	38	48	3.91	1.318	أوافق	14
		%	9.0	11.7	1.8	34.2	43.2				
١٠	المحتوى العلمي في برنامج الحملات الصيفية يتواكب مع التطورات العلمية	ت	4	3	9	47	48	4.19	.958	أوافق	8
		%	3.6	2.7	8.1	42.3	43.2				
١١	يوجد متخصصين لتقويم برنامج الحملات الصيفية في نهايته	ت	0	5	16	42	48	4.20	.851	أوافق بشدة	7
		%	0.0	4.5	14.4	37.8	43.2				
١٢	البيئة التعليمية (الموقع، الإضاءة، لتكييف، التهوية، الأثاث) مناسب لبرنامج الحملات الصيفية.	ت	0	2	11	51	47	4.29	.718	أوافق بشدة	4
		%	0.0	1.8	9.9	45.9	42.3				
١٣	أعداد المتدربين تتناسب مع قدرات برنامج الحملات الصيفية	ت	0	6	15	45	45	4.16	.859	أوافق	9
		%	0.0	5.4	13.5	40.5	40.5				
١٤	توافر الإمكانيات اللازمة لنجاح	ت	0	10	11	46	44	4.12	.922	أوافق	11
		%	0.0	9.0	9.9	41.4	39.6				

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	برنامج الحملات الصيفية مثل الوسائل التعليمية والأنشطة المتنوعة										
١٥	توافر الجانب الإداري الكافي لمساعدة المدربين والمتدربين	ت	0	3	11	49	48	4.28	.753	أوافق بشدة	6
		%	0.0	2.7	9.9	44.1	43.2				
المتوسط العام								4.165			
الانحراف المعياري								0.949			

يتضح من الجدول أعلاه (٦) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات واقع برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج تراوحت بين (أوافق بشدة وأوافق)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٥١) كأعلى متوسط و(٣,٧٥) كأدنى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع عبارات المحور (٤,١٦٥) وبانحراف معياري (٠,٩٤٩)، وهذا المتوسط الحسابي يقع ضمن الفئة الرابعة في المحك المعياري المحدد في الدراسة (أوافق).

وعلى مستوى عبارات هذا المحور: يلاحظ من الجدول أن استجابات معلمي ومشرفي برنامج الحملات الصيفية جاءت بدرجة "موافق، وموافق بشدة" تُجَاه بعض عبارات واقع برنامج الحملات الصيفية، حيث كانت أعلى عبارات استجاب أفراد الدراسة عليها بدرجة موافقة بشدة العبارة (١)، ونصها: "أهداف برنامج الحملات الصيفية واضحة" حيث حازت على أعلى متوسط حسابي بين جميع عبارات المحور الذي بلغ (٤,٥١) وانحراف معياري (٠,٧٤٩)، وتعزى هذه النتيجة ربما لإدراك الإدارة العامة للتعليم المستمر أن وضوح أهداف الحملات الصيفية ضروري جدًّا لتحقيقها من قبل منفذي البرامج، بالإضافة إلى ضمان نجاحها وتحقيق النتائج المرجوة منها خصوصاً أنها تستهدف فئة من المواطنين في أماكن تواجدهم في القرى والهجر بالمملكة لمحو أميتهم

وتوعيتهم. ورما يعود مشاركة جميع المعنيين بالحملات الصيفية في صياغة أهداف برامج الحملات، مما جعلها واضحة لجميع المنفذين والمستهدفين بتلك الحملات.

فيما جاءت العبارة (٣) ونصها: "تتلاءم أهداف برنامج الحملات الصيفية مع أهداف رؤية ٢٠٣٠" في المرتبة الثانية كأعلى متوسطات حسابية، حيث بلغ متوسط استجاباتها (٤,٤١) وانحراف معياري (.٩٨٨)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى سعي الإدارة العامة للتعليم المستمر ووزارة التعليم المشرفة عليها على تحقيق الأنشطة والخدمات التي يقدمها برنامج الحملات الصيفية للأميين بمختلف المجالات (الدينية، الثقافية، الصحية، والاجتماعية...) لمستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبما يتلاءم مع أهداف التنمية المستدامة التي تسعى إلى تحقيقها المملكة.

بينما جاءت أدنى العبارات استجابةً معظم استجابات معلمي ومشرفي على واقع برنامج الحملات الصيفية بدرجة "موافق" العبارة (٩) ونصها: "يمتلك المتدربون الكفايات الأساسية لمعلم تعليم الكبار" على ثاني أقل متوسط حسابي لعبارات واقع الحملات الصيفية من وجهة نظر المنفذين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٣,٩١) وانحراف معياري (١,٣١)، وتعزو الدراسة ذلك إلى قلة.

وترجع الدراسة إلى أن غالبية مقدمي هذه البرامج نخبة من المعلمين والمعلمات المتخصصين في عدد من المواد الدراسية وليسوا متخصصين في تعليم الكبار، وبالتالي اهتمت الإدارة العامة للتعليم المتسمر على اختيار معلمي الحملات الصيفية ممن لديهم معرفه بخصائص الدراسين الكبار؛ النفسية، والاجتماعية، والتعليمية، والوظيفية، وأهم استراتيجيات تعليم الكبار وأهم طرق التقويم والتقنيات التعليمية الأكثر مناسبة لفئة المتعلمين الكبار أو تدريبيهم التدريب المناسب، وتأهيلهم مهنيا لتنفيذ البرنامج من خلال عقد الدورات والورش التدريبية اللازمة لتنفيذها.

وأخيراً جاءت العبارة (٦) ونصها: "المخصصات المالية كافية لتحقيق أهداف برنامج الحملات الصيفية" في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,٢٣)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تعدد القطاعات الحكومية التي تدعم الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية إلى جانب وزارة التعليم لتحقيق أهداف برنامج الحملات الصيفية، والتي تشتمل على دعم

الدراسين وتوفير البيئة التعليمية والتدريبية المناسبة، بالإضافة إلى ما تحضى هذه البرنامج من تقديم مساعدات عينية وحوافز ومكآفات مالية للمنتظمين في هذه البرامج، من قبل بعض مؤسسات المجتمع ورجال الأعمال، وتقديم خدمات متنوعة من القطاعات الحكومية المشاركة.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخراج عدد التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة وترتيب العبارات على حسب المتوسطات الحسابية، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) التكرارات والمتوسطات الحسابية لعبارات محور المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار	الترتيب
١	المركزية الشديدة في إدارة الحملات الصيفية	ت	0	3	16	58	34	4.11	.743	أوافق	4
		%	0.0	2.7	14.4	52.3	30.6				
٢	ضعف التحفيز المادي المقدم للمنفذين	ت	0	6	8	58	39	4.17	.785	أوافق	3
		%	0.0	5.4	7.2	52.3	35.1				
٣	ضعف التحفيز المعنوي المقدم للمنفذين	ت	0	3	8	47	53	4.35	.734	أوافق بشدة	1
		%	0.0	2.7	7.2	42.3	47.7				
٤	عدم توفير الفرص لحضور الدورات أو الندوات المتعلقة بالحملات الصيفية	ت	1	7	14	54	35	4.04	.883	أوافق	9
		%	.9	6.3	12.6	48.6	31.5				
٥	ضعف وعي الإدارة بأهمية الحملات الصيفية	ت	0	6	16	51	38	4.09	.837	أوافق	7
		%	0.0	5.4	14.4	45.9	34.2				
٦		ت	2	11	16	49	33	3.90	1.000	أوافق	14

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار	الترتيب
	افتقار بيئة العمل الإدارية إلى المرونة والحرية	%	1.8	9.9	14.4	44.1	29.7				
٧	قلة الكوادر المتخصصة في الحملات الصيفية	ت	2	11	18	54	26	3.82	.965	أوافق	15
		%	1.8	9.9	16.2	48.6	23.4				
٨	غموض رؤية وأهداف الحملات الصيفية	ت	2	3	45	48	13	3.63	.846	أوافق بشدة	17
		%	1.8	2.7	40.9	43.2	14.3				
٩	صعوبة المواصلات إلى مقر الحملات الصيفية	ت	3	5	22	46	35	3.95	.971	أوافق	12
		%	2.7	4.5	19.8	41.4	31.5				
١٠	عدم وجود آلية واضحة لتقييم مخرجات الحملات الصيفية	ت	6	6	25	44	30	3.77	1.076	أوافق	16
		%	5.4	5.4	22.5	39.6	27.0				
١١	العشوائية في عمل الحملات الصيفية	ت	2	4	19	42	44	4.10	.934	أوافق	6
		%	1.8	3.6	17.1	37.8	39.6				
١٢	توجد فجوة بين خطط التعليم وواقع الدارسين في الحملات الصيفية	ت	2	7	12	55	35	4.03	.919	أوافق	10
		%	1.8	6.3	10.8	49.5	31.5				
١٣	انشغال الدارسين عن المشاركة في برامج الحملات الصيفية	ت	2	5	10	64	30	4.04	.841	أوافق	8
		%	1.8	4.5	9.0	57.7	27.0				
١٤	عدم اقتناع الدارسين بجدوى المشاركة في برامج الحملات الصيفية	ت	2	1	13	54	41	4.18	.811	أوافق	2
		%	1.8	.9	11.7	48.6	36.9				
١٥	عدم توفر البيئة التعليمية المناسبة للدارسين	ت	2	11	14	50	34	3.93	.997	أوافق	13
		%	1.8	9.9	12.6	45.0	30.6				
١٦		ت	3	5	10	52	41	4.11	.938	أوافق	5

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار	الترتيب
	المنهج لا يناسب الدارسين	%	2.7	4.5	9.0	46.8	36.9				
١٧	عدم استخدام أساليب متنوعة في التدريس	ت	6	6	12	47	40	3.98	1.087	أوافق	11
		%	5.4	5.4	10.8	42.3	36.0				
المتوسط العام								4.011			
الانحراف المعياري								0.903			

يتضح من الجدول أعلاه (٧) أن استجابات منفذي البرنامج عينة الدراسة تُجاه المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية بين متوسطات حسابية تراوحت (٤,٣٥) كأعلى متوسط و(٣,٦٣) كأدنى متوسط أكثر المعوقات ما يلي:

وعلى مستوى عبارات هذا المحور: يلاحظ من الجدول أن استجابات معلمي ومشرفي الحملات الصيفية جاءت بدرجة "موافق، وموافق بشدة" تُجاه معوقات تنفيذ برنامج الحملات الصيفية، حيث كانت أبرز ثلاثة معوقات وافق أفراد الدراسة عليها بدرجة موافقة بشدة العبارة (٣)، ونصها: "ضعف التحفيز المعنوي المقدم للمنفذين" حيث حصلت على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي قدره (٤,٣٥) وانحراف معياري (.٧٤٣) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قناعة معلمي ومشرفي الحملات الصيفية في تدني اهتمام الإدارة العامة للتعليم المستمر ووزارة التعليم بتقديم شهادات التقدير والترقية الشرفية للمعلم والمشرف المتميز لرفع معنوياتهم، أو ربما تركيز المسؤولين على الحوافز المادية ويعدّونها الأهم في تحقيق الأهداف المنشودة من البرنامج.

وجاءت العبارة (١٤) والتي تنص على "عدم اقتناع الدارسين بجدوى المشاركة في برامج الحملات الصيفية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٨) وانحراف معياري (.٨١١)، ويفسر الباحث هذه النتيجة ربما إلى إغفال مخططي برنامج الحملات الصيفية دراسة اهتمامات الدراسين الكبار، واحتياجاتهم الدينية، والثقافية، والاجتماعية، والصحية، والاقتصادية ذات الأولوية في بيئتهم في القرى والهجر بالمملكة، أو قد يعود إلى عدم مشاركة الإدارة العامة للتعليم المستمر ووزارة

التعليم الدراسين الكبار في تحديد احتياجاتهم الفعلية عند تخطيط برنامج الحملات الصيفية مما قد يولد لديهم إحساسا بعدم جدواها لهم.

فيما جاءت العبارة (٢) ونصها: "ضعف التحفيز المادي المقدم للمنفذين" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,١٧) وانحراف معياري (.٧٣٤) وبدرجة موافق "موافق بشدة". ولعل ذلك يرجع إلى اهتمام وتركيز الإدارة العامة للتعليم المستمر والجهات الداعمة في تقديم الحوافز المالية بالدرجة الأولى للدراسين الملتحقين في البرنامج، بغية استمرار برنامج الحملات وتحقيق الأهداف المرجوة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار (ت) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية -إن وجدت- حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغير الجنس، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية -إن وجدت- حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

أولا: متغير الجنس

جدول (٨) نتيجة اختبار T Test لدلالة الفروق بين متوسط أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ف للتجانس	مستوى الدلالة	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	55	68.76	9.621	2.712	.102	.177	.860
أنثى	56	68.43	10.329				

يتضح من جدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ت (.١٧٧) عند مستوى دلالة (.٨٦٠) وهي أكبر من مستوى (٠,٠٥). وترجع الدراسة هذه النتيجة إلى أن ظروف العمل في برنامج الحملات الصيفية متشابهة بين منفذي البرنامج من الذكور

والإناث، سواء من حيث موضوعات برنامج الحملات أو الحوافز الممنوحة لهم، وخضوعهم لنفس الإجراءات الإدارية والمعوقات التي تواجههم في تنفيذ البرنامج.

ثانيا: متغير الخبرة التعليمية:

جدول(٩) نتيجة اختبار One Way ANOVA لدلالة الفروق بين متوسط أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2824.457	2	1412.229	18.960	.000
داخل المجموعات	8044.300	108	74.484		
المجموع	10868.757	110			

يبين الجدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغير الخبرة التعليمية، حيث بلغت قيمة (ف) (١٨,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠٠٠.) وهي أكبر من مستوى (٠,٠٥)، وللتعرف على المجموعة ذات الدلالة الإحصائية، استخدم الباحثات اختبار شيفيه، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٠) نتيجة اختبار شيفيه للتحقق من الفروق وفقا لمتغير الخبرة التعليمية

المجموعة (١)	المجموعة (٢)	فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	11.582*	.000
	أكثر من عشر سنوات	6.021	.087
من خمس سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	أقل من خمس سنوات	11.582*	.000
	أكثر من عشر سنوات	5.560	.177
أكثر من عشر سنوات	أقل من خمس سنوات	6.021	.087
	من خمس سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	5.560	.177

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول أعلاه أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية وفقا لمتغير الخبرة التعليمية، كانت لصالح المجموعة التي خبرتهم أقل من خمس سنوات. ويمكن إرجاع الباحث هذه النتيجة إلى أن منفذي برنامج الحملات الصيفية من المعلمين والمشرفين من ذوي الخبرات التعليمية الحديثة لديهم اطلاع وخبرة أقل في المهام التعليمية، والإجراءات الفنية والإدارية المطلوبة لتنفيذ الحملات الصيفية، أو ربما لحداثة عملهم فيها، وبالتالي كانت تقديرات موافقتهم للمعوقات أكبر لديهم من تقدير المجموعات الأخرى ممن لديهم سنوات خبرة متقدمة، والذين قد ألفوا برنامج هذه الحملات.

النتائج:

سعت الدراسة إلى معرفة واقع برنامج الحملات الصيفية والمعوقات التي توجه تنفيذها من وجهة نظر منفذي البرنامج، وجاءت أهم النتائج كما يلي:

- توصلت نتائج الدراسة إلى أن آراء عينة الدراسة بشكل عام كانت إيجابية تُجَاه واقع برنامج الحملات الصيفية من وجهة نظر منفذي البرنامج، حيث جاءت مُجمل استجابتهم بدرجة موافق.
- خلصت النتائج إلى أن أبرز المعوقات التي وافق عليها منفذو البرنامج والتي تعيق تنفيذ برنامج الحملات الصيفية هي: (ضعف التحفيز المعنوي المقدم للمنفذين، وعدم اقتناع الدارسين بجدوى المشاركة في برامج الحملات الصيفية، وضعف التحفيز المادي المقدم للمنفذين)
- كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغير الجنس.
- كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه برنامج الحملات الصيفية تعزى لمتغير الخبرة التعليمية، وهذه الفروق كانت لصالح المجموعة التي خبرتهم أقل من خمس سنوات.

التوصيات:

توصي هذه الدراسة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بالتوصيات التالية:

- عقد الدورات المكثفة للمعلمين المكلفين بالعمل في مراكز الحملات الصيفية وتزويدهم بالكفايات المهنية اللازمة للتعامل مع الدارسين الكبار.
- زيادة الدعم المادي للحملات الصيفية لتحقيق أهدافها.
- زيادة التحفيز المعنوي والمادي لمنفذي برنامج الحملات الصيفية.
- رفع الوعي لدي الدارسين الملتحقين ببرنامج الحملات الصيفية وغير الملتحقين بأهمية الحملات الصيفية وأهدافها التنموية والعلمية.

المقترحات:

تقترح هذه الدراسة إجراء بحوث مستقبلية حول:

- واقع الحملات الصيفية من جهة نظر المستفيدين.
- واقع الحملات الصيفية من وجهة نظر المنفذين، باستخدام أداة المقابلة أو الملاحظة.
- مقارنة الحملات الصيفية بالمملكة العربية السعودية مع بعض الدول العربية وأفضل الممارسات العالمية.

المراجع:

آل ضرمان، مزنة سعد (٢٠١٦). مفهوم الأمية. مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (٥٣)، ١-٤١.

البلهيشي، محمد صالح. (٢٠١٨). تعليم الكبار في عصر التكنولوجيا المعرفة. مصر: القاهرة، دار لوتس.

الجعيد، عبد الرحمن عويض. (٢٠١٦). الأمية الخطر الذي يهدد العالم. تعليم جديد. متاح في: https://www.new-educ.com/

الحلي، أحمد حقي. (١٩٨١). عناصر النجاح والمعوقات في تشريعات محو الأمية. ندوة خبراء تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار في الكويت. بغداد: الجهاز العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار.

خليل، محمد إبراهيم والباسل، نسرين محمد ورضوان، وائل وفيق (٢٠١٨). خطة مقترحة لمواجهة الأمية الثقافية بمصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٠ (٢)، ٢٦٦-٣٢٢.

الدهشان، جمال علي (٢٠١٦). محو الأمية المعلوماتية مدخلاً للتنمية المستدامة في العصر الرقمي. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر، من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، ٢٥٧-٢٧٠.

الراشد، رحاب بنت محمد، والدخيل، محمد بن عبد الرحمن. (٢٠١٧). عوائد برامج محو الأمية وسبل تحقيقها كما تراها المعلمات والدارسات. مجلة آفاق جديدة فى تعليم الكبار بجامعة عين شمس،(٢٢)، ٢٢٣-٢٣٦.

الراشد، يوسف عمر (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١٧ (٥)، ٢٧٥-٣١٣.

الراوي، مسارع حسن. (١٩٩٥). توصيات المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصـادي في الدول العربية بين المبدأ والتنفيذ (اقتراح آليات)، المجلة العربية للتربية،١٥(٢)، ٣٩-٤٠.

الرحيلي، عايض نافع (٢٠١٢). بعض المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية فى محافظة حفر الباطن: دراسة ميدانية. مجلة القراءة والمعرفة التابعة للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٣٢)، ٢٣-٤٧.

رشوان، حسين عبد الحميد (٢٠١٤). الأمية الهجائية والوظيفية وتعليم الكبار. مصر: الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

سيد، أسامة محمود (٢٠١٠). الأمية البيئية وعلاقتها بمظاهر التلوث البيئي في عشوائيات مدينة تبوك. مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، (٩)، ١٣-٦٢.

عبد الله، عبد المنعم محمد. (١٩٩٤). المستوى الثقافي للأميين كمدخل لمحو أميتهم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أسيوط.

عبود، عبد الغني. (١٩٩٢). التربية ومشكلات المجتمع. مصر: القاهرة، دار الفكر العربي.

العريفي، نورة بنت سعد بن ناصر (٢٠١٧)، أهمية الكفايات التعليمية لتحسين أداء معلمات مراكز محو الأمية في مدينة الرياض. مجلة دراسات العلوم التربوية،٤٤(٤)، ١٧٩ - ١٩١.

العساف، صالح. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط.٣). الرياض: دار الزهراء.

كابلي، عبد العزيز محمد (٢٠٠٩). المهارات الحياتية والبرامج المساندة في مشروع (المدينة المنورة بلا أمية). بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السابع، إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٧٠٦-٧٥٦.

متولي، فؤاد بسيوني. (١٩٩٨). مشكلة الأمية. مصر: الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

محمود، محمد؛ البشير، محمد. (١٩٩٦). برامج محو الأمية بدول الخليج العربية: دراسة تقويمية. المملكة العربية السعودية: الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المهنا، محمد بن سليمان (٢٠٠٥). مشروع المدينة المنورة بلا أمية. مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، (٣)، ١١١-١٢٥.

مؤتمن، منى (٢٠١٠). ملخص الدراسة التقويمية الشاملة لبرنامج محو الأمية في المملكة الأردنية الهاشمية: الدراسة التي حصلت على جائزة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسيسكو" للبحث في مجال محو الأمية لسنة ٢٠٠٨. مجلة رسالة المعلم، ٤٨ (٣)، ٣٤-٤٣.

المويجد، فهد بن سعد. (٢٠١٦) مدى الاستفادة من برامج أندية الحي للأنشطة التعليمية والترويحية المقدمة للطالب بإدارة التعليم بمحافظة المجمعة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الهلالي، الهلالي الشربيني (٢٠١٩). محو الأمية وتعليم الكبار في مصر: الواقع والتحديات والمقترحات. مجلة بحوث في التربية النوعية، جامعة القاهرة، ٣٥، (١)١-٢١.

وزارة التعليم (١٤٤٠ هـ). الدليل الإجرائي لتعليم الكبار. مبادرة التعلم مدى الحياة "استدامة. الإصدار الثاني.

وزارة التعليم.(١٤٤٣). الحملات الصيفية ومحو الأمية. متاح في: https://www.moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Literacy.aspx

وكالة التعليم العام (١٤٤٠ هـ). برامج الإدارة العامة لتعليم الكبار. متاح في: https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/adult/Pages/programs.aspx

المراجع العربية مترجمة Arabic references in English:

Al durman, Muzna Saad (2016). The Concept of Illiteracy. Education World Journal, The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development, (53), 1-41.

Al-Bolhishi, Muhammad Salih. (2018). Adult Education in the Age of Knowledge Technology. Egypt: Cairo, Lotus House.

Al-Juaid, Abdul Rahman Owaid. (2016). Illiteracy is a Threat to the World. New education. Available at: https://www.new-educ.com/

Al-Hilli, Ahmed Haqqi. (1981). Elements Of Success and Obstacles in Literacy Legislation. Seminar Of Experts Developing Legislation Related to Literacy and Adult Education Activities in Kuwait. Baghdad: The Arab Organization for Literacy and Adult Education.

Khalil, Muhammad Ibrahim and Al-Basel, Nasreen Muhammad and Radwan, Wael Wafik (2018). A Proposed Plan to Confront Cultural Illiteracy in Egypt in The Light of Contemporary Trends. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 70 (2), 266-322.

Dahshan, Jamal Ali (2016). Information Literacy as An Introduction to Sustainable Development in The Digital Age. Research Presented to the Fourteenth Annual Conference, From Adult Education to Lifelong Learning for All for Sustainable Development, Adult Education Center, Ain Shams University, 257-270.

Al-Rashed, Rehab bint Muhammad, and the intruder, Muhammad bin Abdul Rahman. (2017). Returns Of Literacy Programs and Ways to Achieve Them as Seen by The Teachers and Students. New Horizons in Adult Education, Ain Shams University, (22), 223-236.

Al-Rashed, Youssef Omar (2017). The Training Needs of Literacy and Adult Education Teachers in The Eastern Province of Saudi Arabia from Their Point of View. Journal of the Faculty of Education at Kafrelsheikh University, 17 (5), 275-313.

Narrator, Hasan Accelerator. (1995). Recommendations Of the Fifth Conference of Ministers of Education and Ministers Responsible for Economic Planning in The Arab Countries Between Principle and Implementation (Suggesting Mechanisms), The Arab Journal of Education, 15(2), 39-40.

Al-Ruhaili, Ayed Nafeh (2012). Some Of the Problems Facing Literacy Programs in Hafr Al-Batin Governorate: A Field Study. Reading and Knowledge Journal of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, (132), 23-47.

Rashwan, Hussein Abdel Hamid (2014). Orthographical and Functional Illiteracy and Adult Education. Egypt: Alexandria, Alexandria Book Center.

Sayed, Osama Mahmoud (2010). Environmental Illiteracy and Its Relationship to The Manifestations of Environmental Pollution in The Slums of The City of Tabuk. New Horizons in Adult Education, Adult Education Center, Ain Shams University, (9), 13-62.

Abdullah, Abdel Moneim Mohamed. (1994). The Cultural Level of The Illiterate as An Introduction to Their Literacy [Unpublished Doctoral Thesis]. Assiut University.

Abboud, Abdul Ghani. (1992). Education and Community Problems. Egypt: Cairo, Arab Thought House.

Al-Arifi, Noura bint Saad bin Nasser (2017). The Importance of Educational Competencies to Improve the Performance of Female Teachers in Literacy Centers in The City of Riyadh. Journal of Educational Sciences Studies, 44(4), 179-191.

Al-Assaf, Saleh. (2012). Introduction To Research in Behavioral Sciences (I.3). Riyadh: Dar Al-Zahra.

Kabli, Abdelaziz Mohamed (2009). Life Skills and Support Programs in The Project (Madina Al Munawwarah Without Illiteracy). Research presented to the Seventh Annual Conference, Department of Adult Education in the Arab World, Adult Education Center at Ain Shams University and the Arab Organization for Education, Culture and Science, 706-756.

Metwally, Fouad Bassiouni. (1998). Illiteracy Problem. Egypt: Alexandria, Alexandria Book Center.

Mahmoud Mohammed; Al-Bashir, Mohammed. (1996). Literacy Programs in The Arab Gulf States: An Evaluation Study. Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh, Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Al-Muhanna, Muhammad bin Suleiman (2005). Medina Project Without Illiteracy. New Horizons in Adult Education, Adult Education Center, Ain Shams University, (3), 111-125.

Mutman, Mona (2010). Summary Of the Comprehensive Evaluation Study of The Literacy Program in The Hashemite Kingdom of Jordan: The Study That Received the Prize of The Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization "ISESCO" For Research in The Field of Illiteracy Eradication for The Year 2008. The Teacher's Message Journal, 48 (3), 34-43.

Al-Muwaijd, Fahd bin Saad. (2016). The Extent to Which the Neighborhood Club Programs Benefit from Educational and Recreational Activities Offered to The Student in The Department of Education in Al Majmaah Governorate (Unpublished Master's Thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

El-Hilali, El-Sherbiny (2019). Literacy And Adult Education in Egypt: Reality, Challenges and Suggestions. Research Journal in Specific Education, Cairo University, 35, (1) 1-21.

Ministry of Education (1440 AH). Procedural Guide to Adult Education. Lifelong Learning Initiative “Estidama”. Second Edition.

Ministry of Education. (1443). Summer Campaigns and Literacy. Available at: https://www.moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Literacy.aspx

Public Education Agency (1440 AH). Adult Education Administration Programs. Available at: https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/adult/Pages/programs.aspx.

العوامل ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات

(دراسة ميدانية على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)

The factors related to negative changes to follow Snapchat celebrities

(A field study on the students of Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from the point of view of faculty members)

إعداد

د. صالح بن عبد العزيز التويجري

أستاذ أصول التربية المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Saleh Ibn Abdulaziz Al-Tuwaijri

Associate Professor of Education Origins at the Faculty of Education
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

DOI: 10.36046/2162-000-009-006

المستخلص:

هدف البحث: التعرف على العوامل ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات.

منهج البحث: الوصفي المسحي، **وأداته:** الاستبانة.

النتائج:

١- أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات والتي حصلت على موافقة بدرجة كبيرة؛ (أوجدت خللا في معايير اختيار القدوات)، (ضعف القدرة على تحديد الأولويات في مجال الحياة).

٢- أبرز العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات والتي حصلت على موافقة بدرجة كبيرة؛ (عرض الأحداث اليومية بشكل مباشر)، (سهولة استخدام التطبيق)

٢- أبرز العوامل الاقتصادية والتي حصلت على موافقة بدرجة متوسطة؛ (ضعف الثقافة الشرعية المرتبطة بالمال كسبا وإنفاقا)، (التصور بأن المادة هي الجانب الأهم في الحياة).

٣- أبرز العوامل الثقافية والتي حصلت على موافقة بدرجة متوسطة؛ (افتقاد الطلاب لمهارة التفكير الناقد)، (ابتعاد الطلاب عن القراءة المفيدة والتركيز على الترفيه والتسلية).

٤- أبرز العوامل الاجتماعية والتي حصلت على موافقة بدرجة متوسطة؛ (استخدام السناب شات باعتباره جزء من الحياة اليومية)، (الرغبة في مجاراة مشاهير السناب شات في بعض تصرفاتهم).

الكلمات المفتاحية: الإعلام الجديد، الإعلام الرقمي، وسائل التوصل الاجتماعي.

Abstract:

The objective of the study: Identifying the factors related to negative changes to follow Snapchat celebrities.

Study methodology: descriptive approach. **Its tool:** the questionnaire.

The results:

1 -The main negative changes for following Snapchat celebrities, which obtained a high degree of agreement; (Created a flaw in the criteria for selecting role models), (poor ability to prioritize in life).

2 -The main factors related to the nature of the Snapchat application, which obtained a high degree of agreement. (show daily events live) (Easy to use the application)

3 -The main economic factors that obtained a medium degree of agreement (The weakness of the culture of Shariah related to making and spending money), (Believing that money is the most important aspect of life).

4 -The main cultural factors that obtained a medium degree of agreement (students' lack of critical thinking skills) (Students stay away from useful reading and focus on recreation and entertainment)

5 -The main social factors, which obtained a medium degree of agreement; (Using snapchat as a part of daily life), (Wanting to imitate Snapchat celebrities in some of their behaviors).

Keywords: new media, digital media, social media.

أولا: المدخل للبحث:

١- تمهيد:

شـــهد مطلع القرن الحادي والعشـــرين تطورًا تقنيًا ملحوظًا نتج عنه العديد من وســـائل التواصل الاجتماعي، والتي لقيت قبولًا عاليًا عند أفراد المجتمعات، حتى أصبحت جزءاً من حياتهم اليومية.

وتعد هذه الوســـائل ســـهلة التعامل؛ كونها منبرًا حرًا يســـتطيع كل فرد التعبير من خلاله وإبداء آرائه، لذا زاد أعداد مســـتخدميها، ففي إحصـــائية وزارة الاتصـــالات وتقنية المعلومات (١٤٤٢هـ) جاء فيها أن مســـتخدمي وســـائل التواصـــل الاجتماعي تضـــاعف في الأعوام الأخيرة فبعد أن كان ٨,٥ مليون مســـتخدم أصـــبح عدد المســـتخدمين ١٨,٥ مســـتخدم وهو ما يعادل ٥٨% من عدد سكان المملكة العربية السعودية.

ونتج عن هذا سهولة الوصول للآخرين، والاطلاع على آرائهم، والاستماع لقناعاتهم حتى أصبح العالم الافتراضي هو المؤثر الأبرز على العالم الواقعي، وليس من الناحية التكنولوجية فحسب، بل تجاوزها للنواحي الاقتصـــادية والاجتماعية والثقافية بل وحتى الســـياســـية، وهذا ما أكد عليه هتيمي (٢٠١٥م) من أن مشـــاركة الآخرين لتفاصـــيل الحياة اليومية يحدث أثرًا في جميع مجالات الحياة.

وبالرغم من وجود نماذج إيجابية في مواقع التواصـــل الاجتماعي إلا أن الســـمة الغالبة تؤثر بشـــكل ســـلبي على أفراد المجتمع، خاصـــة فئة المراهقين من الجنســـين وفي هذا تشـــير مها جنيدي (٢٠١٨م، ص ص ٣٥-٤٠) إلى أن أغلب مشـــاهير وســـائل التواصـــل الاجتماعي لا يتمتعون بمقومات وإمكانات تسمح لهم بالانتشار، إلا أن هذه الوسائل فرضتهم على المجتمع بمساعدة من بعض أفراده.

ويسند ذلك ما جاء عند العجاجي (١٤٤٠هـ، ص٦٦) بأن وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقاته الجديدة لا تهتم بالعلماء والمفكرين، وأصحاب المحتوى الهادف، وإنما تسليط الضوء فيها

يكون على نجوم الفن، وأصحاب المحتوى الفارغ غير المسؤول، فيؤخذ مثل هؤلاء على أنهم قدوة، فتُلازم تفاصيل حياتهم، وأذواقهم وآرائهم لتنعكس على شباب المجتمع ومراهقيه، ليتحولوا إلى أشخاص تحت سيطرة رغباتهم ومتعهم الشخصية أينما كانت.

ومن هنا تبرز خطورة وسائل التواصل الاجتماعي؛ حيث اقترن سوء المحتوى بطول الوقت الذي يقتطعه الشاب للتجول ما بين وسيلة إلى أخرى.

٢- مشكلة البحث:

يعد سناب شات أحد تطبيقات الإعلام الجديد، وقد لقي انتشارًا واسعًا بين أفراد المجتمع السعودي، خاصة فئة الشباب من الجنسين.

ففي إحصائية وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات (١٤٤٢هـ) جاء فيها أن المملكة العربية السعودية جاءت في المرتبة الأولى عربيًا، والثانية عالميًا في استخدام تطبيق "سناب شات".

وهذه الإحصائية تبين خطورة ما يعرض من خلال هذا التطبيق، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن المحتوى الذي يتم عرضه في غالبه يؤثر بشكل سلبي، ففي دراسة القادر (٢٠١٧م) أبرزت نتائجها أن الثقة التي منحت الكثير من المشاهير غير مستحقة، كما بينت أن هذه الوسائل سببًا للتقليد الأعمى الذي يؤثر على تفاصيل حياة المتلقي، كما جاء في نتائج دراسة آلاء الغامدي (٢٠١٨م) أن شبكات التواصل الاجتماعي تؤثر على العلاقات الاجتماعية والهوية الثقافية بشكل سلبي، كما جاء من نتائج العمران، والقبلان، وأبو فراج (٢٠١٨م) أن وسائل التواصل الاجتماعي ينتج عنها هدر للوقت وضعف المسؤولية الاجتماعية، كما جاء من نتائج دراسة نجوى الشريف (٢٠١٧م) أن مواقع التواصل الاجتماعي لها تأثير أكبر على المجال الثقافي يليه المجال الاقتصادي وقد حصلا على درجة موافقة (كبيرة)، ثم الاجتماعي بدرجة موافقة (متوسطة)، وأكدت نتائج دراسة الشمري (٢٠١٧م) أن أفراد عينة البحث يرون أن البعد الأخلاقي هو الأشد تضررًا من شبكات التواصل الاجتماعي، ومن أبرز سلبياتها على الجانب الأخلاقي كونها تتيح التعبير عن الانحلال الأخلاقي.

وبناءً على هذه النتائج والإحصاءات تتضح خطورة تطبيق السناب الشات، وقوة تأثيره السلبي من بين وسائل التواصل الاجتماعي؛ نظرا لكونه أحدث نقلة في طرق التأثير، بامتلاكه خصائصًا تختلف عن العديد من التطبيقات، فمن خلاله تظهر العديد من الممارسات بشكل مباشر مع أدنى درجات التنقيح إن وجدت أصلًا، ولما يحوي من أساليب وطرق يزيف من خلالها الواقع، وتسهم في قولبة حياة أفراد المجتمع؛ سواء كانت الفكرية أو الثقافية أو الاجتماعية أو غيرها؛ لذا جاء هذا البحث لكشف العوامل ذات العلاقة بالتحولات السلبية الدينية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، بسبب متابعة مشاهير السناب شات.

أسئلة البحث:

- ما أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما العوامل الاقتصادية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما العوامل الثقافية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما العوامل الاجتماعية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العوامل ذات العلاقة بالتحولات السلبية بسبب متابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك من خلال:

- معرفة أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- معرفة العوامل الاقتصادية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- معرفة العوامل الثقافية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- معرفة العوامل الاجتماعية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤- أهمية البحث:

الأهمية النظرية: وتتمثل في أهمية تطبيق السناب شات والذي أصبح تأثيره السلبي على الشباب واقعا ملموسًا، فتطلب لذلك البحث عن المعرفة التي تفسر وتبين لنا أسباب هذا التأثير، كما تبرز أهميته في الفئة العمرية والتي تعد الأكثر تأثرًا به وتواصلًا فيه وهي فئة الشباب، كما تفيد بالإثراء المعرفي في المكاتب العربية في مجال تطبيقات الإعلام الجديد وكون هذا الموضوع لم يطرق من قبل إذ يسلط الضوء في الدراسات السابقة على السلبيات لا على العوامل التي ساهمت بوجود هذه السلبيات.

الأهمية التطبيقية: تبرز أهمية هذا البحث تطبيقيًا من خلال الحاجة إلى المساهمة الإجرائية في الحد من التأثير السلبي لتطبيق السناب شات، وذلك من خلال التشخيص العلمي الذي يكشف عن العوامل والثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي جعلت له آثارًا سلبية على فئة الشباب، وتقديم توصيات تسهم في الحد من تأثيره بناءً على ذلك، فتستفيد منها الأسر في توجيه أبنائهم والمؤسسات التعليمية في توجيه طلابهم، كما يمكن أن تستفيد من نتائجه الهيئة العامة للثقافة فتقوم بعمل برامج وأنشطة تثقيفية بناء على النتائج، كما يمكن أن يستفيد منها مشاهير السناب شات أصحاب المحتوى السلبي حين يرون خطورة المحتوى الذي يقدمون على أفراد المجتمع.

٥- حدود البحث:

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على معرفة أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات، ومعرفة العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات، والعوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية ذات العلاقة بالتحولات السلبية، بسبب متابعة مشاهير السناب شات.

الحد المكاني: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحد الزماني: تم تطبيق البحث خلال العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

٦- مصطلحات البحث:

مشاهير السناب شات:

الشهرة لغة: يراد بها انتشار الشيء وظهوره، لذا يقال فلان اشتهر بكذا. (الرازي، ١٩٩٩م، ج١، ص١٧٠)

واصطلاحا: "تميز الإنسان عن أقرانه مما يؤدي لظهور أمره وانتشاره، وشهرته تحدث بصفة خلقية أودعها الله فيه، أو بأمر كسبي" (عبد العظيم، ٢٠٠٤م، ص١٢).

مشاهير السناب شات إجرائيا: مجموعة من الأشخاص لديهم سمعة إلكترونية بشكل واسع، ولديهم متابعات عالية محليًا أو عالميًا، وتم توثيق حساباتهم حيث يقومون بعرض يومياتهم

عبر التطبيق أو الحديث في مجالات الحياة أو التعبير عن رأي، ويتداول أخبارهم مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي، ولا يشترط أن يكون حديثهم فيما يتقنون أو يعرفون فلا توجد شروط تجبر كل متخصص الحديث عن تخصصه.

التحولات السلبية إجرائيا: التغيرات السلبية التي تطرأ على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الناحية الشخصية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية، بسبب متابعتهم لمشاهير السناب شات.

العوامل ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات إجرائيا:

مجموعة من الأسباب الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات التي لها صلة بتأثر طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية سلبًا، نظير متابعتهم لمشاهير السناب شات.

ثانيا: الإطار النظري:

المبحث الأول: النظريات المفسرة لموضوع البحث:

أولاً: نظرية الغرس الثقافي:

تؤكد هذه النظرية على مجموعة من القضايا التي من أهمها أن التعرض لوسائل الإعلام لفترات طويلة يحدث أثرًا على المتابع، كما تؤكد على أن التأثير ليس شرطًا أن يكون آني بل ربما يظهر بعد تراكم مجموعة من المواد الإعلامية، وجاء عند (البشر، ٢٠١٤م، ص١١٩) أنه في اختبار فرضية نظرية الغرس الثقافي تبين أنه من خلال التعرض التراكمي المتكرر لوسائل الإعلام يمكن غرس اتجاهات ثقافية معينة، قد تظهر على سلوك الجمهور.

ويتبين من هذا أن وسائل التواصل الاجتماعي لا تؤثر بالضرورة بشكل مباشر، إنما هي بمثابة غرس الأشجار الذي يحتاج فترة من الزمن لترى ثمرته بعد تعهده بالسقاء ومتابعته.

لذا جاءت أهمية هذه النظرية في هذا البحث كونها تهتم بالعامل الثقافي والذي يعد ركيزة أساسية يُتكأ عليها لتكوين حصانة ضد التحولات السلبية، وأنه لابد أن يدرك المتابع أن المادة التي يتعرض لها باستمرار ستؤثر عليه وعلى ثقافته أيًا كانت نسبة ذلك التأثير بقصد أو بغير قصد.

ثانيا: نظرية التعلم الاجتماعي:

تقوم هذه النظرية على أن السلوك الذي يمارسه الأفراد إنما يكون بالتعلم وأن هناك طرقا كثيرة؛ لذلك بين مؤسسها باندورا كما جاء عند (غباري، وأبو شعيرة، ٢٠١٥م، ص١٩٠) أن تعلم السلوك إنما يكون من خلال الملاحظة أو النمذجة، كما بين أن هناك عوامل للمحاكاة منها ما هو مرتبط بالقدوة، كعمره وجنسه وميوله واهتماماته، ومنها ما هو مرتبط بالفرد نفسه، مثل أن يكون لديه ضعف بالشخصية أو يفتقد لبعض المهارات والقدرات التي تساهم بتكوين حصانة دون تقليد الآخرين سلبًا.

وعلاقة هذه النظرية بموضوع البحث أنها تفسر عملية انتقال السلوك من المشهور للمتابع، كما تكشف بعض العوامل التي تصنع مثل هذه التأثيرات، وتبين أن الملاحظة المستمرة لأي سلوك أو شخصية من الشخصيات بشكل مستمر هو كفيل لأن يصنع التغيير في الملاحِظ، ويعد السناب شات من أكثر التطبيقات التي تنطبق عليها هذه الخصائص.

ثالثا: نظرية الاستخدامات والإشباعات:

تهتم هذه النظرية بالاتصال الجماهيري بشكل كبير، وهي تنسب كما جاء عند (الجبور، ٢٠١٠م) إلى إليهو كاتز، و بلومر والذي بينا من خلالها وظائف الإعلام وكذلك دوافع الاستخدام لهذه الوسائل، وقد اهتمت هذه النظرية على جانبين بيّنهما كل من (البشر، ٢٠١٤م، ص١٣١-١٣٢) و(منصور، ٢٠١٤، ص ١٧٤) الجانب الأول، هو الاستخدام لوسائل التواصل، وهذا يعود للفرد وأن هناك عوامل عدة تؤثر على نوعية الاختبار، من أهمها الفروق الفردية الثقافية والمهارية والعمرية، وهذه يمكن أن تسمى بالوسيلة وينبغي التأكيد على أن هذا الاختيار ذاتي بمعنى أن المتابع هو الذي يختار ما يرغب وليس كما في الإعلام التقليدي يجبر على المادة الإعلامية، ونظرًا لهذه الخاصية يكون التأثير بشكل أكبر.

الجانب الثاني: هو النتيجة المرتبطة بالجانب الأول فما دام أنه باختياره قام بالتعرض لمواد إعلامية محددة فإنه ينتظر من ذلك تحقيقها إشباع الميول أو الحاجة أو الفضول، سواءً كان الدافع صوابًا أو خطأ، وهذا يفسر في هذا البحث العلة التي بسببها يتأثر الطلاب بشكل سلبي نتيجة متابعتهم لبعض مشاهير السناب شات.

المبحث الثاني: مشاهير السناب شات:

أولا: مفهوم مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي:

هناك العديد من التعريفات التي تناولت المشاهير، إلا أنه يلزم القول أن الشهرة ليست مصطلحًا حديثًا إلا أن المعاني المرتبطة بها والخصائص قد تتغير، كما أن الشهرة لا تعني الإيجابية فليست الشهرة معيارًا للفضل، وفرق بين الشهرة التي تنسب لعلم من العلوم كشهرة الإمام مالك بالفقه، وفرق بين الشهرة للأشخاص الذين لا يملكون التميز في علم من العلوم أو إنجازات مجتمعية أو غيره، ومن تعريفات المشاهير أنهم "أشخاص معروفين لكثير من الناس، والذين يتمتعون بشهرة واسعة أو سمعة في نطاق محلي أو عالمي" (فهيمة بن زيان، ص ٢٠١٧م، ص٤)

كما تم تعريف مشاهير التواصل الاجتماعي في ((InfluencerMarketing,2017 بأنهم" الأشخاص الذين بنوا سمعة من خلال معرفتهم وخبرتهم في موضوع معين، ويقومون بإنتاج مشاركات منتظمة عبر تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، ولديهم أعداد كبيرة من المتابعين، الذين يهتمون بهم وبما يطرحون" ومن جانب آخر جاء عند (الحارثي وبن نحيت، ٢٠١٧م، ص٢٣) أن الشهرة قد تكون من خلال حدث طارئ ولا تلزم الموهبة معه، ولا التخطيط، ولا المال، ولا العمر أو نوع المحتوى، فأحيانًا بمجرد خروجك عن القيم المجتمعية أو الثوابت، فلربما استضفت في مجموعة من المنابر ولربما أصبحت الموضوع الأكثر تداولًا في المجالس.

ويتضح من التعاريف السابقة الماهية التي يمكن أن يوصف صاحبها بأنه مشهور وأن الشهرة لا تعني أن صاحبها يملك الصواب إذا تحدث أو الحقيقة إذا تكلم بل وربما تكون شهرة عرضية، بل وإن من المشهورين من اشتهر بالبذاءة والمخالفة لكل ما هو أصيل في المجتمع ومنهم من عرف عنه النفع وحب الخير ونشره.

لذا تؤكد (دومينيك كاردون، ٢٠١٨م) بأن الشهرة في شبكات التواصل الاجتماعي تأخذ أشكالًا متنوعة وأنها تنشأ في سياق بيئة نسقية تقوم على السمعة الفردية، أو على موقف يكتب له التفاعل في أحد التطبيقات، والمحصلة النهائية هي أن هذا الفرد سيطلق عليه لقب مشهور إذا كان له متابعين كثر يهتمون بمشاهدات ما يطرحه في يومياته.

ثانيا: تطبيق السناب شات:

هو أحد تطبيقات التواصل الاجتماعي يمكن من خلاله تسجيل مقاطع صوتية أو مرئية أو صور وبثها للناس لرؤيتها أو تخصيص المشاهدة، كما إن المدة الزمنية لما يسمى بالسنابة دقيقة واحدة، ويمكن التواصل هاتفيًا عبر هذا التطبيق وعند بث الرسائل عبر (الستوري) حيث تكون متاحة للمشاهدة مدة ٢٤ ساعة فقط، كما يمكن نشر مقاطع عبر الخرائط المكانية بحيث يتيح للمستخدم الدخول على هذه الخرائط ومشاهدة المقاطع التي نشرت فيها، ويشير (عنتر، ٢٠١٥م) إلى أن التطبيق تم إطلاقه في ٢٠١١م وبلغ في ٢٠١٤م الناشطين بشكل يومي قرابة ١٠٠ مليون مستخدم.

أما في ٢٠٢٠م فقد جاء في (ويكيبديا، ٢٠٢١م) أنه في مارس ٢٠٢٠م صار لدى سناب شات ٢٢٩ مليون مستخدم نشط يومياً.

وأوردت (شريفة الحازمي، ٢٠١٧م، ص١٠) أن المملكة احتلت المرتبة الأولى عربيًا في استخدام تطبيق السناب شات، وأن فئات الشباب ما بين عمر ١٦ إلى ٢٤ سنة هم الأكثر استخداماً.

وهذه الفئة العمرية داخلة في أعمار الطلاب في هذا البحث، وبالجمع بين خصائص التطبيق وبين عدد المستخدمين يتضح التناغم كونه يحقق العديد من الاحتياجات التي يبحث عنها مستخدمو تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي.

ثالثا: مراحل تأثير مشاهير السناب شات:

هناك مراحل متعددة تمر بها عملية التأثير على المتابع، ويمكن القول بأن هذه المراحل تذكر على سبيل الاجتهاد والتبسيط لا التقنين، وفي هذا يذكر (الدليمي،٢٠١٢م، ص ص٥٢-٥٤) أن مراحل التأثير هي:

أولاً: التوقع: وهذا مرتبط بجوانب عديدة منها، الخلفية النظرية عن هذا المشهور وكذلك ما يقوم به المشهور من أساليب يحاول بها جذب المتابع سواء عند عرض منتج استهلاكي أو زيارة مكان، بحيث يتوقع أن المشاهد سينجذب لذلك ويحاكي هذه التجربة.

ثانياً: الانتباه: وهي المرحلة التي تليها، ومن خلالها يمكن استخدام الألوان والصور والأصوات وبعض الفلاتر لجذب الانتباه.

ثالثاً: المشاركة: بحيث يقوم المشهور بالتفاعل مع المتابعين والتواصل معهم بالرسائل الخاصة، أو بالمسابقات، أو بالعروض، أو لاستماع وجهات نظرهم.

رابعاً: تجميع المعلومات: وهذه المرحلة معنية ببث الأفكار التي يريد عرضها المشهور على المتلقي بعد تجميع العديد منها بالطريقة التي يتبناها المشهور والتي يريد معها تحقيق خامسا.

خامسا: تكوين الآراء: وهذا يجعل المتابع اللصيق يتأثر بما يطرح خاصة إذا كان لا يملك حصانة معرفية ضد الأفكار الخاطئة.

سادسا: الاستعداد لأداء الفعل: وهنا تتحول قناعة المتابع إلى ممارسة بحيث يتبنى ما يطرحه هذا المشهور.

ويرى الباحث أنه من خلال وجوده في تطبيق سناب شات والمتابعات المتنوعة التي أراد من خلالها أخذ فكرة واعية خلال أكثر من خمس سنوات، أن التأثير مرتبط ابتداءً بالميول والانتقائية عند المتابع، ومن ثم طول الفترة التي يقضيها بالمتابعة، ويضاف لذلك توجه أفراد المجتمع، ووجود وسائل أخرى تعين على ذلك مثل هاشتاق في تويتر، كما أن من أهم مراحل التأثير الانتماء للأفراد لا لحديثهم، فالبعض عندما يعجب بأحد المشاهير في الغالب أنها تمر عليه

العديد من الأخطاء، وربما يتبناها بسبب انتمائه للفرد لا لما يطرحه، ويضاف لمراحل التأثير أيضًا اختيار طبيعة المحتوى حسب الزمان والمكان، والذين لهما أثر كبير في تبني ما يطرح أو رفضه.

رابعا: سلبيات متابعة بعض مشاهير السناب شات:

لتطبيق سناب شات كغيره من التطبيقات العديد من الإيجابيات وكذلك العديد من السلبيات ويمكن الحديث عن سلبياته من خلال ثلاثة جوانب:

أولاً: التأثير السلبي معرفيًا تذكر (سارة جابري ٢٠١٧ م، ص٦٤) أن ضعف ثقافة المتابعين تجعل منها بيئة خصبة للتأثير عليهم بأفكار مغلوطة، والتي ربما تقود في بعض الأحيان للانحراف.

كما أثرت على الجانب اللغوي فأصبحت اللغة العربية هزيلة لا يتقن بعضها إلا ما ندر وضعف اللغة يقود بدوره لضحالة الفكر، ومنه أيضًا افتقاد الجوانب المعرفية عن الشهرة، والتي لم تعد وفق طرق رصينة فقد جاء عند (الحربي، ١٤٣٨هـ، ص ص ٢-٣) أن الضعف المعرفي عن المتابعين أخل بقاعدة الاستحقاق، فأصبح المئات من أفراد المجتمع مشهورين دون معرفة أسباب تلك الشهرة ولا أوجه استحقاقها.

كما أثرت بصرف الناس عما ينفعهم فهم يقضون أوقاتهم بالمتابعات التي يكون ضررها في كثير من الأحيان أكثر من نفعها، ويضاف لذلك ندرة أصحاب المحتوى الهادف وضعف الإقبال عليه.

ثانياً: التأثير السلبي أخلاقيًا: يعد تطبيق سناب شات من التطبيقات التي لا تتمتع بقيود عالية وهي سمة العديد من التطبيقات، وهذا بدوره ساهم بانتشار العديد من المقاطع التي تتسم بالتمرد على أخلاق ودين وثقافة المجتمع، وبيّن (فرج ٢٠١٤ م، ص ٢٣٣) أن سناب شات ساهم بالتنازلات الأخلاقية واعتماد أخلاقيات منافية للدين، كما أسهم في تمرد الأبناء على أسرهم، بل يذكر (حدادي، ٢٠١٥م، ص ٥٠) أن التعرض للسناب شات والتجول فيه باستمرار يجعل منه المرجعية التي توجه القيم الخلقية والمعيارية التي تحدد صوابها من خطئها.

فإذا كان المشهور الذي لا يملك مخزونًا ثقافيًّا ودينيًّا ومعرفيًّا قدوة للشباب والفتيات فإنه سيؤثر سلبًا ليس على سلوك واحد أو اثنين، بل ربما أخل بالمنظومة القيمية للمتابع وجعل من نفسه نسخة لهذا المشهور.

ثالثاً: التأثير السلبي سلوكيًا: يعد السلوك هو الناتج الفعلي الممارس نتيجة متابعة مشاهير سناب شات، ونظرًا لوجود العديد منها فإن الباحث سيجمع ما جاء عند (الرويني ، ٢٠١٨ م ، ص ٩٧) و (سارة جابري ، ٢٠١٧م ، ص ٦٥) و (James , 2010,p,6) و (هنا الحسن والكاروي ، ٢٠١٨م) و (المقدادي، ٢٠١٣، ص ٧١) والتي من أبرزها، شيوع ثقافة الاستهلاك وتحمل الأسر أعباء كبيرة على متطلبات ثانوية، حيث تحولت ثقافة الشراء إلى هوس وفهم غير مخطط له، فكلما صور أحد المشاهير مطعمًا أو مقهى أو منتجًا تسابق له الكثير من المتابعين دون تردد أو تفكير كان أثر ذلك على استثمار الأوقات؛ حيث ساهم بضياع أوقات الشباب وصرفها بالنظر في ذهاب مشهور وإياب مشهور آخر، كما أثر على الخصوصية فظهرت المنازل وظهر الأولاد بل وجميع أفراد العائلة فكأن المنازل انكشفت تمامًا للمتابعين، حتى لم يعد المشهور ولا المتابع التفريق بين ما يمكن أن يعرض وبين ما يجب ستره، كما ساهم بعض المشاهير بإضعاف تأثير الأسرة على أبنائها فالمشهور يتحدث عن ما يلبي رغباته بينما الأسرة تسعى لتأمين احتياجاته وليس كل ما يحتاج يكون مرغوبًا عنده، لذا يضعف التأثير وتتغير مصادره كما إن من أبرز السلبيات الإدمان على مشهوره المفضل، فيتابعه من استيقاظه وحتى وقت خلوده للنوم وهذا له أثر سلبي على العديد من الأدوار في الحياة بل وحتى على المستوى التعليمي والفاعلية الاجتماعية، ومن السلبيات تبني ثقافات غربية ومنافية للدين وثقافة أعراف المجتمع، ولعل منها التسويق للاحتفال بعيد رأس السنة وعيد الحب وغيرها، ومنها أيضا الإحباط ورفض الواقع لارتفاع سقف طلبات المراهق في ظل إمكانات أسرته المحدودة، وهذا يسهم في تعطيل العديد من إمكاناته وإحداث خلل في عملية التفكير تجعله أسير أرقام استجلبها من مشاهداته فكانت له حجر عثرة في تقدمه.

المبحث الثالث: العوامل ذات العلاقة بالتأثيرات السلبية بسبب متابعة مشاهير السناب شات:

يسهل الحديث عن سلبيات متابعة المشاهير نظرًا لكثرة من تطرق لها وكونها النتيجة المشاهدة، إلا أن العوامل من العناوين التي تتطلب الاستنتاج المبني على الخلفيات النظرية لعمليات التأثير ومراحله وأساليبه والنظريات التي تفسر ذلك، ويمكن الحديث هنا عن ثلاثة عوامل يجملها الباحث فيما جاء عند (الدويش، ٢٠١٣، ص ٢١٤) و(ليندة ضيف، ٢٠١٧ن، ص ٤٥٤) و (حنان العجاجي، ١٤٤٠هـ، ص٣٩) و (الشميمري، ٢٠١٠م، ص ص ١٣٤ – ١٥٦) و (إيمان أبو غريبة، ٢٠١٧م، ص ص ٩-١١) و (مراد، ٢٠١٥م، ص٣٧)

الأول: العوامل الاقتصادية: يعاني العديد من المراهقين في فهم طبيعة المادة ومعرفة مكانتها الحقيقية، فتنشأ عندهم العديد من الأفكار الخاطئة تجاهها، فيرون أنها الجانب الأهم في الحياة وأنها هي العامل الذي يصنع التقدير للأفراد، فتولد لديهم قناعة أن تصوير المقتنيات الثمينة يكون انطباعًا إيجابيًا عند الآخرين ثم يحاولون بعد ذلك تقليد المشاهير في سلوكياتهم الشرائية، أو شراء المنتجات التي يسوقون لها؛ ساهم في ذلك ضعف ثقافاتهم الشرعية وانهزاميتهم أمام رغباتهم المادية، وتشكل هذه العوامل خطرًا كبيرًا على سلوكيات المراهقين اقتصاديًا بسبب منطلقاتهم الاقتصادية، ومتابعة المشاهير الذين يغذونها.

الثاني: العوامل الثقافية: تعد المعرفة الصحيحة والثقافة درعًا مهمًا يقي من العديد التأثيرات السلبية، وبناءً عليه فإن ضعف معلومات المتابعين تجاه ما يتم طرحه عبر سناب شات وابتعادهم عن القراءة المفيدة، وافتقادهم لمهارات التفكير وقلة إدراكهم للآثار السلبية التي هي محصلة المتابعات المستمرة، وافتقادهم للمعيارية الرصينة التي يستطيعون معها اختيار متابعة ما ينفعهم تعد أسبابًا ثقافية تحدث التغيرات السلبية بسببها، وهذا يبرز لنا أهمية الجوانب الثقافية عند الأبناء وضرورة تنميتها والاهتمام بها والعناية بكل ما يعززها، ومعرفة الجوانب التي تحتاجها كل مرحلة عمرية في حياة الأبناء، فكما أن التأثيرات السلبية تكون من خلال التراكم فالحصانة الثقافية هي الأخرى تكون عند طريق التراكم.

الثالث: العوامل الاجتماعية: عند الحديث عن أي مشـــكلة بحثية متعلقة بالأفراد يستحيل أن نعزل الجانب الاجتماعي؛ لكون الأفراد جزءا من هذا المجتمع ومنظومته، وهم يشكلون أحد أنساقه لذلك من المهم التأمل في المجتمع لاستنتاج بعض العوامل التي تؤثر سلبًا على متابعي بعض المشاهير السناب شات والتي منها؛ أن أغلب أفراد المجتمع يستخدمون هذا التطبيق لذا لا يرى الطلاب حرجًا في اسـتخدامه؛ بل تحول لكونه جزء من الحياة اليومية واعتماده عند التواصـل مع الآخرين، ومن العوامل المهمة أيضًـــا اقتناع المتابعين بمحتوى المشـــاهير الســـلبية أو الرغبة في مجاراتهم والاعتقاد أنهم يعيشـــون حياة مخملية خالية من المنغصـــات، لذا ينبغي التأكيد على أن المجتمع عندما يشتركون في أيّ خطأ كان فإنه لن يصبح كذلك فقط بل سيألفونه ويتصالحون معه حتى تصـل بهم المرحلة إلى الدفاع عنه، وعليه يلزم تكوين حصـانة مجتمعية من خلال المؤسـسـات التعليمية وغيرها، وذلك بتشريح موضوع الشهرة ووسائل التواصل الاجتماعي لتكوين حصانة ضد التأثيرات السلبية، وحتى لا تحدث كوارث أخلاقية أو اقتصادية أو ثقافية تضر بمصلحة المجتمع أو تؤذي دينه أو تخلخل قيمة أو تذوب ثقافته.

ثالثا: الدراسات السابقة:

- دراسة البقمي (٢٠٢٠م)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى انتشار استخدام تطبيق سناب شات عند الأسر السـعودية وتأثيراته الإيجابية والسـلبية عليها، واسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصـفي المسـحي والاسـتبانة أداة لها، وطبقت على عينة من الشـباب المتزوجين من المجتمع السـعودي، وكانت من أبرز نتائجه أن الأبناء يستخدمون تطبيق السناب شات بشكل مفرط، كما أنه يؤثر على مستوى القناعة والرضى عن الذات، ويساهم في زيادة المصروفات.

- دراسة العصيمي (٢٠١٩م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل شخصية طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وكانت عينة الدراسة من

أولياء أمور طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٧٣٤) واستخدمت الاستبانة أداة لها، ومن أبرز نتائجها والتي جاءت بدرجة كبيرة جداً؛ يسوق مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي إلى الاهتمام بالمظاهر (ماركات ، مطاعم ... الخ)، يروج مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي إلى أن امتلاك المال هو المؤشر الصحيح للنجاح في الحياة ،كما جاء من نتائجها والتي حصلت على درجة موافقة كبيرة؛ ساعد مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي على التمرد ضد العادات الاجتماعية، كما جاءت من النتائج والتي حصلت على درجة موافقة (كبيرة جداً)، متابعة مشاهير التواصل الاجتماعي تؤدي إلى المقارنة بالآخرين، ويسهم مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي بإنفاق المصروفات على الكماليات، ومتابعة مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي تؤدي إلى الرغبة الملحة بالمتابعة لأوقات طويلة.

- دراسة: أشواق شيتوي وخولة عبدالله وفاطمة الصهيلي (٢٠١٩م) :

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة شبكات التواصل الاجتماعي بالاغتراب الثقافي في تطبيق السناب شات عند الشباب الجامعي السعودي، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) من طلاب وطالبات الجامعات وأكدت نتائج الدراسة على أن السناب شات أسهم في انتشار مظاهر الاغتراب الثقافي بنسبة ٥٤% وأن أبرز المظاهر التي ساهم في انتشارها مظهر اللامعيارية ثم اللامعنى ثم التشيؤ.

- دراسة: نورة الشبانات (٢٠١٩م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الانعكاسات السلبية لمتابعة مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي على الأبناء ودور الأسرة في الحد منها، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة شقراء وعددهن (٣٣٧) معلمة، واستخدمت الاستبانة أداة لها ومن أبرز نتائجها؛ أن متابعة مشاهير التواصل الاجتماعي تعرس الاغتراب النفسي للأبناء حتى وهم بين أهلهم، وتزيد من استهلاك الأبناء الترفي لمجاراة المجتمع وتنمي في الأبناء حب المظاهر، وتسبب السطحية في الثقافة والتفكير، وتقلل من دافعية الأبناء نحو قراءة الكتب المفيدة، وأنها تضعف قناعة الأبناء ورضاهم بما يملكون.

- دراسة أمل البدنة وهديل أبالخيل (٢٠١٨م)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن كون تطبيق السناب شات مصدرًا للأخبار باعتباره أحد وسائل التواصل الاجتماعي، واستخدمت المنهج الكيفي والملاحظة ويعدّ التحليل أداة لها وذلك عن طريق البحث والرصد، وكانت من أبرز نتائجها أن تطبيق سناب شات يحظى بجماهيرية كبيرة من فئة الشباب، وأنه يعدّ عندهم مصدرًا مهمًا للاطلاع على الأخبار والأحداث كما أظهرت النتائج أن تطبيق سناب شات يتطور بشكل ملحوظ لينال جذب المستخدمين والمتابعين بشكل أكبر.

- دراسة تالي زبيدي (Talley Zebedee,2018)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التأثير الذي تحدثه ثقافة المشاهير على الهوية القيادية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعات وأعضاء بعض الجمعيات الحكومية، وكانت من أبرز نتائج الدراسة أن المشاهير لهم أدوار كبيرة في عملية التأثير، وذلك من خلال المقارنات واكتساب العديد من السلوكيات التي يظهرون عليها، كما أن لها التأثير الإيجابي إذا كانت عملية الانتقاء مناسبة وصحيحة.

- دراسة: بيريز توريس وباستور رويس وبن بوبكر (Preze-Torres and Pastor – Ruiz and Boubake ,2018).

- هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على بناء هوية المراهقين الإسبانيين، واستخدمت المنهج النوعي، وتحليل المحتوى أداة لها حيث تم تحليل المحتوى لعشرة من مشاهير اليوتيوب، وكان من أبرز النتائج؛ أن المراهقين يتأثرون بتجارب المشاهير بل وتؤثر حتى على قراراتهم، كما بينت الدراسة أن المتابعة الأكبر كانت للقضايا التي تكون في مجال الجنس، وأن الانحراف الأخلاقي يحتل مرتبة عالية من بين جوانب الانحرافات الأخرى.

- دراسة: سيو وهيون (Seo and Hyun , 2018)

هدفت الدراسة إلى معرفة آثار متابعة حياة المشاهير عبر خدمة الشبكات الاجتماعية على الرضا عن الحياة والوقوف على كيفية تأثير المعلومات عبر هذه الوسائل باستخدام نظرية

المقارنة الاجتماعية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها، وطبقت على مستخدمي الإنترنت في كوريا الجنوبية عن طريق المسح الاجتماعي، ومن أبرز نتائجها أنه كلما ازداد التفاعل الاجتماعي مع المشاهير عبر وسائل التواصل الاجتماعي كان ذلك سببًا بالشعور بالحرمان النسبي وعدم الرضا عن الحياة ،كما أن المقارنة مع المشاهير تؤدي إلى الاستياء والإحباط لإحساسهم بوجود فجوة كبيرة بينهم.

- دراسة القادر (٢٠١٧م)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مشاهير برامج التواصل والأثر الأخلاقي، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها، وتكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف، وأظهرت النتائج أن متوسط الآثار السلبية عالٍ حيث بلغ (٣,٧٤) كما بينت النتائج أن متابعة المشاهير لها ارتباط سلبي على الأخلاق، وأن الآثار السلبية على الطالبات أكثر منها على الطلاب، وأن هناك علاقة بنوعية المتابعات وطول الوقت المخصص لذلك على قوة التأثير السلبي.

- دراسة: غريب عبد الظاهر (٢٠١٧م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية لتعرض الشباب الجامعي السعودي والمصري للسناب شات، وعلاقة ذلك باكتساب المواقف السلبية والإيجابية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها، وطبقت على (٤٠٠) من طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية ومصر، ومن أبرز نتائجها أن الشباب السعودي يستخدم السناب شات أكثر من الشباب المصري، وأن نسبة ٣٥% من الشباب السعودي يتحدثون من خلال السناب شات مع المشاهير، وأن ٦٥% من الشباب السعودي يستخدمون السناب شات لتمضية الوقت، وأن ٦٠% من أفراد العينة يرون أن من سلبيات السناب شات تفشي العلاقات غير الشرعية، وأن نسبة ٥٥% يرون أن في سلبيات السناب شات التقليد الأعمى لبعض سلوك المشاهير، و ٥٥% يرون أن أبرز السلبيات اتباع الموضات العالمية التي لا تتناسب مع القيم والتقاليد.

- دراسة: نوف بنت منيخير (٢٠١٥م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستخدامات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي ودورها في انحراف الشباب، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لها، وطبقت على عينة من طالبات السنة النهائية في كليات جامعة الملك سعود والبالغ عددها (٤٦٥) طالبة، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها أن لوسائل التواصل الاجتماعي استخدامات سلبية في المجال الاجتماعي، والديني، والأخلاقي، والثقافي، والاقتصادي، والسياسي. وأن هذه الوسائل لها دور كبير في انحراف الشباب وأن لها قدرة كبيرة في التأثير خلال فترة زمنية قصيرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اختلف البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة في الجانب الذي تناول فيه موضوع السناب شات فقد هدف إلى الوقوف على العوامل التي تسهم في التأثيرات السلبية للسناب شات، بينما تناولت جل الدراسات السابقة سلبيات السناب شات وبعض وسائل التواصل الاجتماعي والآثار التي تحدثها على الأفراد والمجتمعات، وبهذا يقدم هذا البحث تفسيرًا للتغيرات السلبية ويكشف أبرز أسبابها. واتفق البحث مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها مثل دراسة العصيمي (٢٠١٩م)، ونورة الشبانات (٢٠١٩م)، والبقمي (٢٠٢٠م)، والقادر (٢٠١٧م). كما اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تطبيقه على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستفاد من الدراسات السابقة في معرفة أبرز السلبيات وتفسير النظريات لها، كما استفاد منها في تحرير المفاهيم ومعرفة الجوانب التي أغفلتها والجوانب التي تم تناوله،ا بحيث يتناول البحث الحالي أحد الفجوات في ذات الموضوع بهوية مستقلة.

رابعاً: منهجية البحث وإجراءاته:

١- منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف البحث.

٢- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية بجامعة الإمام (قسم أصول التربية، وقسم الإدارة والتخطيط التربوي، وقسم المناهج وطرق التدريس) والبالغ عددهم ١٤١ عضوا (قسم أصول التربية، وقسم الإدارة والتخطيط التربوي، وقسم المناهج وطرق التدريس ،١٤٤٢هـ) ونظرا لإمكانية تطبيق أداة البحث على كامل المجتمع لم يلجأ الباحث إلى العينة وتم إرسال الاستبانة إلكترونيا على كامل المجتمع وقد استجاب (١٠٢).

جدول رقم (١) توزيع أفراد البحث وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
أصول التربية	٣١	٣٠,٤
مناهج وطرق تدريس	٣٨	٣٧,٣
إدارة وتخطيط تربوي	٣٣	٣٢,٤
المجموع	١٠٢	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن (٣٨) من مجتمع البحث يمثلون ما نسبته (٣٧,٣%)، من تخصص المناهج وطرق التدريس، وهم الفئة الأكبر في مجتمع البحث، في حين أن (٣١) من مجتمع البحث يمثلون ما نسبته (٣٠,٤%) من تخصص أصول التربية، وهم الفئة الأقل في مجتمع البحث.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد البحث وفق متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ	٢١	٢٠,٦
أستاذ مشارك	٣٩	٣٨,٢
أستاذ مساعد	٤٢	٤١,٢
المجموع	١٠٢	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن (٤٢) من مجتمع البحث يمثلون ما نسبته (٤١,٢%)، من الأساتذة المساعدين، وهم الفئة الأكبر في مجتمع البحث، في حين أن (٢١) من مجتمع البحث يمثلون ما نسبته (٢٠,٦%) من الأساتذة، وهم الفئة الأقل في مجتمع البحث.

٣- أداة البحث:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات اللّازمة للبحث.

وقد اعتمد الباحث في إعْدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة.

وتكونت الاستبانة من (٥٢) عبارة من العبارات الخاصَّةً بمتغيّرات البحث، وصيغت العبارات وفقاً لمقياس ثلاثي على النحو التالي: (موافق بدرجة كبيرة/ موافق بدرجة متوسطة/ موافق بدرجة ضعيفة) وقد تم بناؤها من خلال الرجوع للأدبيات التي تناولت سلبيات تطبيق السناب شات، وكذلك خبرة الباحث في هذا المجال كونه من المستخدمين له منذ أكثر من سبع سنوات.

٤- صدق الأداة:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة البحث بطريقتين:

أوَّلاً: الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعْداد الاستبانة بصورتها الأوَّلية تم عرضها على نخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية، لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين (١٥) من أساتذة الجامعات السعودية.

وقد تم تعديل الاستبانة بناء على ملاحظاتهم، حيث أبقى العبارات التي اتفق عليها ٨٠% من المحكمين ولم يقم الباحث بعمل فيها سوى التعديل على ثلاث عبارات فقط دون أي حذف أو إضافة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة البحث وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور، وهو ما يوضحه الجداول التَّالية:

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بنود المحور والدرجة الكلية له

م	فقرات المحور الأوَّل	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول		
١.	التركيز على الجوانب المادية واعتبارها معيارا للمفاضلة	٠,٧٦١**
٢.	انتشار العزلة الاجتماعية	٠,٧٣٨**
٣.	فتور العلاقة بين أفراد الأسرة	٠,٦٤٤**
٤.	ضعف القدرة على تحديد الأولويات في مجال الحياة	٠,٧٦٥**
٥.	قولبة طرق التفكير تجاه الممارسات اليومية	٠,٧٨٨**
٦.	الجنوح للاستهلاك لا الإنتاج	٠,٦٥٠**
٧.	تذويب العديد من العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية التي تسهم في حفظ المجتمع وتماسكه	٠,٦٢٢**
٨.	تضليل المتابعين عن طريق التوجيه الخاطئ تجاه قضايا المجتمع	٠,٧٣١**
٩.	هدر الكثير من الوقت فيما لا ينفع	٠,٥٩٦**
١٠.	أوجدت خللا في معايير اختيار القدوات	٠,٦٥٢**
١١.	تسويق بعض السلوكيات المخالفة لدين وثقافة المجتمع	٠,٦٩٦**
١٢.	غرس معتقدات فكرية خاطئة	٠,٧٣٥**
١٣.	اتخاذ قرارات خاطئة في العديد من مجالات الحياة	٠,٨١٥**

١٤.	تسطيح الأفكار عند قراءة الأحداث الاجتماعية	٠,٧٢٣**
المحور الثاني		
١.	عرض الأحداث اليومية بشكل مباشر	٠,٦٦٥**
٢.	سهولة استخدام التطبيق	٠,٧٧٦**
٣.	اعتماده على تقنية الوسائط المتعددة	٠,٧٨٢**
٤.	إمكانية التخفي باسم مستعار أثناء المتابعة	٠,٨٦٠**
٥.	وسيلة للاطلاع على أماكن جديدة	٠,٩١٠**
٦.	فيه إشباع لسلوك الفضول	٠,٥٦١**
٧.	ضعف الرقابة على المحتوى المعروض	٠,٦٦٦**
٨.	انتفاء القيود التي تلزم كل مشهور الحديث في تخصصه	٠,٤٠٢**
٩.	وجود مساحة كبيرة لإبداء الرأي من خلاله	٠,٥٦٠**
١٠.	كثرة المستخدمين للتطبيق والذي بدوره يعطي خيارات متعددة للمتابعة	٠,٧٦٣**
١١.	أنه يتيح الاطلاع على العديد من المواقع عبر تقنية الخرائط	٠,٧٢٩**
المحور الثالث		
١.	التصور بأن المادة هي الجانب الأهم في الحياة	٠,٧١٤**
٢.	أن السناب شات منبر مهم للحصول على أحدث الموضات	٠,٦٦١**
٣.	الاعتقاد بأن التقدير الشخصي مبني على امتلاك الماديات	٠,٥٤٠**
٤.	القناعة بأن تصوير الممتلكات الثمينة والأماكن الراقية يعطي انطباعا إيجابيا عن الناس.	٠,٥٨٢**
٥.	محاولة مجاراة مشاهير السناب ماديا للوصول للرضى الذاتي	٠,٦٣٠**
٦.	ضعف ثقافة الإدارة المالية عند الطلاب	٠,٥٧١**
٧.	الرغبة في مشاهدة الإعلانات التي يسوق لها المشاهير	٠,٧١٠**
٨.	ضعف الثقافة الشرعية المرتبطة بالمال كسبا وإنفاقا	٠,٦٣٠**
٩.	انهزامية الطلاب أمام الرغبات المادية	٠,٦٨٢**
المحور الرابع		
١.	افتقاد الطلاب لمهارة التفكير الناقد	٠,٧٧٥**
٢.	ضعف المعلومات التي يملكونها عن ما يطرح مما يسهم بالتأثير عليهم	٠,٧٨٧**
٣.	ابتعاد الطلاب عن القراءة المفيدة والتركيز على الترفيه والتسلية	٠,٨٢٩**
٤.	قلة إدراك الطلاب للآثار السلبية التي تنتج عن متابعة بعض مشاهير السناب شات	٠,٥١٦**

٥.	صعوبة تفريق الطلاب بين الصواب والخطأ في المحتوى الذي يشاهدونه	٠,٤٧٢**
٦.	عدم التفريق بين وجهات النظر وبين الحق والباطل	٠,٥٨٠**
٧.	المفهوم الخاطئ تجاه احترام الثقافات	٠,٥٧٦**
٨.	ضعف الاعتداد بالثقافة المجتمعية المبنية على أسس صحيحة	٠,٤٨٧**
٩.	افتقاد الطلاب للمعيارية الثقافية التي يستطيعون معها اختيار متابعة ما ينفعهم	٠,٥٣٢**
المحور الخامس		
١.	استخدام أغلب فئات المجتمع لتطبيق السناب شات	٠,٦٤٥**
٢.	استخدام السناب شات باعتباره جزء من الحياة اليومية	٠,٦٦١**
٣.	الاعتماد على السناب شات عند التواصل الاجتماعي	٠,٦٣٤**
٤.	انشغال الطلاب بأخبار مشاهير السناب شات أثناء حديثهم مع بعضهم	٠,٥٣٣**
٥.	اقتناع الطلاب بمحتوى بعض مشاهير السناب شات الذين لهم تأثيرات سلبية	٠,٦١٢**
٦.	الرغبة في مجاراة مشاهير السناب شات في بعض تصرفاتهم	٠,٦٧٩**
٧.	الاعتقاد بأن مشاهير السناب شات يعيشون سعادة مطلقة	٠,٧٠٧**
٨.	القناعة بأن حياة مشاهير السناب شات هي المثالية	٠,٦٤٩**
٩.	استخدام أفراد الأسر التي ينتمي لها الطالب لتطبيق السناب شات بكثرة	٠,٧٢٢**

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمحور الأول في اســـتبانة البحث تتمتع بدرجة صـــدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

٥- ثبات الأداة:

للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور البحث تم اســـتخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

محاور البحث	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل ثبات المحور الأول	١٤	٠,٨٩٢
معامل ثبات المحور الثاني	١١	٠,٨٥٧
معامل ثبات المحور الثالث	٩	٠,٨٨٦
معامل ثبات المحور الرابع	٩	٠,٩٠١
معامل ثبات المحور الخامس	٩	٠,٨٧٩
معامل الثبات الكلي	٥٢	٠,٩١٨

من خلال النَّتائج الموضـــحة أعلاه يتَّضـــح أن ثبات جميع محاور البحث مرتفع، حيث تراوحت قيم معامل الثبات ألفا ما بين (٠,٨٥٧، ٠,٩٠١) على التوالي؛ كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩١٨)، وهي جميعها قيم ثبات مرتفعة توضـــح صـــلاحية أداة البحث للتطبيق الميداني.

٦- تصحيح أداة البحث:

لتسـهيل تفسـير النَّتائج استخدم الباحث الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضـــحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصـــائياً على النَّحو التَّالي:

جدول رقم (٥) تصحيح أداة البحث

الاستجابة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة
الدرجة	٣	٢	١

ثم صنفت الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣-١) ÷ ٣= ٠,٦٧

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (٦) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسِّطات
موافق بدرجة كبيرة	من ٢,٣٤-٣,٠٠
موافق بدرجة متوسطة	من ١,٦٨-٣٣.٠
موافق بدرجة ضعيفة	من ١,٠٠-١,٦٧

٧- أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لحساب صدق وثبات الادوات والإجابة على تساؤلات البحث:

- المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد البحث عن كل عبارة من عبارات متغيرات البحث إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد البحث لكل

عبارة من عبارات متغيرات البحث إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أداة البحث.

- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

عرض وتحليل نتائج البحث:

إجابة السؤال الأول: ما أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧): استجابات أفراد البحث على عبارات محور أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
١٠	أوجدت خللا في معايير اختيار القدوات	٢,٤٣	٠,٢٠٦	بدرجة كبيرة	١
٤	ضعف القدرة على تحديد الأولويات في مجال الحياة	٢,٣٨	٠,٣٩٨	بدرجة كبيرة	٢
١٤	تسطيح الأفكار عند قراءة الأحداث الاجتماعية	٢,٢٢	٠,٢١٩	بدرجة متوسطة	٣
١	التركيز على الجوانب المادية واعتبارها معيارا للمفاضلة	٢,٠٩	٠,١٥٧	بدرجة متوسطة	٤
٧	تذويب العديد من العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية التي تسهم في حفظ المجتمع وتماسكه	٢,٠٦	٠,١٣٩	بدرجة متوسطة	٥
٦	الجنوح للاستهلاك لا الإنتاج	٢,٠١	٠,١١٧	بدرجة متوسطة	٦
٩	هدر الكثير من الوقت فيما لا ينفع	١,٩٨	٠,١١٩	بدرجة متوسطة	٧

١٣	اتخاذ قرارات خاطئة في العديد من مجالات الحياة	١,٩٥	٠,١٧٩	بدرجة متوسطة	٨
١١	تسويق بعض السلوكيات المخالفة لدين وثقافة المجتمع	١,٩٢	٠,٢٩٧	بدرجة متوسطة	٩
٣	فتور العلاقة بين أفراد الأسرة	١,٩٠	٠,١٩٥	بدرجة متوسطة	١٠
٥	قولبة طرق التفكير تجاه الممارسات اليومية	١,٨٩	٠,٢٦٧	بدرجة متوسطة	١١
٨	تضليل المتابعين عن طريق التوجيه الخاطئ تجاه قضايا المجتمع	١,٨١	٠,١٩٥	بدرجة متوسطة	١٢
٢	انتشار العزلة الاجتماعية	١,٧٨	٠,٢٥٣	بدرجة متوسطة	١٣
١٢	غرس معتقدات فكرية خاطئة	١,٧٢	٠,٢٣٦	بدرجة متوسطة	١٤
المتوسط العام		٢,٠١	٠,١٩٥	بدرجة متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٣,٠٠).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أفراد مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة متوسطة على أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات، حيث بلغ متوسط موافقتهم على محور واقع أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات (٢,٠١ من ٣,٠٠).

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك تقاربا في آراء أفراد البحث نحو أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (١,٧٢ إلى ٢,٤٣)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية والثالثة من فئات البحث، والتي تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة/ موافق بدرجة كبيرة).

ثالثاً: تبين أن أفراد مجتمع البحث موافقون بدرجة كبيرة على (٢) من العبارات التي تقيس أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة:

جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (أوجدت خللا في معايير اختيار القدوات)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٢,٤٣ من ٣,٠٠).

وتتشابه هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة تالي زبيدي (Talley Zebedee,2018) التي أكدت على التأثير الذي تحدثه وسائل التوصل الاجتماعي على الجانب القيادي بشكل سلبي. ودراسة غريب عبد الظاهر (٢٠١٧م) التي كان من نتائجها أن التقليد الأعمى للمشاهير يعد من أبرز السلبيات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المتابعة المستمرة للمشاهير ومراقبة سلوكهم

تجعل منهم قدوة؛ سواء كان ذلك بقصد أو بدونه فيجنح المتابع إلى تلك السلوكيات أو في أقل الحالات قد يرتضيها ويؤيدها ولربما دافع عنها واستشهد بها.

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (ضعف القدرة على تحديد الأولويات في مجال الحياة)، في المرتبة (الثانية) بمتوسط مقداره (٢,٣٨ من ٣,٠٠).

وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة العصيمي (٢٠١٩م) التي جاء من نتائجها أن شبكات التواصل الاجتماعي تؤثر سلبا على معرفة الأولويات؛ فيكون الاهتمام منصبا على المظاهر.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن أكثر ما يعرض في برنامج السناب شات هو اهتمام وتركيز بالجوانب المادية، وهذا بلا شك يعطي المتابع انطباعا بأنه هو الأهم وأنه يحتل المرتبة الأولى، بل لربما تجاوز ذلك إلى إقناع المتلقي بأن القيمة الحقيقية للفرد مرتبطة بما يملك.

رابعاً: تبين أن أفراد مجتمع البحث موافقون بدرجة متوسطة على (١٢) من العبارات التي تقيس أبرز التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (تسطيح الأفكار عند قراءة الأحداث الاجتماعية)، في المرتبة (الثالثة) بمتوسط مقداره (٢,٢٢ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١) وهي (التركيز على الجوانب المادية واعتبارها معيارا للمفاضلة)، في المرتبة (الرابعة) بمتوسط مقداره (٢,٠٩ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٧) وهي (تذويب العديد من العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية التي تسهم في حفظ المجتمع وتماسكه)، في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (٢,٠٦ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٦) وهي (الجنوح للاستهلاك لا الإنتاج)، في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (٢,٠١ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٩) وهي (هدر الكثير من الوقت فيما لا ينفع)، في المرتبة (السابعة) بمتوسط مقداره (١,٩٨ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (اتخاذ قرارات خاطئة في العديد من مجالات الحياة)، في المرتبة (الثامنة) بمتوسط مقداره (١,٩٥ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١١) وهي (تسويق بعض السلوكيات المخالفة لدين وثقافة المجتمع)، في المرتبة (التاسعة) بمتوسط مقداره (١,٩٢ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (فتور العلاقة بين أفراد الأسرة)، في المرتبة (العاشرة) بمتوسط مقداره (١,٩٠ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٥) وهي (قولبة طرق التفكير تجاه الممارسات اليومية)، في المرتبة (الحادية عشر) بمتوسط مقداره (١,٨٩ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٨) وهي (تضليل المتابعين عن طريق التوجيه الخاطئ تجاه قضايا المجتمع)، في المرتبة (الثانية عشر) بمتوسط مقداره (١,٨١ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (انتشار العزلة الاجتماعية)، في المرتبة (الثالثة عشر) بمتوسط مقداره (١,٧٨ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (غرس معتقدات فكرية خاطئة)، في المرتبة (الرابعة عشر) بمتوسط مقداره (١,٧٢ من ٣,٠٠).

وتتشابه هذه النتائج مع دراسة نورة الشبانات (٢٠١٩م) التي أكدت نتائجها تسبب وسائل التواصل الاجتماعي بالاغتراب النفسي والعزلة، وكذلك السطحية في التفكير وقضاء الوقت فيما لا ينفع، ودراسة نوف بنت منيخير (٢٠١٥م) التي أكدت نتائجها على وجود سلبيات تطال الجانب العقدي والأخلاقي، ودراسة أمل البدنة وهديل أبالخيل (٢٠١٨م) التي بينت نتائجها أن المتابعين يثقون في المعلومات والأخبار التي يقولها المشاهير.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن برنامج السناب شات من البرامج التفاعلية الجاذبة لذا يحرص المتابع إلى معرفة التفاصيل أولا بأول، ويتطلب هذا قضاء وقت أطول للمتابعة كما أن المشاهير أعدادهم كبيرة وهذا بدوره يضاعف الوقت الذي يقضيه، وبطبيعة الحال سينعكس على

سلوكه وأفكاره بل قد يرسم له منهج حياة مختلف عما كان يتبناه قبل المتابعة، يضاف لذلك أن أكثر المشاهير ليسوا متخصصين في المجال الذي يتحدثون عنه وهذا يضاعف السلبية على المتلقي.

إجابة السؤال الثاني: ما العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨): استجابات أفراد البحث على عبارات محور العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
١	عرض الأحداث اليومية بشكل مباشر	٢,٥٦	٠,٣١٢	بدرجة كبيرة	١
٢	سهولة استخدام التطبيق	٢,٥٠	٠,٢٢٥	بدرجة كبيرة	٢
٣	اعتماده على تقنية الوسائط المتعددة	٢,٤٧	٠,١٢٩	بدرجة كبيرة	٣
٦	فيه إشباع لسلوك الفضول	٢,٤١	٠,٢٠٣	بدرجة كبيرة	٤
٧	ضعف الرقابة على المحتوى المعروض	٢,٣٩	٠,٢٢٧	بدرجة كبيرة	٥
٨	انتفاء القيود التي تلزم كل مشهور الحديث في تخصصه	٢,٣٦	٠,٢٠٩	بدرجة كبيرة	٦
١٠	كثرة المستخدمين للتطبيق والذي بدوره يعطي خيارات متعددة للمتابعة	٢,٢٩	٠,١٦٤	بدرجة متوسطة	٧
٥	وسيلة للاطلاع على أماكن جديدة	٢,١٣	٠,١٥٣	بدرجة متوسطة	٨

١١	أنه يتيح الاطلاع على العديد من المواقع عبر تقنية الخرائط	٢,٠١	٠,١٩٥	بدرجة متوسطة	٩
٤	إمكانية التخفي باسم مستعار أثناء المتابعة	١,٩٤	٠,٢٣٦	بدرجة متوسطة	١٠
٩	وجود مساحة كبيرة لإبداء الرأي من خلاله	١,٩٠	٠,٢٩٩	بدرجة متوسطة	١١
المتوسط العام		٢,٢٧	٠,١٥٨	بدرجة متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٣,٠٠).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أفراد مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة متوسطة على العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب، حيث بلغ متوسط موافقتهم (٢,٢٧ من ٣,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي من (١,٦٨-٢,٣٣).

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك تقاربا في آراء أفراد البحث نحو العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (١,٩٠ إلى ٢,٥٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية والثالثة من فئات البحث، والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة/ موافق بدرجة كبيرة).

ثالثاً: تبين أن أفراد مجتمع البحث موافقون بدرجة كبيرة على (٦) من العبارات وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة:

جاءت العبارة رقم (١) وهي (عرض الأحداث اليومية بشكل مباشر)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٢,٥٦ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (سهولة استخدام التطبيق)، في المرتبة (الثانية) بمتوسط مقداره (٢,٥٠ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (اعتماده على تقنية الوسائط المتعددة)، في المرتبة (الثالثة) بمتوسط مقداره (٢,٤٧ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٦) وهي (فيه إشباع لسلوك الفضول)، في المرتبة (الرابعة) بمتوسط مقداره (٢,٤١ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٧) وهي (ضعف الرقابة على المحتوى المعروض)، في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (٢,٣٩ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٨) وهي (انتفاء القيود التي تلزم كل مشهور الحديث في تخصصه)، في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (٢,٣٦ من ٣,٠٠).

وتتشابه هذه النتائج مع دراسة بيريز توريس وباستور رويس وبن بوبكر (٢٠١٨) التي أكدت على أن ضعف الرقابة على المحتوى يسهم في بروز العديد من السلوكيات الخاطئة. ودراسة القادر (٢٠١٧م) التي ترى أن سهولة استخدام تطبيقات وسائل الاجتماعي وكونها متاحة في كل وقت يجعلها تشغل حيزا كبيرا في الأوقات.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب في مثل هذه المرحلة لديه حب استطلاع لما هو جديد، وكونه يستطيع ذلك دون معرفة أحد يجعل القيود التي تمنعه من بعض المشاهدات ضعيفة، كما إنه لا يتطلب منه جهدا أو عناء بحث لعمل ذلك، بالإضافة لامتلاكه كل الأدوات التي تمكنه من ذلك مثل الهاتف المحمول والأنترنت والخبرة التقنية.

رابعاً: تبين أن أفراد مجتمع البحث موافقون بدرجة متوسطة على (٥) من العبارات التي تقيس العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (كثرة المستخدمين للتطبيق والذي بدوره يعطي خيارات متعددة للمتابعة)، في المرتبة (السابعة) بمتوسط مقداره (٢,٢٩ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٥) وهي (وسيلة للاطلاع على أماكن جديدة)، في المرتبة (الثامنة) بمتوسط مقداره (٢,١٣ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١١) وهي (أنه يتيح الاطلاع على العديد من المواقع عبر تقنية الخرائط)، في المرتبة (التاسعة) بمتوسط مقداره (٢,٠١ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (إمكانية التخفي باسم مستعار أثناء المتابعة)، في المرتبة (العاشرة) بمتوسط مقداره (١,٩٤ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٩) وهي (وجود مساحة كبيرة لإبداء الرأي من خلاله)، في المرتبة (الحادية عشر) بمتوسط مقداره (١,٩٠ من ٣,٠٠).

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الاستخدامات والإشباعات التي بينت أن الفرد في وسائل التواصل يستطيع الوصول لما يريد دون أن يفرض عليه كما هو في الإعلام التقليدي، وطالب المرحلة الجامعية في الغالب سيشاهد من هم في سنه لوجود قواسم مشتركة، ويمكن القول بأن الأعمار ما بين ٢٠-٣٠ هم الفئة الأكثر من بين المشاهير وربما الأخطر في نفس الوقت وبذلك تتحقق الإشباعات لكن في غير المسار الصحيح.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب في هذه المرحلة مازال في مرحلة تكوين شخصيته المستقلة وبنائها؛ الأمر الذي يجعله بحاجة للنظر في الكثير مكن الممارسات لتكوين رأيه وسلوكه المستقل، يضاف إلى ذلك أنها مكان خصب يستطيع من خلاله (كما يرى هو) تقييم طرحه وأفكاره لتقويمها وهذا بلا شك في غاية الخطورة.

إجابة السؤال الثالث: ما العوامل الاقتصادية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على العوامل الاقتصادية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور العوامل الاقتصادية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد البحث على عبارات محور العوامل الاقتصادية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
٨	ضعف الثقافة الشرعية المرتبطة بالمال كسبا وإنفاقا	٢,١٩	٠,٢٤٤	بدرجة متوسطة	١
١	التصور بأن المادة هي الجانب الأهم في الحياة	٢,٠٨	٠,٢٨١	بدرجة متوسطة	٢
٢	أن السناب شات منبر مهم للحصول على أحدث الموضات	٢,٠٦	٠,٢٤٨	بدرجة متوسطة	٣
٥	محاولة مجاراة مشاهير السناب ماديا للوصول للرضا الذاتي	٢,٠١	٠,١٧٩	بدرجة متوسطة	٤
٦	ضعف ثقافة الإدارة المالية عند الطلاب	١,٩٨	٠,١٣٩	بدرجة متوسطة	٥
٤	القناعة بأن تصوير الممتلكات الثمينة والأماكن الراقية يعطي انطباعا إيجابيا عن الناس.	١,٩٦	٠,١٤٩	بدرجة متوسطة	٦
٣	الاعتقاد بأن التقدير الشخصي مبني على امتلاك الماديات	١,٩٤	٠,١٩٥	بدرجة متوسطة	٧
٩	انهزامية الطلاب أمام الرغبات المادية	١,٩٣	٠,٢٥٤	بدرجة متوسطة	٨
٧	الرغبة في مشاهدة الإعلانات التي يسوق لها المشاهير	١,٧٨	٠,٢١٧	بدرجة متوسطة	٩
المتوسط العام		١,٩٩	٠,١٦١	بدرجة متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٣,٠٠).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أفراد مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة متوسطة على العوامل الاقتصادية، حيث بلغ متوسط موافقتهم (١,٩٩ من ٣,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي من (١,٦٨-٢,٣٣)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد البحث تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة).

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك توافقا في آراء أفراد البحث نحو العوامل الاقتصادية بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (١,٧٨ إلى ٢,١٩)، وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الثانية من فئات البحث، والتي تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة).

ثالثاً: قام الباحث بترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٨) وهي (ضعف الثقافة الشرعية المرتبطة بالمال كسبا وإنفاقا)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٢,١٩ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١) وهي (التصـــور بأن المادة هي الجانب الأهم في الحياة)، في المرتبة (الثانية) بمتوسط مقداره (٢,٠٨ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (أن الســـناب شـــات منبر مهم للحصـــول على أحدث الموضات)، في المرتبة (الثالثة) بمتوسط مقداره (٢,٠٦ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٥) وهي (محاولة مجاراة مشـــاهير الســـناب ماديا للوصـــول للرضـــى الذاتي)، في المرتبة (الرابعة) بمتوسط مقداره (٢,٠١ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٦) وهي (ضـــعف ثقافة الإدارة المالية عند الطلاب)، في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (١,٩٨ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (القناعة بأن تصـــوير الممتلكات الثمينة والأماكن الراقية يعطي انطباعا إيجابيا عن الناس)، في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (١,٩٦ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (الاعتقاد بأن التقدير الشـــخصـــي مبني على امتلاك الماديات)، في المرتبة (السابعة) بمتوسط مقداره (١,٩٤ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٩) وهي (انهزامية الطلاب أمام الرغبات المادية)، في المرتبة (الثامنة) بمتوسط مقداره (١,٩٣ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٧) وهي (الرغبة في مشاهدة الإعلانات التي يسوق لها المشاهير)، في المرتبة (التاسعة) بمتوسط مقداره (١,٧٨ من ٣,٠٠).

وتتفق العديد من نتائج هذا المحور مع نظرية الغرس الثقافي التي بينت أن كثرة المتابعات والاتصـــال في الإعلام الرقمي تســـهم في تبيني ثقافة مرتبطة بما تمت مشـــاهدته، فالســـلوكيات التي تظهر قد تتعارك مع بعض القيم عند الطالب إلا أنها تتغلب عليه نتيجة خفوت مصـــادر التأثير القيمي، وكثرة الوقت الذي يمضيه في المتابعات للمشاهير.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف تأهيل المؤسسات التعليمية للطلاب ليتعاملوا مع الإعلام بالطرق الصحيحة فلا مقررات معنية بذلك ولا أنشطة، يضاف لذلك انتشار ثقافة المادية ليس من قبل المشـــاهير فحســـب بل جل المســـتخدمين، لذا يرى المتأمل فيما يعرض في تطبيق

السناب شات أن جل ما يعرض فيه إما مأكولات أو ملبوسات أو سفر أو أماكن إقامة راقية وغيرها مما يصب في ذات المعنى.

إجابة السؤال الرابع: ما العوامل الثقافية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على العوامل الثقافية ذات العلاقة بالتحولات السلبية، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠): استجابات أفراد البحث على عبارات محور العوامل الثقافية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
١	افتقاد الطلاب لمهارة التفكير الناقد	٢,١٧	٠,٢٠٣	بدرجة متوسطة	١
٣	ابتعاد الطلاب عن القراءة المفيدة والتركيز على الترفيه والتسلية	٢,١٣	٠,١٠٩	بدرجة متوسطة	٢
٧	المفهوم الخاطئ تجاه احترام الثقافات	٢,١١	٠,١١٧	بدرجة متوسطة	٣
٨	ضعف الاعتداد بالثقافة المجتمعية المبنية على أسس صحيحة	٢,٠٥	٠,١٦٧	بدرجة متوسطة	٤
٢	ضعف المعلومات التي يملكونها عما يطرح مما يسهم بالتأثير عليهم	١,٩٨	٠,١٣٩	بدرجة متوسطة	٥
٩	افتقاد الطلاب للمعيارية الثقافية التي يستطيعون معها اختيار متابعة ما ينفعهم	١,٩٧	٠,١٩٥	بدرجة متوسطة	٦
٤	قلة إدراك الطلاب للآثار السلبية التي تنتج عن متابعة بعض مشاهير السناب شات	١,٩٦	٠,٢١٦	بدرجة متوسطة	٧
٦	عدم التفريق بين وجهات النظر وبين الحق والباطل	١,٩٤	٠,٢٣٦	بدرجة متوسطة	٨
٥	صعوبة تفريق الطلاب بين الصواب والخطأ في المحتوى الذي يشاهدونه	١,٨٨	٠,٢٩٩	بدرجة متوسطة	٩
المتوسط العام		٢,٠٣	٠,١٨١	بدرجة متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٣,٠٠).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أفراد مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة متوسطة على العوامل الثقافية، حيث بلغ متوسط موافقتهم (٢,٠٣ من ٣,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي من (١,٦٨-٢,٣٣)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد البحث على العوامل الثقافية تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة).

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك توافقا في آراء أفراد البحث نحو العوامل الثقافية، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (١,٨٨ إلى ٢,١٧)، وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الثانية من فئات البحث، والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة).

ثالثاً: قام الباحث بترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (١) وهي (افتقاد الطلاب لمهارة التفكير الناقد)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٢,١٧ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (ابتعاد الطلاب عن القراءة المفيدة والتركيز على الترفيه والتسلية)، في المرتبة (الثانية) بمتوسط مقداره (٢,١٣ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٧) وهي (المفهوم الخاطئ تجاه احترام الثقافات)، في المرتبة (الثالثة) بمتوسط مقداره (٢,١١ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٨) وهي (ضعف الاعتداد بالثقافة المجتمعية المبنية على أسس صحيحة)، في المرتبة (الرابعة) بمتوسط مقداره (٢,٠٥ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (ضعف المعلومات التي يملكونها عما يطرح مما يسهم بالتأثير عليهم)، في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (١,٩٨ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٩) وهي (افتقاد الطلاب للمعيارية الثقافية التي يستطيعون معها اختيار متابعة ما ينفعهم)، في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (١,٩٧ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (قلة إدراك الطلاب للآثار السلبية التي تنتج عن متابعة بعض مشاهير السناب شات)، في المرتبة (السابعة) بمتوسط مقداره (١,٩٦ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٦) وهي (عدم التفريق بين وجهات النظر وبين الحق والباطل)، في المرتبة (الثامنة) بمتوسط مقداره (١,٩٤ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٥) وهي (صعوبة تفريق الطلاب بين الصواب والخطأ في المحتوى الذي يشاهدونه)، في المرتبة (التاسعة) بمتوسط مقداره (١,٨٨ من ٣,٠٠).

وتتفق معظم هذه النتائج مع دراسة نورة الشبانات (٢٠١٩م) التي بينت أن المستخدم لوسائل التواصل الاجتماعي ينبغي أن يكون ذا ثقافة عالية في المجال الذي يتابعه أيا كان، وأن الثقافة كلما كانت ضئيلة كان ذلك أدعى للتأثير السلبي عليها. ودراسة أشواق شيتوي وخولة عبد الله وفاطمة الصهيلي (٢٠١٩م) التي بينت أن هناك مراحل مرتبطة بالثقافة والاتصال الرقمي تجعل المتابع يصل إلى اللامعيارية ثم اللامعنى ثم التشيؤ.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب في هذه المرحلة مازال في تكوينه الثقافي الذي لم يصل للدرجة التي يستطيع معها إصدار الأحكام وإقامة الحجة، فلربما قبل كل شيء لا يعرف تفسير أو علته، كما إن غياب الإعداد المهاري في التعليم العام خاصة المهارات المرتبطة بالتعامل مع الإعلام الجديد يسهم بشكل كبير في تيسير الاختراق الثقافي للطلاب.

إجابة السؤال الخامس: ما العوامل الاجتماعية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على العوامل الاجتماعية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١): استجابات أفراد البحث على عبارات محور العوامل الاجتماعية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
٢	استخدام السناب شات باعتباره جزءا من الحياة اليومية	٢,٢٣	٠,١٢٦	بدرجة متوسطة	١
٦	الرغبة في مجاراة مشاهير السناب شات في بعض تصرفاتهم	٢,١٢	٠,٢٠٧	بدرجة متوسطة	٢
٧	الاعتقاد بأن مشاهير السناب شات يعيشون سعادة مطلقة	٢,١٠	٠,١٥٤	بدرجة متوسطة	٣
٩	استخدام أفراد الأسر التي ينتمي لها الطالب لتطبيق السناب شات بكثرة	١,٩٨	٠,١٣٩	بدرجة متوسطة	٤
١	استخدام أغلب فئات المجتمع لتطبيق السناب شات	١,٩٦	٠,١٩٥	بدرجة متوسطة	٥
٤	انشغال الطلاب بأخبار مشاهير السناب شات أثناء حديثهم مع بعضهم	١,٩٣	٠,١٩٥	بدرجة متوسطة	٦
٥	اقتناع الطلاب بمحتوى بعض مشاهير السناب شات الذين لهم تأثيرات سلبية	١,٩١	٠,٢٣٦	بدرجة متوسطة	٧
٨	القناعة بأن حياة مشاهير السناب شات هي المثالية	١,٩٠	٠,٢٣٦	بدرجة متوسطة	٨
٣	الاعتماد على السناب شات عند التواصل الاجتماعي	١,٨٨	٠,٣٢٤	بدرجة متوسطة	٩
المتوسط العام		١,٩٦	٠,١٨٨	بدرجة متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٣,٠٠).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أفراد مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة متوسطة على العوامل الاجتماعية، حيث بلغ متوسط موافقتهم (١,٩٦ من ٣,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي من (١,٦٨-٢,٣٣)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد البحث تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة).

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك توافقا في آراء أفراد البحث نحو العوامل الاجتماعية، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (١,٨٨ إلى ٢,٢٣)، وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الثانية من فئات البحث، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد البحث تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة).

ثالثاً: قام الباحث بترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (استخدام السناب شات باعتباره جزء من الحياة اليومية)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٢,٢٣ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٦) وهي (الرغبة في مجاراة مشاهير السناب شات في بعض تصرفاتهم)، في المرتبة (الثانية) بمتوسط مقداره (٢,١٢ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٧) وهي (الاعتقاد بأن مشاهير السناب شات يعيشون سعادة مطلقة)، في المرتبة (الثالثة) بمتوسط مقداره (٢,١٠ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٩) وهي (استخدام أفراد الأسر التي ينتمي لها الطالب لتطبيق السناب شات بكثرة)، في المرتبة (الرابعة) بمتوسط مقداره (١,٩٨ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١) وهي (استخدام أغلب فئات المجتمع لتطبيق السناب شات)، في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (١,٩٦ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (انشغال الطلاب بأخبار مشاهير السناب شات أثناء حديثهم مع بعضهم)، في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (١,٩٣ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٥) وهي (اقتناع الطلاب بمحتوى بعض مشاهير السناب شات الذين لهم تأثيرات سلبية)، في المرتبة (السابعة) بمتوسط مقداره (١,٩١ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٨) وهي (القناعة بأن حياة مشاهير السناب شات هي المثالية)، في المرتبة (الثامنة) بمتوسط مقداره (١,٩٠ من ٣,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (الاعتماد على السناب شات عند التواصل الاجتماعي)، في المرتبة (التاسعة) بمتوسط مقداره (١,٨٨ من ٣,٠٠).

وتتشابه الكثير من نتائج هذا المحور مع دراسة البقمي (٢٠٢٠م) التي بينت أن الأسر وأفرادها يستخدمون السناب شات بشكل مفرط، كما أكدت دراسة القادر (٢٠١٧م) أن الملازمة في متابعة المشهور تجعل هناك رغبة في محاكاة سلوكه، كما أشارت دراسة سيو وهيون (Seo and Hyun , 2018) أن المتابعات للمشاهير تبعث شعور بعدم الرضا ومحاولة الانتقال من الواقع

الذي هو عليه إلى حال المشهور الذي يتمنى أن يصل إليه. كما تتفق هذه النتيجة مع نظرية التعلم الاجتماعي والتي تؤكد أن الملاصقة والتعايش مع الآخرين سواء كان ذلك حقيقة أو عبر العالم الافتراضي هو كفيل بإكسابك العديد من السلوكيات أيا كانت، بل لربما أكسبك ذلك منهج حياة بأكمله.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأسر في الغالب يغيب عنها توجيه أبنائها ومتابعتهم في تعاملهم مع الإعلام الجديد، بل لربما ظن بعضهم أن مسؤوليتهم تنتهي عند توفير أجهزة الهاتف المحمول لهم، كما أن استخدام الأسرة لتطبيق السناب شات دون قيود يعد بمثابة رسالة للأبناء للطريقة التي يتعاملون فيها معه، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى القيمة المجتمعية التي أعطيت للمشاهير حتى أصبحوا حديث الكثير من المجالس، وارتقوا العديد من المنصات، وقدموا في كثير من المحافل، وهذا بدوره يعطي انطباعا جيدا (مطلقا) عن المشاهير عند الطلاب ومن ثم لا غرابة إن جعلوهم قدوة أو سعوا ليكونوا مثلهم.

النتائج والتوصيات

-من أهم نتائج التحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات والتي حصلت على موافقة بدرجة كبيرة؛ (أوجدت خللا في معايير اختيار القدوات)، (ضعف القدرة على تحديد الأولويات في مجال الحياة).

-من أهم نتائج العوامل المرتبطة بطبيعة تطبيق السناب شات ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات والتي حصلت على موافقة بدرجة كبيرة؛ (عرض الأحداث اليومية بشكل مباشر)، (سهولة استخدام التطبيق)، (اعتماده على تقنية الوسائط المتعددة).

-من أهم نتائج العوامل الاقتصادية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات والتي حصلت على موافقة بدرجة متوسطة؛ (ضعف الثقافة الشرعية المرتبطة

بالمال كسبا وإنفاقا)، (التصور بأن المادة هي الجانب الأهم في الحياة)، (أن السناب شات منبر مهم للحصول على أحدث الموضات).

– من أهم نتائج العوامل الثقافية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات والتي حصلت على موافقة بدرجة متوسطة؛ (افتقاد الطلاب لمهارة التفكير الناقد)، (ابتعاد الطلاب عن القراءة المفيدة والتركيز على الترفيه والتسلية)، (المفهوم الخاطئ تجاه احترام الثقافات)

–من أهم نتائج العوامل الاجتماعية ذات العلاقة بالتحولات السلبية لمتابعة مشاهير السناب شات والتي حصلت على موافقة بدرجة متوسطة؛ (استخدام السناب شات باعتباره جزءا من الحياة اليومية)، (الرغبة في مجاراة مشاهير السناب شات في بعض تصرفاتهم)، (الاعتقاد بأن مشاهير السناب شات يعيشون سعادة مطلقة).

التوصيات:

– أن تقوم الجامعات باستحداث مقرر تحت مسمى (التربية الإعلامية)؛ ويكون متطلبا لجميع طلاب البكالوريوس تضمن فيه طرق التعامل الصحيح مع تطبيقات الإعلام الرقمي.

– عقد شراكة بين الجامعات ووزارة الإعلام لوضع معايير قيمية وتربوية وأخلاقية يلتزم بها مستخدمو السناب شات.

– أن تقوم الجامعة بإنشاء حساب توعوي تفاعلي عبر تطبيق السناب شات وتكون مشاركات الطلاب فيه من ضمن الأنشطة الصفية.

– إقامة دورات تثقيفية لطلاب الجامعة يبين فيها مخاطر السناب شات على النواحي الثقافية، والاجتماعية، والأخلاقية، والاقتصادية ويبين فيها الاستخدام الأمثل له.

– توعية الطلاب بأهمية الوقت وضرورة استثماره بما يعزز المهارات الذاتية والاجتماعية.

– تحذير الطلاب من مخاطر البراجماتية وتوضيح المعاني الصحيحة للماديات مكانة وكسبا وإنفاقا.

- أن تقوم الجامعة بمتابعة المستجدات التي تظهر عبر السناب الشات والتي تشكل خطرا على الطلاب في النواحي العقدية، والأخلاقية، والاجتماعية، والقيمية، والاقتصادية، والتوعية بها للحد من تأثيراتها السلبية.
- حث أعضاء هيئة التدريس على فتح حسابات في تطبيق السناب شات يمارسون من خلاله أدوارهم التربوية، ويكون جزءا من خدمة المجتمع لمزاحمة أصحاب التأثير السلبي في هذا المنبر.
- تجسير العلاقة بين الجامعة والأسر بهدف معرفة أبرز السلبيات الناتجة عن الإعلام الجديد على أبنائها ومن ثم تقديم الحلول العلمية لها.
- تزويد الطلاب بالمهارات التي يحسنون معها استخدام تطبيق السناب شات، مثل: مهارات التفكير الناقد، ومهارات إدارة المال، ومهارات ترتيب الأولويات، وغيرها مما يضمن الحد من التأثير السلبي له.
- إقامة دورات مجانية لمشاهير السناب ودعوتهم لها بهدف تحسين محتواهم وتوجيهه.
- تبصير الطلاب بالعديد من المصطلحات التي ربما تفهم بطريقة خاطئة، مثل: (احترام الثقافات، التعايش، الحرية، التسامح....).

المراجع:

أبو غريبة، إيمان. (٢٠١٧م). الشخصية. الأردن: دار وائل.

البدنة، أمل بنت محمد وأبا الخيل، هديل بنت إبراهيم. (٢٠١٨م). استخدام تطبيق سناب شات مصدراً للأخبار باعتباره وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي" قراءة تحليلية للوضع الراهن المستقبلي". المركز القومي للبحوث، غزة، ٤(٣) ١٧-٣٩.

البشر، محمد بن سعود (٢٠١٤م). نظريات التأثير الإعلامي. الرياض: العبيكان.

البقمي، مناحي حامد. (٢٠٢٠م). تأثير سناب شات على العلاقات الأسرية "دراسة وصفية تحليلية مطبقة على عينة من الأسر في المجتمع السعودي بمدينة الرياض". المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (١٨)، ١٨-٥٥.

بن زيان، فهيمة (٢٠١٧م). أثر استخدام المشاهير في الإعلانات التلفزيونية على قرارات شراء مستحضرات التجميل "دراسة على عينة من سيدات المسيلة" رسالة الماجستير غير منشورة. جامعة بوضليف، المسيلة، الجزائر.

بن منيخير، نوف بنت عجمي. (٢٠١٥م). الاستخدامات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي ودورها في انحراف الشباب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

جابري، سارة (٢٠١٧م). الإعلام الجديد دراسة في المداخل والتأثيرات في ظل الألفية الثالثة. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، (١)، ٦٢-٦٩.

الجبور، سناء محمد (٢٠١٠م). الإعلام والرأي العام العربي والعالمي. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

جنيدي، مها. (٢٠١٨م). السوشيال ميديا. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الحارثي، سعيد وبن نحيت، زياد (٢٠١٧م). صناعة النجومية. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

الحازمي، شريفة أحمد (٢٠١٧م). أثر استخدام سناب شات في إكساب طالبات المرحلة الابتدائية لمهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية. رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

حدادي، وليدة. (٢٠١٥م). الشبكات الاجتماعية من التواصل إلى خطر العزلة الاجتماعية. مجلة دراسات، جامعة الأغواط، (٣٦)، ٣١-٥١.

الحربي، مبارك عبيد (١٤٣٨هـ). سلبيات مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي. ورقة مقدمة إلى ندوة تبعات تأثير المشاهير على المجتمع، الكلية التقنية، الخرج، ١٦ رجب، ١٤٣٨هـ.

الحسن، هناء محمد والكاروي، أحمد عبد العزيز (٢٠١٨م). شبكات التواصل الاجتماعي الطريق إلى تنمية الشباب. الهرم: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

الدليمي، عبد الرزاق محمد (٢٠١٢م). مدخل إلى وسائل الإعلام الجديد. الأردن: دار المسيرة.

دومنيك كاردون (٢٠١٨م). كيف تصبح مشهوراً على شبكة الأنترنت (ترجمة، خديجة حلفاوي). مجلة الفيصل ٤٢ (٥٠٠)، ١٠٦-١٠٨.

الدويش، محمد عبد الله (٢٠١٣م). تربية الشباب الأهداف والوسائل. ط ٢، الرياض: دار الوطن للنشر.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (١٩٩٩م). مختار الصحاح. ط٥. تحقيق: يوسف الشيخ محمد، بيروت: المكتبة العصري، الدار النموذجية.

الرويني، أحمد رشاد (٢٠١٨م). مشاركة الأفراد في وسائل الإعلام. دسوق: دار الجديد للنشر والتوزيع.

الشبانات، نورة بنت ناصر (٢٠١٩م). الانعكاسات السلبية لمتابعة مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي ودور الأسرة في الحد منها دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية، قسم أصول التربية، الرياض.

الشريف، نجوى علي. (٢٠١٧م). تصورات طلبة جامعة جازان لانعكاسات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

الشمري، صاحب أسعد. (٢٠١٧م). تأثير وسائل الإعلام الجديد على الشباب الجامعي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٢ (٥)، ١٠٤-١٢٢.

الشميمري، فهد (٢٠١٠م). التربية الإعلامية كيف نتعامل مع الإعلام. د.ن: الرياض.

شيتوي، أشواق وعبيد الله، خولة وأحمد، فاطمة. (٢٠١٩م). علاقة شبكات التواصل الاجتماعي بالاغتراب الثقافي استخدام تطبيق السناب شات وسط الشباب الجامعي السعودي. رابطة التربويين العرب، ٤(١٤)،١٨٧-٢٠٢.

ضـــيف، لندة (٢٠١٧م). التربية الإعلامية في ظل الإعلام الجديد؛ شـــبكات التواصـــل الاجتماعي أنموذجاً. مجلة المعيار، (٤٢)، ٤٤٣-٤٦٤.

عبد العظيم، سـعيد. (٢٠٠٤م). صـناعة المشـاهير الشـهرة وعالم الأضـواء في ميزان شـريعة الرحمن. الإسكندرية: دار الإيمان.

العجاجي، حنان (١٤٤٠هـ). دور التربية الإعلامية في تدعيم القيم الاتصالية. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

العصيمي، سهام بنت سليمان. (٢٠١٩م). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل شخصية طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر أولياء الأمور في مدينة الرياض. رســـالة ماجســـتير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية، قسم أصول التربية، الرياض.

العمران، حمد والقبلان، نجاح، وأبو فراج، أشرف. (٢٠١٨م). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات بين الأفراد في المجتمع السـعودي. المجلة العربية للدراسـات المعلوماتية. (٨)، ص ص ٥-١٢٥.

عنتر، أحمد. (٢٠١٠م). كل ما تود معرفته عن سـناب شـات. البوابة العربية للأخبار التقنية. مسـترجع من: https://aitnews.com بتاريخ ١٤٤٢/٧/٤هـ

الغامدي آلاء علي. (٢٠١٨م). واقع دور شـبكات التواصـل الاجتماعي في التأثير على الهوية الثقافية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية بأسـيوط، مصـر، ٣٤(٢)، ص ص ٤٩٨-٥٥٢.

غباري، ثائر، أبو شـعيرة، خالد (٢٠١٥م). سـيكولوجيا الشـخصـية. الأردن، عمان: دار الإعصـار العلمي للنشر والتوزيع.

غريب، محمد وعبد الظاهر، وجدي (٢٠١٧م). الآثار النفسـية والاجتماعية لتعرض الشـباب الجامعي السعودي والمصري للسناب شات كأحد قنوات التواصل الاجتماعي. مجلة بحوث العلاقات العامة. (١٥)، ٩-٧٣.

القادر، ماجد شمدين. (٢٠١٧م). علاقة مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي بالأثر الأخلاقي. مجلة البحث العلمي في التربية. ٦(١٨)، ٢٧٧-٢٩٣.

قسم أصول التربية، وقسم الإدارة والتخطيط التربوي، وقسم المناهج وطرق التدريس (١٤٤٢هـ).وثيقة داخلية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

مراد، فوزي شريطي (٢٠١٥م). التدوين الإلكتروني والإعلام الجديد. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المقدادي، خالد غسان (٢٠١٣م). ثورة الشبكات الاجتماعية. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

منصور، حكيم فواز (٢٠١٤م). سيسولوجيا الإعلام الجماهيرية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

هتيمي، حسين محمود. (٢٠١٥م). العلاقات العامة وشبكات التواصل الاجتماعي. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

وزارة الاتصال وتقنية المعلومات. (١٤٤٢م).الركز الإعلامي. مسترجع من : https://www.mcit.gov.sa/ar/media-center/news/92952

بتاريخ ٢٩/٦/١٤٤٢هـ.

المراجع الأجنبية:

Abdul Razzaq Muhammad Al-Dulaimi (2012 AD). Introduction to new media means. Jordan: Dar Al Massira.

Ahmed Rashad Al-Ruwaini, (2018). Participation of individuals in the media. Desouk: Dar Al-Jadeed for Publishing and Distribution.

Ahmen Antar, (2010). Everything you need to know about Snapchat. The Arabic IT News Portal. From https://aitnews.com

Alaa Ali Al-Ghamdi (2018). The reality of the role of social networks in influencing the cultural identity of secondary school students in Riyadh. Journal of the Faculty of Education in Assiut, Egypt, 34(2), pp. 498-552.

Amal bint Muhammad Al-Badnah and Hadeel bint Ibrahim Aba Al-Khail, (2018). Using Snapchat as a source of news as a means of social media (An Analysis Study of the current and future situation). National Research Center – Gaza. 4(3) 17- 39.

Ashwaq Sheetwi, Khawla Obaidullah, and Fatima Ahmed. (2019). Relationship of social networks to cultural alienation, the use of the Snapchat among Saudi university students. Arab Association of Educators, 4(14), 187-202.

Department of Fundamentals of Education, Department of Administration and Educational Planning, Department of Curricula and Teaching Methods (1442 AH). Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.

Dominique Cardon (2018), How to become famous on the web? (translated by Khadija Halfawi) Alfaisal journal. 42 (500), 106- 108.

Eman Abu Ghraibeh, (2017). Personality. Jordan: Dar Wael.

Fahad Al-Shemiry, (2010). Media education. How do we deal with the media? Publishing House in Riyadh.

Fahima Bint Zayan (2017). The Effect of Using Celebrities in Commercial Advertisements on The decision of purchasing of Cosmetics. A Study on a sample of M'sila women" unpublished master's thesis, Boudiaf University, M'sila, Algeria.

Fawaz Mansour Al-Hakim, (2014).Sociology of mass media. Amman: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Fawzi Shirati Murad,(2015). Electronic blogging and new media. Jordan: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Hamad Al-Omran and Najah Al-Qublan and Ashraf Abu Farraj. (2018).The impact of social networks on relations among individual in Saudi society. Arab Magazine of Information Studies, (8), pp. 5-125.

Hana Mohammed Al-Hassan, Ahmed Abdel Aziz Al-Karawi (2018). Social networks are the path to youth development. Al Haram: Al-Dar Al-Alamia (International house) for Publishing and Distribution.

Hanan Al Ajaji, (1440 AH). The role of media education in strengthening the communicative values. Published master's thesis, King Saud University, Riyadh.

Hussein Mahmoud Hatimi, (2015).Public Relations and Social Media. Jordan: Dar Osama for Publishing and Distribution.

- Influencer Marketing. (2017). What is an Influencer?. Retrieved from: https://influencermarketinghub.com/what-is-an-influencer./

Khalid Ghassan Al-Miqdadi (2013). Social networks revolution. Amman: Dar Al-Nafa'es for Publishing and Distribution.

Linda Def (2017). Media education in the light of the new media; Social networks as a model. Al-MIEYAR Journal, (42), 443-464.

Maha Junaidy, (2018). Social Media. Desouk: Dar Elelm & Aleman for Publishing and Distribution.

Majed Shamdin Al-Qadir, (2017). The relationships of famous social communication programs on the ethical side. Journal of Scientific Research in Education. 6(18), 277-293.

Manahi Hamed Al-Baqami, (2020). The effect of snapchat on family relationships, "A descriptive and analytical study applied to a sample of some families in the Saudi community in Riyadh". Arab Journal for Social Sciences, the Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development, (18), 18- 55.

Ministry of Communications and Information Technology. (1442 AH). Media Center. From: https://www.mcit.gov.sa/ar/media-center/news/92952 On Jumada al-Thani 29, 1442 AH.

Mubarak Obaid Al-Harbi (1438 AH). Disadvantages of celebrities on social networks. Paper presented to a symposium on the consequences of the celebrities' impact on society, Technical College, Al-Kharj, Rajab 16, 1438 AH.

Muhammad Abdullah Aldowayesh (2013). Educating young people goals and means. Edition 2, Riyadh: Dar Al-Watan for Publishing.

Muhammad Gharib and Wajdi Abdel-Zaher, (2017). The Psychological and Social Effects Resulted from Saudi and Egyptian University Students' Susceptibility to the Snapchat as One of the Social Networking Channels. Journal of Public Relations Research. (15), 9-73.

Muhammad Ibn Abu Bakr Al-Razi, (1999). Mukhtar Al-Sihah. Edition 5. Investigation: Youssef Al-Sheikh Muhammad, Beirut: Al-Assrya library, Al-Dar Al- Namuzagia.

Muhammad Ibn Saud Al-Bishr, (2014). Media Effects Theories. Riyadh: Obeikan.

Najwa Ali Sharif. (2017). Jazan University students' perceptions of the effects of using social media on educational values. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Taibah University, Madinah.

Nouf bint Ajami bin Munakher, (2015). The negative uses of social networks and their role in youth delinquency. Unpublished Master's Thesis, King Saud University, Riyadh.

Noura Bint Nasser Al Shabanat (2019). The negative implications of following social media celebrities and the role of the family in limiting them, a field study. Unpublished master's thesis, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, College of Education, Department of Fundamentals of Education, Riyadh.

Perez-Torres. V. Pastor-Ruiz Y. and Ben-Boubaker SA (2018). YouTubers Videos and the Building of Adolescent Identity Comunicar: Media Education Research Journal. 26 (55) -61-70.

Saeed Al-Harthy and Ziad Ibn Neehet (2017). Star Making. Kuwait: National Library of Kuwait.

Sahib Assad Al-Shaimari. (2017), The effects of new media on University students. The Journal of Al-Jamie in psychological studies and educational sciences. 2 (5), 104- 122.

Said Abdul Azim, (2004) Celebrity making fame and the world of lights in the balance of the Sharia of the Most Merciful. Dar Al-Iman, Alexandria.

Sanaa Muhammad Al-Jabour, (2010). The media and Arab and international public opinion, Amman: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Sarah Jabri, (2017). New media: A Study of entrances and impacts in the third millennium. The journal of El-Ryssala for studies and research in humanities, (1), 62- 69.

Seham Bint Solaiman Al-Osaimi. (2019). The impact of social networks on shaping the personality of secondary school students from the point of view of parents in the city of Riyadh. Unpublished master's thesis, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, College of Education, Department of Fundamentals of Education, Riyadh.

Seo, M. and Hyun, K. D. (2018). The effects of following celebrities' lives via SNSs on life satisfaction: The palliative function of system justification and the moderating role of materialism. New Media and Society, 20(9), 3479-3497.

Sharifa Ahmed Al-Hazmi, (2017). The Effect of Using Snapchat on Female Students' Acquisition of English Writing Skill at the Elementary Stage. Published Master's Thesis, Yarmouk University, Jordan.

St James, M. (2010). Female sports celebrities targeting female teenagers: A content analysis of magazine advertising. Journal of Business and Economics Research, 8(1), 1-13.

Talley, Zebedee. (2018). The Influence of Celebrity Culture on Millennial Leadership Identity. DOCTOR OF PHILOSOPHY Carolina Agricultural and Technical State University, ProQuest Dissertations Publishing, Department: Leadership Studies & Adult Education.

Thaer Ghbari and Khaled Abu Shaira, (2015) Psychology of personality. Jordan, Amman: Dar Al-Esar Al-Alami for publishing and distribution.

Walida Haddady. (2015). Social networks from a means of communication to the risk of social isolation. Journal of Dirassat, Université Amar Telidji Laghouat.

توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية

(تصور مقترح)

Employing artificial intelligence applications in training faculty members in Saudi universities from the point of view of education experts

(A suggested proposal)

إعداد

د. ماجد بن عبد الله بن محمد الحبيّب

أستاذ أصول التربية المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Majid bin Abdullah bin Muhammad Al Habib

Associate Professor of the Fundamentals of education,
College of Education
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

DOI: 10.36046/2162-000-009-007

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، والمعوقات التي تحد من توظيف هذه التطبيقات، ثم قدمت تصوراً مقترحاً لتوظيف هذه التطبيقات، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أهم نتائج الدراسة بأن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وأن أفراد عينة الدراسة (موافقون) على وجود المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقدمت الدراسة تصور مقترحاً اشتمل على: مبررات التصور المقترح، وأهدافه، ومحتواه الإجرائي، ومتطلبات تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تدريب أعضاء هيئة التدريس.

Abstract:

The study aimed at identifying the reality of using the applications of artificial intelligence in the training of faculty members in Saudi universities from the point of view of education experts in Saudi universities, and the obstacles that limit the use of these applications. Then the study presented a suggested proposal for using these applications; to achieve this goal, the researcher used the descriptive survey approach. The main results of the study were that the members of the study sample agreed with a (medium) degree to the reality of using the applications of artificial intelligence in the training of faculty members in Saudi universities. And that the members of the study sample agree that there are obstacles that limit the use of the applications of artificial intelligence in the training of faculty members in Saudi universities. The study presented a suggested proposal that included: the reasons for the suggested proposal, its objectives, its procedural content, and the requirements for its use.

Keywords: Artificial intelligence, training of faculty members.

مقدمة:

الذكاء سمة اتصف بها الكائن البشري منذ قديم الأزل، وكان الذكاء من أكبر الأدلة على اصطفاء الخالق للكائن البشرى على سائر المخلوقات الأخرى. وكان من الطبعي أن يكون هناك صفات تدعم هذا الاصطفاء وكان العقل البشرى أهم دلائل هذا الاصطفاء ومقوماته. وبمرور الوقت أدرك الإنسان أن ذكاءه هو نقطة قوته وتميزه التي بإمكانه استغلالها واستثمارها في الحاسب الآلي وبناء على ذلك قام العلماء بمحاولات عديدة لدراسة صفة الذكاء لدى الكائن البشري، ولدى الكائنات الأخرى، واختبروا كيفية نقله إلى الآلة التي أدركوا بعد فترة من الوقت مدى افتقادها لهذه السمة، بهدف نقل هذه السمه للآلة. (فؤاد،٢٠١٢م،ص٤٨١).

ويُعد الذكاء الاصطناعي من الميادين المهمة التي جذبت اهتمام العديد من العلماء والباحثين حيث شهد هذا الميدان تطورات مستمرة حققت آثاراً مهمة في مستقبل البشرية على جميع الأصعدة لتركيزه على مشاركة الإنسان ومساعدته في شتى المهام اليومية التي تمُس الإنسان في حياته العملية، والاجتماعية، والصحية، وغير ذلك. وأصبح الذكاء الاصطناعي أكثر تقدماً وقرباً من حياتنا اليومية خاصة في المجال المعروف بتعلم الآلة، والذي يتألف من خوارزميات تتعلم عن طريق اكتشاف الأنماط واستخلاص النتائج من البيانات الخام غير المصنفة، وما إن تقوم هذه الخوارزميات الاستكشافية بدراسة ما يكفي من البيانات، وبناء مكتبة من الاستجابات الروتينية، فإنه يصبح من الممكن أن تطبق هذه الحسابات لاتخاذ القرارات وحساب التوقعات عند مواجهة أوضاع مماثلة في المستقبل. (المطيري،٢٠١٩م،ص٥٧٣).

مشكلة الدراسة:

لقد أدى التطور الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى ظهور طرق وأساليب متنوعة تدعمها تكنولوجيا الوسائل المتعددة بمكوناتها المختلفة، وهي وتعتمد على توظيف المستحدثات التكنولوجية لتحقيق التعلم المطلوب بشكل أفضل، وقد انعكس هذا التطور التكنولوجي على منظومة التعليم مما حث التربويين على البحث عن أساليب وتقنيات حديثة لمواكبة التحديات التي تواجه العملية التعليمية، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول التعليمية. كما تعيش الجامعات اليوم في بيئة سريعة التغير بسبب التطورات السريعة والمتلاحقة في البرمجيات وأنظمة الحواسب الإلكترونية مع ظهور ابتكارات جديدة في هذا المجال، ولعل أحدها هو الذكاء الاصطناعي الذي طور تعامل المنظمات مع بنيتها الداخلية والخارجية. (الياجزي،٢٠١٩م،ص٢٥٧)

ويعدّ عضو هيئة التدريس العمود الفقري للتعليم الجامعي لأنه يقوم بعدة مهام وأدوار داخل الجامعة: منها التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، بالإضافة إلى الأدوار الإدارية والقيادية بالجامعة، وتتوقف جودة مخرجات التعليم الجامعي بدرجة كبيرة على جودة أداء عضو هيئة التدريس ومدى كفاءته في القيام بالأدوار الأكاديمية الموكلة إليه، فكلما ارتفع مستوى الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس ارتفعت جودة الخريجين من طلابه، وارتفع مستوى البحث العلمي بالجامعات، وازدادت مساهمته في خدمة المجتمع. (إبراهيم،٢٠١٥م،ص٢)

وأظهرت نتائج دراسة (Hinogo, 2019) أن هناك اهتماماً عالمياً في موضوع الذكاء الاصطناعي في الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع في مرحلة مبكرة على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي هو حقيقة واقعة، إلا أن النتاج العلمي حول تطبيقه في التعليم العالي لم يتم توحيده.

وقد أوصت دراسة كل من: (الياجزي،٢٠١٩م)، و(Aldosari،٢٠٢٠)، و(أماني شعبان،٢٠٢١م) بإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتنميه مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، ومن خلال ما سبق عرضه جاءت هذه الدراسة التي تسعى إلى بناء تصور

مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

أسئلة الدراسة:

1 ـــ ما واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟

2 . ما المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟

3 ـــ ما التصور المقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟

أهداف الدراسة:

1 ـــ كشف واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

2 ـــ إبراز المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

3 ـــ بناء تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

أهمية الدراسة:

تحددت أهمية الدراسة على النحو التالي:

الأهمية النظرية: تُسهم في تقديم إطار مفاهيمي حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وواقع ومعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

الأهمية التطبيقية: تقديم تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية مع متطلبات تنفيذه على أرض الواقع.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

– **الحد الموضوعي:** بناء تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

– **الحد المؤسسي:** تم اختيار (١٨) جامعة سعودية ممثلة لجميع الجهات الجغرافية الخمس.

جدول رقم (١) توزيع الجامعات السعودية (موضع الدراسة) على الجهات الجغرافية الخمس

م	جهة الشرق	جهة الغرب	جهة الوسط	جهة الشمال	جهة الجنوب
١	جامعة حفر الباطن.	جامعة أم القرى.	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.	جامعة تبوك.	جامعة الملك خالد.
٢	جامعة الملك فيصل.	جامعة طيبة.	جامعة الملك سعود.	جامعة الجوف.	جامعة الباحة.
٣		جامعة الملك عبد العزيز.	جامعة الأميرة نورة.		جامعة نجران.
٤		جامعة الطائف.	جامعة الأمير سطام.		
٥			جامعة المجمعة.		
٦			جامعة شقراء.		
٧			جامعة القصيم.		

– **الحد البشري:** أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية: (أصول التربية، أصول التربية الإسلامية، المناهج وطرق التدريس، الإدارة التربوية، تقنيات التعليم، التربية الخاصة، التربية المقارنة).

– **الحد الزماني:** ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي: إن ما تعنيه كلمة "ذكاء" هو: القدرة على اكتساب وتطبيق المعرفة، بينما تعني كلمة "اصطناعي": ما اصطنع بواسطة الإنسان. والذكاء الاصطناعي هو قسم من علوم الحاسب يهتم بتصميم الأنظمة التي توضح الذكاء الإنساني (فهم اللغة، تعلم معلومات جديدة، الاستدلال وحل المشاكل)، ويقوم بالكشف عن أوجه النشاط الذهني الإنساني التي من أمثلتها: الفهم، الإبداع، التعليم، الإدراك، حل المشكلة، الشعور. بهدف تطبيقها على الحاسبات الآلية. (سهام النويهي،٢٠٠١م،ص١١)، وعرّفها (ربايعة،٢٠٠٩م، ص٤) بأنها: دراسة القدرات الفكرية من خلال استخدام النماذج الحاسوبية، والذي يهتم بطريقة محاكاة تفكير الإنسان.

التعريف الإجرائي لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي: كيفية الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.

الإطار المفاهيمي:

١-مفهوم الذكاء الاصطناعي:

يعرفه (خوالد وثلايجية،٢٠١٢م، ص١٧٠) بأنه: مجموعة الجهود المبذولة لتطوير نظم المعلومات المحوسبة بطريقة تستطيع أن تتصرف فيها وتفكر بأسلوب مماثل للبشر، وهذه النظم تستطيع أن تتعلم اللغات الطبيعية، وإنجاز مهام فعلية بتنسيق متكامل، أو استخدام صور وأشكال إدراكية لترشيد السلوك المادي، كما تستطيع في نفس الوقت خزن الخبرات والمعارف الإنسانية المتراكمة واستخدامها في عمليه اتخاذ القرارات.

ويعرفه (فؤاد،٢٠١٢م، ص٤٩٢) بأنه: قدرة الحاسب أو أي آلة أخرى على تنفيذ تلك الأنشطة التي عادة تتطلب الذكاء، فهو فرع من علوم الحاسب الآلي المعنية بتطوير الآلات وإضافة هذه القدرة لها.

كما يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي بأنه: الحقل الفرعي لعلوم الحاسب، والمعني بمفاهيم وأساليب الاستدلال الرمزي بواسطة الحاسب، وتمثيل المعرفة الرمزية للاستخدام في صنع الاستدلالات.

ويعرفه (الدلقموني،٢٠١٦م) بأنه: الذكاء الذي تبديه الآلات والبرامج بما يحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها، مثل القدرة على التعلم والاستنتاج وردة الفعل على أوضاع لم تبرمج في الآلة.

كما أنه اسم لحقل أكاديمي يعنى بكيفية صنع حواسيب وبرامج قادرة على اتخاذ سلوك ذكي.

ويتضح مما سبق أن الذكاء الاصطناعي هو نوع من المحاكاة والتقليد، فالإنسان صَنع من الآلة الصماء التي لا تعي ولا تدرك، آلة ذكية تستطيع التعامل مع ما حولها بذكاء يشبه الذكاء البشري، وفق الاحتياج المطلوب منها.

والاحتياج المطلوب من عضو هيئة التدريس أن يكون ذا قدرات ذهنية فائقة، وأن يتسم بالذكاء البشري العالي، ليستطيع اتقان التعلم الذكي من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٢- خصائص الذكاء الاصطناعي:

للذكاء الاصطناعي خصائص عديدة، ومن أبرزها ما ذكره: (العبيدي،٢٠١٥م،ص٤٦)، و(هندي،٢٠٢٠،ص٦١٢):

- تمثيل المعرفة بواسطة الرموز.
- إمكانية تمثيل المعرفة.
- استخدام الأسلوب التجريبي المتفائل.
- قابلية التعامل مع المعلومات الناقصة.
- القابلية على التعلم.
- استخدام أسلوب مقارن للأسلوب البشري في حل المشكلات.
- تتعامل مع الفرضيات بشكل متزامن بدقة وسرعة عالية.

-تعمل بمستوى علمي واستشاري ثابت ولا تتذبذب.

-يتطلب بناؤها تمثيل كميات هائلة من المعارف الخاصة بمجال معين.

-أنها تهدف لمحاكاة الإنسان فكراً وأسلوباً.

-تقليص الاعتماد على الخبراء البشر.

-القدرة على التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة.

-القدرة على استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة.

-القدرة على التفكير والإدراك.

-القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها.

واقتصر الباحث على ذكر أبرز هذه الخصائص فقط، والتي تزيد يوماً بعد يوم، ولو أراد استعراض بقيتها لطال به المقام، وتتضح علاقة أعضاء هيئة التدريس المباشرة بخاصية القدرة على استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة، فالأستاذ الجامعي مليء بالخبرات المتراكمة التي تساعده تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توظيفها ليطور من ذاته من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس، وكذلك تعينه على المزيد من التفكير الناقد والإبداعي والمنطقي والذي يرفع من إدراكه بنفسه، وبالأدوار المناطة به، وكذلك تقدم له تطبيقات الذكاء الاصطناعي المزيد من الطرق المكتشفة والحديثة لاكتساب المعرفة في جانبها النظري والتطبيقي.

٣- أهمية الذكاء الاصطناعي:

للذكاء الاصطناعي أهمية كبيرة، ولعل من أبرزها: (الجهني،٢٠١٩م،ص٦).

-يسهم الذكاء الاصطناعي في تمكين الإنسان من استخدام اللغة الإنسانية في التعامل مع الآلات عوضاً عن لغة البرمجة الحاسوبية، مما يجعل الآلات واستخدامها في متناول كل شرائح المجتمع.

-يؤدي الذكاء الاصطناعي دوراً مهماً في الكثير من الميادين الحساسة، كالمساعدة في تشخيص الأمراض، ووصف الأدوية، والاستشارات القانونية والمهنية، والتعليم التفاعلي، والمجالات الأمنية والعسكرية.

-تســـهم الأنظمة الذكية في المجالات التي يصـــنع فيها القرار في هذه الأنظمة، وتتمتع بالاستقلالية والدقة والموضوعية، وبالتالي تكون قراراتها بعيده عن الخطأ، والانحياز، والعنصرية، أو الأحكام المسبقة، أو حتى التدخلات الخارجية، أو الشخصية.

-تخفف الآلات الذكية عن الإنســان الكثير من المخاطر والضــغوطات النفســية، وتجعله يركز على أشــياء أكثر أهمية وأكثر إنســانية؛ ويكون ذلك بتوظيف هذه الآلات للقيام بالأعمال الشــاقة والخطرة، واســتكشــاف الأماكن المجهولة، والمشــاركة في عمليات الإنقاذ أثناء الكوارث الطبيعية.

ولا شــك بأن أهمية الذكاء الاصــطناعي لم تعد خافية على أحد، ولعل من أبرز ما يعني عضــو هيئة التدريس من أهمية الذكاء الاصــطناعي: أنه يعمل في ميدان حســاس، فهو من يبني عقول الشــباب المتقدة التي تســعى لتحقيق أحلامها من خلال دراســتها الجامعية، كما أن عضــو هيئة التدريس يُعد في الأدبيات العلمية والمجتمعات المتقدمة من قادة التغيير الإيجابي، وهو ما فطنت له رؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية، حيث سعت لاستقطاب الكثير من الأساتذة المتخصصين ليقودوا عجلة التغيير في المملكة العربية السعودية.

٤- تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

هناك العديد من التطبيقات المختلفة للذكاء الاصطناعي تندرج جميعها ضمن ما يصطلح عليه بعائلة الذكاء الاصــطناعي، وعلى هذا الأســاس يمكن القول إن عائلة الذكاء الاصــطناعي في صورتها الراهنة تشير إلى مجموعة متنوعة من التطبيقات الحالية والجديدة في الحقول العلمية والنظرية المختلفة، وبالتالي فإن طبيعة هذه العائلة مفتوحة وتســتقبل أفراداً جدداً وابتكارات ملازمة لاستخدامات غير معروفة سابقاً لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وبصورة خاصة التقنيات المندمجة مع نظم المعلومات الإدارية. (أبو بكر ،٢٠١٧م،ص ٥٨).

ويتناول الباحث فيما يلي أهم تلك التطبيقات:

أ. النظم الخبيرة: تعد النظم الخبيرة أحد أقوى فروع الذكاء الاصـــطناعي الذي يُعدّ بدوره أقوى فروع علم الحاسب الآلي، والنظم الخبيرة Expert Systems هي برامج تحاكي أداء الخبير البشري في مجال خبرة معين، وذلك عن طريق تجميع واســـتخدام معلومات وخبرة خبير أو أكثر في مجال معين. (الفقي، ٢٠١٢م،ص ١٩٣).

ب. الواقع المعزز: تعتمد فكرة الواقع المعزز على ربط معالم من الواقع الحقيقي والعنصـــر الافتراضـي المناسـب لها والمخزن مسـبقاً في ذاكرته، أي أنها تكنولوجية تفاعلية متزامنة تدمج فيها خصـائص العالم الحقيقي مع العالم الافتراضـي بشـكل ثنائي أو ثلاثي الأبعاد، كما تعتمد أغلب البرامج داخل أنظمة الواقع المعزز حتى وقت قريب على اســـتخدام كاميرا الهاتف المحمول أو الكمبيوتر اللوحي؛ لرؤية الواقع الحقيقي ثم تحليله تبعاً لما هو مطلوب من البرنامج، والعمل على دمج العناصر الافتراضية به. (فرجون،٢٠١٧م،ص٢)

ت. روبورتات الدردشـة الذكية: هي برامج حاسـوبية مصـممة لمحاكاة ذكية للمحادثات البشرية توفر شكلاً من أشكال التفاعل بين المستخدم والبرنامج، ويكون التفاعل من خلال النص أو الصوت أو كليهما معا. (صباح الصبحي،٢٠٢٠م،ص٣٤٠).

ث. الوكيل الذكي (أنظمة التعلم الذكية): وهي أنظمة كمبيوتر مصـــممة لدعم وتحســـين عملية التعلم والتدريس في مجال المعرفة، وتقوم بتوفير دروس فورية دون الحاجة إلى تدخل من مدرس بشري. (هندي،٢٠٢٠م،ص ٦١٥)

وعضو هيئة التدريس ينبغي أن يستفيد من البرامج التي تحاكي أداء الخبير البشري في مجال خبرته المعين، لينشـــر ما لديه من العلم، ويتفرغ لمزيد من البحث العلمي وخدمة المجتمع، كما يستحسن له أن يسخر الروبوتات لتتحدث عنه بشكل أو بآخر في المحادثات البشرية مع طلابه أو مع غيرهم، كما أن أنظمة التعلم الذكية هو أولى من يسـوغ له، ليستفيد منها في تعلمه الذاتي، وتعليمه لطلابه.

٥- استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس:

تطبيقات الذكاء الاصطناعي تقوم بعدد من الأدوار في التعليم العالي، ومنها ما يلي:

-تساعد في تخليد الخبرة ومنعها من الاندثار، وذلك من خلال وضع بيئة التعلم على الإنترنت في إطار التعلم عن بعد.

-وسيلة فعالة لتخزين ومعالجة الكم الهائل من المعرفة النظرية والخبرات التجريبية.

-لها دور فعال في حل مشكلة الإرشاد والتوجيه للمتعلمين التي تتمثل في زيادة عدد المتعلمين وقلة عدد المرشدين، حيث أمكن تصميم نظم خبيرة بديلة تقدم النصح والمشورة للمتعلمين دون أي تدخل منهم. (حجازي، ٢٠٠٦م،ص٣١)

والتدريب أثناء الخدمة هو من الأنظمة العالمية التي ترتقي بالموظف، ولذا كان لزاماً على الجامعات أن تسعى لتدريب أعضاء هيئة التدريس فيها من خلال أحدث تقنيات الذكاء الاصطناعي، ليقوم هو بدوره بنقل تلك الخبرات في وظائفه الثلاث: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ويشير (شعيب وعصفور،٢٠١٧م،ص٨١) إلى أن هناك ثلاثة أنواع من البرامج لابد أن يشملها تدريب أعضاء هيئة التدريس:

-البرامج التأهيلية: وهي للأفراد الذين يعينون بالجامعة لأول مرة.

-البرامج العلاجية: وهي برامج تعالج جوانب قصور واضحة في إعداد عضو هيئة التدريس.

-برامج الترقية: وهي برامج يتم الحصول عليها فور ترقية عضو هيئة التدريس من كادر وظيفي لآخر، فالواجبات والمسؤوليات قد ازدادت ولا بد من تأهيله لها مرة أخرى.

وتدريب أعضاء هيئة التدريس يساهم في استمرارية الوضع التنافسي للجامعة، فعضو هيئة التدريس يمثل رأس المال الفكري للجامعة، ولذا فالاستمرار الدائم في تأهيله، وعلاج مشكلاته، وتحديث تدريبه من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي أصبح أمراً حتمياً.

٦-المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس:

ذكرت كل من: (البشر، ٢٠٢٠م،ص٤٥)، و(شعبان، ٢٠٢١م، ص١٩) عدداً من المعوقات من أبرزها:

-نقص الكوادر المدربة المتخصصة.

-عدم توفر البنية التحتية من الاتصالات اللاسلكية والحواسيب والبرمجيات.

-إعادة تأهيل المدربين وتطوير مهاراتهم التقليدية لتتلاءم مع تقنيات الذكاء الاصطناعي.

- ضعف اللغة السليمة وذلك بسبب دخول بعض المصطلحات الأجنبية والاختصارات المختلفة.

-عدم وجود القدرة على تحديد المعارف، فالنظام الخبير لا يتحسن باستغلال خبرته، ولا يستطيع تنمية قاعدة معارفه إلا في استثناءات محدودة.

-صعوبة تحويل الخبرة إلى رموز تستخدم في بناء الأنظمة الخبيرة.

-ضعف التوعية لأعضاء هيئة التدريس بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.

-ضعف رغبة بعض أعضاء هيئة التدريس في إدخال الذكاء الاصطناعي في التدريب وعدم قناعتهم بأهميته.

-قلة البرامج التدريبية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والتي توظف فيها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.

-قلة المخصصات المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.

ولا شك أن ما تم ذكره من معوقات كفيل بأن يحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس، فعلى المسؤولين في الجامعات أن يسعوا جاهدين لإزالة هذه المعوقات، فالارتقاء بتدريب أعضاء هيئة التدريس هو ارتقاء بمخرجات الجامعة، وتحويل

الجامعة إلى جامعة منتجة، ترتبط بواقع سوق العمل، وتواكب التطور الذي يحدث سريعاً في كل أنحاء المملكة العربية السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠ م .

الدراسات السابقة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؛ لذا قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى محورين: الأول: الدراسات المتعلّقة بالذكاء الاصطناعي في التعليم العالي. الثاني: الدراسات المتعلّقة بتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وقد تم ترتيب عرضها بحسب تاريخ الدراسة من الأقدم إلى الأحدث.

المحور الأول: الدراسات المتعلّقة بالذكاء الاصطناعي في التعليم العالي:

قامت (Siau, 2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي ومعرفة مدى التغير الذي يحدثه الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، ودور التعليم العالي في تطوير الذكاء الاصطناعي، واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي، وقد توصل البحث إلى أن درجة إسهام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم العالي وحل مشكلاته كانت مرتفعة.

وقاما (بكر وطه،٢٠١٩م) بدراسة هدفت إلى رصد سياسات وبرامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من منظور دولي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها هي: تحديد تاريخ وتطور الذكاء الاصطناعي بصورة وصفية مبسطة، وأن أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي هي الأنظمة الخبيرة، وتمييز الكلام، ومعالجه اللغات الطبيعية، والروبوتات.

وقامت (الياجزي،٢٠١٩م) بدراسة هدفت إلى التعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، وقد اعتمد البحث على المنهج الاستقرائي، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها تمثل في إعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية لتتضمن تقنيات المعلومات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وقام (Hinogo, 2019) بدراسة هدفت إلى تحليل النتاج العلمي حول الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي المفهرسة في قواعد بيانات الويب للعلوم وسكوبس خلال الفترة من ٢٠٠٧م إلى ٢٠١٧م، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن هناك اهتماماً عالمياً في موضوع الذكاء الاصطناعي في الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع في مرحلة مبكرة على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي هو حقيقة واقعة، إلا أن النتاج العلمي حول تطبيقه في التعليم العالي لم يتم توحيده.

وهدفت دراسة (ocana,2019) إلى التعرف على الذكاء الاصطناعي وانعكاساته في التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج أن التحدي الأكبر الذي تواجهه الجامعات في الألفية الجديدة يكمن في الحاجة الماسة إلى تخطيط المهارات الرقمية وتصميمها وتطويرها وتنفيذها؛ من أجل تدريب مهنيين أفضل قادرين على فهم البيئة وتطويرها، وفقا لاحتياجاتهم فضلا عن تطبيق لغة رقمية تدعمها برامج الذكاء الاصطناعي.

وهدفت دراسة (Richter, et al, 2019) إلى تحليل بعض الدراسات والأبحاث حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج أن معظم التخصصات المشاركة في أبحاث الذكاء الاصطناعي تأتي من تخصص علوم الحاسب، وأن الأساليب الكمية كانت الأكثر استخداماً في الدراسات التجريبية.

وهدفت دراسة (زروقي، وأميرة فالتة،٢٠٢٠م) إلى تسليط الضوء على دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم الجامعي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائجها إلى أن الذكاء الاصطناعي يزيد من فرص التعلم الذاتي للمتعلمين ويجعلهم فاعلين في العملية التربوية، كما أن البرامج المعتمدة على الذكاء الاصطناعي تتميز بالمرونة والحداثة والدقة في تحديد المعايير.

وهدفت دراسة (Aldosari،٢٠٢٠) إلى معرفة الآثار المحتملة للذكاء الاصطناعي على التعليم الجامعي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، واستخدمت الدراسة منهج البحث

النوعي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعداد أعضاء هيئة التدريس مستعدين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال من خلال الدورات التدريبية، وورش العمل والندوات.

وهدفت دراسة (البشر، ٢٠٢٠م) إلى التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية، والتحديات التي تواجه تطبيقه من وجهه نظر الخبراء، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أبرز النتائج أن أفراد عينة البحث موافقون بشدة على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالجامعات السعودية، وعلى التحديات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

وهدفت دراسة (Wang,2020) إلى الكشف عن مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعات مقاطعة آنهوي بجمهورية الصين الشعبية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن استخدام أعضاء هيئة التدريس تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجه منخفضة؛ وأن الميزة النسبية، والتوافق، والثقة المتصورة، والخبرة هي العوامل المساهمة في تحديد رغبة أعضاء هيئة التدريس في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

وهدفت دراسة (عباس، ٢٠٢٠م) إلى معرفة مدى الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة جامعة بغداد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أبرز النتائج أن الطلبة لديهم توجه إيجابي نحو الذكاء الاصطناعي ونحو المستقبل، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة (العتل وآخرون، ٢٠٢١م) إلى التعرف على أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أبرز النتائج هي وجود

فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تقنيه الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقا لمتغيري النوع والمعدل التراكمي، بينما لا توجد فروق حول أهميتها في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة (شعبان،٢٠٢١م) إلى استعراض مفهوم الذكاء الاصطناعي وخصائصه وأسباب الاهتمام به، والتأثيرات الإيجابية له على التعليم، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، وأهم التحديات التي تواجه هذه التطبيقات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن استخدام العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي:

تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي، إلا مع دراسة (Siau, 2018)، ودراسة (Aldosari،٢٠٢٠) والتي اتبعت المنهج الكيفي (النوعي)، وكذلك لم تتفق مع دراسة الياجزي (٢٠١٩م)، والتي اتبعت المنهج الاستقرائي كما تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في كونها تتحدّث عن دور الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، إلا أنها تفردت في البحث عن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

المحور الثاني: الدراسات المتعلّقة بتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات:

قام (الثبيتي،٢٠١٨م) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو التدريب عن بعد في تنميه قدراتهم، والكشف عن الصعوبات التي تواجه تنمية قدراتهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى عدد من النتائج أبرزها: أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية (عينة الدراسة) نحو دور التدريب عن بعد في تنميه قدراتهم كانت بدرجه عالية في البعد الإداري والتنظيمي والمهني والتقني، وأن أهم الصعوبات هي: ضعف اعتماد التدريب عن بعد في الجامعات السعودية، وفَقْد التفاعل المطلوب في البرنامج التدريبي.

وقام (محمد والمعداوي،٢٠١٩م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مضمون عملية التدريب الإلكتروني من خلال تحليل واقع عملية التدريب الإلكتروني عبر منصة التدريب الإلكتروني، ومعرفة أثر التدريب على تنمية الوعي التكنولوجي والاتجاه لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن البرامج التكنولوجية زادت من درجه الوعي التكنولوجي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وكذلك قامت بتكوين اتجاه إيجابي لديهم نحو استخدام منصة التدريب الالكتروني في التدريب.

وقامت (معوض، ٢٠١٩م) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية بيئة تدريب منتشرة قائمة على نمط التدريب المفضل لتنميه الكفايات الرقمية والتقبل التكنولوجي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أبرز النتائج فاعلية بيئة التدريب المنتشرة القائمة على نمط التدريب المفضل في تنميه الكفايات الرقمية والتقبل التكنولوجي لدى اعضاء هيئة التدريس، وتفوقت المجموعة التجريبية الثانية ذات النمط التشاركي في التدريب.

وقام (أبو الكشك، ٢٠٢٠م) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في محافظتي إربد وعجلون، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أبرز النتائج: أن واقع تدريب أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيرات المركز الوظيفي ونوع الجامعة والجنس.

وقام (الصعيدي،٢٠٢٠م) بدراسة هدفت إلى البحث عن أثر تقنية تسجيل الشاشة في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة للمهارات الأدائية لتصميم أدوات التقويم الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والتطويري وشبه التجريبي، وكانت أبرز النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي من المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في تصميم تلك الأدوات التقويمية، وأن هناك اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحوها.

وقام (غانم،٢٠٢١م) بدراسة تهدف إلى إلقاء الضوء على التدريب الإلكتروني ودوره في استدامة تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى العديد من النتائج من أهمها: أن هناك حاجة ماسة لدمج التدريب الإلكتروني كمدخل رئيس في منظومة تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات:

تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي، كما تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في كونها تتحدّث عن تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، إلا أنها تفردت في البحث عن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

قام الباحث بالإجابة على أسئلة الدراسة من خلال المنهج الوصفي المسحي الذي عَرَّفه (العساف ،١٤٣٣هـ، ص ١٧٩)، بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتمّ بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة ممثّلة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب".

عينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من خبراء التربية وهم: أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية: (أصول التربية، أصول التربية الإسلامية، المناهج وطرق التدريس، الإدارة التربوية، تقنيات التعليم، التربية الخاصة، التربية المقارنة) في الجامعات السعودية، ونظراً لكون مجتمع الدراسة كبيرٌ جداً لا يمكن حصره، فقد تم اعتماد أسلوب العينات غير العشوائية من خلال تطبيق العينة

القصدية، وقد شارك في هذا البحث (٨٢) خبيراً من خبراء التربية في (١٨) جامعة من الجامعات السعودية (تم ذكر الجامعات بالتفصيل في حدود الدراسة).

جدول رقم (٢) توزيع عدد المستجيبين على أداة الدراسة وفق بياناتهم الشخصية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٤٣	٥٢,٤
	أنثى	٣٩	٤٧,٦
الدرجة العلمية	أستاذ	٢٤	٢٩,٣
	أستاذ مشارك	٢١	٢٥,٦
	أستاذ مساعد	٣٧	٤٥,١
التخصص	أصول التربية	٣٤	٤١,٥
	أصول التربية الإسلامية	١٧	٢٠,٧
	المناهج وطرق التدريس	١١	١٣,٤
	الإدارة التربوية	٨	٩,٨
	تقنيات التعليم	٨	٩,٨
	التربية الخاصة	٣	٣,٧
	التربية المقارنة	١	١,٢
المجموع		٨٢	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

بناء أداة الدراسة:

أولاً: التصميم الأولي لأداة الدراسة:

من خلال كتابة الباحث لفصل الإطار المفاهيمي، والرجوع للأدبيات والدراسات والبحوث المتصلة بموضوع الدراسة، قام بتصميم أداة الدراسة في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، وهي عبارة عن استبانة تتلاءم مع أفراد مجتمع الدراسة وطبيعة الموضوع مدار الدراسة، وقد تكونت الاستبانة من جزأين:

– الجزء الأول: بيانات أولية عن أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس، والدرجة العلمية، والتخصص.

– الجزء الثاني: تضمّن فقرات الاستبانة موزّعة على محورين، هما:

- المحور الأول: واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، وقد تضمّن (١٠) عبارات.
- المحور الثاني: المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، وقد تضمّن (١٣) عبارة.

ثانياً: قياس صدق أداة الدراسة:

صدق الاتساق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية، وقد استجاب الباحث لآراء المحكّمين حيث قام بإجراء ما يلزم من حذف، أو إضافة، أو تعديل في ضوء مقترحاتهم.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكّد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تم قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بنود استبانة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية	١	٠,٩٠٧٢**	٦	٠,٩٢٨٧**
	٢	٠,٩٦٧٩**	٧	٠,٩١٦٢**
	٣	٠,٩٥١٢**	٨	٠,٩٤٣١**
	٤	٠,٩٤٦٤**	٩	٠,٩٣٥٠**
	٥	٠,٩١٠٦**	١٠	٠,٩٥٢٠**
المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية	١	٠,٧٨٩٤**	٨	٠,٧٧٣١**
	٢	٠,٦٨٥٤**	٩	٠,٧٠٨٢**
	٣	٠,٨٩٧٥**	١٠	٠,٦٤٤٧**
	٤	٠,٦٤٠٥**	١١	٠,٦٣٨٦**
	٥	٠,٦٨٦٩**	١٢	٠,٨١٣٠**
	٦	٠,٨١٩٩**	١٣	٠,٤٨٨٠*
	٧	٠,٦٦٨٨**		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥)، مما يُشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثالثاً: ثبات أداة الدارسة:

تمّ حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٤) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

جدول رقم (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية	١٠	٠,٩٨
المحور الثاني: المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية	١٣	٠,٩٢

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي؛ لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تمّ إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=٥، موافق=٤، موافق بدرجة متوسطة=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١)، ثم تمّ تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٥) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	٤,٢١ – ٥,٠٠
موافق	٣,٤١ – ٤,٢٠
موافق بدرجة متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠
غير موافق	١,٨١ – ٢,٦٠
غير موافق بشدة	١,٠٠ – ١,٨٠

رابعاً: أساليب التحليل الإحصائي:

استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة مجموعة من أساليب التحليل الإحصائي التالية:

أولاً: الإحصاء الوصفي، وتمثّل في:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة وتحديد استجاباتهم.
- المتوسط الحسابي لحساب القيمة التي يُعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات المحور، وعلى المحور بشكلٍ عام، ولترتيب أوزان استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت البيانات)الاستجابات) عن وسطها الحسابي، كما أنه يُفيد في ترتيب المتوسطات عند تساوي بعضها، حيث تُعطى الرتبة الأفضل للفقرة التي انحرافها المعياري أقل.

ثانياً: الإحصاء التحليلي، وتمثّل في:

- معامل ارتباط)بيرسون(Pearson Correlation Coefficient لحساب الصدق البنائي)الاتساق الداخلي) لأداة الدارسة.
- معامل ثبات)ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

١. النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

"ما واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟"

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٨	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة شؤون التدريب.	٣,١٣	١,٢١	١	متوسطة
١٠	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تلبية الاحتياجات التدريبية.	٣,١٢	١,٢٣	٢	متوسطة
٤	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عرض استراتيجيات التدريب الحديثة.	٣,٠٩	١,٢٠	٣	متوسطة
٢	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم الأنشطة التدريبية.	٣,٠٧	١,٢١	٤	متوسطة
١	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنظيم المحتوى التدريبي.	٣,٠٦	١,٢٧	٥	متوسطة
٣	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أساليب تقويم التدريب.	٣,٠٤	١,٢٣	٦	متوسطة
٩	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريب على وظائف الجامعة الثلاث (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع).	٣,٠٠	١,٢٥	٧	متوسطة
٦	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تبادل المعلومات بين المدرب والمتدرب.	٢,٩٤	١,٢٢	٨	متوسطة
٧	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تبادل المعلومات بين المتدربين.	٢,٩٣	١,١٦	٩	متوسطة
٥	يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة.	٢,٩٣	١,٢٠	٩	متوسطة
	المتوسط* العام	٣,٠٣	١,١٠		متوسطة

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

– أولاً: أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وهو ما يشير إلى عدم رضا أفراد عينة الدراسة التام على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقد بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور (٣,٠٣ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١ – ٣,٤٠).

– ثانياً: تَبيّن أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على جميع عبارات واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقد كانت أعلى أربع عبارات في المتوسط الحسابي، على النحو التالي:

– العبارة رقم (٨) وهي: (يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة شؤون التدريب)، حيث جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة موافقة أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٣ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى وعي إدارة شؤون التدريب المتوسط بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة شؤون التدريب. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند الفقي (٢٠١٢م).

– العبارة رقم (١٠) وهي: (يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تلبية الاحتياجات التدريبية) حيث جاءت في المرتبة (الثانية) من حيث درجة وعي أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٢ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أن برامج التدريب تلبي الاحتياجات التدريسية بشكل متوسط. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند (ocana,2019).

– العبارة رقم (٤) وهي: (يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عرض استراتيجيات التدريب الحديثة) حيث جاءت في المرتبة (الثالثة) من حيث درجة موافقة أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٩ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أن برامج التدريب يتم فيها

عرض الاستراتيجيات التدريبية المعاصرة بشكل متوسط. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند (زروقي، وأميرة فالتة،٢٠٢٠م).

– العبارة رقم (٢) وهي: (يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم الأنشطة التدريبية) حيث جاءت في المرتبة (الرابعة) من حيث درجة وعي أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٧ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أن برامج التدريب تهتم بتقديم الأنشطة التدريبية بشكل متوسط. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند (الثبيتي،٢٠١٨م).

٢. النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:

" ما المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟"

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	عدم وجود رؤية واضحة لدى الجامعات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.	٤,٠٤	١,٠٩	١	موافق
١٢	قلة وجود الخبراء بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات.	٤,٠٠	٠,٩٦	٢	موافق
١٠	عدم وجود الأدلة الإرشادية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.	٣,٩٤	٠,٩٥	٣	موافق
٩	ضعف الدعم الفني لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.	٣,٨٠	٠,٩٧	٤	موافق
٣	ضعف البنية التكنولوجية للجامعات الملائمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.	٣,٦٥	١,٢٩	٥	موافق
٤	ارتفاع الكلفة المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.	٣,٦٠	١,١٣	٦	موافق
٧	ضعف المستوى التكنولوجي والرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس.	٣,٥٧	١,١٢	٧	موافق
١٣	كثرة أعداد المتدربين غير المتوافقة مع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.	٣,٤٨	١,٠٦	٨	موافق

١١	استغراق استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وقتاً يستهلك الفترة المحددة لتدريب أعضاء هيئة التدريس	٣,٣٨	١,١٠	٩	متوسطة
٨	عدم ملاءمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي لبعض برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس.	٣,٢٨	١,١٠	١٠	متوسطة
٥	ضعف نظام الأمن السيبراني للجامعات الذي يحميها من الاختراقات المصاحبة لبعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٣,٢٣	١,١٦	١١	متوسطة
٢	ضعف قناعة الجامعات بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس	٣,٢٣	١,١٨	١١	متوسطة
٦	ضعف قناعة أعضاء هيئة التدريس بأهمية توظيف تقنية الذكاء الاصطناعي في تدريبهم.	٣,٠٢	١,١٢	١٣	متوسطة
	المتوسط* العام	٣,٥٦	٠,٧٠		موافق

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

– أولاً: أفراد عينة الدراسة (موافقون) على وجود المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وهو ما يشير عدم الرضا من قبل أفراد عينة الدراسة لواقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وقد بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور (٣,٥٦ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١ – ٤،٢٠).

– ثانياً: تَبيّن أن أفراد عينة الدراسة (موافقون) على (٨) عبارات من المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقد كانت أعلى عبارتين في المتوسط الحسابي، على النحو التالي:

– العبارة رقم (١) وهي: (عدم وجود رؤية واضحة لدى الجامعات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس)، حيث جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة موافقة أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٤ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى

غياب الرؤية الواضحة لدى الجامعات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند (غانم،٢٠٢١م).

– العبارة رقم (١٢) وهي: (قلة وجود الخبراء بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات)، حيث جاءت في المرتبة (الثانية) من حيث درجة موافقة أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٠ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى الحاجة الماسة لوجود خبراء الذكاء الاصطناعي في الجامعات. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند (البشر،٢٠٢٠م).

– ثالثاً: تَبيّن أن أفراد عينة الدراسة (موافقون بدرجة متوسطة) على (٥) عبارات من المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقد كانت أقل عبارتين في المتوسط الحسابي، على النحو التالي:

– العبارة رقم (٢) وهي: (ضعف قناعة الجامعات بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس)، حيث جاءت في المرتبة (الحادية عشر) من حيث درجة موافقة أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٣ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى قلة قناعة بعض الجامعات بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند (الثبيتي،٢٠١٨م).

– العبارة رقم (٦) وهي: (ضعف قناعة أعضاء هيئة التدريس بأهمية توظيف تقنية الذكاء الاصطناعي في تدريبهم)، حيث جاءت في المرتبة (الثانية عشر) من حيث درجة موافقة أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٢من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى قلة قناعة بعض أعضاء هيئة التدريس بأهمية توظيف تقنية الذكاء الاصطناعي في تدريبهم. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند (Wang,2020)، و(أبو الكشك،٢٠٢٠م)، و(معوض،٢٠٢٠م).

٣. النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:

ما التصور المقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟"

سعى الباحث في هذا الجزء إلى وضع تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية. وذلك في ضوء الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة، ونتائج تشخيص الواقع.

وقد قام الباحث بعرض التصـــور المقترح بصـــورته الأولية على مجموعة من خبراء التربية وذلك لإبداء وجهة نظرهم حول مدى أهميته ومدى قابليته للتطبيق، ومن هنا توصـل الباحث إلى التصور المقترح بصورته النهائية، وقد اشتمل على العناصر التالية:

أولاً: مبررات التصور المقترح.

ثانياً: أهداف التصور المقترح.

ثالثاً: المحتوى الإجرائي للتصور المقترح.

أولاً: مبررات التصور المقترح:

- حاجة الجامعات السـعودية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في تدريب أعضـاء هيئة التدريس كما تبين ذلك من إجابات عينة الدراسة.

- المعوقات التي تواجه الجامعات الســعودية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصــطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس، كما تبين ذلك من إجابات عينة الدراسة.

- الاهتمام العالمي بتطبيقات الذكاء الاصـطناعي في كل المجالات، وخصـوصـاً في مجال التعليم العالي.

ثانياً: أهداف التصور المقترح:

- تفعيل إسـهام الجامعات السـعودية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.

- تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.

– تمكين أعضـــاء هيئة التدريس بالجامعات الســـعودية من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في ممارساتهم وأدائهم الجامعي.

ثالثاً: المحتوى الإجرائي للتصور المقترح:

يتكون المحتوى الإجرائي للتصور المقترح من محورين، هما:

١ . التصور المقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

٢ . متطلبات تطبيق التصـــور المقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

جدول رقم (٨) المحور الأول: التصور المقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية:

م	عبارات التصور المقترح
١	تعزيز وعي الجامعات السعودية بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
٢	تعزيز وعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
٣	ترشيد الإنفاق في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
٤	رفع المستوى التكنولوجي لدى أعضاء هيئة التدريس.
٥	تعزيز الأمن السيبراني لدى الجامعات السعودية.
٦	الموائمة بين استراتيجيات التدريب الحديثة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
٧	وجود الأدلة الإرشادية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
٨	وجود الدعم الفني لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
٩	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنظيم المحتوى التدريبي.
١٠	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تلبية الاحتياجات التدريبية.
١١	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم الأنشطة التدريبية.
١٢	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أساليب تقويم التدريب.
١٣	تحديد أعداد المتدربين المتوافق مع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
١٤	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريب على وظائف الجامعة الثلاث (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع)

جدول رقم (٩) المحور الثاني/ متطلبات تطبيق التصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية:

أولاً: المتطلبات الأكاديمية:	١- إجراء المزيد من الدراسات اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
	٢- تزويد أصحاب القرار بالجامعات السعودية بآخر الدراسات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي لرفع مستوى الوعي لديهم.
	٣- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بآخر الدراسات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي لرفع مستوى الوعي لديهم.
	٤- تصميم أدلة علمية تتضمن تفاصيل توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
ثانياً: المتطلبات التنظيمية:	١- تسهيل الإجراءات المتعلقة بلائحة الأنظمة في الجامعات السعودية للمساعدة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
	٢- تحديد المهام التي ينبغي أن تقوم بها الجامعات السعودية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
	٣- تحديد المهام التي ينبغي أن يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.
	٤- توفير الكوادر الإدارية اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
ثالثاً: المتطلبات الفنية:	١- إجراء التقويم المستمر لجودة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
	٢- توفير الدعم الفني المتواصل لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
	٣- التحديث المستمر لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
رابعاً: المتطلبات المالية:	١- توفير الدعم المالي الكافي من الجامعات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
	٢- الاستفادة من الدعم المالي لمؤسسات المجتمع المحلي في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
	٣- الاستفادة من خصخصة بعض الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية، وذلك لتقديم الدعم المالي لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
خامساً: المتطلبات البشرية:	١- تشكيل لجنة علمية خاصة من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية والمهتمين بالذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
	٢- . توفير الكوادر التدريبية المؤهلة لتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

نتائج الدراسة:

تمثلت أبرز نتائج الدراسة فيما يلي:

أولاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟"، كانت على النحو التالي:

١- أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وهو ما يشير إلى عدم رضا أفراد عينة الدراسة التام على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقد بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور (٣,٠٣ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١ – ٣,٤٠).

٢- تَبيّن أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على جميع عبارات واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

ثانياً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "ما المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟"، كانت على النحو التالي:

١- أفراد عينة الدراسة (موافقون) على وجود المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وهو ما يشير إلى عدم الرضا من قبل أفراد عينة الدراسة لواقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقد بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور (٣,٥٦ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١ – ٤،٢٠).

٢- تَبيّن أن أفراد عينة الدراسة (موافقون) على (٨) عبارات من المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

٣- تَبيّن أن أفراد عينة الدراسة (موافقون بدرجة متوسطة) على (٥) عبارات من المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

ثالثاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: "ما التصور المقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟"، كانت على النحو التالي:

توصل الباحث إلى التصور المقترح بصورته النهائية، وقد اشتمل على العناصر التالية:

- مبررات التصور المقترح.
- أهداف التصور المقترح.
- المحتوى الإجرائي للتصور المقترح.

ويتكون المحتوى الإجرائي للتصور المقترح من محورين، هما:

١ . التصور المقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

٢ . متطلبات تطبيق التصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

التوصيات:

في ضوء نتائج كشف واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وما توصل إليه الباحث من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- أن يُفَعّل التصور المقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية من قِبل المسؤولين في الجامعات عن تدريب أعضاء هيئة التدريس.
- أن تقوم الجامعات السعودية بدعم تطبيق التصور المقترح من خلال سَنّ التشريعات والأنظمة التي يتطلبها التصور المقترح.
- توفير الدعم المالي الكافي من الجامعات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
- توفير الدعم الفني المتواصل لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
- تشكيل لجنة علمية خاصة من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية والمهتمين بالذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية؛ لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
- إجراء التقويم المستمر لجودة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، خديجة عبدالعزيز علي. (٢٠١٥م) "تصور مقترح لتفعيل برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس لتطوير أدائهم الأكاديمي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة بجامعة سوهاج." مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية مج٣١، ع٥):ص ١ – ١١٥

أبو بكر، خوالد (٢٠١٧). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة المصارف العربية. مجلة الدراسات المالية والمصرفية، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، ٢٥(٢)، ص ص٥٧- ٦٠

أبو الكشك، محمد نايف(٢٠٢٠م).واقع تدريب أعضاء هيئه التدريس في الجامعات الأردنية في محافظتي إربد وعجلون وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية – الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، مج ٤٧ ع ١،ص ٥٣ إلى ٧٠.

البشر، منى عبد الله(٢٠٢٠م). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء، مجله كلية التربية، جامعة كفر الشيخ- كليه التربية، مج ٢٠ ع ٢، ص ٢٧ – ٩٢.

بكر ،عبد الجواد وطه محمود(٢٠١٩م). الذكاء الاصطناعي:سياساته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي من منظور دولي، مجله التربية، جامعة الازهر- كليه التربية،ع١٨٤ ،ج٣، ص ٣٨٣ إلى ٤٣٢.

الثبيتي،خالد عواض(٢٠١٨م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو دور التدريب عن بعد في تنمية قدراتهم، مجله جامعة الطائف للعلوم الإنسانية – جامعة الطائف، مج٤،ع١٦، ص ٤٢١ إلى ٤٦٥.

الجهني، نوال صويلح (٢٠٢٠م). تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتنمية قدراتهم المهنية. مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، جامعة كفر الشيخ – كلية الآداب،، مج ٢،ع١٩،ص ١-٢٨ .

حجازي، محمد عثمان(٢٠٠٦م) مقدمة في الذكاء الاصطناعي، القاهرة. دار الاندلس للنشر.

خوالد ،وثلايجية (٢٠١٩م). تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال. برلين، ألمانيا: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية،ط١.

الدلقموني، رباح (٢٠١٦م). الذكاء الاصطناعي ماهو ؟ وما أبرز مظاهره ؟ https://www.aljazeera.net/news/scienceandtechnology/2016/5/4

ربايعة، محمد خالد (٢٠٠٩). الذكاء الاصطناعي. مجلة آفاق المستقبل القريب، الرياض.

زروقي رياض،وفالتة أميرة(٢٠٢٠م). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي، المجلة العربية للتربية النوعية المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع ١٢، ص ١-١٢ .

شعبان، أماني عبدالقادر.(٢٠٢١م) "الذكاء الإصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي." المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٨٤،ص ١ – ٢٣.

شعيب، علي و عصفور، إيمان(٢٠١٧م). منظومة تدريب أعضاء هيئة التدريس بين الواقع والمأمول، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، عدد خاص، مارس ٢٠١٧م .

الصبحي، صباح عيد (٢٠٢٠م)، واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعه نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، مج ٤٤، ع ٤، ص ٣١٩-٣٦٨.

الصعيدي، عمر سالم(٢٠٢٠م). توظيف تقنية تسجيل الشاشة ببيئة تدريب إلكترونية في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم أدوات التقويم الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعه المجمعة مركز النشر والترجمة، ع٢١، ص ٢٠٥-٢٣٦.

عباس، رياض عزيز(٢٠٢٠م). الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة، مجلة الآداب، جامعة بغداد –كليه الآداب، ع ١٣٥ ص ٣٦٧ إلى ٤٠٦.

العبيدي، رأفت(٢٠١٥م).دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق الإنتاج الأخضر، مجله جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة كركوك، مج٥، ع١.

العتل، محمد حمد وآخرون(٢٠٢١م).دور الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلبه كليه التربية الأساسية بدوله الكويت، مجله الدراسات والبحوث التربوية مركز العطاء للاستشارات التربوية، مج ١ ع ١، ص ٣٠ إلى ٦٤.

العساف، صالح بن حمد. (١٤٣٣هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط ٢. الرياض: دار الزهراء.

غانم، إكرام عبد الستار(٢٠٢١م). التدريب الالكتروني مدخل لاستدامة تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق –كليه التربية – ع ١١٠ ،ص ١ – ٦٣.

فرجون، خالد محمد (٢٠١٧م)،توظيف تكنولوجيا الاستنساخ البصري للمس في الواقع التعليمي المعزز. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، ص ١-٣٤ .

الفقي، عبد الله إبراهيم (٢٠١٢). إدارة المواقف التعليمية الالكترونية المصممة تحفيزياً وأثره على التحصيل ودعم الاتجاه نحو مقرر الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، ص ١٨٧- ٢١٥.

فؤاد، نفين (٢٠١٢م)، الآلة بين الذكاء الطبيعي والذكاء الاصطناعي، مجلة البحث العلمي، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،، ج٣،ع١٣،ص٤٨١ – ٥٠٤

محمد، سعد و المعداوي، محمد (٢٠١٩م). البرامج التدريبية التكنولوجية عبر منصة التدريب الالكتروني وعلاقتها بمستوى الوعي التكنولوجي والاتجاه لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة –كلية التربية، ع ١٠٨، ج ٢، ص ١-٥٢ .

المطيري، عادل مجبل.(٢٠١٩م) "الذكاء الاصطناعي مدخلا لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت." مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ع٢٠، ج١١،ص ٥٧٣ – ٥٨٨.

معوض، غادة شحاتة(٢٠١٩م). فاعلية بيئة تدريب منتشر قائمة على نمط التدريب المفضل لتنمية الكفايات الرقمية والتقبل التكنولوجي لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجله التربية، جامعة الازهر– كليه التربية، ع ١٨٤،ج ٣، ص ١٠٨٦ – ١١٤٧ .

النويهي، ســـهام(٢٠٠١م)، المنطق الغائم: علم جديد لتقنية المســـتقبل. المكتبة الأكاديمية، جمهورية مصر العربية.

هندي، إيرين عطيه إســحاق(٢٠٢٠م). إمكانية تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظه المنيا لمهارات توظيف الذكاء الاصــطناعي في التعليم، مجله البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعه المنيا كلية التربية النوعية، ع٣١، ص ٦٠٣ – ٦٢٦.

الياجزي، فاتن حســن. (٢٠١٩م) "اســتخدام تطبيقات الذكاء الاصــطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية الســعودية." دراســات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب ع١١٣ (٢٠١٩):ص ٢٥٧ – ٢٨٢.

ثانياً: رومنة المراجع العربية Arabic references:

Ibrahim, Khadija Abdulaziz Ali. (2015) “A proposed conception to activate the training programs for faculty members to develop their academic performance in light of the requirements of the knowledge society at Sohag University.” Journal of the Faculty of Education: Assiut University - Faculty of Education Volume 31, p. 5: p. 1 - 115

Abu Bakr, Khawald (2017). Artificial intelligence applications in the service of Arab banks.(Journal of Banking and Financial Studies, Arab Academy for Banking and Financial Sciences, 25(2), pp. 57-60

Abu Al-Kishk, Muhammad Nayef (2020 AD). The reality of the training of faculty members in Jordanian universities in the governorates of Irbid and Ajloun and its relationship to some variables, Educational Sciences Studies - University of Jordan, Deanship of Scientific Research, Vol. 47, p.1, p. 53-70.

Al-Bishr, Mona Abdullah (2020 AD). Requirements for employing artificial intelligence applications in teaching Saudi university students from the point of view of experts, Journal of the College of Education, Kafr El-Sheikh University - College of Education, Vol. 20, p. 2, pp. 27-92.

Bakr, Abdel-Gawad and Taha Mahmoud (2019 AD). Artificial Intelligence: Its Policies, Programs, and Applications in Higher Education from an International Perspective, Journal of Education, Al-Azhar University - College of Education, p. 184, c3, pp. 383 to 432.

Al-Thubaiti, Khaled Awad (2018). Attitudes of faculty members in Saudi universities towards the role of distance training in developing their capabilities, Taif University Journal for Human Sciences - Taif University, Vol. 4, p. 16, pp. 421 to 465.

Al-Juhani, Nawal Sweileh (2020 AD). A proposed conceptualization of a program based on artificial intelligence to determine the training needs of teachers and develop their

professional capabilities. Journal of Human and Literary Studies, Kafr El-Sheikh University - Faculty of Arts, Vol. 2, p. 19, p. 1-28.

Hegazy, Muhammad Othman (2006 AD) Introduction to Artificial Intelligence, Cairo. Andalus Publishing House.

Khawalid, Thalajieh (2019 AD). Artificial intelligence applications as a modern trend to enhance the competitiveness of business organizations. Berlin, Germany: The Arab Democratic Center for Strategic, Political and Economic Studies, 1st Edition.

Dalkamuni, Rabah (2016). What is artificial intelligence? What are its most prominent manifestations? https://www.aljazeera.net/news/scienceandtechnology/2016/5/4

Rabaya, Muhammad Khaled (2009). Artificial intelligence. Horizons near future magazine, Riyadh.

Zerrouqi Riad, and Valta Amira (2020 AD). The role of artificial intelligence in improving the quality of higher education, The Arab Journal of Specific Education, The Arab Foundation for Education, Science and Arts, p. 12, p. 1-12.

Shaaban, Amani Abdel Qader. (2021 AD) "Artificial Intelligence and its Applications in Higher Education." Educational magazine: Sohag University - College of Education, vol. 84, p. 1-23.

Shuaib, Ali and Asfour, Iman (2017). Teaching staff training system between reality and expectations, Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, special issue, March 2017.

Al-Subhi, Sabah Eid (2020 AD), the reality of the use of artificial intelligence applications by faculty members at Najran University in education. Journal of the College of Education in Educational Sciences, Ain Shams University, Vol. 44, p. 4, pp. 319-368.

Al-Saeedi, Omar Salem (2020 AD). Employing screen recording technology in an electronic training environment to provide faculty members with the skills of designing electronic assessment tools and their attitudes towards them, Journal of Humanities and Administrative Sciences, Majmaah University Publishing and Translation Center, p. 21, pp. 205-236.

Abbas, Riyadh Aziz (2020 AD). The trend towards artificial intelligence and its relationship to the orientation towards the future among university students, Journal of Arts, University of Baghdad - College of Arts, p. 135, p. 367 to 406.

Al-Obaidi, Raafat (2015). The Role of Artificial Intelligence in Achieving Green Production, Journal of Kirkuk University for Administrative and Economic Sciences, Kirkuk University, Vol. 5, P1.

Al-Atl, Muhammad Hamad and others (2021 AD). The role of artificial intelligence in education from the point of view of students of the College of Basic Education in the State of Kuwait, Journal of Educational Studies and Research, Al-Atta Center for Educational Consultations, Vol. 1, p. 1, pp. 30 to 64.

Al-Assaf, Saleh bin Hamad. (1433 AH). Introduction to research in the behavioral sciences. 2nd floor, Riyadh: Dar Al-Zahra.

Ghanem, Ikram Abdel Sattar (2021 AD). E-training is an introduction to sustaining the capacity development of faculty members in Egyptian universities, educational and psychological studies, Zagazig University - Faculty of Education - p. 110, pp. 1-63.

Farjoun, Khaled Mohamed (2017), Employing Touch Optical Reproduction Technology in Augmented Educational Reality. International Journal of Internet Education, pp. 1-34.

El-Feki, Abdullah Ibrahim (2012). Managing motivationally designed electronic educational situations and its impact on achievement and supporting the trend towards artificial intelligence and expert systems among educational technology students. Egyptian Association for Educational Technology, Egypt, pp. 187-215.

Fouad, Nevin (2012 AD), The Machine between Natural Intelligence and Artificial Intelligence, Journal of Scientific Research, Ain Shams University - Girls College of Arts, Sciences and Education, Vol. 3, p. 13, pp. 481-504

Mohamed, Saad and El-Madawy, Mohamed (2019 AD). Technological training programs via the electronic training platform and its relationship to the level of technological awareness and attitude among faculty members at King Saud University, Journal of the College of Education in Mansoura, Mansoura University - College of Education, p. 108, part 2, p. 1-52.

Al-Mutairi, Adel Mujbil. (2019 AD) "Artificial Intelligence as an Introduction to Developing Educational Decision-Making in the Ministry of Education in the State of Kuwait." Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education, Volume 20, Part 11, pp. 573-588.

Moawad, Ghada Shehata (2019 AD). The effectiveness of a widespread training environment based on the preferred training style for the development of digital competencies and technological acceptance among faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University, Journal of Education, Al-Azhar University - College of Education, p. 184, c. 3, pp. 1086-1147.

Al-Nuwaihi, Siham (2001 AD), Cloudy Logic: A New Science for Future Technology. Academic Library, Arab Republic of Egypt.

Hindi, Irene Atiyah Ishaq (2020 AD). The possibility of applying art education teachers in the preparatory stage in Minya Governorate to the skills of employing artificial intelligence in education, Journal of Research in the Fields of Specific Education, Minya University, Faculty of Specific Education, p. 31, pp. 603-626.

Al-Yajzi, Faten Hassan. (2019 AD) "Using Artificial Intelligence Applications to Support University Education in the Kingdom of Saudi Arabia." Arab Studies in Education and Psychology: The Arab Educators Association, 113 (2019): pp. 257 - 282.

ثالثاً: المراجع الإنجليزية:

Siau, K (2018). Artificial intelligence impacts on higher education. Association for information systems conference, 17-18.

Aldosari, S. (2020). The Future of Higher Education in the Light of Artificial Intelligence Transformations. International Journal of Higher Education, 9(3), 145-151.

Hinojo-Lucena, F.J.; Aznar-Díaz, I.; Cáceres-Reche, M.P.; Romero-Rodríguez, J.M. (2019).Artificial intelligence in higher education: a bibliometric study on its impact in the scientific literature, Educationsciences9.

Ocaña-Fernandez, Y., Valenzuela-Fernandez, L., & Garro- Aburto, L. (2019). "Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education". Propósitos y Representations. 7(2), 536-568.

Richter, Z., et al (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. International Journal of Educational Technology in Higher, 16- 39.

Wang, S., Yu, H., Hu, X., & Li, J. (2020). Participant or spectator? Comprehending the willingness of faculty to use intelligent tutoring systems in the artificial intelligence era. British Journal of Educational Technology, 51(5), 1657-1673.

مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا

The Level of Awareness among Students of the College of Education at the University of Hail on the ISTE Standards and their Associated Digital Applications in Distance Education according to the Corona Pandemic

إعداد

د. أسماء بنت سعد بن سعيد القحطاني

أستاذ تقنيات التعليم المساعد بجامعة حائل

Dr. Asma Saad Saeed Al-Qahtani

Assistant Professor in Educational Technology
Hail University, Faculty of Education,
Department of Educational Technology

DOI: 10.36046/2162-000-009-008

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، والتعرف على تأثير متغير المرحلة الدراسية في مستوى الوعي بمعايير ISTE، والتطبيقات الرقمية في ضوئها. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٣٩٨) طالبة من طالبات البكالوريوس والماجستير، وتمثلت أداة الدراسة باختبار الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطالبات، والتطبيقات الرقمية في ضوئها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى وعي الطالبات بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE منخفض جداً، ومستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا منخفض جداً، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات طالبات كلية التربية بجامعة حائل في مستوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE، وفي مستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE، يُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، لصالح الطالبات في مرحلة الماجستير. وقدَّمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها: إعادة صياغة برامج كلية التربية في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، وتقديم برامج تخصصية في التطبيقات الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب.

الكلمات المفتاحية: المعايير، الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE، التطبيقات الرقمية، التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

Abstract:

This study aimed to determine the level of awareness among students of the College of Education at the University of Hail on the standards of the International Society for Technology in Education (ISTE) and its associated digital applications in distance education, according to the Corona pandemic, and to identify the impact of educational stage's variable on level of awareness of the ISTE standards and their associated digital applications. To achieve the study objectives, the descriptive analytical approach was used, and a sample of (389) B.A./M.A. female students was selected. The study tool was to test students' level of awareness of the ISTE standards and its associated digital applications. The results of the study have shown that the level of awareness among female students of the ISTE standards and its digital application, is very low. Also, there are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0,05$) between averages of responses of female students of the College of Education at the University of Hail in terms of the level of students' awareness of the ISTE standards and the digital applications associated with the ISTE Standards. These statistically significant differences, attributed to the educational stage's variable, were in favor of the M.A. female students. The study has presented some recommendations, including reformulating the programs of the College of Education according to the ISTE standards and providing specialized programs in digital applications in light of the ISTE standards.

Keywords: Standards, ISTE, digital applications, distance education according to the Corona pandemic

أولاً: المدخل إلى الدراسة:

المقدمة:

تشهد المؤسسات التربوية العالمية نشاطاً متزايداً في اعتماد معايير دراسية ومهنية في مختلف المجالات، وكان لتقنيات التعليم نصيب من ذلك الاهتمام؛ حيث نجد أن عدداً من الدول والجامعات اهتمت بالاستناد إلى تلك المعايير ومحاولة تقويم نشاطاتها في ضوئها (الصعيدي،٢٠٠٩، ٢١).

ومع ظهور تطبيقات علم الجودة بدأت المنظمات المهنية في بناء معايير الجودة للتعليم عن بُعد، وأصبحت معيارية التعليم عن بعد قضية أساسية، فلا يمكن اعتماد مؤسسات وجامعات التعليم عن بعد دون إخضاعها لمعايير الجودة؛ إذ إنه من المؤكد أن نجاح أي نظام تعليمي يعتمد بشكل كبير على التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالمياً، وفي مجال التعليم الإلكتروني فإن هذا الأمر يأخذ أهمية كبيرة، وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي. فيلبس وميرسوتس Philpps & Merisotis, 2000)). وتكمن أهمية المعايير في المجال التربوي في كونها بمثابة عقد متفق عليه للأداء التربوي من خلال مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة حول متطلبات التعليم، وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيًا.

ونتيجة لذلك ظهرت معايير دولية ضمن منظمات في مختلف المجالات التربوية – ومنها مجال تقنيات التعليم – كالجمعية الدولية لتقنية التعليم (The International Society for Technology in Education ISTE). وتصنف الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) ضمن أهم المنظمات العالمية المعنية بتطوير التعليم، والدفع به نحو آفاق المستقبل، من خلال الاستخدامات المبتكرة والفعالة للتقنية، ووضع معايير للتعلم، وتقديم خارطة طريق لمهارات العصر الرقمي العالمي، يستفيد منها الطلاب، والمعلمون، والإداريون، والقيادات التعليمية.. وهي مُنظَّمة غير حكومية وغير ربحية، تضم في عضويتها أكثر من ٣٠٠ ألف عضو من القيادات التعليمية الخبيرة والشابة من مُختلف دول العالم،

إضـافة إلى عدد كبير من الهيئات والمؤسـسـات، ذات الصـلة بالشـأن التعليمي، والتي تدخل في شراكة معها (الطفاح، ٢٠١٥، ٥٣).

وتلتزم الجمعية الدولية (ISTE) بتطبيق عدة أولويات في إطار خطتها المستقبلية، ومنها:

– اعتبار التقنية في التعليم العمود الفقري لتحسين المدرسة على المدى الطويل، ومصدرًا رئيساً للمعارف، والمهارات اللازمة للطُلاَّب.

– بناء مناهج تعليمية جديدة تسـمح بمزيد من الانخراط بفاعلية في التعليم، من خلال التقنية، وتكون بوابة حقيقية لدخول الكُلِّيات، والاستعداد الوظيفي.

– ضمان غرس الخبرات في مجال التقنية بجميع المدارس والفصول الدراسية.

– الاتجاه نحو تقليص الفجوة الرقمية، والعمل على توطين تقنية التعليم، وإقامة منظومات وطنية تتناسـب مع احتياجات الطُلاَّب، والمعلمين، وقادة المدارس، والتمكين من الوصـول إلى تطبيقات الفصول الافتراضية، ونحوها من خدمات تقنية التعليم.

– الاستثمار في البحوث ذات الصلة، وتشجيع الابتكار في التعليم بما يواكب الأهداف والطُموحات المستقبلية

– تعزيز المواطنة الرقمية العالمية (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٥م).

وحرصًـا منها على تعزيز التعاون الدولي في مجال تقنية التعليم، تقوم الجمعية بتنظيم مؤتمر سـنوي، تدعو إليه الخبراء والقيادات الشـابة في مجال التعليم من مُختلف دول العالم، وكانت جامعة ولاية أيوا هي أول من اسـتضـافته، وتوالت بعده المؤتمرات التي تناولت موضـوعات عدة منها: الحاسب والأثر الاجتماعي، والضوابط الأخلاقية للتقنية، وتطوير الفصول الدراسية، وأهمية التقنية للناشـئة، والجديد في البرمجيات التعليمية، والمناهج، والتعليم عن بعد، وإعادة هيكلة المدرسـة، وبرامج محو أمية الحاسـب، ونماذج لدمج التقنية في المناهج الدراسـية، وربط المكتبات بالويب، ومستقبل تقنية التعليم، وبيئة التعليم وقُدرات التقنية الحديثة، وقضايا التعليم وسُبل حلّها من خلال التقنية الحديثة، والريادة في التعليم من خلال التقنية، والبنى التحتية للتعليم المهني (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٥م).

ولكفاءة هذه المعايير أصـــبح التربويون يأخذونها بعين الاعتبار في الولايات المتحدة، وفي أنحاء كثيرة من العالم، ويضعون البرامج والخطط لتحقيقها، كما قامت الكثير من الجامعات وكليات التربية بإيضاح معاييرهم الخاصة في ضوء هذه المعايير، وتحديد الكفايات التي يجب توافرها في المعلم في ضـوء هذه المعايير بما يناسـب خطتها المستقبلية وإمكاناتها البشـرية، والمادية (الجديع وشـريفي، ٢٠١٩).

وقد حرصـت الجمعية الدولية (ISTE) على تطوير المعايير الدولية لتقنيات التعليم للطلاب باســتمرار حيث أصـــدرت الجمعية الإصـــدار الأول من معايير تقنيات التعليم للطلاب (ISTE NETS*S) في عام ١٩٩٨م، وهي معايير تحدد ما الذي ينبغي على الطلاب أن يعرفوه؛ ليكونوا قادرين على عمله باســتخدام التقنية في مناهجهم الدراســية مما يؤكد دمج التقنية في التعليم. وفي عام ٢٠٠٠م جرى تعديل في موضـــوعات المعايير وتنظيماتها بما يتناســـب مع معايير (ISTE) للطلاب NETS-S وأبحاث التعليم والتعلم مع التقنية، والمســتحدثات التقنية، ثم في عام ٢٠٠٤م تم تطوير المعايير الوطنية لتقنية التعليم لدى الطلاب، بهدف تدعيم مهارات طلاب التعليم العام للتعامل مع التقنية بفاعلية من خلال خلفية تربوية ســـليمة، وكانت تتألف المعايير التقنية لدى الطلاب من ستة أجزاء ومحاور. ونظراً لأن المعايير الدولية لعام ٢٠٠٤م أغفلت بعض المهارات تم تحديث إصـــدارات الجمعية الدولية للتقنية في التعليم في عامي ٢٠٠٧م و٢٠٠٨م، وأصـــبحت معايير تقنيات التعليم للطلاب (ISTE NETS*S) تتكون من ستة أجزاء، واستمرت هذه المعايير حتى عام ٢٠١٦م، إلى أن تم إصـــدار أحدث نســـخة من معايير الطلاب (ISTE NETS*S) تتكون من سبعة محاور، ويوضح الجدول التالي الفرق بين بين إصدارات المعايير الدولية لتقنيات التعليم الخاصة بالطلاب (الطفاح، ٢٠١٥) و (الرويس، ٢٠١٤م).

جدول (١): المقارنة بين إصدارات معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم الخاصة بالطلاب

٢٠٠٤م (ISTE NETS*S)	٢٠٠٧م (ISTE NETS*S)	٢٠١٦م (ISTE NETS*S)
العمليات والمفاهيم الأساسية القضايا الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية أدوات إنتاج التقنية أدوات الاتصال التقني أدوات البحوث التقنية أدوات حل المشكلات واختيار القرارات التقنية	الإبداع والابتكار الاتصال والتشارك البحوث والطلاقة المعلوماتية التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات المواطنة الرقمية المفاهيم والعمليات التقنية	متعلم ممكن مواطن رقمي متعلم مشارك في بناء المعرفة مصمم ابتكاري مفكر رقمي متواصل مبدع متعاون على نطاق عالمي

وتؤكد المعايير الدولية ISTE*2016 للطلاب على المهارات والصفات الواجب توفرها في الطلاب، والتي تمكنهم من الانخراط والازدهار في عالم الاتصال الرقمي. وتم تصميم المعايير ليستخدمها المعلمون مع الطلاب في مختلف المراحل الدراسية من خلال المناهج الدراسية؛ بهدف غرس هذه المهارات طوال الفترة الأكاديمية للطالب. وسيكون كلٌّ من الطلاب، والمعلمين مسؤولين عن تحقيق المهارات التقنية الأساسية لتطبيق المعايير بشكل كامل. ومع ذلك، فإن المكافأة ستكون معلمين يعملون بمهارة؛ لإلهام الطلاب من أجل التوسع في تعلم التقنيات وتحدياتها ليكونوا مسؤولين عن التعلم الخاص بهم (ISTE، ٢٠١٦).

وتساهم معايير ISTE للطلاب في تنمية قدراتهم ومهاراتهم التقنية، وتأصيل قيم الإبداع والابتكار لديهم من خلال توظيف معارفهم في إيجاد أفكار وأساليب جديدة، والاعتماد على استراتيجيات مثل المحاكاة، والنماذج، والسيناريوهات، وتوظيف التقنية في التواصل الفعال لتبادل البيانات والمعلومات المتعلقة بعمليات التعليم والتعلم، وحل المشكلات، وإجراء البحوث، وتصميم، وتنفيذ، وتقويم المشروعات التعليمية (Sanders,2016,21). وتتضمن معايير ISTE للطلاب مسؤوليات واتجاهات للطلبة في القرن الحادي والعشرين تتضمن التحقق والاستفسار، والتفكير الناقد، واكتساب المعرفة، وتقديم الاستنتاجات، وصنع القرارات، وتطبيق المعارف في مواقف جديدة، وإيجاد معارف جديدة، والمشاركة في المعرفة وإنتاجها بشكل أخلاقي في مجتمع ديمقراطي (Daigle,2017,25).

وقد جاء في توصيات المؤتمر التربوي السنوي الثامن والعشرين (٢٠١٥م) تحت شعار (التمكين الرقمي في التعليم) أن وضع معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) يضمن التوظيف الفعال للأدوات التقنية التي يمكن دمجها في العملية التعليمية بهدف تحسين التعليم والتعلم؛ فالتركيز اليوم على جودة إنتاجية الطلاب، والمعلمين، وقيادة المديرين، ومدى تطويع التقنيات لإثراء المفاهيم العملية، والممارسات المهنية، واستغلالها لزيادة دافعية المتعلمين، وتحقيق مهارات تفكير عليا، إلى جانب إبراز دور الطالب، والمعلم، والمدير في المدرسة، والمجتمع. ولتحقيق معايير (ISTE) لا بد من دعم الطالب والمعلم من خلال تطوير إعداد الدرس بحيث تُربط الأهداف التعليمية بجزء من المعايير التي ستحققها، وتمكين المتعلم من إنجاز المهمات الأدائية، أو المشاريع التعليمية من خلال أدوات تقنية مختارة، وتوفير المستلزمات المادية، والبرمجية للإنتاج والتشارك.

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة ضرورة اعتماد معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) عند إعداد الطلبة في كليات التربية؛ لتنمية مهاراتهم التقنية وفقاً لهذه المعايير، والتي تشكل الأساس للتحول الرقمي. إضافة إلى العمل على تطوير قدراتهم بصورة مستمرة في العصر الرقمي، وذلك بالاستفادة من أدلة (ISTE). حيث تهدف هذه الأدلة إلى طرح مقاربة تربوية من أجل إنشاء وحدات تدريسية غنية بالتقنيات ضمن بيئة تعلم متحورة حول الطالب، مع التركيز على معايير (ISTE) للطلاب. والحرص على تعزيز بيئة تعلم قائمة على التقنية بحيث يصبح الطلاب مبدعين، ومبتكرين، وباحثين، ومفكرين ناقدين، ومواطنين رقميين أخلاقيين. ويقوم المعلمون بتخطيط، ونمذجة، وتيسير، وتقييم مشاريع متمايزة أصيلة من الحياة الواقعية تتفق مع أنماط التعلم المتعددة، ومع قدرات طلابهم. (دليل ISTE لدمج التكنولوجيا، ٢٠١٤م، ٩).

ولأهمية هذه المعايير فقد دعا عدد من التربويين إلى تبني المعايير الدولية لتقنية التعليم (ISTE،٢٠١٦) للطلاب؛ لما لها من أثر في العملية التعليمية بشكل عام، وعلى تنمية المهارات التقنية للطلاب بشكل خاص، وهذا ما أكدت عليه دراسة (المغربي،٢٠١٦) بضرورة الاستفادة من معايير ISTE من قبل الجهات المعنية كوزارة التعليم، والمشرفين، والمعلمين، واستخدامها في العملية التعليمية، ودراسة (خلاف، ٢٠١٩) والتي أوصت بضرورة تضمين معايير ISTE عند إعداد

الطلاب بما يحقق التنمية المتكاملة المستهدفة في سياق التنامي السريع للمعرفة والتقنيات، ودراسة (صفر وآغا، ٢٠١٩) التي أوصت بتوعية المتعلمين في جميع المراحل التعليمية بمعايير تقنية التعليم للطلاب الصادرة من ISTE والتركيز على كيفية إكسابها للمتعلمين في مدارس التعليم العام عن طريق عقد البرامج التدريبية من قبل الوزارة، ودراسة (الفليت، ٢٠١٩) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالمعايير الدولية ISTE من قبل القائمين على العملية التعليمية، والتركيز على إكسابها للطلبة؛ لِمَا لها من أهمية في تنمية مهاراتهم بشكل شامل، ودراسة (علاونة، ٢٠٢٠) التي أوصت بتطوير المقررات الدراسية وفقاً لمعايير ISTE، ودراسة (المهداوي، ٢٠٢١) التي أوصت بضرورة العمل على إكساب المعلمين والطلاب معايير ISTE لما لها من أهمية في التطور العلمي.

وفي ذات السياق أسفرت نتائج عدد من الدراسات عن درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE أو ممارستها وفاعليتها في تنمية الكثير من المهارات، كنتيجة دراسة لويس (Lewis,2013) التي توصلت إلى امتلاك المعلمين للحد الأدنى من الوعي بمعايير ISTE بما يمكنهم من الممارسة التقنية في ضوئها، ونتائج دراسة دوندلينجر، ومكللاود، وفاسيندا (Dondlinger, Mcleod, & Vasinda,2016) التي أظهرت أن ممارسة الطلبة لمعايير ISTE كانت بدرجة كبيرة مما أدى إلى زيادة خبرات الطلاب، وتمكينهم من المشاركة في بيئات تعلم غنية ساعدت في تحقيق أهداف التعلم، ونتائج دراسة تو (Tue,2017) التي توصلت إلى أن ممارسة الطلبة لمعايير ISTE كانت بدرجة عالية مما زاد من معارف ومهارات الطلاب التقنية، واستخدامهم التطبيقات التقنية بصورة فعالة في المحاضرة، ونتيجة دراسة (أبو العون، ٢٠١٨) التي أظهرت أن ممارسة المعلمين لمعايير ISTE كانت بدرجة منخفضة، ونتيجة دراسة (إبراهيم والشعيلية، ٢٠٢٠) التي كشفت عن توافر معايير ISTE لدى الطلاب بدرجة متوسطة، ودراسة (علاونة، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى توافر معايير ISTE في مقررات التكنولوجيا بدرجة كبيرة.

وفي ظل تفشي جائحة كورونا في العام الجامعي ٢٠٢٠م اضطرت كثير من الدول العالم إلى إغلاق المؤسسات التعليمية مما أدى إلى انقطاع الطلاب عن الذهاب للمدارس والجامعات، واتجهت الدول إلى التوسع في التعليم عن بعد، وتقديم حزم تعليمية جديدة تتلاءم مع الأوضاع

الجديدة بعد الإغلاق الكامل للمؤسسات التعليمية (أبو عباة، ٢٠٢١، ص٢٣٢). وعلى الرغم من أن التعليم عن بعد يحقق العديد من المزايا في استخدامه وتوظيفه في عملية التعليم والتعلم، إلا أن التطور الأبرز الذي دفع المؤسسات إلى تبني هذا النمط من التعليم والتوسع في استخدامه كان بعد ظهور جائحة كورونا؛ وبناءً على ذلك تم تقديم المحتوى التعليمي عبر شبكات الإنترنت (الزبون، ٢٠٢٠، ص٢٠٤).

وقد أتاحت تطبيقات التقنيات الرقمية فرصاً أكبر وأسرع وأكثر فاعلية لنجاح التعليم عن بعد والنهوض به، بما توفره من خدمات متعددة يسرّت على الطلاب عملية التعلم كالتواصل، وإنجاز المهام، وحفظ الملفات ومشاركتها، وإدارة المحتوى وغيرها. ووفقاً لذلك وضعت منظمة اليونسكو مجموعة من أدوات التعلم التي تساعد على نجاح التعلم عن بعد صُنفت في خمس فئات رئيسة يندرج تحتها عدة أمثلة لهذه التطبيقات الرقمية، تمثلت بوسائل التواصل الاجتماعي، مثل: ((WhatsApp, Chatgroup, Hangouts, Wiki...، وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، مثل: ((Edmodo, Blackboard, Canvas...، وتطبيقات الأجهزة الذكية، مثل: (Edpuzzle,Padlet, Phet simulation...)، ومنصات التعلم الإلكتروني، مثل: (Edx, Mit, Udacity، إدراك، والبوابة التعليمية)، والمواقع مفتوحة المصدر، مثل: (Phet Colorado, Code.Org, Zotero...) (اليونسكو، ٢٠٢٠).

ولأهمية تبني المعايير الدولية لتقنية التعليم ISTE في تنمية مهارات التطبيقات الرقمية لدى الطلاب، فقد دعا عدد من التربويين إلى ذلك، وهذا ما أكدت عليه دراسة كيرت (kurt،٢٠٠٨) بأهمية توفير الفرصة للطلاب للقيام بالتطبيقات العملية بشأن كيفية استخدام تقنيات التعليم في حياتهم اليومية، والتحقق من ذلك عن طريق معايرة مستواهم التقني بمعايير(NETS*S)، ودراسة باجبع (Bajabaa,2017) التي أوصت الهيئة التدريسية بتطبيق معايير ISTE للطلاب عند إعداد المعلم قبل الخدمة من خلال دمج التقنية في خطة الدرس، والواجبات، والمشاريع؛ وذلك لإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو التقنية. ودراسة (الجديع وشريفي، ٢٠١٩) التي أوصت بضرورة الأخذ بمعايير ISTE في إعداد طلاب كلية التربية تقنياً، والعمل على مواءمتها مع البيئة المحلية، بالإضافة إلى إجراء الدراسات على طلاب كلية التربية لقياس مدى امتلاكهم للكفايات التقنية وفقاً لمعايير ISTE.

ودراسة (حكمي، ٢٠١٩) التي أوصت بعقد الدورات التدريبية لطلاب كلية التربية، ورفع المهارات التقنية لهم من خلال الأخذ بمعايير ISTE للطلاب. ودراسة (إبراهيم والنافعي، ٢٠٢٠) التي أوصت باعتماد معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم كدليل إرشادي لتدعيم الممارسات التعليمية التقنية، ودراسة (الهلالي والصلاحي، ٢٠٢١) التي أوصت بمراجعة برامج إعداد المعلمين في ضوء المطالب التقنية لمعايير ISTE وتقديم برامج تخصصية في الممارسات التقنية في ضوء معايير ISTE.

وتأسيساً على ما سبق تتضح أهمية المعايير الدولية لتقنية التعليم (ISTE،٢١٠٦) للطلاب، وأثرها في العملية التعليمية بشكل عام، وعلى تنمية المهارات التقنية لدى الطلاب بشكل خاص، وبالتالي فإن المهارات التقنية التي تؤكد عليها المعايير الدولية، تعد أهم المهارات التي ينبغي إكسابها للطلاب، ولكن هل يوجد الوعي لدى الطلاب بأهمية معايير ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها؟ لذا تهدف هذه الدراسة لاستقصاء مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا؛ وذلك للتعرف على الفجوة بين الواقع الفعلي للمهارات التقنية لدى الطالبات، وبين المهارات التقنية المعيارية، وقياس ذلك بناءً على معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE. حيث إن التعرف على الوضع الراهن قد يسهم في الوقوف على جوانب النقص، ومعالجة القصور، وبالتالي اتخاذ الإجراءات والقرارات المناسبة؛ وذلك سعياً لتطوير المهارات التقنية العالمية لدى الطالبات وفق أسس علمية.

مشكلة الدراسة:

نشأت مشكلة الدراسة انطلاقاً من النقاط التالية:

– تطورات الحياة وظروفها المتسارعة، والمختلفة في القرن الحادي والعشرين زادت عما كانت عليه في القرن الماضي؛ مما جعل من الضروري تطوير الأنظمة التعليمية لتتوافق مع التحول الملحوظ في الطبيعة البشرية؛ إذ أشار المنتدى الأكاديمي في القرن الحادي والعشرين (٢٠١٤م) المنعقد على هامش مؤتمر التحديات والفرص في تعلم اللغات والتعليم في القرن الحادي والعشرين

في مركز المعرفة بدبي في ١٣-١٥ نوفمبر ٢٠١٤ إلى "أنه لم يعد بالإمكان الاستمرار في توفير المتعلمين بنهج تعليمي أحادي البعد يعتمد على منحنى تخصصي واحد، وأن التعليم في عصر العولمة يحتاج لأن يتوافق مع الحياة في القرن الحادي والعشرين، ولذا يجب تطوير المهارات اللازمة للازدهار في هذا التحول العالمي الجديد؛ إذ يجب إضافة مكونات في صلب المناهج التعليمية، والممارسات التربوية لمساعدة الطلاب على تطوير بيئات العمل المستقبلية، كمهارات التعاون، والتواصل، وحل المشكلات، ونشر المعلومات".

- أوصى تقرير هورايزن (جونسون وليفيان وسميث وسمايث، ٢٠٠٩م) بمعالجة عدة عوامل من بينها وجود حاجة متزايدة للتدريس الرسمي على مهارات جديدة بما فيها معرفة المعلومات، والمعرفة التقنية، والطلبة مختلفون إلا أن الممارسة التربوية والمواد التي تدعمها تتغير ببطء. وتأكيداً على ذلك جاءت توصيات المؤتمر الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS,2020) ومنها العمل على تعزيز التطبيقات الرقمية في التعليم والتدريب في استخدام وتطوير المقررات، والاستراتيجيات الرقمية، وكذلك التقويم، ومهارات الاتصال الرقمي، وغيرها من آليات العصر الرقمي.

- الظروف الصحية التي فرضتها جائحة كورونا، ومنها اعتماد التعليم عن بعد كأسلوب لمتابعة سير العملية التعليمية، الأمر الذي أدى إلى انغماس الطلاب في بيئات تعلم مختلفة تماماً عما اعتادوا عليه في التعليم التقليدي، مما جعلهم يمارسون التقنية بشكل كامل في تعليمهم بدءاً من الحضور التزامني وغير التزامني بالفصول الافتراضية، وأداء الاختبارات والمشاريع والمناقشات عبر أنظمة إدارة التعلم. هذا التغير السريع والملحوظ في العملية التعليمية أدى إلى التساؤل حول مستوى وعي الطالبات بمعايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) والتطبيقات الرقمية في ضوئها؛ وذلك للوقوف على جوانب القوة والضعف سعياً لتطوير المهارات التقنية للطالبات.

- مراجعة بعض الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالمعايير الدولية لتقنية التعليم ISTE، كدراسة لويس (Lewis,2013)، والمغربي (٢٠١٦م)، وتو (Tue,2017)، وأبو العون (٢٠١٨م)، وخلاف (٢٠١٩م)، و(صفر وآغا (٢٠١٩م)، والفليت (٢٠١٩م)، وإبراهيم والشعيلية

(٢٠٢٠م)، وعلاونة (٢٠٢٠م)، والمهداوي (٢٠٢١م) ولم تتناول أي دراسة منها -في حدود علم الباحثة- موضوع قياس مستوى الوعي لدى الطلاب بمعايير ISTE في التعليم الجامعي، أو قياس مستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء هذه المعايير.

- توصية بعض الدراسات المتعلقة بأهمية اعتماد المعايير الدولية لتقنية التعليم ISTE لتنمية المهارات التقنية لدى الطلاب، وإجراء الدراسات في هذا الموضوع، كدراسة كيرت (kurt،٢٠٠٨)، وباجبع (Bajabaa,2017)، والجديع وشريفي (٢٠١٩م)، وحكمي (٢٠١٩م)، وإبراهيم والنافعي (٢٠٢٠م)، والهلالي والصلاحي (٢٠٢١م).

وبناءً على ما سبق ظهرت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية، وانبثقت مشكلتها، وتحددت في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا؟

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد السؤال الرئيس كالتالي:

ما مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مستوى وعي طالبات كلية التربية بجامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات طالبات كلية التربية بجامعة حائل في مستوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

٣. ما مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوســـطات استجابات طالبات كلية التربية بجامعة حائل في مستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب.

٢. التعرف على تأثير متغير المرحلة الدراســـية في مســـتوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب.

٣. تحديد مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

٤. التعرف على تأثير متغير المرحلة الدراســـية في مســـتوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بالتطبيقات الرقمية في ضـــوء معايير ISTE للطلاب بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

أهمية الدراسة:

– تحديد مســـتوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) والتطبيقات الرقمية، وتقييم مستوى الطالبات بناءً على ذلك؛ لتحديد مدى حاجتهن إلى اكتساب، أو تطوير المهارات التقنية وفقاً لهذه المعايير.

– قد تفيد الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الاهتمام بإكساب الطلاب للمهارات التقنية في ضوء معايير ISTE.

– قد تسـهم نتائج هذه الدراسـة في مسـاعدة مصـممي المقررات على بنائها وفقاً لمعايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE).

– تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لمهارات الطلاب التقنية، والتخطيط لإكسابهم المهارات التقنية المعيارية بكل كفاءة وفاعلية.

– قد تعد الدراسة مصدراً لتشجيع الباحثين في الميدان التربوي لإجراء بحوث عن موضوع المعايير الدولية للتقنية ISTE، والتطبيقات الرقمية في ضوئها.

– نشر ثقافة المعايير وضرورة الارتكاز عليها؛ لتطوير المهارات التقنية لدى الطلاب في كافة المؤسسات التعليمية.

– توفير أداة مقننة (اختبار الوعي بمعايير الجمعية الدولية للتقنية ISTE، والتطبيقات الرقمية في ضوئها) يمكن للباحثين الاستفادة منها في دراسات مشابهة.

حدود الدراسة:

– **الحدود الموضوعية:** معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، والتطبيقات الرقمية في ضوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

– **الحدود البشرية:** طالبات البكالوريوس، والدراسات العليا بكلية التربية في جامعة حائل.

– **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـ-٢٠٢١م.

– **الحدود المكانية:** كلية التربية في جامعة حائل.

مصطلحات الدراسة:

– **الوعي:** عرّفه (محمد، ٢٠١٣) بأنه: "إدراك الواقع والأشياء، وهو أساس معرفة أي شيء" ص١٥.

ويعرَّف إجرائياً بأنه: الحالة العقلية لطالبات كلية التربية في جامعة حائل، والتي تمكنهن من إدراك معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، والتطبيقات الرقمية في ضوئها، ويتمثل مستوى الوعي في هذه الدراسة بدرجة إجابة أفراد العينة على العبارات المتعلقة باختبار الوعي عن معايير ISTE، والتطبيقات الرقمية في ضوئها.

–المعايير: عرفها (صبري، ٢٠٠٢م) بأنها: "أعلى مستويات الجودة في الأداء والمواصفات يمكن الوصول إليها، ويتم على ضوئها تقويم مستويات الأداء والمواصفات المختلفة لأي شيء، وبالتالي إصدار الحكم عليها" ٥٠٤.

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: عبارات يُستند إليها في الحكم على الجودة، بما تتضمنه من مؤشرات تمثل المستوى النوعي للأداء التقني اللازم للطلاب في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

– الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE: عرفها مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٥م):"هي منظمة غير حكومية وغير ربحية تضم في عضويتها القيادة التعليمية على مستوى العالم، والهيئات، والمؤسسات ذات الصلة بالشأن التعليمي؛ تهدف إلى تطوير التعليم والتعلم من خلال الاستخدام الفعال والمبتكر للتقنيات".

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: منظمة غير ربحية؛ تهدف إلى رفع مستوى الأداء في مجال تقنية التعليم لخمس فئات تشمل المعلمين، والمتعلمين، ومديري المدارس، والمدربين، ومعلمي الحاسب.

– المعايير التقنية للطلاب ISTE: عرفتها الجمعية الدولية لتقنية التعليم في موقعها الرسمي بأنها: "معايير تصف المعارف والمهارات اللازمة للطلاب لمساعدتهم على التطور، والمساهمة في مجتمع عالمي مترابط ومتغير باستمرار" (www.iste.org/iste-standards).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: مستويات معيارية للأداء التقني للطلاب وضعتها الجمعية الدولية لتقنية التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، تمثلت في سبعة معايير رئيسة يندرج تحت كل منها عدة مؤشرات، لتكون بمثابة الدليل الذي تستمد منه الكفايات التقنية اللازمة للطلاب في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

– التطبيقات الرقمية: عرفها (العضياني، ٢٠١٥) بأنها: برامج صُممت لتقدم خدماتها للمشترك، وتفيده في حياته اليومية وفي شتى المجالات كالتطبيقات الدينية، والعلمية، والتعليمية، والرياضية، والإخبارية، أو للتواصل الاجتماعي، وغيرها الكثير" ص٤٣.

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: برامج تقنية تستخدم للاستفادة من خدماتها في إنجاز المهام وفقاً لمعايير ISTE من قبل طالبات كلية التربية بجامعة حائل في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

– **التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا:** عرّفته (أبو عباة، ٢٠٢٠) بأنه: "ذلك النمط من التعليم الذي يقوم على أســـاس توصـــيل الخدمة التعليمية للطلاب عن بعد، وذلك في ظل إغلاق المدارس بســـبب جائحة كورونا باســـتخدام مجموعة من التقنيات المناســـبة مثل الفصـــول الافتراضية، والمنصات التعليمية، والقنوات الفضائية، وشبكات التواصل الاجتماعي" ص٢٣٦.

ويُعرَّف إجرائياً بأنه: تعليم قائم على الاســـتخدام الكلي للتقنية أثناء جائحة كورونا للعام الدراسي ١٤٤٢هـ عبر نظام إدارة التعلم البلاك بورد BlackBoard، وذلك من خلال ممارسة طالبات كلية التربية في جامعة حائل للتقنية بدءاً من الحضـور التزامني وغير التزامني بالفصـول الافتراضـية، وأداء المناقشات والاختبارات وإنجاز التكاليف والمهام.

ثانياً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

وظفت الدراســـة المنهج الوصـــفي التحليلي، في وصـــف وتحليل الأدبيات ذات الصـــلة بمشـــكلة الدراســـة، ووصـــف وبناء أداتها، وفي جمع المعلومات المتوافرة من الأداة بهدف معالجتها وتحليلها، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراســـة من جميع طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمرحلتي البكالوريوس والماجستير خلال الفصـل الدراسـي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـــ-٢٠٢١م، والبالغ عددهن (٢٥٠٥) طالبة.

عينة الدراسة:

تكونت العينة في هذه الدراسة من (٣٩٨) طالبة من كلية التربية للعام الجامعي ١٤٤٢هـ للفصل الدراسي الثاني، وقد تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، حيث تم

توزيع أدوات الدراسة عشوائياً على طالبات البكالوريوس والماجستير بالكلية، ويوضح جدول (٢) نسبة عينة الدراسة من المجتمع.

جدول رقم (٢): نسبة عينة الدراسة من المجتمع

الفئات	المجتمع	العينة	النسبة المئوية
الماجستير	١٥٣	٤٥	%٢٩,٤
البكالوريوس	٢٣٥٢	٣٥٣	%١٥
المجموع الكلي	٢٥٠٥	٣٩٨	%١٥

ويوضح جدول (٣) توزيع أفراد العينة في ضوء متغير المرحلة الدراسية كما يلي:

جدول (٣): توزيع أفراد العينة في ضوء متغير المرحلة الدراسية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	البكالوريوس	٣٥٣	%٨٨,٧
	الماجستير	٤٥	%١١,٣

أداة الدراسة:

انطلاقاً من أهداف الدراسة ومشكلتها، تم تصميم أداة الدراسة من خلال اختبار لقياس الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، والتطبيقات الرقمية المستخدمة في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. وقد تم إعداد أداة الدراسة، في ضوء عدد من الخطوات التي وردت في الأدبيات التي تناولت كيفية إعدادها، ومن ثم التأكد من صدقها، وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق الميداني، ويمكن تفصيلها كالآتي:

- تحديد الهدف من الاختبار: قياس مستوى وعي طالبات كلية التربية بجامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، والتطبيقات الرقمية في ضوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

– تحديد محتوى الاختبار: بعد مراجعة عدد من الأدبيات التي تناولت معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في التعليم، مثل: (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٥)، و(دليل ISTE، ٢٠١٤)، و(الحياني وبرديسي وحسنين، ٢٠٢٠)، و(اليونسكو، ٢٠٢٠)، ودراسة (حكمي، ٢٠١٩)، ودراسة (الفليت، ٢٠١٩)، ودراسة (القحطاني، ٢٠١٨)، وبناء على ذلك تم تحديد محتوى اختبار الوعي، حيث تكون من محورين:

– المحور الأول: معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب.

– المحور الثاني: التطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب.

– بناء الاختبار في صورته الأولية: تم بناء الاختبار في ضوء أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد حيث تكون المحور الأول من (١٢) عبارة، والمحور الثاني من (١٥) عبارة.

– التحقق من الصدق الظاهري للاختبار: بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على أربعة من المحكِّمين، لتحكيم الاختبار من حيث وضوحه وسلامته اللغوية، ومدى ملاءمة محتواه لما يراد قياسه، ومدى انتماء العبارات للمحور الذي تندرج ضمنه، مع وضع التعديلات المقترحة إن وجدت، وبعد تحليل آراء المحكمين ومعالجتها، وجد أن هناك إجماعاً من قبل المحكمين على ملاءمة محتوى المقياس، وأشار بعضهم بتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وتعديل بعض البدائل، وقد تم تفعيل الملاحظات السابقة، وبناءً على ذلك اتضح أن غالبية عبارات الاختبار صادقة بوضعها بعد التعديل، وبنسبة اتفاق عالية بين المحكمين، وبذلك اعتبر الاختبار صادقاً صدقاً ظاهرياً.

– التجريب الاستطلاعي لاختبار الوعي وحساب الصدق والثبات: تم تطبيق الاختبار على (٤٠) طالبة من خارج عينة الدراسة؛ وذلك بهدف التحقق من النقاط التالية: وضوح عبارات المقياس– تحديد زمن الاختبار– حساب الصدق البنائي والثبات، وكانت نتائج التجربة الاستطلاعية كالتالي:

– الزمن اللازم لتطبيق اختبار الوعي هو (٣٥) دقيقة، وتم حسابه من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية؛ إذ قامت الباحثة بتسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة تمكنت

من الإجابة عن الاختبار، وتسجيل زمن آخر طالبة، ومن ثم حساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق الاختبار باستخدام المعادلة التالية: زمن الاختبار= (زمن أول طالبة+ زمن آخر طالبة) /٢= (١٧+٣٣)/٢= ٢٥ دقيقة، مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن الذي استغرقه تنظيم الطالبات، وتوزيع الورق، وقراءة التعليمات (١٠) دقائق.

– صدق الاتساق الداخلي: تم إجراء تطبيق استطلاعي للاختبار على عينة مكونة من (٤٠) طالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة في الاختبار، ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٤)

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في الاختبار والمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول: معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب				المحور الثاني: التطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0.327*	٧	0.442**	١	0.690**	٩	0.472**
٢	0.615**	٨	0.490**	٢	0.382*	١٠	0.524**
٣	0.437**	٩	0.677**	٣	0.332*	١١	0.413**
٤	0.369*	١٠	0.424**	٤	0.558**	١٢	0.448**
٥	0.338*	١١	0.548**	٥	0.575**	١٣	0.495**
٦	0.362*	١٢	0.566**	٦	0.534**	١٤	0.383**
				٧	0.657**	١٥	0.534**
				٨	0.680**		

** معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ * معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن درجة كل عبارة ترتبط بمعامل ارتباط دال مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتراوحت مستويات الدلالة لمعاملات الارتباط بين (٠,٠٥) إلى (٠,٠١)، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور، والدرجة الكلية للاختبار ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٥).

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاختبار

محورا الاختبار	معامل الارتباط
معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب	**٠,٧٨٦
التطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب	**٠,٨٨٧

** معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

تشير النتائج السابقة إلى أن درجة كل محور ترتبط بمعامل ارتباط دال، عند مستوى دلالة ٠,٠١، مع الدرجة الكلية للاختبار، وتؤكد النتائج السابقة أن الاختبار يتميز بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

- التحقق من ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب معامل الثبات ألفا-كرونباخ لمحوري الاختبار، وللاختبار بشكل عام، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٦).

جدول (٦): معاملات الثبات لمحوري الاختبار وللاختبار بشكل عام

محورا الاختبار	عدد العبارات	معامل الثبات
معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب	١٢	٠,٦٧٢
التطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب	١٥	٠,٧٩٦
الاختبار بشكل عام	٢٧	٠,٨١٣

تؤكد النتائج السابقة أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت قيمة معاملات الثبات لمحوري الاختبار (٠,٦٧٢ – ٠,٧٩٦)، وبلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل (٠,٨١٣)، وجميعها قيم عالية تؤكد ثبات الاختبار، وبذلك يتضح صلاحية الاختبار لتحقيق أهداف الدراسة.

– الصـــورة النهائية لاختبار الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، والتطبيقات الرقمية المستخدمة في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

تكون الاختبار في صـــورته النهائية من ٢٧ عبارة موزعة على محورين على النحو التالي:

– المحور الأول: معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب: تضـــمن هذا المحور ١٢ عبارة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل عبارة أربعة بدائل، واحدة منها فقط صحيحة.

– المحور الثاني: التطبيقات الرقمية المســتخدمة في ضــوء معايير ISTE للطلاب في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا: تضـــمن هذا المحور ١٥ عبارة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل عبارة أربعة بدائل واحدة منها فقط صحيحة.

وأما طريقة توزيع الدرجات، فقد تم تخصـيص درجة واحدة فقط لكل إجابة صـــحيحة، وبذلك تمثل درجة كلِ طالبة في الاختبار عدد الإجابات الصـــحيحة التي أجابت عنها، ويكون المجموع الكليُّ لدرجات الاختبار (٢٧) درجة.

وللتعرف على الحد المقبول لمســتوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، ومســتوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضــوء معايير ISTE للطلاب بالتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، فقد تم ســؤال المحكمين لتحديد هذا الحد المقبول، وتم تحديد مســتوى الوعي حسب النسب المئوية التالية:

– ٨٠% فأكثر مستوى عالٍ جداً
– ٧٠% – ٧٩,٩% مستوى عالٍ
– ٦٠% – ٦٩,٩% مستوى متوسط
– ٥٠% – ٥٩,٩% مستوى منخفض
– أقل من ٥٠% مستوى منخفض جداً

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الدراسة وفق الخطوات التالية:

١. مراجعة أدبيات الدراسة ذات العلاقة بالمعايير الدولية لتقنية التعليم ISTE، والتطبيقات الرقمية في ضوئها؛ لبناء أدوات الدراسة، وتدعيم مقدمة الدراسة.

٢. تحديد عينة الدراسة.

٣. تصميم أداة الدراسة (اختبار الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، والتطبيقات الرقمية المستخدمة في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا) وتحكيمها، ثم تعديلها كصورة نهائية.

٤. توزيع الأداة على العينة، ثم تجميعها، وفحصها.

٥. فرز الأداة حسب متغير الدراسة، ومن ثم إدخال البيانات إلى الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS) وإجراء التحليل.

٦. استخلاص النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية؛ لحساب متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.
- معامل ألفا – كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات الاختبار.
- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، ومستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

ثالثًا: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

الذي ينص على: ما مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج استجابات أفراد العينة على المحور الأول للاختبار "معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب"، وبلغ متوسط درجات الطالبات على هذا المحور (٤,٣٧)، وبانحراف معياري قدره (١,٧٧)، أي بنسبة (٣٧%)، مما يعني أن مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE منخفض جداً، ويوضح الجدول (٧) النتائج، عدد الاستجابات الصحيحة، والاستجابات الخاطئة لكل عبارات محور معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE، بالإضافة إلى النسبة المئوية لكل من تلك الاستجابات.

جدول (٧): نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الأول للاختبار "معايير الجمعية الدولية لتقنيات التعليم ISTE للطلاب"

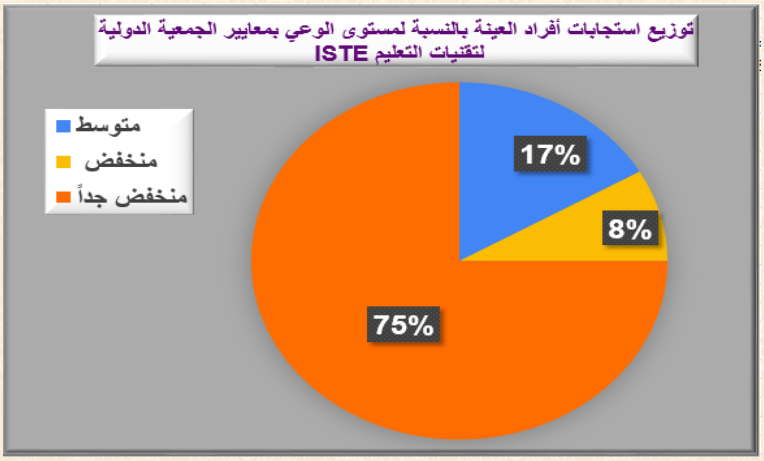
م	عدد الإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للإجابات الصحيحة	مستوى الوعي
١	216	0.543	0.50	%٥٤,٣	منخفض
٢	78	0.196	0.40	%١٩,٦	منخفض جداً
٣	٢٤٠	0.603	0.49	%٦٠,٣	متوسط
٤	٢٣٩	0.601	0.49	%٦٠	متوسط
٥	102	0.256	0.44	%٢٥,٦	منخفض جداً
٦	191	0.48	0.50	%٤٨	منخفض جداً
٧	182	0.457	0.50	%٤٥,٧	منخفض جداً
٨	117	0.294	0.46	%٢٩,٤	منخفض جداً
٩	66	0.166	0.37	%١٦,٦	منخفض جداً
١٠	137	0.344	0.48	%٣٤,٤	منخفض جداً
١١	82	0.206	0.40	%٢٠,٦	منخفض جداً
١٢	92	0.231	0.42	%٢٣,١	منخفض جداً
المحور بشكل عام	١٧٤٢	٤,٣٧	١,٧٧	%٣٧	منخفض جداً

يتضح من النتائج السابقة أن استجابات الطالبات على تسع عبارات، أي نحو ٧٥% من عبارات المحور الأول جاءت بمستوى منخفض جداً، وعبارة واحدة بمستوى منخفض، وعبارتان بمستوى متوسط، وكانت أكثر العبارات وعياً من قبل أفراد العينة العبارات الآتية:

- عبارة (٣) تشـــتمل معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE على معايير لكل من المعلمين، المتعلمين، قادة التعليم، المدربين، المفكر الحاسوبي.

- عبارة (٤) تهدف معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE إلى التوظيف الفعال لتكنولوجيا في العملية التعليمية بهدف تحسين التعليم والتعلم.

ويوجز الشكل (١) توزيع تلك الاستجابات.



شكل (١): توزيع استجابات أفراد العينة على المحور الأول من أداة الدراسة

مما سبق يتضح ضعف الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراســـة دوندلينجر، ومكللاود، وفاســـيندا (Dondlinger, Mcleod, & Vasinda,2016)، وأبو العون (٢٠١٨)، وخلاف (٢٠١٩). واختلفت مع نتائج كلٍّ من دراسة تو (Tue,2017)، و(حكمي، ٢٠١٩)، و(صـــفر وآغا، ٢٠١٩)، و(علاونة، ٢٠٢٠)، و (إبراهيم والشـعيلية، ٢٠٢١م)، وترجع الباحثة السـبب في ضـعف الوعي بمعايير ISTE للطلاب إلى كون

طبيعة المقررات بكلية التربية يغلب عليها الطابع النظري، والذي يفرض بدوره استخدام استراتيجيات تدريس تقليدية لا تنمي لدى الطالبة معارف ومهارات تقنية، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بنشر ثقافة المعايير لدى الطالبات من خلال اعتمادها من قبل أعضاء هيئة التدريس كأداة لتحديد مستواهن الحالي، ومقارنته بالمأمول لتحديد الفجوة، ومن ثم علاجها.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات طالبات كلية التربية بجامعة حائل في مستوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T-test للعينات المستقلة لنتائج أفراد العينة على اختبار الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، ويوضح جدول (٨) دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة في مستوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب.

جدول (٨) نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب

المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
البكالوريوس	٣٥٣	٤,٢٠	١,٦٩	٣٩٦	٥,٦٤	٠,٠٠	دال
الماجستير	٤٥	٥,٧١	١,٦٨				

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة $\alpha < 0.05$ بين متوسطات استجابات طالبات كلية التربية في مستوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وجاءت الفروق لصالح الطالبات في مرحلة الماجستير، حيث بلغ متوسط درجاتهن ٥,٧١ أي بنسبة ٤٧% من الدرجة الكلية للمحور الأول، مقارنة بمتوسط درجات الطالبات في مرحلة البكالوريوس والذي بلغ ٤,٢٠، أي بنسبة ٣٥% من الدرجة الكلية للمحور الأول. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (صفروآغا، ٢٠١٩)،

و(الجديع وشريفي، ٢٠١٩)، و(حكمي، ٢٠١٩)، واختلفت مع دراسة (إبراهيم والشعيلية، ٢٠٢٠)، وترى الباحثة أن الفرق بين استجابات طالبات الماجستير، وطالبات البكالوريوس في مستوى الوعي بمعايير ISTE، يعود إلى كون مرحلة الماجستير مرحلة متقدمة قائمة على التعلم الذاتي، بالإضافة إلى أن المقررات بهذه المرحلة ذات طبيعة تطبيقية، تتطلب عدداً من المهارات البحثية والتقنية اللازم توافرها لدى الطالبات لإنجاز مهامهن الدراسية.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

الذي ينص على: ما مستوى وعي طالبات كلية التربية بجامعة حائل بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج استجابات أفراد العينة على المحور الثاني للاختبار "التطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب"، وبلغ متوسط درجات الطالبات على هذا المحور (٧,١٠) بانحراف معياري قدره (٢,٨٩)، أي بنسبة (٤٧,٣%)، مما يعني أن مستوى وعي طالبات كلية التربية بجامعة حائل بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE منخفض جداً، ويوضح جدول (٩) النتائج، وعدد الاستجابات الصحيحة، والاستجابات الخاطئة لكل عبارات محور التطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE، بالإضافة إلى النسبة المئوية لكل هذه الاستجابات.

جدول (٩): نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الثاني "التطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب"

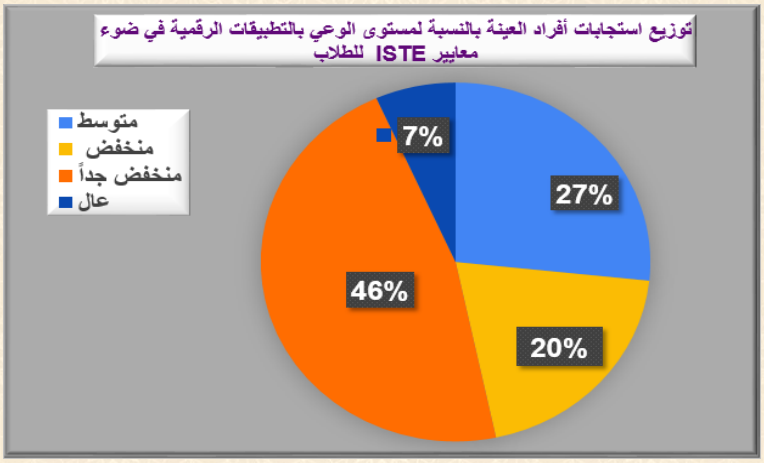
م	عدد الإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للإجابات الصحيحة	مستوى الوعي
١	118	0.296	0.46	%٢٩,٦	منخفض جداً
٢	149	0.374	0.48	٤.%٣٧	منخفض جداً
٣	٢٤١	0.606	0.49	٥.%٦٠	متوسط
٤	٢٣٩	0.601	0.49	%٦٠	متوسط
٥	289	0.726	0.45	%٧٢,٦	عالٍ

٦	200	0.503	0.5	%٥٠,٢	منخفض
٧	244	0.613	0.49	%٦١,٣	متوسط
٨	212	0.533	0.5	%٥٣,٣	منخفض
٩	59	0.148	0.36	%١٤,٨	منخفض جداً
١٠	213	0.535	0.5	%٥٣,٥	منخفض
١١	189	0.475	0.5	٥.%٤٧	منخفض جداً
١٢	103	0.259	0.44	%٢٥,٩	منخفض جداً
١٣	192	0.482	0.5	%٤٨,٢	منخفض جداً
١٤	134	0.337	0.47	%٣٣,٧	منخفض جداً
١٥	251	0.631	0.48	%٦٣,١	متوسط
المحور ككل	٢٨٣٣	٧,١٠	٢,٨٣	%٤٧,٣	منخفض جداً

يتضح من الجدول السابق أن استجابات الطالبات على سبع عبارات أي نحو ٤٦% من عبارات المحور الأول جاءت بمستوى منخفض جداً، وثلاث عبارات أي نحو ٢٠% من عبارات المحور بمستوى منخفض، وأربع عبارات أي ٢٧% من عبارات المحور بمستوى متوسط، وعبارة واحدة أي ٧% من عبارات المحور بمستوى عالٍ، وكانت أكثر العبارات وعياً من قبل أفراد العينة العبارة الآتية:

- عبارة (٥) من التطبيقات الرقمية في التواصل الاجتماعي الفيسبوك (Facebook)، لينكدإن (LinkedIn)، التويتر (Twitter).

ويوجز الشكل (٢) توزيع الاستجابات.



شكل (٢) توزيع استجابات أفراد العينة على المحور الثاني من أداة الدراسة

مما سبق يتضح ضعف الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المهداوي (٢٠٢١)، واختلفت مع نتائج كلٍّ من دراسة باجبع (Bajabaa,2017)، و(الفليت، ٢٠١٩)، و(الهلالي والصلاحي، ٢٠٢١)، وترجع الباحثة السبب في ارتفاع الوعي بالتطبيقات الرقمية في التواصل الاجتماعي إلى أن الطالبات يستخدمن شبكات التواصل الاجتماعي بكثرة، ويمتلكن مهارات تقنية عالية، في إدارة حساباتهن الشخصية، والتواصل مع الآخرين. كما ترجع الباحثة السبب في ضعف الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE إلى عدم تضمين المقررات بكلية التربية للتطبيقات الرقمية بسبب طابعها النظري، مع افتقارها لأساليب التدريس باستخدام التقنية، والتي تعدّ الأساس في تأهيل الطالبات تقنياً، بالإضافة إلى أن عدم إلمام الطالبات بمعايير ISTE أدى إلى ضعف وعيهن بهذه التطبيقات، وبالتالي عدم امتلاكهن للمهارات التقنية.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات طالبات كلية التربية بجامعة حائل في مستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في

ضوء معايير ISTE بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تـــم استخدام اختبار T-test للعينات المستقلة لنتائج أفراد العينة على اختبار الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضـــوء معايير ISTE للطلاب تبعاً لمتغير المرحلة الدراســية، ويوضـــح جدول (١٠) دلالة الفروق بين اســتجابات أفراد العينة في مســتوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضـــوء معايير ISTE للطلاب.

جدول (١٠): نتائج اختبار T-test للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب

المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
البكالوريوس	٣٥٣	٦,٨٣	٢,٨٥	٣٩٦	٥,٤٤	٠,٠٠	دال
الماجستير	٤٥	٩,٢٤	٢,١٩				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha <$ 0.05 بين متوسطات استجابات طالبات كلية التربية في مستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراســية، وجاءت الفروق لصـــالح الطالبات في مرحلة الماجســتير، حيث بلغ متوســط درجاتهن ٩,٢٤ أي بنســبة ٦١,٦% من الدرجة الكلية للمحور الثاني، مقارنة بمتوســط درجات الطالبات في مرحلة البكالوريوس والذي بلغ ٦,٨٣ أي بنســبة ٤٥,٥% من الدرجة الكلية للمحور الثاني. واختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراســة (الهلالي والصـــلاحي،٢٠٢١). وترى الباحثة أن الفرق بين اســتجابات طالبات الماجســتير، وطالبات البكالوريوس في مســتوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضــوء معايير ISTE للطلاب يعود إلى كون مرحلة الماجســـتير مرحلة تتطلب امتلاك الطالبات للمهارات التقنية والبحثية اللازمة، وذلك عبر استخدام التطبيقات الرقمية، وتوظيفها في عملية التعلم للتواصل الفعال، وإنجاز المهمات الأدائية، والمشاريع العملية، مما يدفع الطالبات لتطوير قدراتهن، وممارستهن للتقنية بشكل أفضل وأوسع من طالبات البكالوريوس.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات:

ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها؛ فإنه يمكن تلخيص النتائج فيما يأتي:

١. أن مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب منخفض جداً، وبنسبة مئوية بلغت ٣٧%.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات كلية التربية بجامعة حائل في مستوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، وجاءت الفروق لصالح الطالبات في مرحلة الماجستير.

٣. أن مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا منخفض جداً، وبنسبة مئوية بلغت ٤٧,٣%.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات كلية التربية بجامعة حائل في مستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، وجاءت الفروق لصالح الطالبات في مرحلة الماجستير.

توصيات الدراسة:

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. إعادة صياغة برامج كلية التربية من أجل تحقيق معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب.

٢. تقديم برامج تخصصية في التطبيقات الرقمية بناءً على معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب.

٣. استخدام الاختبار المصمم من قبل الباحثة في تحديد مستوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، والتطبيقات الرقمية في ضوئها.

٤. نشر ثقافة معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE وضرورة الارتكاز عليها؛ لتطوير المهارات التقنية لدى الطلاب في كافة المؤسسات التعليمية.

٥. عقد البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية تنمية المهارات التقنية للطلاب في ضوء معايير ISTE.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح إجراء المزيد من الدراسات كالتالي:

١. إجراء دراسة تتناول تحديد مستوى الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها.

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول تحديد مستوى الوعي لدى الطلاب والطالبات بمعايير ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها في كليات أخرى بجامعة حائل.

٣. إجراء دراسة تتناول فاعلية برامج تدريبية قائمة على معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE في تنمية المهارات التقنية لدى الطلاب.

٤. إجراء دراسة تتناول عقد المقارنات بنتائج الدراسة الحالية مع نتائج أخرى في جامعات محلية وإقليمية ودولية.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، حسام الدين والشعيلية، نادية محمد. (٢٠٢٠م). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى طلبة مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ع(١٨).

إبراهيم، حسام الدين والنافعي، تركي خالد. (٢٠٢٠م). معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم كمدخل لصياغة المنظومة التعليمية المستقبلية بسلطنة عمان. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، ع(خاص).

أبو العون، ياسمين. (٢٠١٨م). تقويم محتوى منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير العالمية ISTE. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

أبو عباة، أثير إبراهيم. (٢٠٢٠م). تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(٢٩)، ع(٣)، جامعة شقراء: الرياض.

الجديع، عبدالرحمن وشريفي، هشام. (٢٠١٩م). برنامج تدريبي مقترح لإعداد المعلمين أثناء الخدمة تقنياً وفق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم ISTE (NETS-T). المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد(٨)، ع(٩).

حسنين، محمد والحياني، عبدالمنعم وبرديسي، هشام. (٢٠٢٠م). الكفاءات الخمس للتعليم الإلكتروني. جامعة الملك عبدالعزيز: جدة.

حكمي، حليمه محمد. (٢٠١٩م). مدى تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم ISTE لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد(٣٥)، ع(١): مصر.

خلاف، محمد حسن. (٢٠١٩م). مستويات تضمين معايير المجتمع الدولي للتكنولوجيا في التربية لدى طلاب كلية العلوم والآداب بجامعة الجوف. المؤتمر الدولي الثاني، التعليم النوعي وخريطة الوظائف المستقبلية، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا: مصر.

دليل ISTE لدمج التكنولوجيا في التدريس. (٢٠١٤م). مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

الرويس، عبدالعزيز والحارثي، محمد والمتحمي، محمد. (٢٠١٤م). معايير استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد(٢٥)، ع(١٠٠): مصر.

الزبون، خالد عودة. (٢٠٢٠م) فاعلية التعلم عن بعد مقارناً بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي مادة اللغة العربية في الأردن. المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع(١٤).

صبري، ماهر.(٢٠٠٢م). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. مكتبة الرشد: الرياض.

الصعيدي، عمر سالم. (٢٠١٠م). تقويم جودة تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي (جامعة الملك عبدالعزيز نموذجاً). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

صفر، عمار حسن وآغا، ناصر حسين. (٢٠١٩م). اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو تطبيق معايير ISTE للطلاب في مدارس التعليم العام: دراسة ميدانية مسحية بدولة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، المجلد(٤٥)، ع(١٧٥): الكويت.

الطفاح، سعد .(٢٠١٥م). مدى تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى معلمي الحاسب الآلي في المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة أبها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

علاونة، عامر. (٢٠٢٠م). تقويم كتب التكنولوجيا للصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في ضوء المعايير العالمية للتكنولوجيا في مجال التعليم ISTE. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، م(١٠)، ع(٢)، نابلس: فلسطين.

العضـــياني، محمد ذعار. (٢٠١٥). أثر اســـتخدام بعض تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصـف الثالث ثانوي. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الفليت، أفنان عطية. (٢٠١٩م). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير (ISTE) في تنمية الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

القحطاني، أسماء ســـعد. (٢٠١٨م). واقع اســـتخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لدى طلاب وطالبات الدراســـات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد(٢٩)، ع(١١٣): مصر.

محمد، روابحي. (٢٠١٣م). الهرمنيوطيقا والوعي الفني في الخطاب الفلسـفي الغربي المعاصـر -مشـروع الثقافة وفلسـفة الجمال-. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران: الجزائر.

المغربي، ســـامية هاشـــم. (٢٠١٦م). دمج التقنية في التعليم باســـتخدام معايير التكنولوجية التعليمية (NEST-S). الملتقى التربوي الثاني بعنوان معلم العصـــر الرقمي، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن: الرياض.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٥م). الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم (ISTE). تم استرجاعه في ١٤٤٢/١٠/١٢هـ، متاح على الرابط: https://2u.pw/3HpLF

المنتدى الأكاديمي في القرن ٢١. (٢٠١٤م). المنعقد على هامش مؤتمر التحديات والفرص في تعلم اللغات والتعليم في القرن الحادي والعشرين في مركز المعرفة بدبي في ١٣-١٥ نوفمبر ٢٠١٤. تم استرجاعه في ١٤٤٢/١١/١، متاح على الرابط: https://2u.pw/3EtDt

المهداوي، فايز محمد. (٢٠٢١م). كفايات التعليم الإلكتروني لدى طلاب ومعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضـوء معايير ISTE. مجلة القراءة والمعرفة، م(٢١)، ع(٢٣٤)، جامعة عين شمص: مصر.

المؤتمر التربوي (التمكين الرقمي في التعليم). (٢٠١٥م). وضـــع معـايير (ISTE) لتفعيـل الأدوات التكنولوجية في التعليم. تم استرجاعه في ١٤٤٢/١١/١هـ متاح على: https://2u.pw/BKZwT

المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية. (٢٠٢٠م). التربية ومستجدات العصر. المنعقد في كلية التربية بجامعة المدينة العالمية بماليزيا في ١١-١٢ نوفمبر. تم استرجاعه في ١٤٤٣/٢/٢١هـ متاح على: https://icoeps2020.mediu.edu.my/

الهلالي، عطية والصلاحي، محمد. (٢٠٢١م). واقع كفايات العصر الرقمي لدى معلمي التعليم العام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم ISTE-2016. مجلة القراءة والمعرفة، م(٢١)، ع(٢٣٢)، جامعة عين شمس: مصر.

اليونسكو. (٢٠٢٠م). التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته -دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني-. مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية.

Arabic References:

Alawnah, Amer. (2020). Evaluation of Technology Textbooks for 10th Grade, 11th Grade, and 12th Grade according to ISTE Standards. Palestine University Journal for Research and Studies, Vol. (10), p. (2), Nablus: Palestine.

Abu Abaa, Atheer Ibrahim. (2020). Evaluating the experience of the Kingdom of Saudi Arabia in distance education according to the Corona pandemic from the point of view of parents. The Islamic University's Journal of Educational and Psychological Studies, Volume (29), p. (3), Shaqra University: Riyadh.

Abul-Oun, Yasmine. (2018). Content Assessment of Technology Curriculum for the Basic Stage in Palestine according to ISTE Standards. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University, Gaza: Palestine.

Al-Hilali, Attia and Al-Salahi, Muhammad. (2021). The reality of the competencies of the digital age for teachers of general education according to the ISTE Standards 2016. Journal of Reading and Knowledge, Vol. 21, p. (232), Ain Shams University: Egypt.

Al-Judai, Abdul Rahman and Sharifi, Hisham. (2019). A proposed training program to technically prepare in-service teachers according to the ISTE Standards (NEST-S). The International Interdisciplinary Journal of Education, Volume (8), p.(٩) .

Al-Saeedi, Omar Salem. (2010). Assessment of the Quality of Designing E-courses over the Internet according to the Standards of Instructional Design: King Abdul-Aziz University as a Model. Unpublished Ph.D. thesis, College of Education, Umm Al-Qura University: Makkah Al-Mukarramah.

Al-Felite, Afnan Attia. (2019). Effectiveness of a Training Program Based on (ISTE) Standards in the Development of Educational Competencies of Female Students Teachers at the

Faculty of Education, Islamic University of Gaza. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Islamic University: Gaza.

Al-Mahdawi, Fayez Muhammad. (2021). E-learning competencies for biology secondary school students and teachers according to the ISTE Standards. Journal of Reading and Knowledge, Vol. (21), P. (234), Ain Shams University: Egypt.

Almaghrabi, Samia Hashem. (2016). Integrating Technology into Education Using the National Educational Technology Standards (NEST-S). The Second Educational Forum, titled Teacher of the Digital Age, Princess Norah bint Abdulrahman University: Riyadh.

Al-Odayani, Muhammad Thuar. (2015). The Effect of Using Some Smart Device Applications in Developing the English-speaking skills of Third-year Secondary Students. Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University. Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Qahtani, Asma Saad. (2018). The reality of using digital technology applications in scientific researches by postgraduate students of College of Education at Umm Al-Qura University. Journal of the Faculty of Education, Benha University, Volume (29), p. (113): Egypt.

Al-Ruwais, Abdulaziz and Al-Harthy, Muhammad and Al-Muthami, Muhammad. (2014). Standards of using computer applications in teaching mathematics for secondary school teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education, Benha University, Volume (25), p. (100): Egypt.

Al-Tafah, Saad. (2015). The Extent of Achievement of the ISTE Standards by Computer Teachers in Elementary and Secondary Schools in Abha. Unpublished Master's Thesis, College of Education, King Saud University: Riyadh.

Alzabon, Khaled Odah. (2020) The effectiveness of distance learning compared to direct education in the achievement of first-year secondary students in the Arabic language course in Jordan. The Arab Journal of Qualitative Education, The Arab Foundation for Education, Science and Arts, p.(١٤)

Arab Bureau of Education for the Gulf States. (2015). International Society for Technology in Education (ISTE). Retrieved on 10/12/1442, available at https://2u.pw/3HpLF

Educational Conference (Digital Empowerment in Education). (2015). Setting ISTE Standards to Activate Technological Tools in Education. Retrieved on 11/1/1442H Available at: https://2u.pw/BKZwT

Ibrahim, Husam Al-Din and Al-Nafi'i, Turki Khaled. (2020). The ISTE Standards in the field of education as an entry point for formulating the future educational system in the Sultanate of Oman, Journal of Architecture, Arts and Humanistic Science –. p (private).

Ibrahim, Husam Al-Din and Al-Shuailiya, Nadia Muhammad. (2020). The degree of availability of the ISTE Standards in the field of education among school students in the North

Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman, Journal of Research in Specific Education Fields, p.(١٨) .

ISTE Guide to Integrating Technology into Teaching. (2014). The Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.

Hakami, Halima Mohammed. (2019). The availability of the ISTE Standards among College of Education Students at Umm Al-Qura University. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Volume (35), p (1): Egypt.

Hassanein, Muhammad and Al-Hayani, Abdel-Moneim and Bardissi, Hisham. (2020). The Five Competencies of E-Learning. King Abdulaziz University: Jeddah.

Khallaf, Muhammad Hassan. (2019). The levels of Embedding the ISTE Standards for the Students of Science and Arts College, Aljouf University. The Second International Conference, Qualitative Education and Map of Future Jobs, Faculty of Specific Education, Minia University: Egypt.

Mohammed, Rawabi. (2013). Hermeneutics and Artistic Consciousness in Contemporary Western Philosophical Discourse - Culture and Philosophy of Beauty Project. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Social Sciences, Oran University: Algeria.

Sabry, Maher (2002). The Arabic Encyclopedia of Terms of Education and Educational Technology. Al-Rushd Library: Riyadh.

Safar, Ammar Hassan and Agha, Nasser Hussein. (2019). Attitudes of faculty members towards the application of ISTE Standards for students in general education schools: a field survey study in the State of Kuwait. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait University, Volume (45), p. (175): Kuwait.

The 21st Century Academic Forum. (2014). Held on the sidelines of the Conference on Challenges and Opportunities in Language Learning and Education in the Twenty-first Century at the Knowledge Hub in Dubai on November 13-15, 2014. Retrieved on November 1, 1442, available at: https://2u.pw/3EtDt

The Second International Conference on Education and Psychology Studies. (2020) Education and Latest Developments. Held at the College of Education at Al-Madinah International University in Malaysia on 11th-12th of November. Retrieved on September 14, 2021. Available at https://icoeps2020.mediu.edu.my/

UNESCO. (2020). Distance Education: its Concept, Tools, and Strategies - A Guide for Policymakers in Academic, Vocational, and Technical Education. King Salman Center for Relief and Humanitarian Works.

المراجع الأجنبية:

Bajabaa, Aysha Sulaiman. (2017). Influential factors and faculty members' practices in technology integration using ISTE standards for teacher preparation at Taibah University- Saudi Arabia. A Dissertation, KANSAS STATE UNIVERSITY: USA.

Daigle, Angela M. (2017). The ImPACT of A Professional Development Initiative on Technology Integration Within Instruction. Un Published Doctoral Dissertation, Faculty of The Graduate College, University of Nebraska, USA.

Dondlinger, Mary, Mcleod, Julie, & Vasinda, Sheri. (2016). Essential Conditions for Technology-Supported, Student-Centered Learning: An Analysis of Student Experiences With Math Out Loud Using the ISTE Standards for Students. Journal of Research on Technology in Education. 48.(٤)

Iste.(2016). ISTE Standards FOR STUDENTS.from http://cutt.us/Xgyh3

Johnson, L., Levine& A., Smith, R., and Smythe, T. (2009). The 2009 Horizon Report: K-12 Edition .Retrieved March 22, 2021, FROM https://2u.pw/1unT0

KURT, Adile Aşkım. (2008). "EVALUATION OF THE SKILLS OF K-12 STUDENTS REGARDING THE NATIONAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY STANDARDS FOR STUDENTS (NETS*S) IN TURKEY"،The Turkish Online Journal of Educational Technology, Turkey.

Lewis, L. (2013). Pre-Service Teachers ability to Identity Technology Standards: Does Curriculum Matter? USA: Arizona state University.

Philpps, R. & Merisotis, J. (2000). Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education. Northern Virginia Community College. Retrieved Ogest 6, 2021, FROM http://www.nv.cc.va.ua/assessment/ir_bevncmark

Sanders, Karalin. (2016). A Comparison of Teacher Perceptions of Students' Abilities and Students' Self-Reported Technological Abilities. Un Published Doctoral Dissertation, School of Education, Lindenwood University, USA.

Twu, Ming-Lii. (2017). Examining the Influence of Educational Mobile Application Software on Students' Technology Literacy. Un Published Doctoral Dissertation, Faculty of The University of Houston-Clear Lake, USA.

معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Obstacles of Strategic Planning at Imam Muhammad bin Saud Islamic University

إعداد

د. نجلاء عمر صالح العُمري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Najla Omar Saleh Al - Omery

Assistant Professor of Administration and Educational Planning
Imam Muhammad bin Saud Islamic University - College of Education - Department of Educational Administration and Planning - Kingdom of Saudi Arabia

DOI: 10.36046/2162-000-009-009

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز المعوقات العملية والإدارية والبشرية والمادية للتخطيط الاستراتيجي بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، وبيان الفروق في وجهات نظر رؤساء الأقسام نحو تلك المعوقات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وطورت الباحثة الاستبيان لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة. وطبقت هذه الدراسة على جميع رؤساء الأقسام بكليات الجامعة البالغ عددهم (٧٦) رئيس قسم وبلغ معدل الاستجابة (٩٤,٧%).

أكدت النتائج أن رؤساء الأقسام متفقون على أن التخطيط الاستراتيجي بالجامعة يواجه معوقات عملية وبشرية بدرجة متوسطة. كما يواجه معوقات إدارية ومادية بدرجة كبيرة، واخيراً كشفت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر رؤساء الأقسام نحو درجة وجود المعوقات العملية والإدارية والبشرية والمالية التي تواجه التخطيط الاستراتيجي بالجامعة وفقاً لمتغيرات (الكلية، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة الوظيفية، الدورات التدريبية في مجال التخطيط).

واختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات، منها: مضاعفة الجهود لنشر ثقافة، وتنميه مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وتزويد رؤساء الأقسام العلمية بالبيانات والمعلومات اللازمة في الوقت المناسب لاتخاذ القرارات الاستراتيجية الصحيحة.

كلمات مفتاحية: معوقات – جامعات – استراتيجية.

Abstract:

The study aimed to explore the most prominent practical, administrative, human and material obstacles to strategic planning in Imam Muhammad bin Saud Islamic University, and to clarify the differences in the views of the heads of departments towards those obstacles. The researcher used the descriptive survey method, and the researcher developed a questionnaire to collect data related to the study. This study was applied to all heads of departments at the university's faculties, who numbered (76) department heads, and the response rate was (٩٤,٧%).

The results confirmed that the heads of departments agreed that the university's strategic planning faces practical and human obstacles to a moderate degree. It also faces administrative and financial obstacles to a large extent, and finally the study revealed the absence of statistically significant differences in the views of department heads towards the degree of practical, administrative, human and financial obstacles facing strategic planning at the university according to the variables (college, academic rank, years of work experience, training courses in planning field).

The study concluded with a set of recommendations, including redoubling efforts to spread a culture and develop strategic planning skills among department heads and faculty members, and provide heads of scientific departments with data and information for the crisis in a timely manner to make the right strategic decisions.

Keywords: obstacles, universities, strategy.

المقدمة:

عملية التخطيط الاستراتيجي تعد ذات أهمية بالغة في تطوير المؤسسات التربوية والتعليمية وتحديد غاياتها، وذلك من خلال التخطيط في الإدارات الكبرى من أجل قيادة العمليات التنموية ومواجهة التحديات والمعوقات للمؤسسات.

ونجاح التخطيط الاستراتيجي لأي منظمة يعد أساساً لاستمرارها وضمان ديمومتها وقدرتها على المنافسة وتحقيق الأهداف المنشودة، وتعزيز الأداء الأفضل على المدى البعيد للمحافظة على ديمومة المنظمة، وتحسين أداء المنظمات. (حمرون،٢٠١٨: ٣٧٢)

فهو يعد نوع من أنواع التخطيط الذي يعزز نجاح المؤسسة، ويهدف إلى بناء استراتيجية تعدّ بمثابة الطريق التي تمكن المؤسسة من العبور للمستقبل وتحقيق نتائجها، وذلك من خلال تحديد رؤية ورسالة لها، واتخاذ قرارات فعالة؛ لتحقيق أهدافها الاستراتيجية. (Acheampong, 2010: 22)

كما أنها عملية تعمل على تحقيق ضمان جودة المدخلات والعمليات والمخرجات والعملية التعليمية، وتهدف إلى التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المؤسسة التعليمية وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، للوصول إلى معايير ضمان الجودة. (بن عيشي،بن عيشي،٢٠١٤)

والجامعات من أوائل المؤسسات التعليمية التي أدركت أهمية التخطيط الاستراتيجي وقامت ببناء خطط استراتيجية لتسير وفقها لتحقيق أهدافها المنشودة وتوفير متطلباتها. حيث تهدف عملية التخطيط الاستراتيجي إلى إنشاء أساس لعمليات اتخاذ القرار، وإيجاد رؤية تقوم على تحقيق أهدافها المستقبلية، وتعد عملية تسعى للوصول للتغيير المؤسسي من خلال إعادة البناء في مهمة الجامعة وإدارة عملياتها، مما ينعكس على تحسين مستوى مخرجاتها في مجالات التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع. (رضوان،عاشور،٢٠١٨: ٣)

ومن خلال عرض ما سبق يتضح أن الجامعات كمؤسسات تعليمية تهتم بالتخطيط الاستراتيجي؛ لتحقيق متطلباتها والنهوض بمستواها العلمي والأكاديمي، إلا أنه كغيره من العمليات يواجه العديد من المعوقات والتي تحول دون تطبيقه بالجودة المطلوبة.

مشكلة البحث:

لقد عملت وزارة التعليم في المملكة على تطوير العملية التعليمية في مؤسساتها من خلال بناء الخطط التنموية، وحرصت الجامعات السعودية على تحقيق أهدافها من خلال بناء خططها الاستراتيجية وربطها بالخطط التنموية للوزارة، وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

وتسعى الجامعات والكليات إلى تطوير مخططاتها الاستراتيجية من أجل تحقيق وإنجاز متطلبات الاعتماد لها بناء على متطلبات المسؤولية المتزايدة عليها (Guerra, Zamora, Hernandez, & Manchaca, 2017)، حيث يقع على عاتق الجامعات دور كبير في عملية التخطيط الاستراتيجي، للقيام بأعمالها على أكمل وجه. (درادكة،الثقفي،٢٠١٥: ١٨١).

وقد أكدت العديد من الدراسات على وجود العديد من المعوقات المادية، والبشرية، والإدارية، والفنية، والتنظيمية التي تحول دون تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية بدرجة كبير،ة ومنها دراسة (الكلثم، وبدارنة،٢٠١٢)؛ ودراسة (درادكة، والثقفي،٢٠١٥)؛ ودراسة (الروقي،٢٠١٥)؛ ودراسة (اللالا،٢٠١٨)؛ ودراسة (الشهري، والخثلان،٢٠١٨) حيث توصلت في نتائجها إلى أن هذه المعوقات تؤثر بدرجة كبيرة على التخطيط الاستراتيجي في مختلف الجامات.

وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كجامعة سعودية عريقة من أوائل الجامعات التي حرصت على بناء خططها الاستراتيجية وتنفيذها على الوجه المطلوب؛ لتحقيق أهدافها وتحسين جودة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وعلى الرغم من ذلك إلا أنها تواجه العديد من المعوقات كأي تخطيط عند تنفيذه، ولذا كان من المهم للقائمين والمشرفين على التخطيط الاستراتيجي فيها الوقوف على تلك المعوقات التي تحول دون تطبيق التخطيط الاستراتيجي فيها، وإيجاد الحلول لها.

أسئلة البحث:

١. ما المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية؟

٢. ما المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٣. ما المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٤. ما المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى إلى المتغيرات (الكلية، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة الوظيفية، الدورات التدريبية في مجال التخطيط)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث بشكل رئيس إلى إبراز أهم معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك من خلال الأهداف التالية:

١. الكشف عن أبرز المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية.

٢. تحديد أبرز المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة.

٣. التعرف على أبرز المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة.

٤. تحديد أبرز المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة.

أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته من:

١. الإسهام في الكشف عن أبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. مساهمة هذه الدراسة في إثراء الجانب المعرفي، والذي قد يساعد الباحثين في مجال التخطيط الاستراتيجي في الجامعات.

٣. قد تساعد نتائج هذه الدراسة الجهات المسؤولة عن التخطيط الاستراتيجي في الجامعات، لمعرفة أبرز المعوقات التي من الممكن أن تواجههم أثناء ذلك والتصدي لها.

مصطلحات البحث:

التخطيط الاستراتيجي:

وضع استراتيجية مبنية على أسس علمية بحيث تأخذ تجارب وخبرات الماضي للانطلاق للمستقبل، من خلال تحليل البيئة الداخلية للجامعة والخارجية، لنقل الجامعة من الوضع الحالي إلى مستوى منافسة عالية ومستمرة. (عياصرة،٢٠١٨: ٩٨)

إجرائياً:

تصور مستقبلي لما ستكون عليه جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بناء على تحليل بيئتها الداخلية والخارجية، ومن ثم رسم الأهداف المستقبلية للوصول إلى المستوى المأمول.

معوقات التخطيط الاستراتيجي:

مجموعة الصعوبات البشرية والمادية والتنظيمية والإدارية التي تعيق تطبيق التخطيط الاستراتيجي. (الكلثم، بدارنة، ٢٠١٢ : ١٩٣)

إجرائياً:

العقبات العلمية والإدارية والبشـــرية والمادية التي تواجه القائمين على عملية التخطيط الاســتراتيجي في جامعة الإمام محمد بن ســعود الإســلامية، وتعوق دون تحقيق متطلباتها وأهدافها المرجوة لتحسين عملية التعليم والتعلم فيها.

رؤساء الأقسام العلمية اصطلاحا:

رئيس القســـم هو المســـؤول عن إدارة الأمور العلمية والتعليمية والبحثية والإدارية والمالية للقســـم في حدود النظام ولوائحه وما يقرره مجلس الجامعة ومجلس الكلية، ويقدم رئيس القســـم للعميد تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل عام دراسي. (نظام الجامعات، ٢٠١٩)

حدود البحث:

الموضـــوعية: التعرف على أبرز المعوقات العملية والإدارية والبشـــرية والمادية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة.

المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الزمانية: العام الجامعي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

البشرية: رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الإطار النظري:

أولا: التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي:

مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

تعددت مفاهيم التخطيط الاستراتيجي حسب نظام المؤسسة، حيث عرفه (القاضي،٢٠١٠) بأنه قرارات ذات أثر مستقبلي وعملية مستمرة ومتغيرة، ذات فلسفة إدارية ونظام متكامل. أما (العمرات،٢٠١٤) فأشار إلى أنها عملية شاملة تقوم على استشراف المستقبل وإدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، بهدف الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول.

وعرفها (Guangkuan,2013) بأنها عملية رسمية تتبناها المؤسسة التعليمية لمساعدتها في تحديد المهام الأمثل والمحافظة عليها بالاستناد إلى العناصر والموارد المؤسسية المتوفرة.

وتعرفها الباحثة بأنه تصور مستقبلي لما ستكون عليه المؤسسة التعليمية بناء على تحليل بيئتها الداخلية والخارجية، ومن ثم رسم الأهداف المستقبلية للوصول إلى المستوى المأمول.

أهمية التخطيط الاستراتيجي:

تنبع أهمية التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي من دمج المؤسسة مع بيئتها المحيطة بها مع مراعات التغيرات المستمرة التي تطرأ عليها، لذلك له أهمية كبيرة تتلخص فيما يلي: (محمد،٢٠١١: ٧٢)؛ (عبدالمنعم والمبيضيين،٢٠١٢: ٣٢٢)؛ (مساعدة،٢٠١٣: ٨٤)

- يزود إدارة الجامعة بإطار عام يتم من خلاله اتخاذ القرارات الأنسب على مختلف المستويات الإدارية.
- تشجيع الجهات المشرفة على التعليم العالي على العمل معا والمشاركة في صياغة رؤية مشتركة موحدة للتعليم العالي.
- يقدم لإدارة الجامعة خطة عمل محددة لسيرها في تحقيق أهدافها، بالإضافة لخطط وأساليب بديلة ملائمة.

- يحث إدارة الجامعة على وضع رؤية لصورتها المستقبلية.
- يساعد على وضع أهداف محددة لتحقيقها.
- يزود إدارة الجامعة بأدوات لقياس الأداء.
- يهتم بتطوير فرق العمل داخل الجامعة لتصل لأهدافها المرسومة.
- يساعد إدارة الجامعة على تحديد الأولويات مع اختيار البدائل المناسبة لها.
- يضيف للجامعة ممارسات مساندة.
- رفع درجة الوعي بأهمية التغيير ورفع الكفاءة الإدارية لإحداث التغيير المطلوب بسهولة.
- تحديد مجالات التغيير والتحديات التي تواجه النظام التعليمي ووضع الحلول المناسبة لعلاجها.

مراحل وخطوات التخطيط الاستراتيجي:

تتكون عملية التخطيط الاستراتيجي من سلسلة من الخطوات المترابطة، لتكون الإطار العام للتصور الحالي والمستقبلي للمؤسسة التعليمية، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي: (أحمد،٢٠١٥: ٩)؛ (العسكر،٢٠١٨: ٤٠٣)، (البشر،٢٠٢٠: ٣٠٦).

المرحلة الأولى: الإعداد:

١- التحليل الاستراتيجي لبيئة المؤسسة التعليمية داخليا وخارجيا، من حيث تحديد عوامل القوة، وعوامل الضعف، الفرص، والتحديات.

٢- صياغة الاستراتيجية، من حيث تحديد: الرؤية، الرسالة، الغايات الاستراتيجية، الأهداف الاستراتيجية والتفصيلية والإجرائية.

المرحلة الثانية: تطبيق الاستراتيجية:

١- وضع أهداف قصيرة الأجل، ومن ثم تحويلها إلى واقع عملي.

٢- وضع البرامج التنفيذية، من حيث طريقة التنفيذ، مؤشرات الأداء، مسؤولية التنفيذ، المدة الزمنية للتنفيذ، التكلفة المتوقعة، والمتابعة والمراجعة النهائية.

٣- الموازنات المالية، من حيث تحديد الأهداف وتكلفة تنفيذها، وحصر إمكانات المؤسسة التعليمية وإيراداتها المتوقعة للعام المقبل، تحديد الاحتياجات المالية في ضوء الخطة والتقديرات المالية، إعادة ترتيب الأولويات للأهداف واختيار البدائل الأقل تكلفة.

المرحلة الثالثة: الرقابة وتقييم الاستراتيجية:

وتكون بمدة لا تقل عن عام يتم من خلالها مراجعة الرؤية والغايات والاستراتيجيات من خلال:

١- تحليل البيئة الداخلية والخارجية عند التقييم.

٢- مقارنة نتائج التحليل الحالي مع نتائج التحليل السابق لمعرفة الظروف المستجدة والتي تؤثر سلبا أو إيجابا في تحقيق الغاية.

٣- فحص مدى إسهام الأهداف التفصيلية في تحقيق غايات المؤسسة ووضع نسبة الإنجاز والإخفاق حتى فترة التقييم.

٤- في حالات الإخفاق يتم دراسة أسبابه وتحديد البدائل العلاجية لتقويمه.

معوقات التخطيط الاستراتيجي:

اتفق العديد من الباحثين على أن التخطيط الاستراتيجي كأي عملية إدارية يتعرض للعديد من المعوقات التي تعيق من تنفيذه، ومنهم: (مساعدة،٢٠١٣: ٩٣)؛ (الدوسري،٢٠١٤: ٤٣)؛ (الشهري،الختلان،٢٠١٨: ١٩)؛ (الزهراني،٢٠١٩: ٥٠٠)؛ (Fariborz & John,2005)، ومن خلال ذلك تصنف الدراسة معوقات التخطيط الاستراتيجي إلى:

أولا: المعوقات العملية:

- صعوبة فهم بعض مصطلحات التخطيط الاستراتيجي
- صعوبة تحديد وصياغة بعض قضايا بالتخطيط الاستراتيجي.
- صعوبة تحديد التهديدات الخارجية التي تواجه المؤسسة التعليمية.
- غياب الموضوعية في تحديد نقاط الضعف في أداء المؤسسة التعليمية.
- صعوبة التنبؤ بالاحتياجات المادية والبشرية للمؤسسة التعليمية.

- قلة الوعي والإلمام بإجراءات تطبيق مراحل التخطيط الاستراتيجي
- صعوبة تحويل الخطة الاستراتيجية إلى خطط تنفيذية.
- صعوبة ترجمة الأهداف الاستراتيجية إلى أهداف تفصيلية.
- قلة الاتفاق على مبادئ معلنة موحدة للمؤسسة التعليمية.

ثانيا: المعوقات الإدارية:

- قلة الصلاحيات الممنوحة للرؤساء والمدراء.
- قلة برامج التنمية المهنية المقدمة للمسؤولين عن التخطيط الاستراتيجي.
- قلة مشاركة الإدارة العليا بالمؤسسة التعليمية في إعداد الخطة الاستراتيجية للأقسام.
- ضعف اهتمام الإدارة العليا بالمؤسسة التعليمية بالمتابعة الميدانية وتقديم التغذية الراجعة للخطط الاستراتيجية بالأقسام.
- افتقار الإدارة العليا بالمؤسسة التعليمية إلى وجود خبرات متخصصة بالتخطيط الاستراتيجي.
- كثرة التغييرات في نظام المؤسسة التعليمية.
- ضعف مساهمة الإدارة العليا بالمؤسسة التعليمية في برامج التحسين والتطوير الناتجة عن عمليات التخطيط الاستراتيجي بالأقسام.
- صعوبة حصول الأقسام على بعض البيانات والمعلومات من الإدارة العليا بالمؤسسة التعليمية.
- تركيز الإدارة العليا بالمؤسسة التعليمية في متابعتها للأقسام على الأعمال الروتينية التقليدية.

ثالثاً: المعوقات البشرية:

- قلة قناعة منسوبي القسم بجدوى التخطيط الاستراتيجي.
- كثرة مقاومة منسوبي القسم للتغيير الناتج عن التخطيط الاستراتيجي.
- ضعف مشاركة منسوبي القسم في عمليات التخطيط الاستراتيجي.

- قلة الخبرات والكفاءات المتخصصة في التخطيط الاستراتيجي بين منسوبي القسم.
- قلة التزام منسوبي القسم بالأدوار والمسئوليات المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.
- قلة برنامج التنمية المهنية المقدمة لمنسوبي القسم المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.
- سيطرة الأعمال الروتينية على أداء منسوبي القسم.
- كثرة الأعباء الوظيفية لدى منسوبي القسم.
- ضعف الثقة المتبادلة بين بعض منسوبي القسم.
- وجود قيود على تبادل البيانات بين منسوبي القسم.

رابعاً: المعوقات المادية:

- قلة المخصصات المالية الموجهة للبرامج والمبادرات والأنشطة والمشروعات المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.
- قلة الحوافز والمكافآت المخصصة للقائمين والمسئولين عن البرامج والأنشطة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.
- افتقار مباني المؤسسة التعليمية إلى بعض التجهيزات اللازمة لتنفيذ البرامج والأنشطة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.
- ندرة وجود أدلة ونشرات استرشادية لعمليات التخطيط الاستراتيجي.
- قلة المخصصات المالية لبرامج التنمية المهنية المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي لمنسوبي المؤسسة التعليمية.

ثانياً: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

النشأة:

تأسست جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ممثلة في كلية الشريعة في سنة ١٣٧٣هـ ١٩٥٣م، وتطورت منذ ذلك الحين بصورة جذرية حتى أصبحت جامعة في عام ١٣٩٤ - ١٩٧٤م ، وتقوم الجامعة على إحداث التكامل بين الالتزام بالقيم الإسلامية والتميز الأكاديمي من أجل المساهمة في بناء مجتمع المعلومات والمعرفة، وتسعى الجامعة إلى تلبية حاجات المجتمع

السعودي التعليمية والتنموية من خلال إعداد الكوادر البشرية المؤهلة علمياً وثقافياً وفكرياً لخدمة المجتمع، وتوفير بيئة تعليمية وثقافية تخدم احتياجات المؤسسة الأكاديمية، والمضي قدماً في برامج تطوير كوادرها البشرية.

كما تسهم الجامعة في دفع عجلة التنمية البشرية من خلال تقديم برامج دراسية متنوعة وعلى مختلف المستويات، سواء على مستوى المعاهد العلمية (التعليم العام) أو على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا (التعليم العالي)، وبالرغم من تميز الجامعة في مخرجاتها الشرعية واللغوية منذ نشأتها، إلا أنها لم تقتصر على ذلك فحسب بل أنشأت كذلك كليات ومعاهد لتقديم برامج نوعية متخصصة في العلوم الاجتماعية، واللغويات، والعلوم، والحاسب الآلي، والإدارة، والاقتصاد، والهندسة، والطب.

وتضم الجامعة مدينة متكاملة لتعليم الطالبات تشرفت بحمل اسم خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز آل سعود. كما تضم ١٤ كلية و٣ معاهد للدراسات العليا، والعديد من العمادات المساندة والمراكز البحثية والخدمية وكراسي البحث العلمي، بالإضافة إلى فرعٍ جامعيٍّ في محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

كما تُعنى الجامعة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث يوجد بها معهدٌ لتعليم اللغة العربية بالرياض. بالإضافة إلى ٧٠ معهداً علمياً منتشرة في مناطق المملكة، ومعهدان علميان خارج المملكة في إندونيسيا وجيبوتي، بالإضافة لعدد من المعاهد تحت الإنشاء الآن، والتي تسعى من خلالها الجامعة للوصول للعالمية التي هي أحد أهدافها الرئيسية.

(موقع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٢١/٧/٢، https://imamu.edu.sa/about/Pages/default.aspx).

مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

١- تشكيل العديد من اللجان تمثلت في اللجنة العليا للخطة الاستراتيجية برئاسة رئيس الجامعة، وعضوية وكلاء الجامعة والمشرف على الخطة الاستراتيجية، واللجنة التنفيذية بلجانها الفرعية وعددها ١٠ لجان، وتم تشكيل فريق للخطة الاستراتيجية تولى إجراء الدراسات التحليلية

الميدانية للبيئة الخارجية والداخلية والمقارنات المرجعية، والعمل على عقد عدد من اللقاءات مع القيادات والمنسوبين من الأكاديميين والإداريين والطلاب، بالإضافة إلى المستفيدين من خارج الجامعة وبالأخص الشركاء من المؤسسات الحكومية وأرباب سوق العمل.

٢- تم استخدام منهجية فايفر لبناء عناصر الخطة الاستراتيجية، وطبق نموذج سوات للتحليل البيئي، وتقسيم العمل على ثلاث مراحل شملت: التخطيط للخطة، التحليل والبناء، دعم عمليات تنفيذ الخطة.

٣- تنفيذ العديد من ورش العمل والاجتماعات والاستبانات لدراسة الوضع الراهن، والخروج بنتائج وتوصيات.

٤- تبني الرؤية والرسالة والمحاور الأساسية لتطوير الجامعة.

٥- صياغة الغايات الاستراتيجية للجامعة، والمبادرات النوعية.

٦- تحكيم الخطة من قبل نخبة من الخبراء والمختصين الوطنيين والدوليين في مجال التخطيط الاستراتيجي، ومن ثم عرضها على اللجنة التنسيقية العليا في الجامعة.

٧- اعتماد الخطة الاستراتيجية من قبل رئيس اللجنة العليا وأعضائها وقيادات الجامعة.

(الخطة الاستراتيجية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٢٠٢١-٢٠٢٥)

الرؤية:

التميز في التعليم والبحث العلمي ونشر المعرفة خدمة للوطن والإسلام والإنسانية.

الرسالة:

تقديم برامج أكاديمية متميزة وإنتاج بحثي نوعي، من خلال بيئة محفزة ونظم إدارية محوكمة وتقنية متقدمة وموارد مستدامة وشراكات فاعلة، لتحقيق مخرجات تنافسية تلبي احتياجات سوق العمل وتسهم في بناء الاقتصاد المعرفي وخدمة المجتمع المحلي والعالمي.

قيم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

- الوسطية والاعتدال.
- الشفافية.
- المبادرة.
- التميز.
- التشاركية.
- الاستدامة.
- المسؤولية.

الغايات/ الأهداف الرئيسية للجامعة:

١- مخرجات تعليميّة تنافسيّة مؤهلة معرفيا ومهاريا تُلبي احتياجات سوق العمل.

٢- بحوث نوعيّة تُسهم في التقدّم المعرفي وتُلبي احتياجات التنمية الوطنيّة.

٣- مخرجات ابتكاريّة وريادية تُعّزز الاقتصاد المعرفي وتُحقق التنمية المُستدامة.

٤- شراكات وإسهامات مجتمعية ووطنيّة فاعلة.

٥- شراكات عالميّة متميّزة، وتأثير فاعل.

٦- تميّز مؤسسّي يُحقّق كفاءة وفاعلية الأداء.

٧- موارد ماليّة مستدامة وكفاءة إنفاق عالية.

٨- شخصية وطنيّة قائمة على قيم الوسطية والاعتدال.

(الخطة الاستراتيجية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٢٠٢١-٢٠٢٥).

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع التخطيط الاستراتيجي، منها المحلية والعربية والأجنبية، فدراسة (Cowburn,2005) هدفت للتعرف إلى عملية التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي البريطانية، طبقت على (٥٠) مؤسسة تعليم عالي من خلال التحليل الوثائقي، ومن أبرز نتائجها أن الجامعات البريطانية لا تمارس عملية التخطيط الاستراتيجي بسبب قلة الموارد المالية المتاحة، وازدواجية القرارات، وعدم وضع خطط عمل واقعية ذات أهداف محددة.

أما دراسة(Kasozi,2005) فقد هدفت للتعرف على العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في عملية التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في أوغندة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت أسلوب المقابلة وتحليل الوثائق، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) عضو هيئة تدريس، ومن أبرز نتائجها أن الضغط المجتمعي يعدّ من أهم عوامل التأثير في عمليات التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، والقرارات الحكومية والبرلمانية وتحديات العولمة والمشاكل الأفريقية، وصناعة القرار وضغوطات سوق العمل وظهور أنماط جديدة من التعليم جميعها تؤثر في عملية التخطيط الاستراتيجي.

وجاءت دراسة (الكلثم وبدارنة،٢٠١٢) للتعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة حيث تكون مجتمع الدراسة من (١٤٣) عضو هيئة تدريس، ومن أبرز نتائج الدراسة أن المعوقات تؤثر بدرجة متوسطة على تطبيق التخطيط الاستراتيجي.

أما دراسة (الحمالي وعربي،٢٠١٣) فقد هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة حائل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية، والحلول المقترحة للتغلب على هذه المعوقات، وقد استخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) قيادي، ومن أبرز نتائجها أن المعوقات تؤثر بدرجة متوسطة على التخطيط الاستراتيجي.

ودراسة (درادكة والثقفي،٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على معوقات التخطيط الاستراتيجي بالأقسام العلمية في جامعة الطائف، والحلول المقترحة للتغلب عليها، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة حيث تكون عينة الدراسة من ١٩٠ رئيس قسم وأعضاء هيئة تدريس بالجامعة، ومن أبرز نتائجها: أن المعوقات تؤثر بدرجة كبيرة على التخطيط الاستراتيجي.

وجاءت دراسة (الروقي،٢٠١٥) لتحديد معوقات التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى من وجهة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، واقتراح مجموعة من الحلول للتغلب على هذه المعوقات، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة حيث تكون مجتمع الدراسة من (٩٤) عضو هيئة تدريس، وقد توصلت إلى أن درجة موافقة عينة الدراسة على المعوقات للتخطيط الاستراتيجي كانت بدرجة كبيرة حسب الترتيب الآتي: المعوقات المالية، البشرية، الإدارية، الفنية.

وهدفت دراسة (آل الشيخ، والشعيبي،٢٠١٥) إلى التعرف على معوقات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية، والوقوف على مدى توافق أو تباين آراء القيادات نحو تلك المعوقات، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة حيث تكون مجتمع الدراسة من (٢٨٥) قيادي أكاديمي وإداري في الجامعات السعودية، وتوصلت إلى أن المعوقات الإدارية والتنظيمية والبشرية والمالية تؤثر بدرجة متوسطة على التخطيط الاستراتيجي.

أما دراسة (عودة،٢٠١٧) والتي قد هدفت لتحديد معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية في محافظة بغداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) عضو هيئة تدريس، وتوصلت إلى أن المعوقات المادية والتنظيمية والإدارية والبشرية تؤثر بدرجة كبيرة على تطبيق التخطيط الاستراتيجي.

وتؤيدها دراسة (اللالا،٢٠١٨) حيث هدفت إلى التعرف على معوقات التخطيط الاستراتيجي في قسمي الدعوة والثقافة الإسلامية والتربية الخاصة بجامعة القصيم، وقد استخدمت

المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من ٧٤ عضو هيئة تدريس، ومن أبرز نتائجها أن المعوقات تؤثر بدرجة كبيرة ومتوسطة على التخطيط الاستراتيجي.

وقد هدفت دراسة (الشهري، والختلان،٢٠١٨) للتعرف على المعوقات التنظيمية التي تواجه تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة، وتقديم مقترحات تساهم في تلافي تلك المعوقات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٥٧) عضو هيئة تدريس وموظفين، ومن أبرز نتائجها موافقة عينة الدراسة على المعوقات التنظيمية لتطبيق الخطط الاستراتيجية للجامعات السعودية الناشئة بدرجة كبيرة جدا.

وهدفت دراسة (العتايقة،٢٠١٩) إلى التعرف على المعوقات والتحديات المالية التي تواجه جامعة آل البيت ودورها في تطبيق الخطط الاستراتيجية التي رسمتها، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من ١١٠ عضو هيئة تدريس وموظف وموظفة، ومن أبرز نتائج الدراسة ارتفاع أثر المعوقات المالية على تطبيق الخطيط الاستراتيجي لجميع المجالات من التمويل الذاتي، والتمويل الخارجي، والقرارات الإدارية والمالية.

وقد هدفت دراسة (عبدالرحمن والدباس،٢٠١٩) للكشف عن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية والتطلعات المستقبلية لتجاوزها، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) عضو هيئة تدريس، ومن أبرز نتائجها أن المعوقات التي تحول دون التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية كانت بدرجة متوسطة وكبيرة، حيث جاء مجال المعوقات المالية بالمرتبة الأولى، والمعوقات البشرية بالمرتبة الأخيرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم مناقشته في الدراسات السابقة يمكن استنتاج الملاحظات التالية:

أوجه الاتفاق:

١. منهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الكلثم وبدارنة،٢٠١٢)، (الحمالي وعربي،٢٠١٣)، (درادكة والثقفي،٢٠١٥)، (آل الشيخ،٢٠١٥)، (اللالا،٢٠١٨)، (الشهري والخثلان،٢٠١٨)، (العتايقة،٢٠١٩)، (عبد الرحمن والدباس،٢٠١٩) في منهج الدراسة المستخدم وهو المنهج الوصفي.

٢. أدوات الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة -عدا دراستي (Cowburn،٢٠٠٥)، و(Kasozi،٢٠٠٥)- في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

٣. عينة الدراسة: تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (الحمالي وعربي،٢٠١٣)، (آل الشيخ،٢٠١٥) بأنها طبقت على القيادات في الجامعات، ودراسة (دراردكة والثقفي،٢٠١٥) بأنها طبقت على رؤساء الأقسام والأعضاء، والدراسة الحالية طبقت على رؤساء الأقسام العلمية فقط.

أوجه الاختلاف:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها هدفت إلى التعرف على أبرز المعوقات العملية، والإدارية، والبشرية، والمالية للتخطيط الاستراتيجي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية.

أوجه الاستفادة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في دعم مشكلة البحث، وبناء الإطار النظري وأداة الدراسة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام العلمية بالكليات العلمية والأدبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية البالغ عددهم (٧٦) رئيس قسم علمي، خلال العام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

عينة الدراسة:

تم استخدام أسلوب المسح الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٧٦) رئيس قسم، وتم إرسال الاستبانات إلكترونياً لجميع رؤساء الأقسام بالكليات العلمية والأدبية، وتم استراد جميع الردود وبلغت الاستبيانات الصالحة للتحليل (٧٢) استبانة، وبذلك يكون معدل الاستجابة بلغ (٩٤,٧%)، وتتمثل الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة في: الكلية، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال التخطيط، وذلك على النحو التالي:

١-الكلية:

جدول رقم (١): خصائص عينة الدراسة

الكلية	العدد	النسبة المئوية
كلية التربية	5	6.9
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية	3	4.2
كلية علوم الحاسب والمعلومات	5	6.9
كلية اللغة العربية	2	2.8
كلية اللغات والترجمة	2	2.8

كلية الإعلام والاتصال	5	6.9
كلية الشريعة	5	6.9
كلية أصول الدين	1	1.4
كلية العلوم الاجتماعية	3	4.2
كلية الطب	27	37.5
كلية الهندسة	5	6.9
الكلية التطبيقية	2	2.8
المعهد العالي للدعوة والاحتساب	3	4.2
المعهد العالي للقضاء	4	5.6
العدد الكلي	72	100.0
الرتبة العلمية	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أستاذ	6	8.3
أستاذ مشارك	11	15.3
أستاذ مساعد	55	76.4
العدد الكلي	**72**	**100.0**
سنوات الخبرة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أقل من خمس سنوات	13	18.1
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنة	0	0
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	40	55.6
أكثر من ١٥ سنة	19	26.4
العدد الكلي	**72**	**100.0**
الدورات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
لا يوجد دورات	9	12.5
دورة واحد إلى أقل من ٣ دورات	37	51.4
من ٣ دورات إلى أقل من ٥ دورات	15	20.8
من ٥ دورات إلى أقل من ٨ دورات	11	15.3
العدد الكلي	**72**	**100.0**

يوضح الجدول رقم (١) خصائص عينة الدراسة، وتوزيع رؤساء أقسام أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الكلية، وبلغ عدد الكليات التي شارك رؤساء الأقسام بها (١٢) كلية، بالإضافة إلى رؤساء الأقسام بالمعهد العالي للدعوة والاحتساب البالغ عددهم (٥) رؤساء، ورؤساء الأقسام بالمعهد العالي للقضاء البالغ عددهم (٤) رؤساء.

وتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية، حيث أوضحت النتائج أن (٧٦,٤%) من أفراد عينة الدراسة رتبتهم العلمية أستاذ مساعد وهم الفئة الأكبر من عينة الدراسة، و(١٥,٣%) من رؤساء الأقسام رتبتهم العلمية أستاذ مشارك، وفي حين أن (٨,٣%) من أفراد العينة رتبتهم العلمية أستاذ، وحيث أن جميعهم من القياديين المعنيين بالتخطيط الاستراتيجي في الجامعة والكليات.

وأن ما يزيد على نصف أفراد عينة الدراسة (٥٥,٦%) تتراوح سنوات خبراتهم العملية (من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة)، ويليهم الذين تبلغ خبراتهم العملية أكثر من ١٥ سنة، وأقل عدد من رؤساء الأقسام سنوات خبراتهم أقل من خمسة سنوات (١٨,١%)، وبينما لا يوجد من بينهم من تتراوح خبراتهم العملية من (٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، أي أن (٨٢,٠%) من أفراد عينة الدراسة بلغت سنوات خبرتهم من عشرة سنوات وأكثر في مجال العمل الأكاديمي، وذلك يعكس مدى قدرتهم على التخطيط الاستراتيجي وتحيق أهدافه وإدراك معوقاته.

وأن (٥١,٤%) أي ما يزيد على نصف رؤساء الأقسام، ويتراوح عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها (دورة واحدة إلى أقل من ٣ دورات) وهم الفئة الأكبر من بين المبحوثين، وفي حين (٢٠,٨%) حاصلون على دورات تدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي تتراوح (من ٣ دورات إلى أقل من ٥ دورات)، و(١٥,٣%) منهم حاصلون على دورات تدريبية تتراوح (من ٥ دورات إلى أقل من ٨ دورات)، بينما عدد قليل من رؤساء الأقسام ويمثلون ما نسبته (١٢,٣%) غير مدربين في مجال التخطيط الاستراتيجي، أي أن (٨٧,٥%) من رؤساء الأقسام حاصلون على دورات تدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي، وذلك يدل على مدى كفاءتهم في مجال التخطيط الاستراتيجي وإدارة عملياته بمنهجية علمية صحيحة ومعالجة معوقاته.

أداة الدراسة:

• للإجابة عن الأسئلة: الأول، والثاني، والثالث، الرابع: أُستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ حيث تكوّنت من قسمين رئيسين، وهما:

– القســـم الأول: البيانات الأولية: (الكلية، والرتبة العلمية، وســـنوات الخبرة الوظيفية، الدورات التدريبية في مجال التخطيط).

– القسم الثاني: الذي تضمّن ثلاثة محاور تتمثّل في:

المحور الأول: المعوقات العملية، وتكون من (٩) عبارات.

المحور الثاني: المعوقات الإدارية، وتكون من (٩) عبارات.

المحور الثالث: المعوقات البشرية، وتكون من (١٠) عبارات.

المحور الرابع: المعوقات المادية، وتكون من (٥) عبارات.

وقد صمّمت الباحثة الاستبانة على أساس مقياس ليكرت الخماسي الـــمُتدرّج؛ لقياس درجة استجابة أفراد عينة الدراسة للعبارات، الذي احتوى على البنود التالية: موافق (بدرجة كبيرة جداً– بدرجة كبيرة – بدرجة متوســـطة – بدرجة قليلة– بدرجة قليلة جداً) كما هو موضـــح في الجدول التالي:

جدول رقم (٢): درجات مقياس ليكرت

درجة المُوافقة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

وقد تم حســـاب المدى للوســـط الحســـابي وفقًا للمعادلة التالية: (المدى الأعلى – المدى الأدنى)، مقســـومة على القيمة العليا وهي (٥–١) = ٥/٤ = ٠,٨٠ وتمثل طول الفئة وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (٣): طول خلايا مقياس ليكرت

درجة الاستجابة	طول الخلية	درجة الموافقة
درجة قليلة جداً	من ١ إلى أقل من ١,٨٠	منخفضة جدا
درجة قليلة	من أكثر من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	منخفضة
درجة متوسطة	من أكثر من ٢,٦٠ إلى اقل من ٣,٤٠	متوسطة
درجة كبيرة	من أكثر من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	مرتفعة
درجة كبيرة جداً	من أكثر من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	مرتفعة جدا

صدق الاستبانة وثباتها:

يقصد بصدق الاستبانة: إلى أي درجة يقيس المقياس ما صُمم لقياسة فعلاً؛ وقامت الباحثة بالتأكد من صدق الأداة من خلال الآتي:

– الصدق الظاهري للأداة: أعدت الباحثة الاستبانة في صورتها الأولية، وعرضت على عدد من ذوي الاختصاص والخبراء، وتم حذف وإضافة بعض العبارات حسب رؤيتهم، حتى أصبح عدد فقرات الاستبيان (٣٣) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقهما ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) رئيس قسم علمي، تم اختيارهم عشوائياً من بين مجتمع الدراسة، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول أدناه:

المحور الأول: المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي:

جدول رقم (٤): يوضح درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي والدرجة الكلية للمحور الذي تنمي اليه

المحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي	١	0.757**
	٢	0.834**
	٣	0.782**
	٤	0.831**
	٥	0.866**
	٦	0.762**
	٧	0.711**
	٨	0.839**
	٩	0.500*

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

المحور الثاني: المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي:

جدول رقم (٥): يوضح درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي والدرجة الكلية للمحور الذي تنمي اليه

المحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي	١	0.673**
	٢	0.572**
	٣	0.713**
	٤	0.834**
	٥	0.869**
	٦	0.447*
	٧	0.882**
	٨	0.747**
	٩	0.795**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

المحور الثالث: المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي:

جدول رقم (٦): يوضح درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي والدرجة الكلية للمحور الذي تنمي اليه

المحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي	١	0.765**
	٢	0.799**
	٣	0.699**
	٤	0.594**
	٥	0.719**
	٦	0.803**

المحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
	٧	0.724**
	٨	0.381*
	٩	0.731**
	١٠	0.687**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

المحور الرابع: المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي:

جدول رقم (٧): يوضح درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي والدرجة الكلية للمحور الذي تنمي اليه

المحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي	١	0.831**
	٢	0.849**
	٣	0.786**
	٤	0.709**
	٥	0.715**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

تبيّن النتائج في الجداول أعلاه، أن قيم مُعَامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل؛ مما يُشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتّع بدرجة صدق مرتفعة، ويؤكد ذلك قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات الاستبيان؛ وعليه فإن هذه النتيجة تُوضّح صدق عبارات ومحاور الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة (الاتساق الداخلي):

ثبات أداة الدراسة يعني: التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم. وخاصية الثبات تعني: إلى أيّ درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مره يستخدم فيها؟ ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة (اختبار ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha (α) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (٨): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	معامل ألفا كرونباخ (الثبات)	الصدق*
١	المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي	٠,٩١	0.95
٢	المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي	0.89	0.94
٣	المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي	0.88	0.93
٤	المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي	0.79	0.89
	الثبات الكلي للاستبانة	٠,٩٤	0.97

* الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ

توضح النتائج في الجدول (٨) أن قيمة ألفا كرونباخ كانت مرتفعة وتتراوح بين (٠,٧٩ – ٠,٩١) لكل محور من محاور الاستبانة، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (٠,٩٤)، وكذلك قيمة الصدق مرتفعة وتتراوح بين (٠,٨٩- ٠,٩٥) لكل محور من محاور الاستبانة، كذلك كانت قيمة الصدق لجميع فقرات الاستبانة (٠,٩٧) وهذا يعني أن معاملي الثبات والصدق مرتفع، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة.

طريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم مجالات الاستبانة إلى فقراتها الفردية والزوجية، واستخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، ولحساب معامل ثبات الاستبيان تم استخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown وهي:

معامل الثبات =

$$\frac{\text{٢ ر } ½}{\text{١+ ر } ½}$$

حيث:

- ٢: عدد أقسام الاختبار.
- ر½: معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

جدول رقم (٩): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
١	المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي	0.82	0.90
٢	المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي	0.89	0.94
٣	المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي	0.76	0,86
٤	المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي	0.70	0.82
	الثبات الكلي للاستبانة	0.85	0.92

تخلص الباحثة من خلال الجدول أعلاه إلى أن قيمة معامل الارتباط المعدل Spearman Brown يتراوح ما بين (٠,٨٢-٠,٩٤) وبلغ معامل الارتباط لجميع محاور أداة الدراسة المعدل (٠,٩٢)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدل على ثبات أداة الدراسة وصلاحيتها لجمع البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test

استخدمت الباحثة اختبار كو لمجروف – سميروف Kolmogorov-Smirnov Test (K-S) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه.

جدول رقم (١٠): يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

م	المحور	القيمة الاحتمالية p–value
١	المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي	0.513
٢	المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي	0.694
3	المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي	0.276
4	المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي	0.763

أظهرت النتائج المبينة في الجدول رقم (١٠) أن القيمة الاحتمالية (p-value) لجميع محاور الدراسة كانت عند مستوى أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني أن توزيع بيانات محاور الدراسة يتبع التوزيع الطبيعي، وبذلك يتم استخدام الاختبارات المعملية (Inferential Statistics) للإجابة على فرضيات الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

طبقت الباحثة أداة الدراسة بعد الانتهاء من صياغتها بصورة نهائية على النحو التالي:

- الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المختصة.
- توزيع أداة الدراسة.
- جمع أداة الدراسة وحصرها.
- تحليل البيانات الإحصائية؛ للوصول إلى نتائج الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

بعد جمع البيانات من مجتمع الدراسة حُلّلت من خلال استخدام برنامج (SPSS)؛ وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية للوصول إلى نتائج الدراسة:

مُعَامل ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha – مُعَامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Co-efficient) – التكرارات والنسب المئوية – المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري Standard Deviation)) – اختبار تي (Independent Sample t-test) – اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) (اختبار ف).

عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيراتها:

للإجابة عن اسئلة الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب؛ لمعرفة وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حولها.

السؤال الأول: ما المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية؟ جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (١١): وجهات نظر رؤساء الأقسام العلمية عينة الدراسة حول المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	المُؤشّرات الإحصائية / العبارة		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسط (١)	الانحراف	الوزن النسبي	قيمة (ت) المحسوبة*	القيمة الاحتمالية	الترتيب
١	صعوبة فهم بعض مصطلحات التخطيط الاستراتيجي	ك	3	11	26	19	13	2.61	1.08	52.2	-3.05	0.003	9
		%	4.2	15.3	36.1	26.4	18.1						
٢	صعوبة تحديد وصياغة بعض	ك	3	20	24	18	7	2.92	1.05	58.4	-0.68	0.501	6
		%	4.2	27.8	33.3	25.0	9.7						

	قضايا التخطيط الاستراتيجي											
٣	صعوبة تحديد التهديدات الخارجية التي تواجه الجامعة	ك	15	22	10	16	9	3.25	1.35	65.0	1.57	0.121	2
		%	20.8	30.6	13.9	22.2	12.5						
٤	غياب الموضوعية في تحديد نقاط الضعف في أداء الجامعة	ك	10	26	16	14	6	3.28	1.18	65.6	2.00	0.049	1
		%	13.9	36.1	22.2	19.4	8.3						
٥	صعوبة التنبؤ بالاحتياجات المادية والبشرية للجامعة	ك	9	24	12	17	10	3.07	1.28	61.4	0.46	0.647	4
		%	12.5	33.3	16.7	23.6	13.9						
٦	قلة الوعي والإلمام بإجراءات تطبيق مراحل التخطيط الاستراتيجي	ك	4	16	22	17	13	2.74	1.16	54.8	-1.93	0.058	8
		%	5.6	22.2	30.6	23.6	18.1						
٧	صعوبة تحويل الخطة الاستراتيجية إلى خطط تنفيذية	ك	3	18	28	18	5	2.94	0.98	58.8	-0.48	0.631	5
		%	4.2	25.0	38.9	25.0	6.9						
٨	صعوبة ترجمة الأهداف الاستراتيجية إلى أهداف تفصيلية	ك	1	20	24	18	9	2.81	1.03	56.2	-1.60	0.114	7
		%	1.4	27.8	33.3	25.0	12.5						
٩	قلة الاتفاق على مبادئ معلنة موحدة للجامعة	ك	8	22	19	17	6	3.13	1.15	62.6	0.92	0.359	3
		%	11.1	30.6	26.4	23.6	8.3						
	المتوسط الكلي							2.97	0.81	59.4	-0.31	0.759	

*للتعرف على درجة المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تم إجراء اختبار (ت) (One-Sample Test) لمعرفة ما إذا كان المتوسط الحسابي لكل معوق من المعوقات العلمية تساوي القيمة المتوسطة (٢) أم تختلف عنها اختلافاً جوهرياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل.

(١) اتخذت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي (١-٢-٣-٤-٥) للإجابة عن كل عبارة من عبارات محاور معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية، بحيث: (١ إلى ١,٨) تمثل درجة قليلة جداً، و(أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦) تمثل درجة قليلة، و(أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠) تمثل درجة متوسطة و(أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠) تمثل درجة كبيرة و(أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠) تمثل درجة كبيرة جداً.

مراحله، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يُؤخذ عليه غياب الموضـــوعية في تحديد نقاط الضـعف في أداء الجامعة وصـعوبة تحديد التهديدات الخارجية التي تواجه الجامعة، وصـعوبة التنبؤ بالاحتياجات المادية والبشرية.

وكما يُلحظ في الجدول أعلاه موافقة عينة الدراسـة على جميع المعوقات العملية للتخطيط الاستراتيجي بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي يتراوح ما بين (٣,٢٨ إلى ٢,٦١ من ٥)، وقد بلغ الوزن النسبي لها (٥٩,٤%) وهذا يتفق مع دراسة (الحمالي وعربي،٢٠١٣)؛ (اللالا،٢٠١٨) بأن المعوقات العملية تؤثر بدرجة متوسطة على التخطيط الاستراتيجي في الجامعات.

السؤال الثاني: ما المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة؟ جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (١٢): وجهات نظر رؤساء الأقسام العلمية عينة الدراسة حول المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	المُؤشّرات الإحصائية / العبارة		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	قيمة (ت) الخمسية*	القيمة الاحتمالية	الترتيب
١	قلة الصلاحيات الممنوحة لرؤساء الأقسام العلمية	ك	25	20	18	6	3	3.81	1.13	76.2	6.03	0.000	2
		%	34.7	27.8	25.0	8.3	4.2						
٢	قلة برامج التنمية المهنية المقدمة لرؤساء الأقسام العلمية عن التخطيط الاستراتيجي	ك	22	33	12	2	3	3.96	0.99	79.2	8.26	0.000	1
		%	30.6	45,8	16.7	2.8	4.2						

٣	قلة مشاركة الإدارة العليا بالجامعة في إعداد الخطة الاستراتيجية للقسم العلمي	ك	14	16	28	9	5	3.35	1.14	67.0	2.58	0.012	8
		%	19.4	22.2	38.9	12.5	6.9						
٤	ضعف اهتمام الإدارة العليا بالجامعة بالمتابعة الميدانية وتقديم التغذية الراجعة للخطط الاستراتيجية بالأقسام العلمية	ك	16	15	27	10	4	3.40	1.15	68.0	2.98	0.004	6
		%	22.2	20.8	37.5	13.9	5.6						
٥	افتقار الإدارة العليا بالجامعة إلى وجود خبرات متخصصة بالتخطيط الاستراتيجي	ك	10	10	27	13	12	2.90	1.25	58.0	-0.66	0.510	9
		%	13.9	13.9	37.5	18.1	16.7						
٦	كثرة التغييرات في النظام الجامعي	ك	12	29	16	10	5	3.46	1.14	69.2	3.42	0.001	5
		%	16.7	40.3	22.2	13.9	6.9						
٧	ضعف مساهمة الإدارة العليا بالجامعة في برامج التحسين والتطوير الناتجة عن عمليات التخطيط الاستراتيجي بالأقسام العلمية	ك	12	25	19	11	5	3.39	1.15	67.8	2.88	0.005	7
		%	16.7	34.7	26.4	15.3	6.9						
٨	صعوبة حصول الأقسام العلمية على بعض البيانات والمعلومات من الإدارة العليا بالجامعة	ك	19	23	15	10	5	3.57	1.22	71.4	3.96	0.000	4
		%	26.4	31.9	20.8	13.9	6.9						

9	تركيز الإدارة العليا بالجامعة في متابعتها للأقسام العلمية على الأعمال الروتينية التقليدية	ك	23	22	18	5	4	3.76	1.14	75.2	5.66	0.000	3
		%	31.9	30.6	25.0	6.9	5.6						
	المتوسط الكلي							3.51	0.76	70.2	5.67	0.000	

* للتعرف على درجة المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تم إجراء اختبار (ت) (One-Sample Test) لمعرفة ما إذا كان المتوسط الحسابي لكل معوق من المعوقات الإدارية تساوي القيمة المتوسطة (٢) أم تختلف عنها اختلافاً جوهرياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل. وعند قيمة ت المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والتي تساوي ١,٩٨ أو الوزن النسبي اكبر من ٦٠%.

يتضح من نتائج الجدول (١٢) أن المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٥١ من ٥) وهو متوسط في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الخماسي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٧٦) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وقد تُفسر هذه النتيجة إلى أن المعوقات الإدارية تعيق بشكل كبير التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام، وذلك لقلة الصلاحيات الممنوحة لرؤساء الأقسام العلمية، وتركيز الجامعة في متابعتها للأقسام العلمية على الأعمال الإدارية، فالتنظيم الإداري يساعد وبشكل كبير على تيسير التخطيط الاستراتيجي وتحقيق الأهداف بالشكل المطلوب.

ويُلحظ أيضا في الجدول أعلاه وجود تباين في وجهات نظر عينة الدراسة حول عبارات محول المعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي، حيث إن بعضهم يرون أنها تعيق بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (٣,٩٦ إلى ٣,٤٦ من٥)، وقد بلغ الوزن النسبي لها (٦٩,٢% إلى ٧٩,٢%) وذلك يتفق مع دراسة (الكلثم وبدارنة،٢٠١٢)؛ (درادكة والثقفي،٢٠١٥)؛ (الروقي،٢٠١٥)؛ (عودة،٢٠١٧)؛ (اللالا،٢٠١٨)؛ (الشهري والخثلان،٢٠١٨) بأن المعوقات الإدارية تؤثر بدرجة كبيرة على التخطيط الاستراتيجي بالجامعات.

والبعض الآخر يرى بأنها تعيق بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٤٠ إلى ٢,٩٠ من ٥) وقد بلغ الوزن النسبي لها (٥٨% إلى ٦٨%)، وذلك يتفق مع دراسة (الحمالي

وعربي،٢٠١٣)؛ و(آل الشيخ،٢٠١٥) بأن المعوقات الإدارية تؤثر بدرجة متوسطة على التخطيط الاستراتيجي بالجامعات.

السؤال الثالث: ما المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة؟ جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣): وجهات نظر رؤساء الأقسام العلمية عينة الدراسة حول المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	المؤشّرات الإحصائية / العبارة		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الترتيب
١	قلة قناعة منسوبي القسم العلمي بجدوى التخطيط الاستراتيجي	ك	8	11	28	20	5	2.96	1.08	59.2	-0.33	0.744	5
		%	11.1	15.3	38.9	27.8	6.9						
٢	كثرة مقاومة منسوبي القسم العلمي للتغيير الناتج عن التخطيط الاستراتيجي	ك	7	14	26	12	13	2.86	1.21	57.2	-0.97	0.335	8
		%	9.7	19.4	36.1	16.7	18.1						
٣	ضعف مشاركة منسوبي القسم العلمي في عمليات التخطيط الاستراتيجي	ك	7	21	16	15	13	2.92	1.28	58.4	-0.55	0.581	6
		%	9.7	29.2	22.2	20.8	18.1						
٤	قلة الخبرات والكفاءات المتخصصة في التخطيط الاستراتيجي بين منسوبي القسم العلمي	ك	19	19	8	15	11	3.28	1.45	65.6	1.63	0.108	4
		%	26.4	26.4	11.1	20.8	15.3						

٥	قلة التزام منسوبي القسم العلمي بالأدوار والمسئوليات المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي	ك	9	14	20	16	13	2.86	1.28	57.2	-0.92	0.361	7
		%	12.5	19.4	27.8	22.2	18.1						
٦	قلة برنامج التنمية المهنية المقدمة لمنسوبي القسم العلمي المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي	ك	19	22	23	2	6	3.64	1.15	72.8	4.70	0.000	3
		%	26.4	30.6	31.9	2.8	8.3						
٧	سيطرة الأعمال الروتينية على أداء منسوبي القسم العلمي	ك	28	24	12	4	4	3.94	1.14	78.8	7.05	0.000	2
		%	38.9	33.3	16.7	5.6	5.6						
٨	كثرة الأعباء الوظيفية لدى منسوبي القسم العلمي	ك	30	23	13	6		4.07	0.97	81.4	9.37	0.000	1
		%	41.7	31.9	18.1	8.3							
9	ضعف الثقة المتبادلة بين بعض منسوبي القسم العلمي	ك	3	10	11	23	25	2.21	1.19	44.2	-5.66	0.000	10
		%	4.2	13.9	15.3	31.9	34.7						
١٠	وجود قيود على تبادل البيانات بين منسوبي القسم العلمي		9	9	14	20	20	2.54	1.35	50.8	-2.88	0.005	9
			12.5	12.5	19.4	27.8	27.8						
	المتوسط الكلي							3.13	0.81	62.6	1.34	0.185	

* للتعرف على درجة المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تم إجراء اختبار (ت) (One-Sample Test) لمعرفة ما إذا كان المتوسط الحسابي لكل معوق من المعوقات البشرية تساوي القيمة المتوسطة (٢) أم تختلف عنها اختلافاً جوهرياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، وعند قيمة ت المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والتي تساوي ١,٩٨ أو الوزن النسبي اكبر من ٦٠%.

تبين نتائج الجدول (١٣) أن المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,١٣ من ٥) وهو متوسط في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٨١) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وقد تُفسر هذه النتيجة إلى أن المعوقات البشرية تؤثر بدرجة عالية على التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام، لكن الجامعة تحاول تلافي ذلك من خلال إزاحة القيود على تبادل البيانات بين منسوبي القسم العلمي، وزيادة الثقة المتبادلة بينهم، ومواكبتهم للتغيير؛ إلا أن كثرة الأعباء الروتينية اليومية لمنسوبيها تزيد من إعاقة تحقيق الموارد البشرية للخطط الاستراتيجية بالجامعة، وأيضا حاجة منسوبيها لبرامج تنموية مهنية مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي وآليات تنفيذه بالشكل المطلوب.

كما يُلحظ أيضا في الجدول أعلاه وجود تباين في وجهات نظر عينة الدراسة حول عبارات محول المعوقات البشرية للتخطيط الاستراتيجي، حيث إن بعضهم يرون أنها تعيق بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (٤,٠٧ إلى ٣,٨٤ من٥) وقد بلغ الوزن النسبي لها (٧٢,٨% إلى ٨١,٤%) وذلك يتفق مع دراسة (الكلثم وبدارنة،٢٠١٢)؛ (درادكة والثقفي،٢٠١٥)؛ (الروقي،٢٠١٥)؛ (عودة،٢٠١٧)؛ (اللالا،٢٠١٨)؛ (الشهري والخثلان،٢٠١٨)؛ (عبد الرحمن والدباسي،٢٠١٩) بأن المعوقات البشرية تؤثر بدرجة كبيرة على التخطيط الاستراتيجي بالجامعات.

والبعض الآخر يرى بأنها تعيق بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٢٨ إلى ٢,٨٦ من ٥) وقد بلغ الوزن النسبي لها (٥٧,٢% إلى ٦٥,٦%) وذلك يتفق مع دراسة (الحمالي وعربي،٢٠١٣)؛ (آل الشيخ،٢٠١٥)؛ (اللالا،٢٠١٨) بأن المعوقات البشرية تؤثر بدرجة متوسطة على التخطيط الاستراتيجي بالجامعات.

السـؤال الرابع: ما المعوقات المادية للتخطيط الاسـتراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة؟ جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤): وجهات نظر رؤساء الأقسام العلمية عينة الدراسة حول المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	المُؤشّرات الإحصائية / العبارة		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	قيمة (ت) الحسوبة*	القيمة الاحتمالية	الترتيب
١	قلة المخصصات المالية الموجهة للبرامج والمبادرات والأنشطة والمشروعات المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي	ك	38	20	13	1	٠	4.31	0.87	86.2	12.79	0.000	2
		%	52.8	27.8	18.1	1.4	٠						
٢	قلة الحوافز والمكافآت المخصصة للقائمين والمسئولين عن البرامج والأنشطة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي	ك	35	29	7	1	٠	4.35	0.77	87.0	14.81	0.000	1
		%	48.6	40.3	9.7	1.4	٠						
٣	افتقار مباني الجامعة إلى بعض التجهيزات اللازمة لتنفيذ البرامج والأنشطة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي	ك	21	14	16	12	9	3.36	1.39	67.2	2.21	0.030	5
		%	29.2	19.4	22.2	16.7	12.5						
٤	ندرة وجود أدلة ونشرات استرشادية لعمليات التخطيط الاستراتيجي	ك	13	22	27	9	1	3.51	0.98	70.2	4.46	0.000	4
		%	18.1	30.6	37.5	12.5	1.4						

٥	قلة المخصصات المالية لبرامج التنمية المهنية المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي لمنسوبي القسم العلمي	ك	37	23	7	3	2	4.25	0.99	85.0	10.72	0.000	3
		%	51.4	31.9	9.7	4.2	2.8						
	المتوسط الكلي							3.96	0.77	79.1	10.59	0.000	

** للتعرف على درجة المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تم إجراء اختبار (ت) (One-Sample Test) لمعرفة ما إذا كان المتوسط الحسابي لكل معوق من المعوقات المادية تساوي القيمة المتوسطة (٣) أم تختلف عنها اختلافاً جوهرياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل وعند قيمة ت المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والتي تساوي ١,٩٨ أو الوزن النسبي اكبر من ٦٠%.

يتضح من نتائج الجدول (١٤) أن المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٩٦ من ٥) وهو متوسط في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٧٧) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى المعوقات المادية تؤثر بدرجة كبيرة على التخطيط الاستراتيجي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث أن نقص الموارد المادية تعيق وبشكل كبير في تحقيق التخطيط الاستراتيجي وبرامجه وأنشطته بالشكل المطلوب، وتحقيق أهداف الخطط الاستراتيجية يعتمد بالدرجة الأولى على الموارد المادية فتوافرها يسهل العقبات للوصول للأهداف المنشودة.

وكما يُلحظ في الجدول أعلاه موافقة عينة الدراسة على جميع المعوقات المادية للتخطيط الاستراتيجي بدرجة كبيرة ومتوسط حسابي يتراوح ما بين (٤,٣٥ إلى ٣,٥١ من ٥)، وقد بلغ الوزن النسبي لها (٧٩,١%) وهذا يتفق مع دراسة (الكلثم وبدارنة،٢٠١٢)؛ (الشهري والخثلان،٢٠١٨)؛ (العتايقة،٢٠١٩)؛ (عبد الرحمن والدباسي،٢٠١٩) بأن المعوقات المادية تؤثر بدرجة كبيرة على التخطيط الاستراتيجي في الجامعات.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات (القسم العلمي، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة الوظيفية، الدورات التدريبية في مجال التخطيط)؟ جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

لمعرفة مدى الاختلاف بين رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول معوقات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات رؤساء الأقسام العلمية باختلاف متغيراتهم الديموغرافية والوظيفية: الرتبة العلمية، وسنوات الخبرة الوظيفية، الدورات التدريبية في مجال التخطيط عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٥): يوضح مدى الاختلاف بين رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول معوقات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة باختلاف الرتبة العلمية، وسنوات الخبرة الوظيفية، الدورات التدريبية في مجال التخطيط (One way ANOVA)

المحور	المرتبة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	موقع الاختلاف الجوهري
المعوقات العملية	أستاذ	6	3.06	0.62	بين المجموعات	0.72	2	0.36	0.54	0.583	-
	أستاذ مشارك	11	2.74	0.89	داخل المجموعات	45.65	69	0.66			
	أستاذ مساعد	55	3.01	0.82	المجموع	46.37	71	-			
المعوقات الإدارية	أستاذ	6	3.98	0.58	بين المجموعات	1.78	2	0.89	1.55	0.220	-
	أستاذ مشارك	11	3.63	0.64	داخل المجموعات	39.64	69	0.58			
	أستاذ مساعد	55	3.44	0.79	المجموع	41.42	71	-			
المعوقات البشرية	أستاذ	6	3.72	0.72	بين المجموعات	2.71	2	1.36	2.14	0.126	-
	أستاذ مشارك	11	2.89	0.95	داخل المجموعات	43.79	69	0.64			
	أستاذ مساعد	55	3.11	0.77	المجموع	46.50	71	-			

المعوقات المادية	أستاذ	6	4.47	0.39	بين المجموعات	1.82	2	0.91	1.58	0.214	–
	أستاذ مشارك	11	3.82	0.50	داخل المجموعات	39.80	69	0.58			
	أستاذ مساعد	55	3.93	0.82	المجموع	41.62	71	-			
جميع معوقات التخطيط الاستراتيجي	أستاذ	6	3.81	0.51	بين المجموعات	1.22	2	0.61	1.64	0.201	–
	أستاذ مشارك	11	3.27	0.62	داخل المجموعات	25.58	69	0.37			
	أستاذ مساعد	55	3.37	0.61	المجموع	26.79	71	-			
المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	موقع الاختلاف الجوهري
المعوقات العملية	أقل من خمس سنوات	13	2.64	0.76	بين المجموعات	1.8	2	0.91	1.42	0.250	–
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	40	3.07	0.85	داخل المجموعات	44.5	69	0.65			
	أكثر من ١٥ سنة	19	2.98	0.71	المجموع	46.4	71	-			
المعوقات الإدارية	أقل من خمس سنوات	13	3.28	0.79	بين المجموعات	0.9	2	0.47	0.81	0.450	–
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	40	3.53	0.76	داخل المجموعات	40.5	69	0.59			
	أكثر من ١٥ سنة	19	3.63	0.77	المجموع	41.4	71	-			
المعوقات البشرية	أقل من خمس سنوات	13	2.93	0.46	بين المجموعات	0.7	2	0.34	0.52	0.599	–

	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	40	3.15	0.89	داخل المجموعات	45.8	69	0.66			
	أكثر من ١٥ سنة	19	3.22	0.83	المجموع	46.5	71	-			
المعوقات المادية	أقل من خمس سنوات	13	4.03	0.71	بين المجموعات	0.9	2	0.45	0.77	0.468	–
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	40	4.02	0.79	داخل المجموعات	40.7	69	0.59			
	أكثر من ١٥ سنة	19	3.77	0.77	المجموع	41.6	71	-			
جميع معوقات التخطيط الاستراتيجي	أقل من خمس سنوات	13	3.22	0.48	بين المجموعات	0.5	2	0.24	0.63	0.534	–
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	40	3.44	0.65	داخل المجموعات	26.3	69	0.38			
	أكثر من ١٥ سنة	19	3.40	0.62	المجموع	26.8	71	-			
المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	موقع الاختلاف الجوهري
المعوقات العملية	لا يوجد دورات	9	3.32	0.62	بين المجموعات	2.2	3	0.72	1.11	0.352	–
	دورة واحد إلى أقل من ٣ دورات	37	2.90	0.91	داخل المجموعات	44.2	68	0.65			

	من ٣ دورات إلى أقل من ٥ دورات	15	2.79	0.47	المجموع	46.4	71	-		
	من ٥ دورات إلى أقل من ٨ دورات	11	3.16	0.91						
المعوقات الإدارية	لا يوجد دورات	9	3.75	0.56	بين المجموعات	1.8	3	0.61	1.04	0.380	-
	دورة واحد إلى أقل من ٣ دورات	37	3.36	0.83	داخل المجموعات	39.6	68	0.58			
	من ٣ دورات إلى أقل من ٥ دورات	15	3.62	0.81	المجموع	41.4	71	-			
	من ٥ دورات إلى أقل من ٨ دورات	11	3.67	0.54							
المعوقات البشرية	لا يوجد دورات	9	3.39	0.70	بين المجموعات	2.5	3	0.84	1.30	0.281	-
	دورة واحد إلى أقل من ٣ دورات	37	3.08	0.82	داخل المجموعات	44.0	68	0.65			
	من ٣ دورات إلى أقل من ٥ دورات	15	2.87	0.79	المجموع	46.5	71	-			
	من ٥ دورات	11	٠3.4	0.84							

	إلى أقل من ٨ دورات									
المعوقات المادية	لا يوجد دورات	9	4.07	0.73	بين المجموعات	1.8	3	0.60	1.02	0.391	–
	دورة واحد إلى أقل من ٣ دورات	37	4.06	0.82	داخل المجموعات	39.8	68	0.59			
	من ٣ دورات إلى أقل من ٥ دورات	15	3.67	0.81	المجموع	41.6	71	-			
	من ٥ دورات إلى أقل من ٨ دورات	11	3.91	0.49							
جميع معوقات التخطيط الاستراتيجي	لا يوجد دورات	9	3.63	0.46	بين المجموعات	1.2	3	0.39	1.03	0.385	–
	دورة واحد إلى أقل من ٣ دورات	37	3.35	0.69	داخل المجموعات	25.6	68	0.38			
	من ٣ دورات إلى أقل من ٥ دورات	15	3.24	0.50	المجموع	26.8	71	-			
	من ٥ دورات إلى أقل من ٨ دورات	11	3.54	0.55							

*دالة عند مستوى دلالة (P<0.05)

أظهرت نتائج الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين وجهات نظر رؤساء الأقسام بالجامعة حول أن التخطيط الاستراتيجي بجامعة الإمام يواجه معوقات مالية وإدارية وعلمية وبشـــرية باختلاف (الرتبة العلمية، وســـنوات الخبرة الوظيفية، الدورات التدريبية في مجال التخطيط)، إذ بلغت قيمة ف (١,٦٤ – ٠,٦٣ – ١,٠٣)، وتراوح مســـتوى الدلالة ما بين (٢,٠١- ٠,٥٣٤ – ٠,٣٨٥)، وهي قيم أكبر من (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصـــائياً. أي أن جميع رؤســـاء الأقســـام العلمية في جامعة الإمام محمد بن ســـعود الإســـلامية على اختلاف رتبهم العلمية، وسنوات الخبرة الوظيفية، والدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال التخطيط يتفقون جميعا على أن المعوقات المادية والإدارية تؤثر بدرجة كبيرة على التخطيط الاســـتراتيجي، وأن المعوقات البشرية والعملية تؤثر بدرجة متوسطة على التخطيط الاستراتيجي بالجامعة.

أهم نتائج البحث:

– أن رؤســـاء الأقســـام العلمية متفقون على أن التخطيط الاســـتراتيجي بالجامعة يواجه معوقات عملية وبشرية بدرجة متوسطة.

– أن رؤســـاء الأقســـام العلمية متفقون على أن التخطيط الاســـتراتيجي بالجامعة يواجه معوقات إدارية ومادية بدرجة كبيرة.

– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين وجهات نظر رؤســـاء الأقســـام العلمية حول معوقات التخطيط الاستراتيجي العملية، والبشرية، والإدارية، والمادية على اختلاف رتبهم العلمية، وسنوات الخبرة الوظيفية، والدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال التخطيط.

توصيات البحث:

– تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات الأكاديمية ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط الاستراتيجي، وتصميم وتنفيذ دورات تدريبية بناءً عليها.

– تخصيص بند في الموازنة السنوية للتخطيط الاستراتيجي بالإضافة إلى استحداث موارد مادية، سواء محلية أو دولية لتمويل أنشطة وبرامج التخطيط الاستراتيجي.

– تزويد رؤساء الأقسام العلمية بالبيانات والمعلومات اللازمة في الوقت المناسب لاتخاذ القرارات الاستراتيجية الصحيحة.

– تشجيع العاملين للمشاركة في وضع خطط العمل، وتحديد استراتيجيات وأنشطة تحقيق أهداف تلك الخطط في الجامعات.

– تهيئة بيئة العمل والظروف المادية والمعنوية لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، لتقبل ضغوط العمل اليومية وإدارة الوقت للتفرغ لعمليات التخطيط الاستراتيجي.

– العمل على استقرار النظام الإداري والمالي وتنوع مصادره مع تفويض بعض الصلاحيات لرؤساء الأقسام.

– العمل على تنفيذ برامج التنمية المهنية تستهدف رؤساء الأقسام العلمية عن التخطيط الاستراتيجي ومنحهم مزيد من الصلاحيات.

– مضاعفة الجهود لنشر ثقافة وتنميه مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى رؤساء الاقسام وأعضاء هيئة التدريس، لمواجهة المعوقات العملية، والإدارية، والبشرية، والمالية.

المراجع:

المراجع العربية:

أحمد،عماد.(٢٠١٥).واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السودانية (جامعة الخرطوم أنموذج تطبيقي). المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.ع١٩.

آل الشيخ،سليمان؛ الشعيبي،محمد.(٢٠١٥).معوقات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية.مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للاقتصاد والإدارة،جامعة الملك عبدالعزيز.مج٢٩، ع٢.ص٣-٤٠

البشر،فاطمة.(٢٠٢٠).متطلبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الاستراتيجي للجامعات السعودية ورؤية ٢٠٣٠م. مجلة العلوم التربوية،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.ع٢٢.ص٢٩٣-٣٥٢

بن عيشي،بشير؛ بن عيشي،عمار.(٢٠١٤).دور التخطيط الاستراتيجي في ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية دراسة استطلاعية من وجهة نظر الهيئة التدريسية بجامعة محمد خضير ببسكرة.المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي،جامعة الزرقاء الخاصة.١-٣ أبريل ٢٠١٤

الحمالي،راشد؛ العربي،هشام.(٢٠١٣).معوقات التخطيط الاستراتيجي وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة حائل. مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية.ع٧١.ص٥٣-١٥٩

حمرون،ضيف الله.(٢٠١٨).فاعلية الخطة الاستراتيجية لجامعة تبوك ١٤٣٣-١٤٣٧هـ/٢٠١٢-٢٠١٦م في تحسين أداء الكليات العلمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي،جامعة البحرين.مج١٩، ع٣.ص٣٦٩-٣٩٨

الخطة الاستراتيجية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٢٠٢١-٢٠٢٥.(٢٠٢١).الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درادكة،أمجد؛ الثقفي،طارق.(٢٠١٥).معوقات التخطيط الاستراتيجي بالأقسام العلمية في جامعة الطائف. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط.ع٥.ص١٧٣-٢٤٠

الدليل التنظيمي لقسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٢١. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الدوسري، مبارك. (٢٠١٤). معوقات التخطيط الاستراتيجي في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

رضوان، آمال؛ عاشور، محمد. (٢٠١٩). درجة مساهمة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك في تحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للجامعة (٢٠١٦-٢٠٢٠) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعوم التربوية. مج٤، ع٤. ص١-٢٩

الروقي، بندر. (٢٠١٥). معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى

الزهراني، علي. (٢٠١٩). مهارات التخطيط الاستراتيجي وعلاقتها بالتمكين الوظيفي لدى العاملين الإداريين بكليات جامعة شقراء. مجلة التربية، كلية التربية بجامعة الأزهر

الشهري، عماد؛ الخثلان، منصور. (٢٠١٨). المعوقات التنظيمية لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة (دراسة حالة على جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز). مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات في الآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس. ع١٩

عبدالرحمن، إيمان؛ الدباس، خولة. (٢٠١٩). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية والتطلعات المستقبلية لتجاوزها. مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية. مج٤٦. ص٥٦٩-٥٨٣

عبدالمنعم، أسامة؛ ومبيضين، أسامة. (٢٠١٢). مدى استخدام الجامعات الأردنية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي للوصول للجودة التعليمية فيها. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. ص٣٢٢

العتايقة، سليم. (٢٠١٩). المعوقات المالية ودورها في تطبيق التخطيط الاستراتيجي لجامعة آل البيت. رسالة ماجستير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والعوم الإدارية، جامعة آل البيت

العسكر،خلود.(٢٠١٨).دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين أداء البيئة الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.رسالة ماجستير منشورة.قسم الإدارة والتخطيط التربوي،كلية العلوم الاجتماعية،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

العمرات،محمد.(٢٠١٤).مهارات التخطيط الاستراتيجي المتحققة لدى مديري ومديرات مدارس تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.مجلة العلوم التربوية والنفسية.ع٢/١٥.ص٣٠٧-٣٣٥.

عودة،علاء.(٢٠١٧).معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية في بغداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.رسالة ماجستير منشورة،كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط

عياصرة،عمر.(٢٠١٨).حوكمة وإدارة الاستراتيجية.الأردن:دار المناهج للنشر والتوزيع.

القاضي،المكاشفي.(٢٠١٠).التخطيط الاستراتيجي للتربية والتعليم.كفر الشيخ:دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

الكلثم،حمد؛ بدارنة،حازم.(٢٠١٢).معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية،مركز تطوير التفوق، جامعة العلوم والتكنولوجيا.ع١٠.ص١٨٧-٢٠٢

اللالا،زياد.(٢٠١٨).معوقات التخطيط الاستراتيجي في قسمي التربية الخاصة والدعوة والثقافة الإسلامية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية،مجلس النشر العلمي،جامعة الكويت.ع١٦٨.ص٢٣٩-٢٧٦

محمد،أحمد.(٢٠١١).التخطيط التربوي الاستراتيجي.عمان:دار المسيرة للنشر

مساعدة،ماجد.(٢٠١٣).الإدارة الاستراتيجية:مفاهيم وعمليات وحالات تطبيقية.عمان:دار المسيرة للنشر

موقع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٢١/٧/٢، https://imamu.edu.sa/about/Pages/default.aspx

نظام الجامعات السعودية.(٢٠١٩). الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٢٧) بتاريخ ٢/٣/١٤٤١هـ، المادة ٣٩

المراجع الأجنبية:

Abdel Moneim, O., and Mobaideen, O. (2012). The extent to which Jordanian universities use the concept of strategic planning to reach educational quality in them (in Arabic). The Second Arab International Conference for Quality Assurance of Higher Education. p. 322

Abdel Rahman, I.; Al-Dabbas, K. (2019). Obstacles of Applying Strategic Planning at Jordanian Universities and The Future Aspirations to Overcome such Obstacles: A Comparative Study of Public and Private Universities (in Arabic). Journal of Educational Sciences Studies, Deanship of Scientific Research, University of Jordan. Vol. 46. Pg. 569-583

Acheampong, F.(2010). Integrating Risk Management and Strategic Planning. Planning for Higher Education. Vol38.No.2.

Ahmed E. (2015). The Status of Strategic Planning in Sudanese Universities: Khartoum University as a Strategic Model (in Arabic).The Arab Journal of the Quality of University Education, p. 19.

Al Kaltham, H.; Badarneh, H. (2012). Obstacles to strategic planning at Umm Al-Qura University from the viewpoint of its faculty members (in Arabic). The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, General Secretariat of the Union of Arab Universities, Center for Excellence, Science and Technology University. P.10. p. 187-202

Al-Amrat, M. (2014). Strategic planning skills achieved by the principals of Petra education schools from the viewpoint of teachers (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences. P. 15/2. P. 307-335.

Al-Askar, K. (2018). The role of strategic planning in improving the performance of the academic environment at Imam Muhammad bin Saud Islamic University (in Arabic). Published master's thesis Department of Management and Educational Planning, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Al-Atiqa, S. (2019). Financial Constraints and their Role on the Implementation of Strategic Planning at Al al-Bayt University (in Arabic). Published Master's Thesis, Department of Business Administration, College of Economics and Administrative Sciences, Al al-Bayt University

Albishr, F. (2020). Requirements of achieving harmony between strategic planning and (2030) Vision in Saudi universities (in Arabic). Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, p. 22, pp. 293-352

Al-Dossary, M. (2014). Obstacles of strategic planning in middle and secondary schools in Al-Kharj Governorate from the viewpoint of school principals and school administration supervisors (in Arabic). Unpublished master's thesis. Department of Administration and Educational Planning, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud University

Al-Hamali, R.; Al-Arabi, H. (2013). Constraints of Strategic Planning and Ways to Overcome them at Hael University from the Academic and Administrative Leaders' viewpoint (in Arabic). Journal of the Culture for Development Association, p. 71. pp. 53-159

Al-Lala, Z. (2018). Obstacles to strategic planning in the Departments of Special Education, Da`wah and Islamic Culture at Qassim University from the viewpoint of the faculty members (in Arabic). Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Scientific Publishing Council, Kuwait University, p. 168, p. 239-276

Alqadi , A. (2010). Strategic Planning for Education (in Arabic). Kafr El-Sheikh: House of Science and Faith for Publishing and Distribution

Al-Roqi, B. (2019). Obstacles to strategic planning at Umm Al-Qura University from the viewpoint of faculty members in the College of Education (in Arabic). Unpublished Master's thesis, Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University

Alshehri, E.; Al-Khathlan, M. (2018). Organizational obstacles to applying strategic planning in emerging Saudi universities (a case study on Prince Sattam bin Abdulaziz University) (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, College of Girls in Arts, Sciences and Education, Ain Shams University. 19

Al-Sheikh, S.; Al-Shuaibi, M. (2015). Obstacles to strategic planning in Saudi universities (in Arabic). Journal of King Abdulaziz University for Economics and Administration, King Abdulaziz University. Vol. 29, p. 2, pp. 3-40

Al-Zahrani, A. (2019). Strategic Planning Skills and its Relationship to The Functional Empowerment of Employees (administrators) at The Faculties of Shaqra University (in Arabic). Journal of Education, Faculty of Education at Al-Azhar University

Ayasra, O. (2018). Governance and Strategy Management (in Arabic). Jordan: Dar al-Manhaj for Publishing and Distribution.

Benaichi, B.; Benaichi, A. (2014). The Role of Strategic Planning in Quality Assurance in Algerian Universities An exploratory study from the viewpoint of the teaching staff at Mohamed Khedir University in Biskra (in Arabic). The Fourth Arab International Conference for Quality Assurance of Higher Education, Zarqa Private University. April 1-3, 2014

Cowburn,S.(2005).Strategic Planning in Higher Education: Factor Fiction? Perspective Policy and Practice in Higher Education. 9 (4):103

Daradkeh, A.; Al-Thaqafi, T. (2015). Obstacles to strategic planning in the scientific departments at Taif University (in Arabic). Journal of the Faculty of Education at Assiut University. p. 5. pg. 173-240

Fariborz, R. Pavel, C. & John, M. (2005). Towards understanding the impeders of strategy implementation in higher education (HE) A cace of HE institutes in Iran. Quality Assurance in Education, 13(٢)

Guangkuan, X. (2013). SEEKING A ROADMAP TO BECOMING WORLD CLASS: Strategic Planning at Peking University. CSHE Research & Occasional Paper Series, CHINA.

Guerra, F., Zamora, R., Hernandez, R., & Menchaca, V. (2017). University Strategic Planning: A Process for Change in a Principal Preparation Program. International Journal of Educational Leadership Preparation, 12 (1). 1-32.

Hamroun, D. (2018). The Effectiveness of the University of Tabuk Strategic Plan (2012-2016) in Improving the Performance of the Science Colleges (in Arabic). journal of Educational and Psychological Sciences, Scientific Publishing Center, Bahrain University. Vol. 19, P3. Pg. 369-398

Kasozi,A.(2005).The Development of a Strategic Plan for Higher Education in Uganda 2001-2005. Paper Personal to Muffic Conferences A changing Lands cur, Hague.

Mohamed, A. (2011). Strategic Educational Planning (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah Publishing

Musaeidah, M. (2013). Strategic Management: Concepts, Operations and Applied Cases (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah Publishing

Odeh, A. (2017). The Obstacles of applying strategic planning at public universities in Baghdad from the viewpoint of faculty members (in Arabic). Published Master's Thesis, College of Educational Sciences, Middle East University

Radwan, A.; Ashour, M. (2019). The Degree of Contribution of Academic Departments Heads at Yarmouk University in Achieving the Goals of University Strategic Plan (2016-2020) as Perceived by Faculty Members (in Arabic). The Jordanian Educational Journal, the Jordanian Association for Educational Studies.

Saudi Universities System. (2019). (in Arabic). Issued by Royal Decree No. (M/27) dated 2/3/1441 AH, Article 39

Strategic plan of Imam Muhammad bin Saud Islamic University 2021-2025 (in Arabic). (2021). Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University

The organizational guide for the Department of Administration and Educational Planning at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 2021(in Arabic). Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

التحليل المكاني للأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية

Spatial Analysis of the Weekly Markets in Al- Qassim Region - Saudi Arabia

إعداد

أ. أسيل عبد العزيز السليم

باحثة دكتوراة بقسم الجغرافيا بجامعة القصيم

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

Lecturer. Aseel Abdel Aziz Al-Saleem

Ph.D. researcher in the Department of Geography at Qassim University

Prof. Mohammed Ibrahim Aldagheiri

Professor of Economic Geography at Qassim University

DOI: 10.36046/2162-000-009-010

المستخلص

تمثل دراسة الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم أهمية كبيرة، في ظل الأدوار المتعددة لهذه الأسواق، وقد تناول البحث التحليل المكاني للأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم، التي تضمُّ خمسة وعشرين سوقًا تُعقد بشكل دوري طوال أيام الأسبوع، داخل منطقة القصيم، واستهدف البحث إبراز التباين المكاني لها والعوامل المؤثرة في هذا التباين، ودراسة تحليلها المكاني، وبيان خصائص المستفيدين من هذه الأسواق، وتحليل درجات رضا المستفيدين عنها، وتشخيص المشكلات التي تواجه المستفيدين من هذه الأسواق، وصياغة بعض المقترحات التنموية من أجل التغلب على هذه المشكلات، وتحقيق الكفاءة النوعية والكمية في الخدمات التي تقدمها الأسواق الأسبوعية بالمنطقة.واستلزمت الدراسة المزج بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي الاستقرائي.

وانتهت الدراسة إلى بعض النتائج منها تفاوت الأسواق الأسبوعية في درجة ارتباطها وعلاقتها بمتغيرات الدراسة، وتباين الخصائص النوعية والعمرية والتعليمية والوظيفية للمستفيدين من الأسواق الأسبوعية، وتنوع البضائع والمنتجات المعروضة بالأسواق الأسبوعية، كما أظهرت الدراسة أن مشكلة تذبذب أسعار المنتجات المعروضة بالأسواق على قائمة المشكلات التي تواجه المستفيدين، ويلي ذلك المشكلات الأخرى.

وانتهى البحث إلى بعض التوصيات، منها: ضرورة رفع كفاءة الأسواق الأسبوعية، وإشراك المستفيدين في صياغة أي خطط تنموية لها، وضرورة الربط بين الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والأسواق الأسبوعية بمحافظات المنطقة، وتحقيق العدالة المكانية في توزيع الأسواق، وتوفير كافة الخدمات والاحتياجات بها، مع مراعاة الاختيار الأمثل لمواقعها وتنويع المعروض فيها، ورفع كفاءة الخدمات التي تقدمها الأسواق.

الكلمات المفتاحية: الأسواق الأسبوعية- التحليل المكاني – منطقة القصيم – خدمات الأسواق.

Summary:

The study of the weekly markets in the Qassim region is of great importance, in light of the multiple roles of these markets. The research dealt with the spatial analysis of the weekly markets in the Qassim region, which includes twenty-five markets held periodically throughout the week, within the Qassim region, and the research aimed to highlight the spatial variation of them and the influencing factors In this contrast, studying its spatial analysis, clarifying the characteristics of the beneficiaries of these markets, analyzing the degrees of satisfaction of the beneficiaries with them, diagnosing the problems facing the beneficiaries of these markets, formulating some development proposals in order to overcome these problems, and achieving qualitative and quantitative efficiency in the services provided by the markets The study necessitated a mixture of the descriptive analytical method and the inductive descriptive method.

The study concluded with some results, including the variation of the weekly markets in the degree of their relation to the variables of the study, the variation of qualitative, age, educational and functional characteristics of the beneficiaries of the weekly markets, and the diversity of goods and products offered in the weekly markets. , followed by other problems.

The research concluded with some recommendations, including: the need to raise the efficiency of the weekly markets, the involvement of the beneficiaries in formulating any development plans for them, the necessity of linking the social and economic aspects and the weekly markets in the governorates of the region, achieving spatial justice in the distribution of markets, and providing all services and needs, taking into account the choice Optimizing their locations, diversifying their supply, and raising the efficiency of services provided by the markets.

Keywords: Weekly Markets - Spatial Analysis - Qassim Region - Market Services.

مقدمة:

تعدُّ التجارة من أهم العلاقات الوظيفية بين المدينة وإقليمها والمناطق المجاورة، فمن مظاهر التفاعل بين المدينة وإقليمها والمناطق المجاورة لها الأنشطة التجارية بمختلف صورها ومستوياتها الخدمية، التي تصنف على أنّها فرعٌ من فروع الجغرافيا الاقتصادية بما فيها الأسواق الأسبوعية، فالوظيفة التجارية للمدينة لا تعتمدُ على السكان المقيمين فقط؛ بل تعتمد كذلك على المترددين عليها من المناطق المجاورة، وهؤلاء يمثلون جزءًا من وظيفتها الاقتصادية، ويعرف السوق بأنه اجتماع رسمي لكل من البائعين والمشترين في مكان معلوم (شلبي،٢٠٠٦،ص٢٩٥).

ويقصد بالسوق من وجهة نظر المستهلك مكان الطلب على سلعة ما، وقد يتسع مفهوم السوق ليشمل التنظيمات والإجراءات التي تمكن من عقد صفقات بين المشترين والبائعين (الديب،٢٠٠٦، ص٣٣٣). ويعرف السوق الشعبي أنه مكان يتم فيه بيع وشراء السلع الشعبية بأسعار معتدلة، وقد يكون السوق عامًا أو متخصصًا في سلعة أو أكثر، ويقام السوق إما في يوم أو يومين أسبوعيًا أو على مدار الأسبوع، ويشغل السوق مساحة كبيرة مسقوفة أو مكشوفة، ويمكن للسوق الشعبي أن يخدم المدينة أو القرية أو الإقليم (محمود، ٢٠١٢، ص ٦٧).

ويأتي الاهتمام بدراسة الأسوق باعتبارها ظاهرة جغرافية لها بعدٌ مكاني وخصائص متميزة أسهمت في تحديدها مجموعة من المؤثرات الجغرافية، وبقدر ما لهذه الخصائص من أهمية يتحدد نوع وطبيعة علاقاتها مع عناصر الإقليم أو المكان، ومن ثم دورها في خدمة البيئة الريفية والحضرية (عبد المعطي،٢٠٠٥، ص٥٣١).

وتعدُّ الأسواق الدورية الأسبوعية ظاهرة جغرافية مهمة، استرعت الانتباه، ممَّا جعل العديد من المتخصصين في مختلف المجالات يقومون بدراستها، ومنهم الجغرافيون الذين ركزوا على أسباب ظهورها وتوزيعها الجغرافي والمواد التي تباع فيها، بالإضافة إلى أماكن إقامة المشترين والباعة التي تحدد مجال نفوذ هذه الأسواق الدورية (الأجواد،٢٠٠٧، ص٧١).

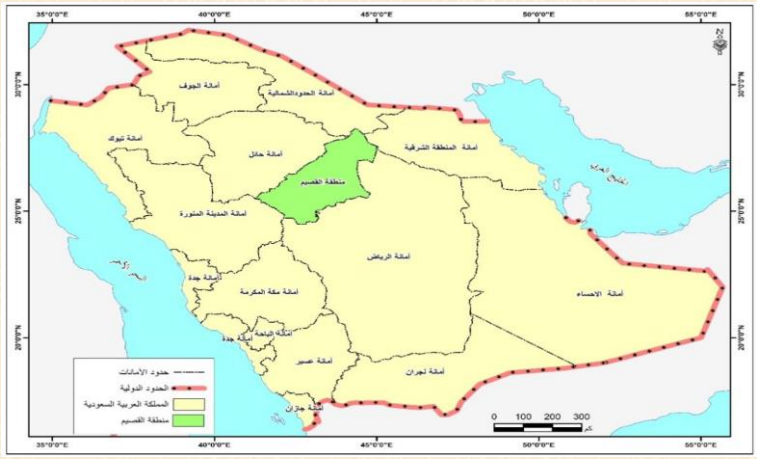
وتضمّ منطقة القصيم –كغيرها من المناطق الأخرى – عددًا من الأسواق الأسبوعية، وتمتاز هذه الأسواق بحضورها الدائم، رغم الصور العصرية المختلفة التي تتمثل في العديد من الأنماط

الحياتية المتطورة والحديثة من بينها انتشار المجمعات والمراكز التجارية الكبيرة، إلّا أن هذه الأسواق مازالت تحتفظ بجاذبية كبيرة لكثير من السكان الذين يجدون في أرجائها البساطة والعفوية في عمليات البيع والشراء، وقد جذبت الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم اهتمام الباحثين، في ظل تباين توزيعها وخدماتها، وتفاوت مؤشرات كفاءتها، وتباين درجات رضا المترددين عليها، وحاجتها للمزيد من الدراسة.

منطقة الدراسة:

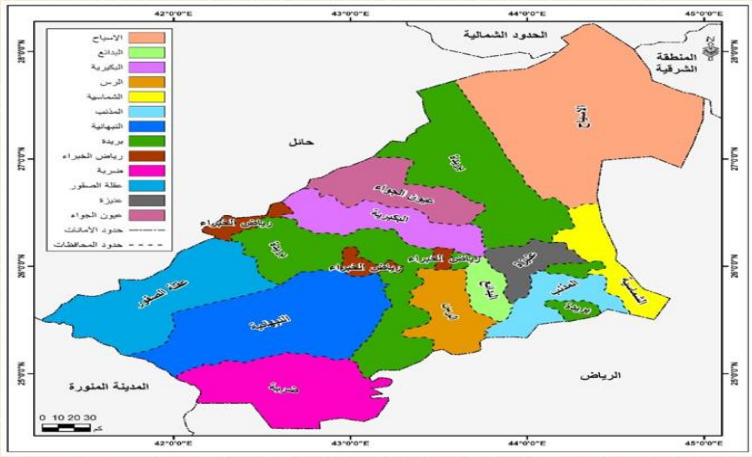
تشغل منطقة القصيم جزءًا من وسط المملكة تبلغ مساحتها (٧٣ ألف كم ٢) تمثل ٣،٧% من إجمالي المساحة الإجمالية للمملكة، ويوضح شكل (١) الموقع الفلكي لمنطقة القصيم التي تقع منطقة القصيم في الوسط الشمالي من المملكة ويحدُّها من الشرق المنطقة الشرقية ومن الشرق والجنوب منطقةُ الرياض، ومن الشمال منطقة حائل والحدود الشمالية، ومن الغرب منطقتا المدينة المنورة وحائل، وتتميز المنطقة بموقعها الجغرافي حيث تتوسط المملكة العربية السعودية؛ ممّا جعل معظم الطرق البرية التي تربط شبه الجزيرة العربية تمر عبرها، وتتبع لها إداريا ١٣ محافظة، وتمثل بريدة العاصمة الإدارية للمنطقة، وبها ٥ محافظات فئة (أ) تشمل عنيزة، والرس، والمذنب، والبكيرية، والبدائع، و٧ محافظات فئة (ب) تضم الأسياح، والنبهانية، وعيون الجواء، ورياض الخبراء، والشماسية، وعقلة الصقور، وضرية (غرفة القصيم، ٢٠٢٠، ص ٢٤)، شكل (٢). وتتميز معظم أراضي القصيم بالاستواء التي تضمّ في مجملها الأراضي الزراعية ومناطق الصحاري الرملية وبعض الأودية كوادي الرمّة وروافده، حيث يتراوح ارتفاعها بين ٦٠٠-٧٥٠مترًا فوق مستوى سطح البحر، وينحدر تدريجيًا من الغرب إلى الشرق متناغمًا مع البنية التضاريسية للمملكة (هيئة المساحة الجيولوجية، ٢٠٠٨)،

شكل (١) الموقع الجغرافي لمنطقة القصيم بين مناطق المملكة العربية السعودية٢٠١٦ م



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على هيئة المساحة الجيولوجية، ٢٠١٦م.

شكل (٢) التقسيم الإداري لمنطقة القصيم عام ٢٠٢١م



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على أمانة القصيم، ٢٠٢٠م، وهيئة المساحة الجيولوجية السعودية، ٢٠١٨م.

وقد قدر عدد سكان منطقة القصيم عام ١٤٣٩ هـ /٢٠١٨ م بنحو ١,٥ مليون نسمة بنسبة ٤،٤% من إجمالي سكان المملكة، وتحتل بها المرتبة السابعة بين مناطق المملكة، وقد شهد سكانها زيادةً ملحوظة من ١,٢ نسمة عام ٢٠١٠ إلى ١,٥ نسمة عام ٢٠١٨ (الهيئة العامة الإحصاء،٢٠١٨م). بمعدل نمو سنوي قدره ١٨,٨% خلال هذه المدّة، ومعدل نمو سنوي قدره ١,٨% سنويًا (معدل النمو من حساب الباحثين)

ولا يختلف مناخ القصيم عن مناخ وسط الجزيرة العربية، إذ تقع ضمن النطاق الجاف الذي يتميز بشدّة الجفاف وقلّة الأمطار، كما تتميز بارتفاع الحرارة صيفًا، وانخفاضها شتاءً، حيث يبلغ متوسط درجة الحرارة في الصيف حوالي ٣٦ درجة مئوية، وفي الشتاء ٢٠ درجة مئوية، ويسود في المنطقة الرياح الشمالية الشرقية والشمالية الغربية التي تهب في فصل الشتاء، بالإضافة إلى الرياح الجنوبية الغربية والجنوبية الشرقية صيفًا (غرفة القصيم، ٢٠٢٠م).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أنها الدراسة الجغرافية الأُولى التي تناولت دراسة الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ، وأهمية الدراسة في تقديم بعض الحلول للمسؤولين وصنّاع القرار حول الأسواق الأسبوعية من أجل تنميتها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعدّ الأسواق الأسبوعية التي تقام على مساحات مفتوحة إحدى مظاهر النشاط التجاري في منطقة القصيم، وتسهم في خلق فرص عمل لعدد من السكان، وفي الوقت نفسه تسهم في سد حاجات روادها من سكان المنطقة وتلبي متطلباتهم، ورغم ذلك لم تلق من الاهتمام الكافي لدراستها من المنظور الجغرافي ، وهذا يقودنا إلى عدد من التساؤلات هي:

- هل تتباين خصاص التوزيع الجغرافي للأسواق الأسبوعية بالمنطقة؟
- هل تتباين مؤشرات درجة رضا المستفيدين عن هذه الأسواق؟

• هل التي تواجه الأسواق الأسبوعية في منطقة القصيم بعض المشكلات ، وكيفية وضع حلول تطبيقية لها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

• دراسة التوزيع الجغرافي للأسواق والعوامل المؤثرة فيه.

• تحليل مؤشرات رضا المستفيدين من هذه الأسواق.

• دراسة المشكلات التي تواجه الأسواق الأسبوعية ووضع حلول لها.

الإطار النظري للدراسة:

أولًا: النظريات:

١. نظرية توطن الأنشطة التجارية:

تعدُّ الأسواقُ الدوريّة والأسبوعيّة ظاهرةً جغرافيةً استرعت الانتباه، وجعلتْ كثيرًا من المتخصصين في مجالات مختلفة يقومون بدراستها، ويركّز الجغرافيون على أسباب ظهورها وتوزيعها الجغرافي والموادّ التي تباع فيها، بالإضافة إلى أماكن إقامة المشترين والباعة.

فقد توجه ممفورد (Mumford) في عام ١٩٣٨م إلى عدم المبالغة في النظر إلى المدينة على أنّها مركزٌ تجاريّ لتجميع الأنشطة التجارية؛ بل هي قاعدة لمؤسسات تخدم إقليمًا بأكمله، إلى جانب وظائفها الأخرى كالثقافية والفنية والسياسية، وهو الأرجح نظريًا خاصة في العصور الحديثة، التي ساد فيها الاتصال عن بعد، ممّا وسع مجال التجارة المكاني ليمتد عبر المدن والأقاليم والدول والقارات.

ونظريًا تتوزع الأسواق المركزية في مراكز الأعمال الإقليمية بالأحياء الهامشية في مرحلتها الأولى بعد نزوحها من منطقة الأعمال المركزية القديمة، أما حركة النزوح الحديثة فهي تتجه نحو الضواحي، أو المحاور المهمّة داخل النسيج العمراني للمدن الكبرى؛ ليسهل تقديم وظائفها

التسويقية والمهنية والفنية والترويحية، وقد شكلت المحاور النقلية السريعة وتقاطعاتها، والأحياء المجاورة للمنطقة المركزية، والأحياء الداخلية المخططة عمرانيًا، أبرز نقاط الجذب للأسواق المركزية (مصيلحي ،٢٠٠١م، ص٨١). في حين أنّ الدراسة التطبيقية لإقليم ما قد تكشف عن صورة مغايرة للجانب النظري؛ لذلك فقد تناولت العديد من الدراسات موضوع الأسواق في أقاليم ومساحات مختلفة الظروف والعوامل بحسب القالب المكاني لها.

ومن الضروري التنويه إلى أنّ المدن التجارية تمر بثلاث مراحل: مدن الأسواق المحلية، ومدن الأسواق الإقليمية، ومدن التجارة العالمية، فالأولى وجدت في كل اقتصاد مهْمَا كان بدائيًا، ومولداتها كانت حركات الرحل الدورية نحو الاستقرار الحضري، وهذه النقاط تجذب السلع والخدمات التابعة للحركة التجارية، ثم جاءت ثورة التطور النقلي فدخلت مدن الأسواق المحلية مرحلة الاضمحلال، واتسع إشعاع المدن التجارية نحو الإقليم المحيط لتدخل إلى مرحلة الأسواق الإقليمية في مرحلتها الثانية، الأمر الذي ازداد عمقًا بزيادة تطور النقل والاتصالات، لتتبلور نتيجة لذلك فكرة وحدة العالم، التي امتازت بمراكزها التجارية العالمية الكبرى لتصل للمرحلة الثالثة، وهذه المراحل الثلاث للمدينة التجارية هي انعكاس لديناميكية فائض وحاجة نقل، فتطور الفائض أتى نتيجة ارتفاع مستوى الإنتاج ارتفاعًا مضطردًا تداعيًا مع ارتفاع تكنولوجيا الإنتاج، أما تطور الحاجة فقد كان نتيجةَ ارتفاع مستوى المعيشة، وتعقد حاجات الفرد والمجتمع، وتطور تكنولوجيا النقل والصيانة والحفظ (حمدان،١٩٧٧م، ص٥٦٤).

ويلاحظ أنّ هناك علاقةً قوية بين نظرية ممفورد والدراسة الحالية من حيث تتبع مراحل وأسباب نشأة الأسواق الأسبوعية في منطقة القصيم وتطورها.

٢. نظرية المحلات المركزية وتوطن أنشطة الخدمات وتوزيعها الجغرافي:

يرى كريستالر (Christaller) أنّ هناك نظامًا لتوزيع الخدمات تحكمه عدّة قوانين كما يلي:

- من المفترض أن يلجأ السكان إلى أقرب موقع للخدمة بالنسبة لهم (المسافة الاقتصادية).
- كلما كانت رتبة الخدمة مرتفعة كان انتشارها أقل، بينما يكثر عددها بانخفاض رتبتها.

• تتحدد رتبة المواقع المركزية تبعًا لعدد الخدمات التي يقدمها الموقع المركزي.

• عند تجمع نطاق تأثير عدّة أنواع من الخدمات في الرتبة نفسها وتخدم السكان أنفسهم؛ يمكن تجميع هذه الخدمات في مكان مركزي واحد، وهذا يجعل من السهل وضع تدرج هرمي لمراكز الخدمات في التجمع العمراني، ممّا يقلّل الجهد المبذول للحصول على الخدمات، ويقلّل الرحلات التي تهدف إلى الحصول على الخدمة، أمّا إذا اختلفت نطاقات تأثير الخدمات وتبعثرت في التجمع العمراني فيمكن عمل تدرج للخدمات من كل نوعية على حده، وفي هذه الحالة تتداخل نطاقات الخدمات المختلفة وتتقاطع.

• لكل خدمة متطلبات خارجية تتمثل في إمكانية الوصول للموقع، والأنشطة العمرانية المحيطة، وإمكانية الإمداد بالمرافق والعوامل البيئية، ومتطلبات داخلية تتمثل في طبوغرافية وجيولوجية الموقع، وشكل الموقع ومساحته، وإمكانية توفير مداخل للموقع (الديب،٢٠٠٦م، ص ٨٩٥).

وتعد نظرية الأماكن المركزية لكريستالر نموذجًا واضحًا لدراسة نمط تجارة السلع الاستهلاكية والخدمات وعلاقتها بالمواقع وما جاورها، ويمكن من خلالها الحصول على أقصر الطرق من موقع الخدمة إلى جميع المواقع داخل نطاق الخدمة (Raumordnung, 2004)، فهي ترى أن المكان المتوسط يتسم بأكبر قدر من سهولة الانتقال بالنسبة لسكان المناطق المحيطة، وتتنافس تلك المراكز لأداء دورها الوظيفي، ممّا يحدث نمطًا منظمًا، حسب هذه النظرية، وتختلف نقطة البداية للحدّ الأدنى من المتسوقين لكلّ مركز، الذي يمكن الأسواق من القيام والبقاء في تقديم الخدمة، فنقطة البداية للسوق المركزي بالمدينة الكبيرة تبدأ من ١٥ ألف نسمة، بينما نقطة البداية لإقامة المحل الصغير ٢٠٠٠نسمة فقط (الوليعي ،١٤٢٤هـ، ص٢٢٤) .

ومن النظريات الأخرى نظرية الأسواق الدورية في المناطق الزراعية الفقيرة، ففي بعض المناطق الأقل دخلًا يوجد طلب قليل على السلع الغذائية والخدمات، وبسبب الطلب الضعيف يجد التجار والباعة أنه من الصعب تأسيس أعمال دائمة في أي مكان، لأنّه لا توجد قوة شرائية محلية تكفي، ولكي يحافظوا على أعمالهم تعمل أسواق دورية، تتوزع أسواقها على الأيام كما هو

الحال مع الأمكنة، ومن ثمَّ فإنّ نظم الأسواق الدورية تمثل حلًا وسطًا بين الحاجة إلى تعظيم الطلب إلى أقصى حدٍّ، والرغبة في تقليل المسافة إلى أدنى حدٍّ (غضبان، ٢٠١٣، ص ٦١).

أي أنّ الأسواقَ الدورية ظاهرةٌ اجتماعيةٌ – اقتصادية – ثقافية مركبة تولدت نتيجة مجموعة من العوامل، منها قلة عدد السكان، ومحدودية عددهم على تغطية التكلفة الدنيا لممارسة الخدمة المتوسطة والعليا، وبالتالي اتجاه مقدمي السلع والخدمات للتجوال لتغطية التكليفات الحدية وتحقيق هامش ربح، والوفورات الناجمة عن تجمع أكبر عدد من مقدمي السلع والخدمات في السوق، واجتذاب هذه الأسواق لأكبر تجمع من المستفيدين من أجل التسوق والترويج، ومن ثمّ زيادة حجم التسويق للسلع والخدمات، ويتضح من هذه النظرية أن الطرق تعدّ إحدى المتغيرات المؤثرة في توزيع الأسواق؛ وذلك نظرًا لما يقتضيه من سهولة الوصول لمرتاديها، أضف إلى ذلك أن الأسواق لها نطاقُ خدمة، وهذا النطاق يحكم التباعدَ فيما بينهم .

وخلاصة ما سبق أن النظريات المختلفة التي تناولت توزيع الخدمات التجارية بالمدن؛ ركّزت على مواقع هذه الخدمات، والمنافسة بين المراكز المختلفة لتقديم الخدمات، وأثر ذلك على المستهلك، كما أوضحت ما يمكن تسميته بنطاق تأثير الخدمة، أو نفوذ الخدمة، التي لها أهميتها في تحديد المناطق المخدومة، والمناطق المحرومة من الحصول على الخدمة وهذه النقاط سيتم الاستفادة منها في الدراسة الحالية.

ثانياً: دراسات سابقة:

دراسات عربية منشورة:

- دراسة (مكي، ١٩٨٦) عن الأسواق المركزية في مدينة الرياض – دراسة جغرافية في التوزيع والسلوك، التي تناولت تحليلَ نمط التوزيع المكاني للأسواق المركزية كظاهرة تسويقية حديثة بالمملكة، وتحديد سلوك المستهلكين والخصائص الاقتصادية والاجتماعية، ومدى ملائمة الأسواق لهم من خلال دراسة ميدانية مكثفة.
- دراسة (حبيب، ١٩٩٨) عن دور الأسواق الدورية في التنمية الإقليمية، دراسة تطبيقية على منطقة جازان، وعرضت العلاقة بين الأسواق والتنمية في المناطق المحيطة بها، والارتباط بين

الأسواق وشبكة الطرق، كما أكدت على دور الأسواق في التنمية العمرانية وانتشار الخدمات في المناطق المحيطة بها.

- دراسة (اليوسف، ٢٠٠٠) التي تناولت الأنماط المكانية لحركة الباعة في الأسواق الأسبوعية بواحة الإحساء، وركزت على تناول سلوكيات الباعة وحركاتهم المكانية بالأسواق الأسبوعية، والعوامل المؤثرة فيها، وتحليل الأنماط المكانية المترتبة عليها، وأبرزت الأهمية الاقتصادية والاجتماعية والتنموية للأسواق الأسبوعية.
- دراسة (الأجواد،٢٠٠٧) عن السوق الدوري في مدينة براك (سوق الخميس الأسبوعي)، تناولت هذه الدراسة ظاهرةَ الأسواق الدورية وأسباب نشأتها، كنتيجة طبيعية للمستهلك من جهة، والمسافة المرغوب قطعها من قبل البائع من جهة أخرى، وهي ترتبط ارتباطًا كبيرًا بقلّة عدد السكان وتبعثرهم، ممّا يلزم انتقال الباعة في أوقات محدّدة إلى أماكن بعينها تكون في الغالب في مواقع متوسطة؛ حتى يسهل على المشترين الوصول إليها.
- دراسة (أبو المعاطي،٢٠١٠) عن الأسواق التقليدية في شعبية مرزوق- دراسة في الأنثروبولوجيا الاقتصادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من القواعد والمبادئ الأساسية التي تنظم أنماط التفاعل والعلاقات الاجتماعية لحفظ التوازن داخل الأسواق، ويتسم رواد هذه الأسواق بالتنوع الثقافي والاجتماعي، وتشكل هذه الأسواق التقليدية جزءًا من الاقتصاد غير الرسمي، وتتميز بالتوجه نحو احتياجات الإعاشة داخل الأسرة والمجتمع المحلي.
- دراسة (العجيلي وآخرين،٢٠٢٠) عن الأسواق الشعبية في منطقة ترهونة، وركزت هذه الدراسة على نشأة وتطور هذا النمط من الأسواق، والتغيرات التي طرأت عليها ومدى قدرتها على الاستمرارية، وتأثيرها على الدور الوظيفي للأسواق، وأوصت هذه الدراسة بضرورة تفعيل الدور الحكومي من خلال زيادة الاهتمام ببقية الأسواق الشعبية كظاهرة تاريخية وتراثية، وذلك بتخطيطها وتجهيزها بالخدمات.
- دراسة (التير وآخرين،٢٠٢٠) عن التحليل المكاني للأسواق الدورية الأسبوعية ببلدية زليتن، قدمت هذه الدراسة تباين النشاط التجاري داخل هذه الأسواق حسب موقعها الجغرافي،

ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة في معرفة مواقع الأسواق، وتأثير المواقع الجغرافي على النشاط التجاري وكثافة المتسوقين، وأنواع السلع والمنتجات التي تباع في هذه الأسواق،

دراسات غير عربية منشورة:

- قدمت دراسة (Robert) عام ١٩٨٠ (Periodic market-places and periodic marketing) مواقع الأسواق الدورية والتسويق الدوري من خلال الاستعانة ببعض النماذج الدولية، من أجل التعرف على المواقع المثلى لتوقيع الأسواق الدورية، اعتمادًا على بعض المعايير منها: كثافة السكان، وإمكانية الوصول إلى الأسواق، ومتوسط دخل السكان، وقدرتهم الشرائية.
- قدم ملامين بدراسته (Mulimani) Periodic Markets and rural development: A Case ٢٠١٢، study of Haveri (الأسواق الدورية ودورها في التنمية الريفية دراسة حالة منطقة هافيري بالهند) من خلال بيان توزيع الأسواق والأدوار الاجتماعية والاقتصادية لها في تنمية هذه المنطقة، ودورية انعقادها وعدد القرى التي يخدمها كل سوق، والمناطق المخدومة وغير المخدومة بهذه الأسواق.

ثالثاً: منهج الدراسة:

استلزمت هذه الدراسة المزج بين منهجين هما:

المنهج الوصفي التحليلي: وهو دراسة الظاهرة كما هي على الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها كيفًا بتوضيح خصائصها، وتم تطبيق هذا المنهج في الدراسة من خلال التركيز على الأسواق الأسبوعية في المنطقة وتوزيعها، ودراسة خصائصها الجغرافية (عتلم، ٢٠١٨م، ص ٦٠).

المنهج الوصفي الاستقرائي: "والاستقراء يعني استقراء الأشياء، وبتعبير اخر "دع الحقائق تتكلم" (خير،٢٠٠٠م،١٢٤) والمعتمد على استبانة وعمل ميداني.

رابعاً: أساليب وأدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة بصورة رئيسة على بيانات أولية وثانوية وتعتبر الدراسة الميدانية، أهم مصدر للبيانات في البحث حيث تم تصميم استبانة وتوزيعها على عينة عشوائية من المتعاملين مع أسواق المنطقة، وبلغ عدد الاستبانات الصحيحة ٥٢٨ استبانة وُزّعتْ في شهر مارس٢٠٢١م

على محافظات المنطقة بطريقة عشوائية روعي فيها التوزيع النسبي للأسواق، كما استُخدِم أسلوب المقابلة مع بعض التجار بالأسواق؛ للتعرف على بعض الجوانب المتعلقة بالأسواق المنطقة.

كما استُعينَ بالأسلوب الكمي والإحصائي من خلال إدخال البيانات وتحليلها؛ للتوصل إلى مجموعة من العلاقات الارتباطية باستخدام برنامج Excel ، وSPSS والأسلوب البياني من خلال رسم مجموعة من الأشكال البيانية التي تضيف للدراسة، بالإضافة إلى الأسلوب الكارتوجرافي من خلال الاستعانة بنظم المعلومات الجغرافية GIS في إنتاج مجموعة من الخرائط التي لها علاقة بموضوع الدراسة والتحليل المكاني للأسواق الأسبوعية بالمنطقة.

خامساً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من المتعاملين مع الأسواق الأسبوعية في منطقة القصيم، وهم الذين يرتادون هذه الأسواق ويعملون فيها، حيث بلغ عدد الأسواق (خمسة وعشرين سوقًا شعبيًا) عام ٢٠٢١م، موزعة كما في جدول (١).

جدول (١) توزيع الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم عام ٢٠٢١م

الرقم	اسم السوق	يوم انعقاده	المحافظة و(مركزها)
١	سوق المقاصيص	الجمعة	بريدة
٢	سوق السبت	السبت	بريدة
٣	سوق الأحد	الأحد	بريدة (الشقة)
٤	سوق الأربعاء	الأربعاء	بريدة (المليدا)
٥	سوق الجمعة	الجمعة	عنيزة
٦	سوق السبت	السبت	الرس
٧	سوق الثلاثاء	الثلاثاء	الرس
٨	سوق السبت	السبت	المذنب
٩	سوق الجمعة	الجمعة	البكيرية
١٠	سوق الأربعاء	الأربعاء	البكيرية
١١	سوق الأحد	الأحد	البكيرية (الشيحية)
١٢	سوق الاثنين	الاثنين	البكيرية (الفويلق)
١٣	سوق الخميس	الخميس	البكيرية (الفويلق)
١٤	سوق الجمعة	الجمعة	رياض الخبراء

١٥	سوق الثلاثاء	الثلاثاء	رياض الخبراء
١٦	سوق الثلاثاء	الثلاثاء	عقلة الصقور
١٧	سوق الخميس	الخميس	البدائع
١٨	سوق الاثنين	الاثنين	عيون الجوء
١٩	سوق الثلاثاء	الثلاثاء	عيون الجوء (الصلبية)
٢٠	سوق الاثنين	الاثنين	عيون الجوء (القوارة)
٢١	سوق الجمعة	الجمعة	ضرية
٢٢	سوق الجمعة	الجمعة	النبهانية
٢٣	سوق الثلاثاء	الثلاثاء	الأسياح (التنومة)
٢٤	سوق الخميس	الخميس	الأسياح (ضيدة)
٢٥	سوق الأربعاء	الأربعاء	الأسياح (قبة)

المصدر: إعداد الباحثان اعتمادًا على أمانة القصيم، ٢٠٢١

التحليل والمناقشة:

أولًا: التوزيع الجغرافي للأسواق الأسبوعية والمتغيرات المرتبطة بمنطقة الدراسة:

تضمّ منطقة القصيم بمحفظاتها المختلفة ٢٥ سوقًا، تتباين في توزيعها الجغرافي، وأيام انعقادها، وأبرز المتغيرات المؤثرة فيها، كما تباينت محافظات المنطقة في نصيب السكان من الأسواق، وفي معدل تباعد الأسواق، وبعض المتغيرات الأخرى، كما يوضح جدول (٢).

جدول (٢) أبرز المتغيرات المرتبطة بالأسواق الأسبوع محافظات القصيم عام ٢٠٢١ م

المحافظة	نسبة السكان	نسبة عدد الأسواق الأسبوعية	كثافة السكان نسمة/ كم٢	نسبة المساحة الكلية	نصيب السكان من الأسواق نسمة/ سوق	معدل تباعد الأسواق كم/ سوق	كثافة الطرق كم/ كم٢	المساحة التي يخدمها السوق كم٢	نصيب السكان من الطرق والشوارع نسمة / كم
بريدة	٤٨,٦	١٦,٠	٣٨,١	٢١,٩	١٤٧٥٧٨	٣٣,٤	١٩,٩	٣٨٦٩,٩	١,٩٢١
عنيزة	١٣,٥	٤,٠	٩٦,٦	٢,٤	١٦٣٧٢٩	٤٤,٢	٨,٦	١٦٩٥,٣	١١,٢٣٠
الرس	٩,٠	٨,٠	٣٩,٦	٣,٩	٥٤٧٧٦	٥٦,٥	٩,١	١٣٨٣,٨	٤,٣٣١
المذنب	٣,٦	٤,٠	١٨,٤	٣,٤	٤٤٠٤٣	٥٢,٦	١٤,٣	٢٣٩٨,٤	١,٢٨٨
البكيرية	٤,٧	٢٠,٠	١٦,٥	٤,٩	١١٥٢٤	١٥,٩	١٤,٠	٦٩٧,٢	١,١٧٧

رياض الخبراء	٢,١	٨,٠	١٧,٧	٢,٠	١٢٤٨٨	٢٠,٢	١١,٦	٧٠٤,٥	١,٥٢٨
عقلة الصقور	١,٧	٤,٠	٣,١	٩,٦	٢٠٦٧٥	٨٨,٤	١٠,٨	٦٧٦٤,٣	٠,٢٨٣
البدائع	٤,٧	٤,٠	٤٨,٠	١,٧	٥٧١٦٤	٣٧,١	١١,٠	١١٩٠,٤	٤,٣٦٦
عيون الجواء	٢,٢	١٢,٠	٧,٩	٤,٧	٨٨٤٨	٦٢,٢	٧,٢	١١١٧,٣	١,١٠٠
ضرية	٢,٠	٤,٠	٤,٠	٨,٨	٢٤٤٤٧	٨٤,٥	٨,٢	٦١٨٨,٩	٠,٤٨٢
النبهانية	٣,٨	٤,٠	٥,١	١٢,٩	٤٦٤٢٩	١٠٢,٦	٧,٣	٩١١٩,٧	٠,٦٩٧
الشماسية	٠,٩	٠,٠	٤,٤	٣,٤	لا توجد أسواق	٠,٠	٦,٢	لا توجد أسواق	٠,٧٠٦
الأسياح	٣,٣	١٢,٠	٢,٨	٢٠,٣	١٣٢٥٤	٦٤,٣	١١,٥	٤٧٧٦,٩	٠,٢٤٢
الجملة	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٧,٢	١٠٠,٠	٤٨٦٣٤	١٤,٣	١٢,١	٢٨٢٤,٢	١,٤٢٥

المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على بيانات المرصد الحضري للقصيم عام ٢٠٢٠م

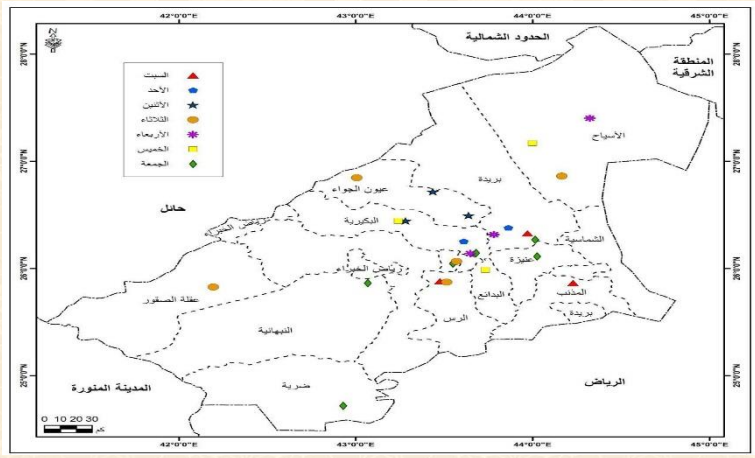
ويتضح من الجدول السابق تباين التوزيع الجغرافي للسكان بالمنطقة، حيث تستأثر بريدة بمفردها على نحو نصف سكان منطقة القصيم تليها عنيزة والرس، مقابل نسب ضئيلة لسكان بعض المحافظات، حيث تعد الشماسية أقلها بنسبة ٠,٩% فقط من سكان المنطقة عام ٢٠١٩، واستمر الحال في المساحة، حيث ضمت بريدة والأسياح نحو ٤٠% من مساحة المنطقة.

وتتباين الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم وفق دورية انعقادها، كما يوضح شكل (٣)، حيث يكون لكل محافظة سوقٌ ينعقد في أحد أيام الأسبوع، وفي بعض الأحيان ينعقد السوق في يومين من أيام الأسبوع.

وقد بلغ إجمالي عدد الأسواق الأسبوعية في منطقة القصيم ٢٥سوقًا أسبوعيًا موزعة على محافظات منطقة القصيم، نالت محافظة البكيرية من بين المحافظات المركز الأول في عدد الأسواق الأسبوعية بواقع خمسة أسواق أي ما يمثل نسبته ٢٠% من جملة عدد الأسواق في المنطقة، تليها بريدة حيث بلغت نسبة عدد الأسواق ١٦% من جملة عدد الأسواق، يلي ذلك محافظتا عيون الجواء والأسياح بنسبة ١٢% ، و٨% في محافظتي رياض الخبراء والرس، بينما نالت باقي

المحافظات ما نسبته ٤% من جملة عدد الأسواق الأسبوعية في منطقة القصيم، باستثناء محافظة الشماسية التي تخلو من الأسواق.

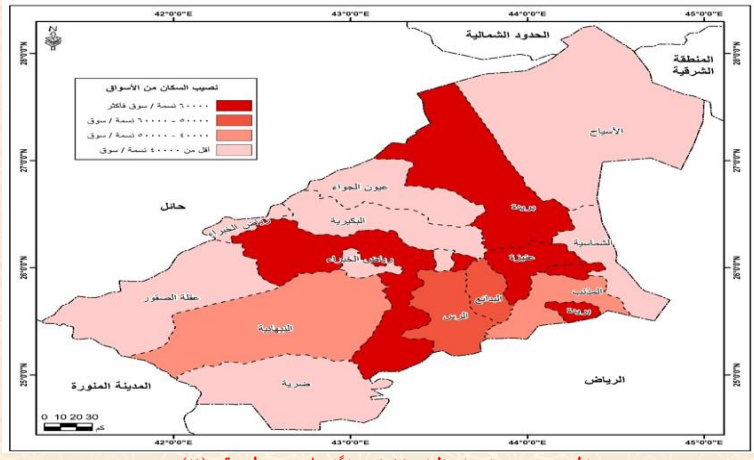
شكل (٣) التوزيع الجغرافي للأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم تبعًا المحافظات ودورية انعقادها عام ٢٠٢١م



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على بيانات جدول رقم (١) ٢٠٢١م

ويتباين نصيب السكان من الأسواق بمنطقة الدراسة، كما يتباين التوزيع الجغرافي للمساحة التي تخدمها الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة، كما يوضح شكل (٤)، حيث تزيد في بعض المحافظات مثل: النبهانية والأسياح، مقابل انخفاضها في البكيرية وعنيزة والمذنب والبدائع، وتأتي باقي المحافظات بين هاتين الفئتين.

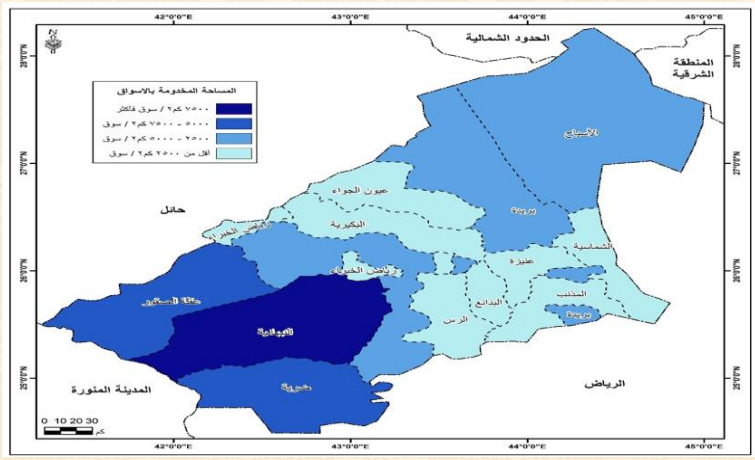
شكل (٤) التوزيع الجغرافي لنصيب السكان من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ٢٠٢١م



المصدر : من إعداد الباحثان اعتمادًا على جدول رقم (٢).

وتتباين محافظات منطقة القصـــيم في المســـاحة التي تخدمها الأســـواق، حيث ترتفع في المحافظات الجنوبية والشمالية، مقابل انخفاضها بصورة واضحة في المحافظات الوسطى، ويعود ذلك إلى تباين العلاقة بين عدد الأسواق ومساحة المحافظات بمنطقة القصيم ، شكل (٥).

شكل (٥) التوزيع الجغرافي للمساحة التي تخدمها الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم٢٠٢١ م

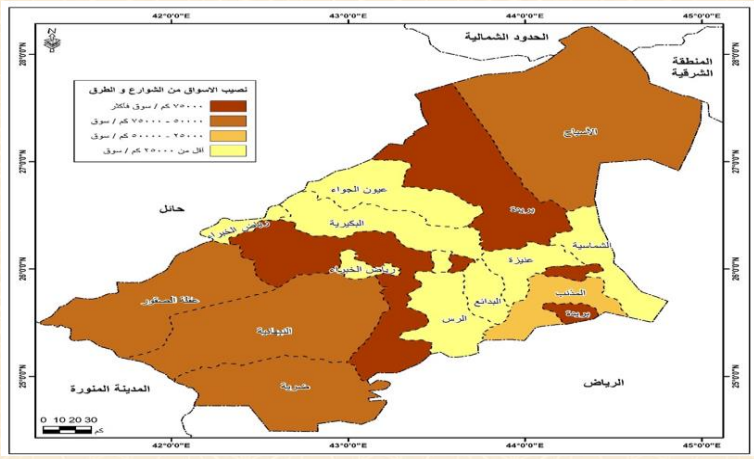


المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على جدول رقم (٢).

وتتباين محافظات منطقة القصيم في نصيب الأسواق من الطرق والشوارع، حيث يرتفع في بريدة والأسياح، مقابل انخفاضها بصورة واضحة في الشماسية وعنيزة والبدائع والبكيرية ورياض الخبراء، وأتت باقي المحافظات في مراتب متوسطة بين هاتين الفئتين، ويعود ذلك إلى مساحة منطقة بريدة والأسياح، والتباين الواضح بين أطوال الطرق والشوارع وعدد الأسواق بالمحافظات المختلفة، مما كان له انعكاسه على تباين نصيب الأسواق من الطرق والشوارع بالمحافظات، شكل (٦).

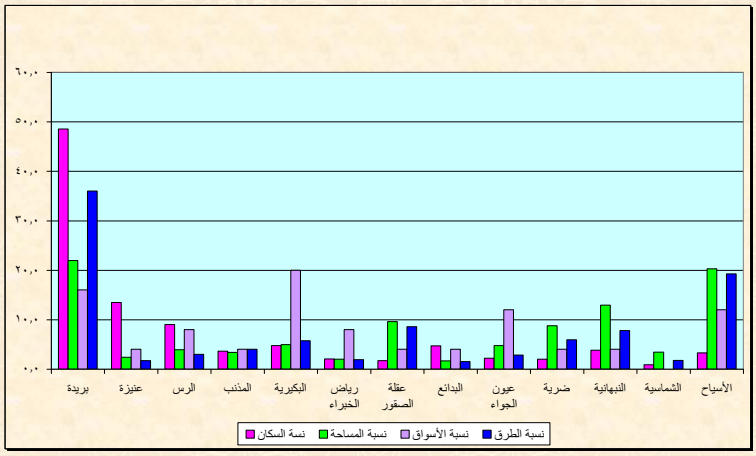
ويبرز شكل (٧) التباين الواضح بين نسبة السكان ونسبة المساحة ونسبة الأسواق ونسبة الطرق في محافظات القصيم، وما له من انعكاس على الكثير من المتغيرات المرتبطة بالأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة، حيث سجلت علاقة ارتباط طردية ضعيفة بين عدد السكان وعدد الأسواق بمحافظات القصيم بلغت درجتها ٠,٢٦، وهذا يعكس تباين نصيب الأسواق من السكان في ظل تباين العلاقة بينهما، مما يؤدي إلى وجود ضغط كبير على بعض الأسواق مقابل انخفاض نصيب بعض الأسواق حيث يدل على ضعف الاقبال على تلك الأسواق، كما سجلت علاقة ارتباط طردية ضعيفة بين مساحة المحافظات وعدد الأسواق بلغت درجتها ٠,٣٢، في ظل تباين العلاقة بين مساحة المحافظات وعدد الأسواق بها، وارتفعت درجة العلاقة بين الأسواق وأطوال الطرق لتبلغ ٠,٤٤ ، وهذا يوضح ارتباط غالبية الأسواق بالمنطقة بشبكة الطرق، فالطرق تمثل شريان الحركة للأسواق.

شكل (٦) التوزيع الجغرافي لنصيب الأسواق من الطرق والشوارع بمنطقة الدراسة عام ٢٠٢١م



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على جدول رقم (٢).

شكل (٧) التوزيع النسبي للسكان والمساحة والأسواق والطرق بمحافظات القصيم عام ٢٠٢١م



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على جدول رقم (٢).

ثانيًا: خصائص المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم:

تكتسب دراسة خصائص المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم أهميّة كبيرةً، فدراسة بعض الخصائص مثل: السن، والنوع، والحالة التعليمية، والوظيفة، وعدد أفرد الأسرة، ومتوسط الدخل الشهري، ذات أهميّة بالغة، ويمكن تناول هذه الخصائص على النحو التالي:

(١) الخصائص الديموغرافية لعينة المستفيدين من الأسواق الأسبوعية.

تعدُّ دراسة الخصائص العمرية للمستفيدين من الأسواق الأسبوعية بالمنطقة على جانب كبير من الأهميّة؛ لأنّها تحدّد الفئات العمرية الأكثر استخدامًا للأسواق، أو الفئات الأكثر استهدافًا لها، حيث تتباين الخصائص العمرية للمستفيدين بمحافظات المنطقة. ويمثل دراسة التركيب النوعي أهمية كبيرة في دراسة التردّد على الأسواق الأسبوعية بالمنطقة، حيث تبيّن من نتائج الدراسة الميدانية أنّ نسبة الإناث المستفيدات من الأسواق ترتفع عن الذكور، وإنْ تباينَ ذلك بين المحافظات، حيث ترتفع نسبة الذكور عن الإناث في بريدة والمذنب والنبهانية، وتتقارب النسبة في بعض المحافظات، بينما ترتفع نسبة الإناث عن الذكور في غالبية المحافظات، كما يوضح جدول (٣).

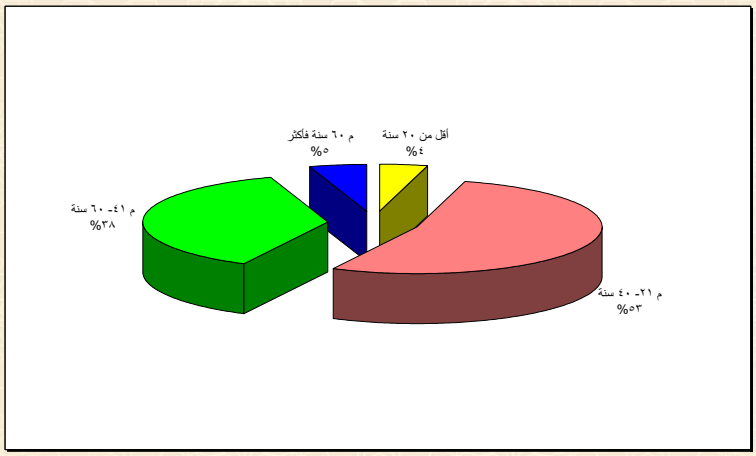
وكما تتباين نسبة النوع بين المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم، فقد تباين التركيب العمري بين العينة، حيث تجاوزت الفئة ٢١ – ٤٠ سنة أكثر من نصف العينة (٥٣,٢%) تليها الفئة٤١– ٦٠ سنة بنسبة ٣٧,٧%، في ظل ارتباط الذهاب إلى الأسواق بالفئات العمرية المتوسطة الشابة؛ حتى تستطيع إتمام عملية الشراء واختيار الأصناف التي تحتاجها الأسر، وقد تباينت الفئات العمرية المستفيدة من الأسواق الأسبوعية بمحافظات منطقة القصيم، كما يوضح شكل (٨).

جدول (٣) التركيب النوعي والعمري للمستفيدين من الأسواق الأسبوعية وفق عينة الدراسة عام ٢٠٢١م

المحافظة	النوع	أقل من ٢٠ سنة	٢١ – ٤٠ سنة	٤١ – ٦٠سنة	٦٠ سنة فأكثر	الإجمالي
بريدة	ذكر	٠	٣٢	٢٧	٢	٦١
	أنثى	٠	٢٣	١١	٠	٣٤
عنيزة	ذكر	٢	٢١	١٤	٠	٣٧
	أنثى	١	٦٥	٥٣	٦	١٢٥
الرس	ذكر	٠	٦	٥	١	١٢
	أنثى	٠	١٣	٦	١	٢٠
المذنب	ذكر	٠	١١	١٢	٥	٢٨
	أنثى	٠	١	٠	٠	١
البكيرية	ذكر	٠	٤	٠	٠	٤
	أنثى	٢	١٨	٣	٠	٢٣
رياض الخبراء	ذكر	٠	٠	٢	٢	٤
	أنثى	٠	٤	١	٠	٥
عقلة الصقور	ذكر	٠	١٧	٦	١	٢٤
	أنثى	٨	٢٧	٧	١	٤٣
البدائع	ذكر	١	٨	٣	٠	١٢
	أنثى	٠	١٤	١٥	٢	٣١
عيون الجواء	ذكر	٣	٦	٨	٠	١٧
	أنثى	٤	٥	٦	١	١٦
ضرية	ذكر	٠	٠	٣	١	٤
	أنثى	٠	١	١	٠	٢
النبهانية	ذكر	٠	٢	٩	٠	١١
	أنثى	٠	٠	٠	٠	٠
الشماسية	ذكر	٠	٣	٤	٣	١٠
	أنثى	١	٠	٠	٠	١
الأسياح	ذكر	٠	٠	١	٠	١
	أنثى	٠	٠	٢	٠	٢
الإجمالي		٢٢	٢٨١	١٩٩	٢٦	٥٢٨

المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية.٢٠٢١م

شكل (٨) التركيب العمري لعينة المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم عام ٢٠٢١

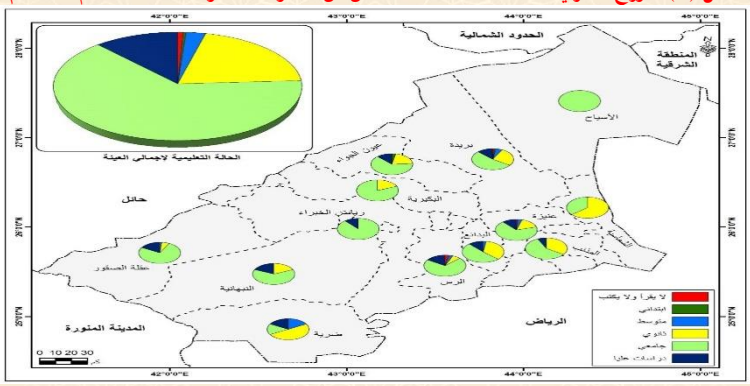


المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الجدول (٣)

(٢) الخصائص التعليمية لعينة المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم.

تمثل دراسة الحالة التعليمية أهمية في دراسة الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة؛ لأنها توضّح طبيعة المستفيدين من الأسواق ومستواهم التعليمي، وانعكاس ذلك على قرارات الشراء وأفضلية المنتجات التي يطلبونها، وقد تبيّن من نتائج الدراسة الميدانية ارتفاع نسبة الجامعيين بين عينة المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بنسبة ٦٤,٤%، في ظل استجابتهم لتعبئة الاستبانة بدرجة كبيرة تفوق الفئات الأخرى، تليهم المؤهل الثانوي بنسبة ٢٠,٣% ثم الدراسات العليا بنسبة ١١,٦%، ويلي ذلك الفئات التعليمية الأخرى، وقد تباينت الحالة التعليمية للمستفيدين من الأسواق بمحافظات المنطقة، كما يوضح شكل(٩).

شكل (٩) التوزيع الجغرافي للحالة التعليمية للمستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ٢٠٢١م

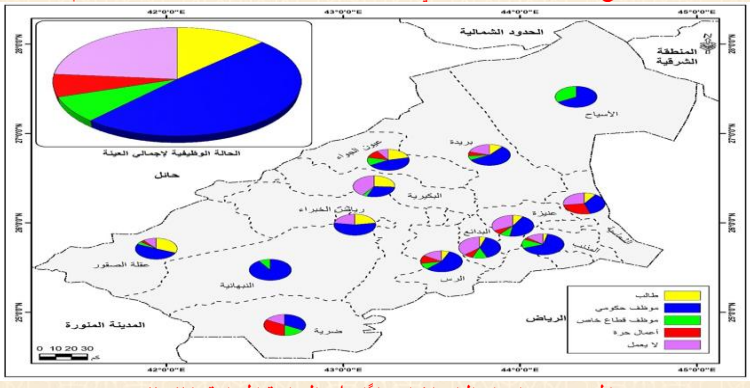


المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية ٢٠٢١م

(٣) التركيب الوظيفي لعينة المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بالقصيم.

استأثر الموظفون الحكوميون بنحو نصف نسبة المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بالقصيم، تليهم نسبة من لا يعملون والطلاب والعاملون بالقطاع الخاص والأعمال الحرة، وهذا يعكس الطابع الخدمي بالمنطقة التي انعكست على ارتفاع نسبة الموظفين الذين يرتبطون في الغالب بالعمل في القطاعات الخدمية المختلفة بالمنطقة، ويتباين التركيب الوظيفي لعينة المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة بين المحافظات، كما يوضح شكل (١٠).

شكل (١٠) التوزيع الجغرافي للتركيب الوظيفي لعينة المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بالقصيم ٢٠٢١



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية ٢٠٢١م

(٤) عدد مرات التردد الأسبوعي للمستفيدين من الأسواق بمنطقة القصيم.

تعكس مرات التردّد على الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة دوريّة انعقادها، حيث يتوجه نحو ٧٠,٥% من المستفيدين منها مرة واحدة أسبوعيًا، ويعود ذلك لطبيعة انعقاد هذه الأسواق التي يغلب عليها اتخاذ أحد الأيام الأسبوعية لانعقاد السوق فيه، وفي بعض الأحيان ينعقد السوق في يوم آخر، كما تعود ارتفاع نسبة التردّد لمرّة واحدة إلى أن الكثير من المستفيدين من هذه الأسواق يلبّون كلَّ احتياجاتهم مرّة واحدة أسبوعيًا، بينما يذهب البعض (١٨,٨%) إلى الأسواق بين ٢- ٣ مرّات أسبوعيا، حيث يرتبط التردّد لأكثر من مرّة من أجل الحصول على الخضروات والفواكه الطازجة وبعض منتجات اللحوم، كما يتردّد ١٠,٨% من العينة على الأسواق أكثر من ٣ مرات؛ حتى يمكنهم الاستفادة من المزايا التي تقدّمها الأسواق في أيام انعقادها المختلفة، ويتباين عدد مرّات ذهاب المستفيدين إلى الأسواق الأسبوعيّة بمحافظات منطقة القصيم، كما يوضح ذلك جدول (٤) .

جدول (٤) التوزيع النسبي لعينة المستفيدين وفق عدد مرات الذهاب للأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة ٢٠٢١ م

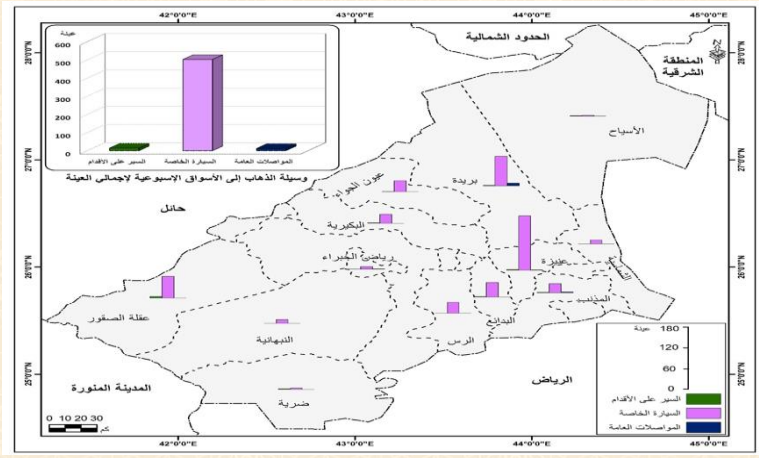
المحافظة	مرة واحدة %	٢- ٣ مرات %	أكثر من ٣ مرات %
بريدة	١٦,٩	١٩,٢	٢٢,٨
عنيزة	٣٤,٤	٢٥,٣	١٥,٨
الرس	٤,٨	١٠,١	٧,٠
المذنب	٤,٦	٨,١	٧,٠
البكيرية	٥,٩	٠	٨,٨
رياض الخبراء	١,٦	٣,٠	٠
عقلة الصقور	١٢,٦	١٣,١	١٢,٣
البدائع	٨,٣	٦,١	١٠,٥
عيون الجواء	٦,٥	٥,١	٧,٠
ضرية	٠,٣	٣,٠	٣,٥
النبهانية	١,٦	٤,٠	١,٨
الشماسية	١,٩	٢,٠	٣,٥
الأسياح	٠,٥	١,٠	٠
الإجمالي	١٠٠	١٠٠	١٠٠

المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية ٢٠٢١م

(٥) الوسيلة المستخدمة للذهاب إلى الأسواق بمنطقة القصيم.

انعكست المسافة التي يقطعها المستفيدون إلى الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة على الوسيلة المستخدمة، حيث يستخدم نحو ٩٥,١% من المستفيدين السيارات الخاصة حتى يمكنهم إتمام عملية التسوق، بينما لم يمثل السير على الأقدام واستخدام وسائل أخرى سوى ٥% من عيّنة الدراسة، وتتباين الوسيلة المستخدمة للذهاب إلى الأسواق الأسبوعية بمحافظات المنطقة، كما يوضح شكل(١١).

شكل (١١) التوزيع الجغرافي لوسيلة الذهاب إلى الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم٢٠٢١ م

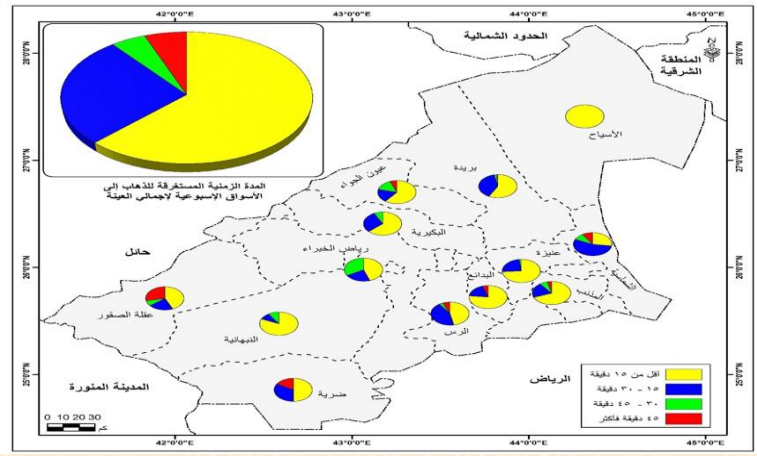


المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على جدول رقم (٤)

(٦) المدة الزمنية لذهاب المستفيدين إلى الأسواق بمنطقة القصيم.

ترتبط المدة الزمنية التي يستغرقها المستفيدون من أجل الوصول إلى الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم بالمسافة بين محل إقامتهم والأسواق، ونوع الوسيلة المستخدمة، ونوعية الطرق وكفاءتها، وكثافة الحركة على الطرق، حيث يصل نحو ٦٢,٥% من المستفيدين إلى الأسواق في مدّة أقلّ من ١٥ دقيقة، ويصل ٢٧,١% في مدّة تتراوح بين ١٥- ٣٠ دقيقة، بينما تصل نسبة منخفضة لا تتجاوز ١١% للأسواق في مدة تتجاوز نصف الساعة، وتتباين المدة الزمنية التي يقطعها المستفيدون للذهاب إلى الأسواق الأسبوعية بمحافظات المنطقة، كما يوضح شكل (١٢).

شكل (١٢) التوزيع الجغرافي للمدة الزمنية المستغرقة في الذهاب إلى الأسواق الأسبوعية



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادا على الدراسة الميدانية. ٢٠٢١م

(٧) أسباب الذهاب إلى الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم.

يمثل الذهاب إلى الأسواق الأسبوعية إحدى القرارات التي يتخذُها المستفيدون، وتحكمه عوامل اجتماعية واقتصادية وغيرها، حيث يعدّ القرب من السكن أكثر أسباب التردّد على سوق معيّن دون غيره، ويوفّر القرب من السكن في تكلفة الذَّهاب إلى الأسواق، حيث يقلّل من المشقة التي يتحمّلها المستفيد في رحلة الذهاب إلى الأسواق، خصوصًا في المناطق التي تجاور الأسواق التي يفضّل سكانها الذهاب إلى الأسواق سيرًا على الأقدام، كما يعدّ تنوع المنتجات المعروضة بالأسواق السبب الثاني لذهاب المستفيدين إلى سوق معيّن من الأسواق الأسبوعية، حيث يمنح المشتري الفرصة للانتقاء بين المنتجات، واختيار الأنسب والأجود وفي بعض الأحيان الأرخص، فكلما كانت المنتجات المعروضة بالأسواق متنوعةً ومتعددةً ؛ أعطت الفرصة لجذب العدد الأكبر من المستفيدين، حتى لو تباعدت المسافة بين المسكن والسوق.

وتباينت أسباب الذهاب إلى الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة، جدول (٥).

جدول (٥) أسباب الذهاب إلى الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة ٢٠٢١ م

الأسباب	النسبة %
قربه من السكن	٢٦,١
تنوع المنتجات المعروضة فيه	٢٢,٧
سهولة الوصول إليه	١٦,٩
انخفاض أسعار المنتجات فيه	١٦,٨
انخفاض تكلفة الوصول إليه	٦,٧
أكثر أمانًا وخصوصية	٤,١
أخرى	٤,٢
قربه من العمل	٢,٦
الإجمالي	١٠٠

المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية ٢٠٢١م

ويتبين من الجدول السابق أن قرب الأسواق من السكن يأتي في المرتبة الأولى بين أسباب الذهاب إلى الأسواق الأسبوعية، ومثَّل تنوّع المعروض بالأسواق السبب الثاني، حيث يزداد الإقبال على السوق بتنوع المعروض فيه، لجذبه شرائح متعددة من السكان.

ومثّلت سهولة الوصول إلى الأسواق السبب الثالث في ذهاب المستفيدين إليها، لذا تحرَص الجهات الحكومية أن تكون الأسواق على طرق رئيسة، وأن تكون هناك مناطقُ مخصصة لانتظار السيارات، وأن تكون هناك آلية متابعة من قبل الشرطة لمنع تكدس السيارات، ومن ثمّ التأثير على إمكانية الوصول إلى الأسواق.

كما يعدّ انخفاض أسعار المنتجات المعروضة بالأسواق أحد أسباب جذب المستفيدين منها، وهذا يحدث في بعض المواسم التي يتمّ فيها عرض بعض المنتجات المحليّة، مثل: الخضروات والفاكهة في ظل الطابع الزراعي للمنطقة بأسعار مخفضة، مما يجذب نسبة كبيرة من المستفيدين للاستفادة من انخفاض الأسعار.

كما تعدّ تكلفة الوصول من العوامل المؤثرة في الخدمات التي تقدمها الأسواق الأسبوعية بالمنطقة، حيث إنها تؤثر في مدى الإقبال أو الإحجام عن الخدمة، فكلما زادت تكلفة الوصول

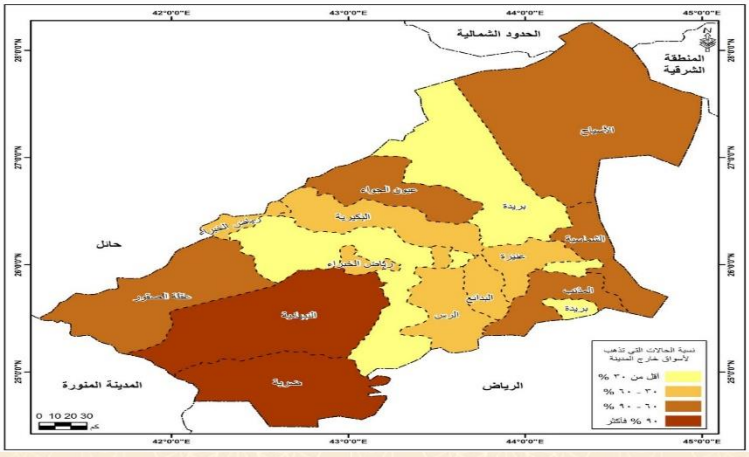
كان ذلك عائقًا أمام المستفيدين، وإذا انخفضت التكلفة دلّ ذلك على سهولة الوصول إلى الأسواق وجودة مواقعها، ومن ثمّ الإقبال على الخدمات المختلفة التي تقدّمها للسكان.

وأوضحت نتائج الدراسة الميدانية أسبابًا أخرى غير الأسباب السابقة للذهاب إلى سوق معيّن دون غيره، ويأتي على رأسها الرغبة في التمتع بالأسواق الشعبية، وتوافر الراحة وحسن التعامل، وجودة المنتجات المعروضة والمصداقية، وإمكانية تبديل بعض المنتجات، وتوافر الأمان، والتعرف على المنتجات التراثيّة لكل محافظة من محافظات القصيم.

(٨) الذهاب إلى الأسواق الأسبوعية خارج المحافظة:

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن ٤٥,٨% من عيّنة الدراسة لا يذهبون إلى الأسواق الأسبوعية خارج مدينتهم، مقابل ٥٤,٢% يذهبون إلى بعض الأسواق الأخرى خارج مدينتهم، وقد تباينت عيّنة الدراسة وفق ذهابهم إلى بعض الأسواق الأسبوعية خارج المدينة المقيمين بها على النحو الذي يوضحه شكل (١٣).

شكل (١٣) التوزيع الجغرافي لنسبة من يذهبون إلى بعض الأسواق الأسبوعية خارج المدينة ٢٠٢١ م.

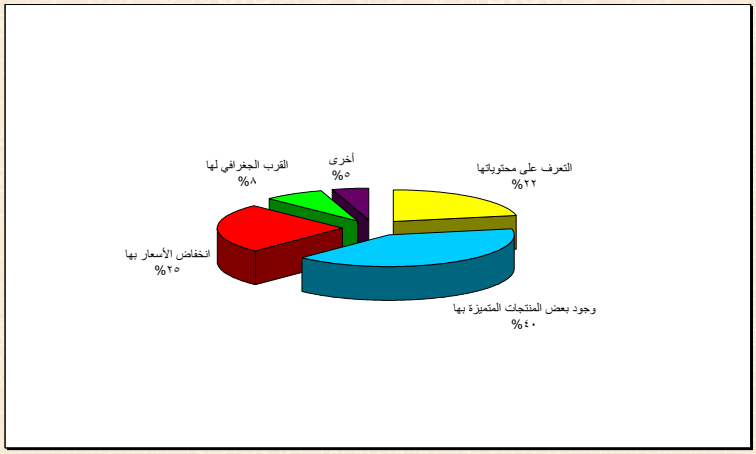


المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية. ٢٠٢١م

وقد تعددت أسباب ذهاب المستفيدين إلى الأسواق الأسبوعية خارج المدينة التي يقيمون بها، كما يوضح شكل (١٤)، حيث تبين ما يلي:

- جاء وجود بعض المنتجات المتميزة بهذه الأسواق في المرتبة الأولى لذهاب بعض المستفيدين إليها؛ لأنّ بعض المحافظات بالقصيم لها خصوصية في وجود بعض المنتجات المحلية بها، تجعل بعض المستفيدين من المحافظات الأخرى يتجهون إليها، مثل: سوق الحرف في بريدة، وسوق المجلس التراثي بالمذنب.
- مثّل انخفاض الأسعار السبب الثاني في اتجاه بعض المستفيدين للأسواق خارج محافظتهم، لأنّ انخفاض الأسعار يعوّض التكلفة التي يتحمّلها المستفيدون من أجل قطع مسافة أكبر للذَّهاب إلى أسواق خارج مدينتهم.
- جاء التعرف على محتويات الأسواق الأخرى خارج المدينة في المرتبة الثالثة، ففي بعض الأحيان يمثّل حبّ الاستطلاع، والتعرف على خصوصية بعض الأسواق، أحد أسباب ذهاب المستفيدين إليها.
- مثّل القرب الجغرافي لبعض الأسواق من المدينة التي يقيم بها المستفيد أحد أسباب توجهه لزيارتها والتسوّق منها، حتى لا يتحمل تكلفة كبيرة عندما يقطع مسافات أكبر بالذَّهاب إلى أسواق أبعد.

شكل (١٤) الوزن النسبي لأسباب الذهاب إلى الأسواق الأسبوعية خارج المدينة التي يقيمون بها.



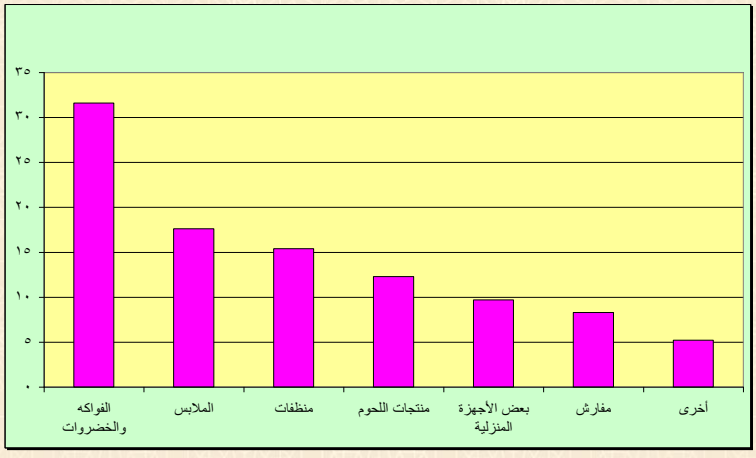
المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على جدول (٥)

(٩) الأصناف التي يحصل عليها المستفيدون من الأسواق الأسبوعية بالمنطقة.

يحصل نحو ٤٩,٣% من المستفيدين على٣- ٤ أصناف من الأصناف المعروضة بأسواق المنطقة، كما يحصل ٣١,٨% على ٥ أصناف فأكثر، مقابل ١٨,٩% فقط يحصلون على أقل من٣ أصناف، ويأتي رغبة المستفيدين من الأسواق في زيادة عدد الأصناف التي يحصلون عليها من أجل الوفاء بحاجة بعض الأسر الكبيرة لها، وتقليل التكلفة التي يتحمّلها المتردّد، وانخفاض أسعار بعض الأصناف بها، ويتباين التوزيع الجغرافي لعدد الأصناف بين محافظات المنطقة.

وتتباين أنواع الأصناف التي يشتريها المستفيدون من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم، كما يوضح شكل (١٥)، حيث تعدّ الفواكه والخضروات أكثر الأصناف طلبًا من قبل المستهلكين، في ظلّ وجودها طازجة بالأسواق وبأسعار مناسبة بالمقارنة بأسعارها في المجمعات التجارية وبمحلات التجزئة، تليها الملابس والمنظفات ومنتجات اللحوم، ويلاحظ أن معظم الأصناف السابقة أصناف استهلاكية تحتاجها الأسر باستمرار وبكميات كبيرة، مما يجعل الأسواق الأسبوعية الوجهة الرئيسة للسكان من أجل الحصول عليها، ويلي ذلك بعض الأصناف الأقل طلبًا عليها بالأسواق الأسبوعية من قبل المستهلكين.

شكل (١٥) التوزيع النسبي لأنواع الأصناف التي يشتريها المستفيدون من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم٢٠٢١م



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية ٢٠٢١م

وأوضحت نتائج الدراسة الميدانية وجود بعض الأصناف الأخرى التي يحصل عليها المستفيدون من الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة، منها المخبوزات والمعلبات والملابس والمنتجات الشعبية والتراثية والعطور وألعاب الأطفال وأشجار ونباتات الزينة وبعض أدوات المطبخ والمواد الغذائية.

ثالثًا: التحليل المكاني للأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم.

يهتمّ الجغرافيون بالتنظيم والتوزيع الداخلي للأسواق، ولا يخفى أن الجغرافي يحاول معرفة ما إذا كان التوزيع يشكل نمطًا منظمًا أم عشوائيًا، فإذا كان التوزيع يشكل نمطًا منتظمًا، فإن ذلك يعني وجود قوى وعوامل وراء هذا النمط، أما إذا كان نمطًا عشوائيًا، فإن ذلك يشير إلى عامل الحظ أو المصادفة(خير، ٢٠٠١، ص ٢٨٨)، ويهدف هذا المبحث استخدام مجموعة من أساليب التحليل المكاني التي توفرها برمجيات نظم المعلومات الجغرافية، والتحديد نمط التوزيع الجغرافي، ممثّلة بتحديد معامل ارتباط بيرسون والمركز الوسط، والظاهرة الأكثر توسطًا، والمسافة المعيارية التي تقيس مدى تجمع الأسواق أو تشتتها حول مركزها، واتجاه توزيع الأسواق، وأخيرًا تحليل صلة الجوار.

(١) تحليل المركز المتوسط: يعدّ المركز المتوسط هو تحليل يهدف إلى تحديد مركز متوسط بالنسبة لجميع مواقع الظاهرات، ويمثل مركز الجذب لتلك الظاهرات، وهي نتاج لعملية حساب معدل الإحداثيات المكانية (X، Y) لعناصر الظاهرة لتكوّن نقطة جديدة تمثل متوسط الإحداثيات المكانية لهذه الظاهرة في منطقة الدراسة (صالح، ٢٠١٦، ص ٥٦):

$$X' = \frac{\sum_{j=1}^{n} X_i}{n} \quad ، \quad Y' = \frac{\sum_{j=1}^{n} y_i}{n}$$

حيث إن:

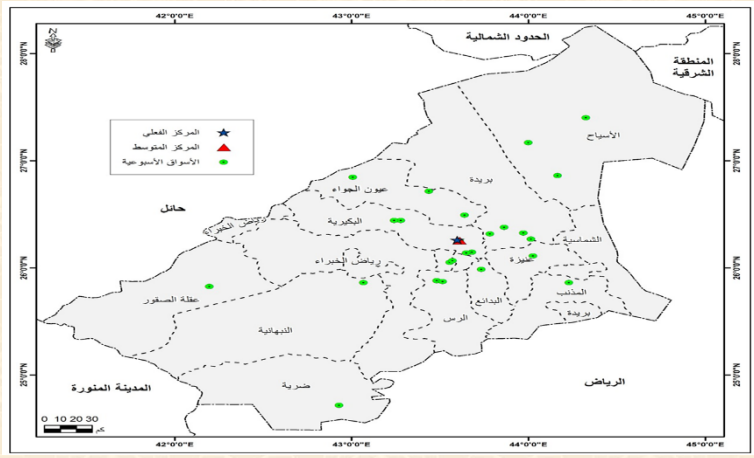
$X'Y'$ = إحداثيات المركز المتوسط.

$X_i\ y_i$ = المفردات (معالم الظاهرة).

n = مجموع مفردات الظاهرة.

وعند إجراء تحليل المركز المتوسط (المركز الفعلي)، ظهر الموقع المتوسط للأسواق بالجنوب الغربي من محافظة البكيرية الذي يوجد به ثلاثة أسواق بالفعل، وإحداثيات المركز المتوسط كانت ٢٦ درجة و١٥ دقيقة و٣٣,١ ثانية شمالًا و٤٣ درجة و٣٥ دقيقة و٥٠,٣ ثانية شرقًا، وهذا ما أظهر أهميّةً شدَّت الإقبال على السوق؛ لأنّه وقع في المنتصف، انظر: شكل (١٦).

شكل (١٦) المركز الفعلي والمركز المتوسط للأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ٢٠٢١ م



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية ٢٠٢١م

(٢) تحليل المعلم المتوسط: يعدّ المعلم المتوسط هو تحليلٌ يهدف إلى تحديد ظاهرة من ضمن الظاهرات قيد الدراسة التي تقع في مكان يتوسط باقي الظاهرات الأخرى- وهي الأسواق في هذه الدراسة – ويعد مركز قلب التوزيع المكاني للظاهرات كافة، ويعدّ المعلم المتوسط هو الموقع الذي تكون فيه المسافة التي تفصل بينه وبين المواقع الأخرى أقل من المسافة التي تفصل بين المواقع وأي مكان آخر (الزيدي، الكبيسي، ٢٠١٥، ص ٥٧).

وجاءت نتيجة تحليل المعلم المتوسط لتحديد سوق الأحد بالشيحية بمحافظة البكيرية، وبلغت المسافة التي تفصلها عن المركز المتوسط ١,٤ كم، ويشير ذلك لتوسط موقع سوق الأحد بمحافظة البكيرية، وتميزها بموقع متميز عن باقي الأسواق الأسبوعية، انظر: شكل (١٦).

(٣) تحليل المسافة المعيارية: تعدّ المسافة المعيارية من أهمّ مقاييس التشتت المكاني التي تشبه في مفهومها الانحراف المعياري، ويعدّ هذا الأسلوب من أبرز مقاييس التوزيعات المكانية، وتستخدم لقياس مدى انتشار الظاهرة عن مركزها المعدل، وتُمثّل بدائرة يكون مركزُها موقع المركز المتوسط للتوزيع، وكلما صغرت الدائرة المرسومة دلّ ذلك على تركز التوزيع المكاني للظاهرة، أما إذا كانت كبيرةً فالتوزيع المكاني يكون مشتتًا (النقار، ٢٠١٧، ص ٢٢):

SD = المسافة المِعياريَّة.

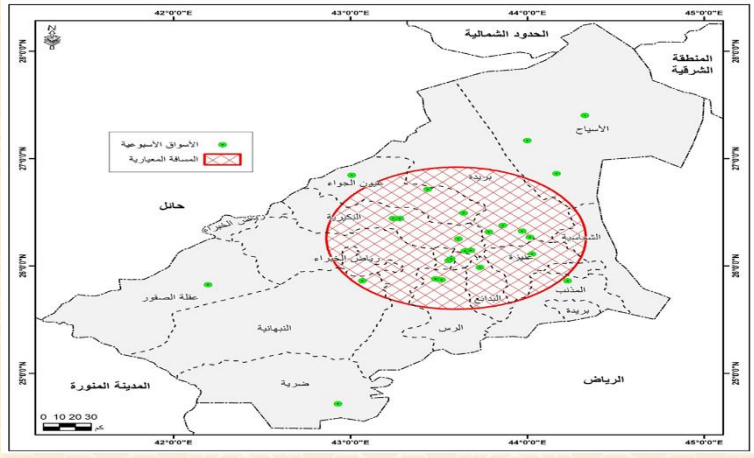
$X'\ Y'$ = إحداثيات المركز المتوسط.

$xi\ yi$ =إحداثيات عناصر الظاهرة.

n = عدد عناصر الظاهرة.

وعند حساب المسافة المعيارية لمواقع الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم نجدها قد بلغت (٧٣)كم، ويدل ذلك على مدى عشوائية انتشار الأسواق الأسبوعية حول المركز المتوسط لها، حيث بلغت نسبة الأسواق داخل الدائرة (٧٢%)، انظر: الشكل رقم (١٧)، حيث تتسم الأسواق الواقعة داخل الدائرة أنها ذات بعد أصغر عن المركز من المسافة المعيارية، أما الأسواق الواقعة خارجها فتبعد عن المركز من المسافة المعيارية.

شكل (١٧) المسافة المعيارية للأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم٢٠٢١ م



المصدر: من إعداد الباحثان.

(٤) تحليل اتجاه التوزيع للأسواق الأسبوعية:

يعبر الاتجاه التوزيعي عما إذا كان التوزيع المكاني للظاهرة له اتجاهٌ محددٌ، لذلك يتم بواسطته الحصول على شكل بيضاوي يعبر عن خصائص التوزيع الاتجاهي، حيث يكون مركز هذا الشكل البيضاوي منطبقًا على نقطة المركز المتوسط، ويقيس محوره الأكبر قيمة الاتجاه الذي تأخذه معظم مفردات الظاهرة (داوود، ٢٠١٢، ص٤٦)، وتعدّ نسبة المحور الأصغر إلى المحور الأكبر هي التي تحدّد مدى توافق الظاهرات في اتجاه محدّد، فكلما انخفضت النسبة دلّ ذلك على اتخاذ الظاهرات اتجاهًا محدّدًا ، بعكس إذا كبرت النسبة دلّ ذلك على انتشار الظاهرات:

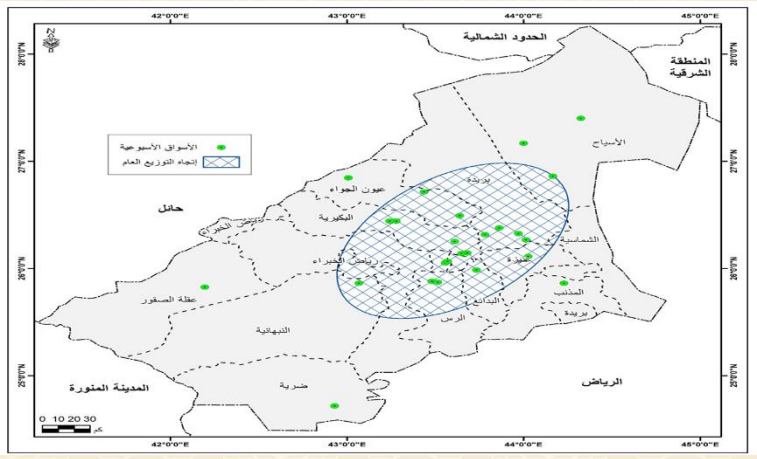
$$SDE_x = \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^{n}(x_i - x')^2}{n}} \qquad SDE_x = \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^{n}(y_i - y')^2}{n}}$$

حيث إن: SDEX = البُعد المعياري على المحور x.

SDEX = البُعد المعياري على المحور y.

وظهر من اتجاه توزيع الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم أنها اتخذت اتجاهًا عامًا للتوزيع هو شمال شرق– جنوب غرب، وبلغت نسبة طول المحور العرضي من المحور الطولي (٥٩,٥٥%)، ويشير ذلك إلى انتشار الأسواق في الاتجاه العام، شكل (١٨).

شكل (١٨) اتجاه التوزيع العام للأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ٢٠٢١م



المصدر: من إعداد الباحثان.

(٥) تحليل صلة الجوار:

يستعمل تحليل صلة الجوار في الدراسات الجغرافية لتحديد نمط توزيع مواقع النقاط حول بعضها ونمط انتشارها في التوزيعات المكانية، إذ يمكن أن تكون عشوائية أو منتظمة أو مركزة، وتُعدّ من الأساليب الإحصائية الشائعة لدى الجغرافيين، ولا يخرج نتيجة التحليل عن واحدة من هذه الحالات (الفاروق، اليقظان، ٢٠٠٩ص ٥،).

$$R= 2* AR \sqrt{\frac{N}{A}}$$

حيث إن: R= صله الجوار.

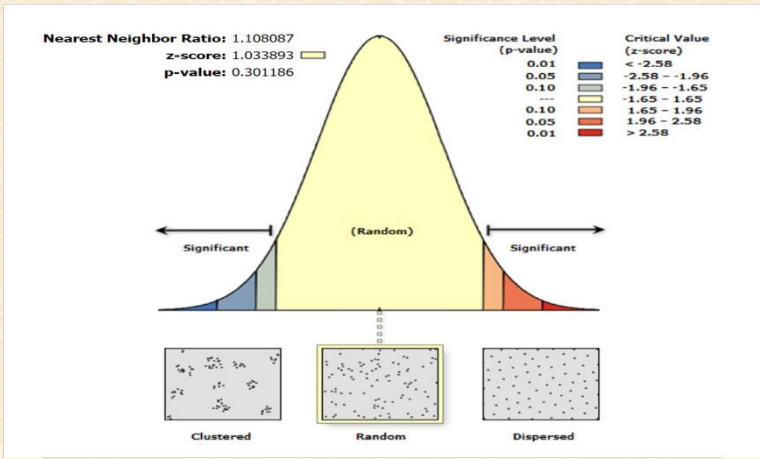
AR = متوسط المسافة الفاصلة بين الظاهرات.

N= عدد المفردات (المعالم).

A= مساحة منطقة الدراسة.

ويلاحظ من شكل (١٩) أن قيمة معدل الجار الأقرب لتوزيع الأسواق الأسبوعية بلغت ١,٠٣، ويشير ذلك إلى أنّ النمط الذي يميز توزيع الأسواق الأسبوعية توزيعًا عشوائيًا، وهو نمطٌ ليس له إيقاع محدّد؛ فهو يجمع بين خصائص التوزيع المنتظم والتوزيع المتجمع، بمعنى آخر نجد فيه نزعة مجموعة من النقاط نحو التشتت والانتشار بينما نجد البقية تميل نحو الانتظام، وذلك تأكيدًا على نتيجة تحليل المسافة المعيارية التي أكدت مدى عشوائية انتشار الأسواق الأسبوعية حول المركز المتوسط، حيث تتركّز أغلبها بمدينة البكيرية وبالقرب منها، وتقلّ الأسواق أو تكاد تخلو في باقي المناطق؛ وذلك يعود إلى التركّز السكاني العالي الذي بدوره ينعكس على سعة الأسواق، فضلا على سرعة الوصول إليها وإلى نشاط القطاع التجاري فيها.

شكل (١٩) قيمة مؤشر الجار الأقرب لتوزيع الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم عام ٢٠٢٠م



المصدر: من إعداد الباحثان.

ثالثًا: درجات رضا المستفيدين عن الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم:

يمثل التعرف على درجات رضا المستفيدين عن الأسواق الأسبوعية مطلبًا تخطيطيًا مهمًا، لأنَّ انخفاض درجات الرضا في بعض المؤشرات يتطلّب تدخل تخطيطي يتناسب مع درجة الانخفاض؛ لأنّه إذا كانت الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة تقدّم خدماتها للسكان فإنّ درجات رضاهم عن خدماتها يمثّل أهميّة، وتتباين درجات رضا المستفيدين من الأسواق بالمنطقة في بعض المؤشرات التي يوضحها هذا الجزء من البحث على النحو التالي:

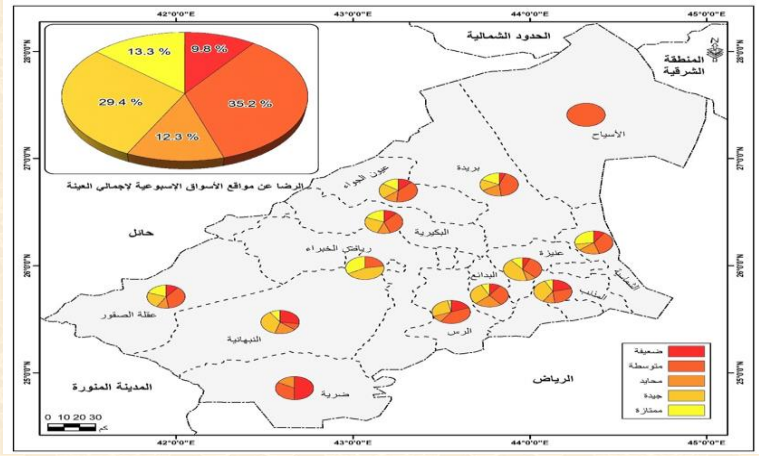
(١) درجات رضا المستفيدين عن مواقع الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم:

تمثل مواقع الأسواق الأسبوعية إحدى مؤشرات قياس كفاءتها ونفوذها وأدوارها الاجتماعية والاقتصادية، فالمواقع المتميزة للأسواق تتيح لها كثافة تردد مرتفعة بعكس المواقع المتطرفة أو المنعزلة التي لا تشجع المستفيدين على الذهاب إليها، وبالتالي انخفاض عوائد هذه الأسواق بالمقارنة بالأسواق ذات المواقع المتميزة (عبد المعطي، ٢٠٠٥، ص ٥٣٣).

وأوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن ٩,٥% أبدوا درجات رضا ضعيفة، وأن ٣٥,٣% أبدوا درجات رضا متوسطة، وأبدى ١٢,١% درجات رضا محايدة، مقابل نحو ٤٤% أبدوا

درجات رضـــا جيدة وممتازة، وهذا يتطلب أن تكون الأســـواق في مواقع أكثر أهمية، من خلال التدقيق في وضـع المواقع المثلى للأسـواق في المسـتقبل، أو نقل بعض الأسـواق الحالية التي حققت درجات رضا منخفضة من مواقعها إلى مواقع أكثر أهمية؛ حتى تحقق درجات رضا مرتفعة، وتتباين درجات الرضا عن مواقع الأسواق بمحافظات المنطقة، كما يوضح شكل (٢٠).

شكل (٢٠) التوزيع الجغرافي لدرجات رضا المستفيدين عن مواقع الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم٢٠٢١ م



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية٢٠٢١ م

(٢) درجات رضا المستفيدين عن إمكانية الوصول إلى الأسواق الأسبوعية بالقصيم.

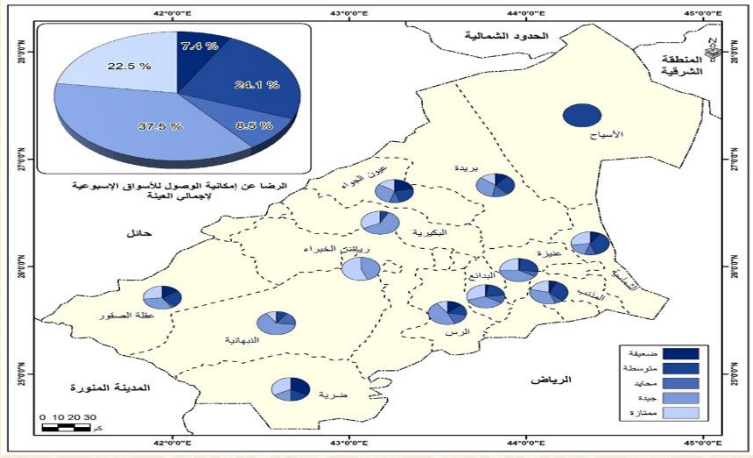
من المفترض أن يحقق توزيع الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة درجة عالية من الشمولية، كما ينبغي التوسط في توزيع الخدمة، بحيث تكون في موقع متوسط بالنسبة لمناطق التركز السكاني، كما يراعى فيها ســهولة الوصــول للخدمة والعدالة في توزيعها، حيث يقلل الاختيار الأمثل لمواقع الأســواق الأســبوعية من تأثير المســافة على انخفاض أعداد العملاء، ويزيد من كثافة التردد التي تنعكس على زيادة العوائد الاقتصادية للأسواق (Brunsdon et al، ٢٠٠٩، p.47).

وتعد إمكانية الوصــول إلى الأســواق من المؤشــرات التي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على الأسواق التي يسهل الوصول إليها، وبالتالي وصول الخدمة إلى المستفيدين بسهولة ويسر، كما تعد إمكانية الوصـول إلى الخدمات العامة من محددات كفاءتها، ولا تقتصـر إمكانية الوصـول على

المسـافة المكانية، فلا بدَّ أن يؤخذ في الحسـاب المسـافة الزمنية؛ لتأثيرها على كفاءة الوصـول إلى الخدمات (Langford، G، Higge p. 593، ٢٠١٥، M)0

وقد تباينت درجات رضا المستفيدين من الأسواق عن إمكانية الوصول إليها، حيث يراها ٧,٤% ضـعيفة، ويراها ٢٤,١% متوسـطة، بينما يراها نحو ٦١% جيدة وممتازة، وتتباين درجات الرضا على مستوى المحافظات، كما يوضح شكل (٢١).

شكل (٢١) التوزيع الجغرافي لدرجات رضا المستفيدين عن إمكانية الوصول إلى الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم عام ٢٠٢١م



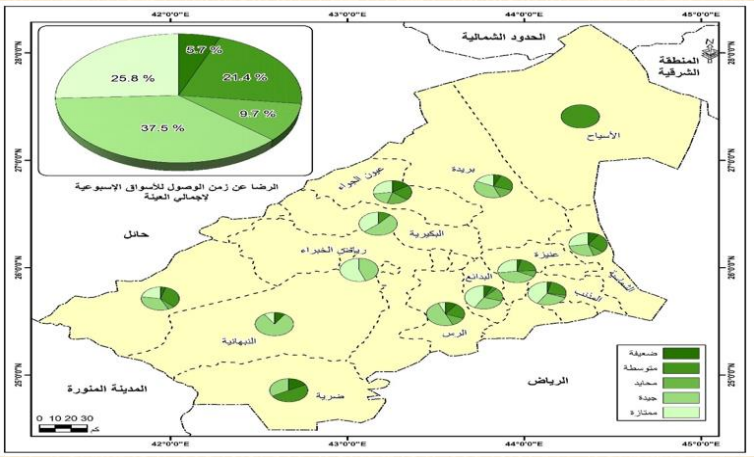
المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية ٢٠٢١م

(٣) درجات رضا المستفيدين عن زمن الوصول إلى الأسواق الأسبوعية بالقصيم.

يعد زمن الوصـول إلى الأسـواق الأسـبوعية من المؤشـرات المهمّة التي تعطي دلالة واضـحة وتصـورًا كبيرًا عن كفاءة الخدمة، حيث يرتبط بالمسـافة المقطوعة ووسـيلة الانتقال المسـتخدمة، كما ينعكس بدوره على زمن الحصـول على الخدمة الذي يمثّل إحدى مؤشـرات قياس كفاءتها، ويرتبط زمن الحصول على الخدمة بإمكانية الوصول، وزمن الوصول إليها، وحسن تقسيم الأسواق للوصول إلى المنتجات المطلوبة بأسـرع وقت ممكن، ووجود عدد مناسـب من القائمين على عملية البيع وبعض مجموعة من العوامل الأخرى.

وضمّت درجات الرضا الضعيفة ٥,٧%، بينما ضمّت درجات الرضا المتوسطة ٢١,٤%، وضـمّت درجات الرضـا الجيدة والممتازة نحو ٦٣%، الأمر الذي يعكس تحقيق زمن الوصـول إلى الأسـواق الأسبوعية بالمنطقة درجات رضـا مرتفعة إلى حد ما، بدرجة تعكس جودة شبكة الطرق وكثافتها وجودة وسـائل الانتقال التي أدت إلى وصـول المسـتفيدين إلى الأسـواق في زمن مناسـب بالنسـبة لغالبيتهم، وتتباين درجات رضـا المسـتفيدين عن زمن الوصـول إلى الأسـواق الأسـبوعية بمحافظات منطقة القصيم، كما يوضح شكل (٢٢).

شكل (٢٢) التوزيع الجغرافي لدرجات رضا المستفيدين عن زمن الوصول إلى الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ٢٠٢١م



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية. ٢٠٢١م

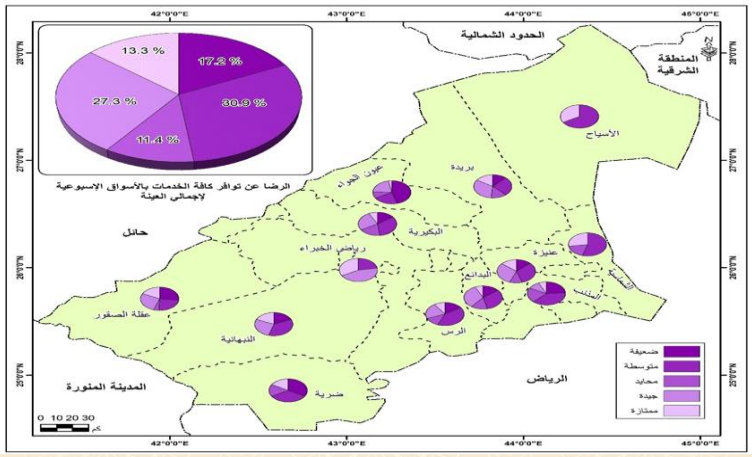
(٤) درجات رضا المستفيدين عن توافر الخدمات كافة بالأسواق الأسبوعية بالقصيم.

لا يرتبط مسـتوى تقديم الخدمات بالأسـواق الأسـبوعية بمنطقة القصـيم بعدد الأسـواق الموجودة بالمنطقة فحسب؛ بل إن هناك مؤشـراتٍ أخرى تؤثر في مسـتوى الأداء، منها توافر الخدمات كافة بالأسواق أو المناطق القريبة منها، مثل: ماكينات الصرّاف الآلي، ونقطة الإسعاف، والدفاع المدني، ووسـائل الأمن والأمان، وأماكن لوقوف السـيارات، وتجهيزات لتجميع مخلفات الأسـواق، وقد تكون معظم هذه الخدمات كافية من حيث العدد، لكنها ليسـت ذات كفاءة عالية، أو توجد

مشكلات في الوصول إليها أو استخدامها، أو أنها تقع في أماكن غير مناسبة بالنسبة لغالبية المستفيدين منها.

وأوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن ١٧,٣% أبدوا درجات رضا ضعيفة و٣٠,٩% أبدوا دجات رضا متوسطة، مقابل نحو ٤٠% أبدوا درجات رضا جيدة وممتازة عن توافر الخدمات كافة بالأسواق الأسبوعية بالمنطقة، الأمر الذي يتطلب دعم وتوفير المزيد من الخدمات بالأسواق والمناطق المجاورة لها؛ حتى تحقق درجات رضا مرتفعة من المستفيدين، وتتباين درجات رضا المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمحافظات القصيم ،كما يوضح شكل(٢٣).

شكل (٢٣) التوزيع الجغرافي لدرجات رضا المستفيدين عن توافر الخدمات كافة بالأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ٢٠٢١م



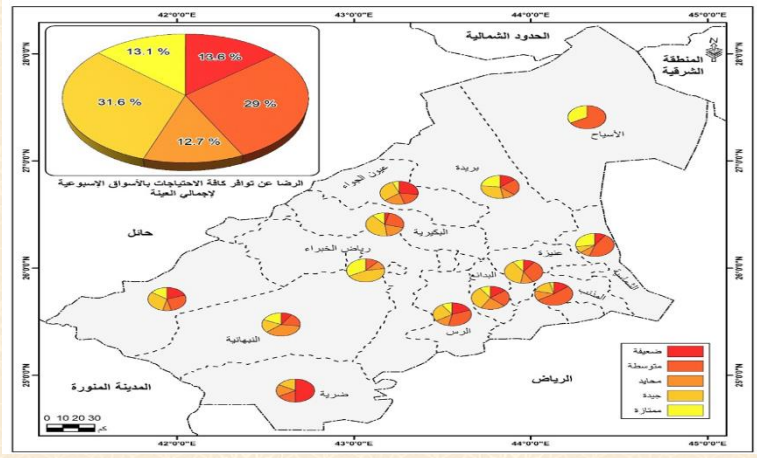
المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية٢٠٢١ م

(٥) درجات رضا المستفيدين عن توافر الاحتياجات والأصناف كافة بالأسواق الأسبوعية.

يمثل توافر الاحتياجات كافة التي يطلبها المستفيدون من الأسواق بمنطقة الدراسة أهميّة لديهم، حتى يستطيعوا شراء كل احتياجاتهم من مكان واحد، حيث تتميز الأسواق الأسبوعية بتعدد أقسامها والأصناف المعروضة فيها، لذا كلما حققت هذه الأسواق التنوع في معروضها، انعكس ذلك على كثافة التردد عليها، وقد تباينت درجات الرضا عن توافر الاحتياجات كافة بهذه

الأسواق، حيث سجل ١٣,٧% درجات رضا ضعيفة، وسجل ٢٩% درجات رضا متوسطة، وسجل نحو ٤٥% درجات رضا جيدة وممتازة ، وهذا يتطلب ضرورة إحداث المزيد من التنوع في توفير الاحتياجات كافة التي يطلبها المستفيدون من الأسواق الأسبوعية من أجل رفع درجات الرضا، وتتباين درجات الرضا عن توافر الاحتياجات كافة بالأسواق الأسبوعية بمحافظات المنطقة، كما يوضح شكل(٢٤) .

شكل (٢٤) التوزيع الجغرافي لدرجات رضا المستفيدين عن توافر الاحتياجات كافة بالأسواق الأسبوعية بالقصيم ٢٠٢١



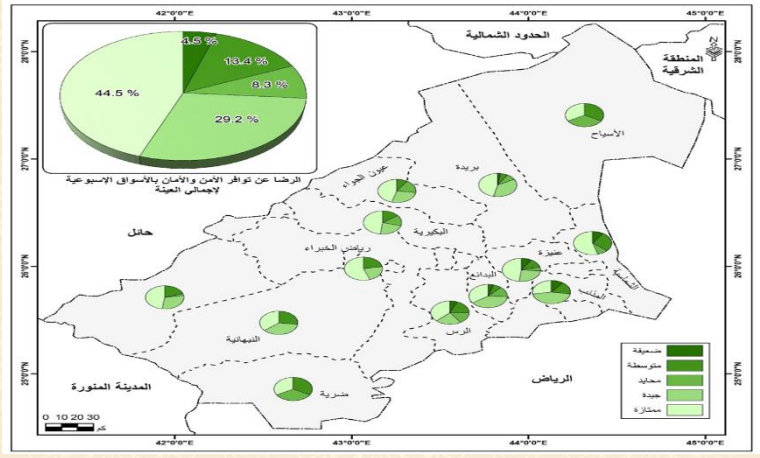
المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية. ٢٠٢١م

تمثل الأسواق الأسبوعية مكانًا مناسبًا لتوافر أصنافًا متعددة من المنتجات والسلع إذا أديرت بصورة مناسبة، بحيث تتناسب الأصناف مع الطلب عليها من قبل المستفيدين، خصوصًا بعض الأصناف التي يتزايد الطلب عليها في أوقات معينة من السنة، وسجل ١١,٢% درجات رضا ضعيفة عن توافر الأصناف كافة بالأسواق، كما سجل ٣٠,٢% درجات رضا متوسطة، في المقابل فإن نحو ٤٥% سجل درجات رضا جيدة وممتازة، الأمر الذي يتطلب توفير الأصناف كافة التي يطلبها المستفيدون من الأسواق من أجل رفع درجات الرضا عنها.

(٦) درجات رضا المستفيدين عن توافر الأمن والأمان بالأسواق الأسبوعية بالقصيم.

يمثل توافر الأمن والأمان من أركان الأسواق الأسبوعية، ففي غيابهما تقل كثافة التردد ويرتفع الشعور بالخوف، مما يؤدي إلى إحجام نسبة كبيرة من السكان عن الذهاب إليها والشراء من أماكن أخرى قد تكون أكثر ارتفاعًا في أسعارها أو أقل جودة في منتجاتها، وأوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن ٤,٦% أبدوا درجات رضا ضعيفة وأن ١٣,٥% أبدوا درجات رضا متوسطة، مقابل نحو ٧٤% أبدوا درجات رضًا جيدة وممتازة، وهذا يؤكد توافر الأمن والأمان بالأسواق بدرجة ملحوظة تستحق الإشادة والتقدير، وتتباين درجات رضا المستفيدين من الأسواق الأسبوعية عن توافر الأمن والأمان بها بين محافظات المنطقة، كما يوضح شكل(٢٥).

شكل (٢٥) التوزيع الجغرافي لدرجات رضا المستفيدين عن توافر الأمن والأمان بالأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ٢٠٢١ م.



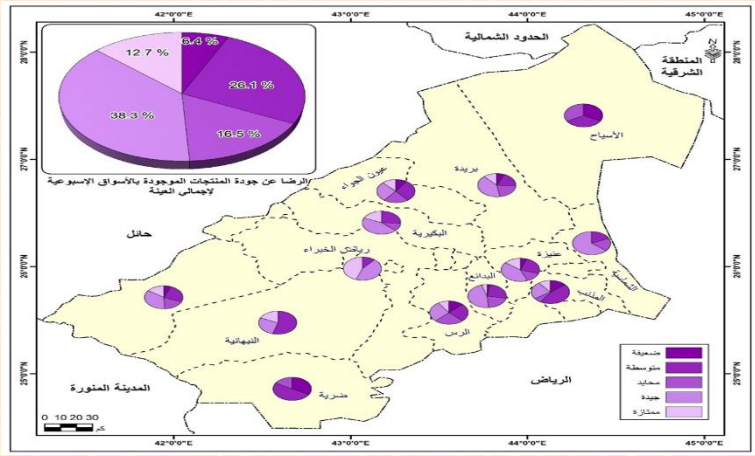
المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية.٢٠٢١م

(٧) درجات رضا المستفيدين عن جودة المنتجات الموجودة بالأسواق الأسبوعية بالقصيم.

إذا كان توافر المنتجات والاحتياجات بالأسواق الأسبوعية يمثل أهمية للسكان؛ فإن جودة هذه المنتجات لا يقل أهمية عنه، حيث أوضح ٦,٥% درجات رضا ضعيفة، و٢٦,٢% درجات رضا متوسطة، مقابل نحو ٥١% أبدوا درجات رضا جيدة وممتازة، وهذا يتطلب تشديد الرقابة على جودة المنتجات المعروضة بالأسواق الأسبوعية من خلال الجهات الصحية والرقابية لضمان

جودتها من ناحية، والحفاظ على صحة المواطنين من ناحية أخرى، ويتباين درجات الرضا عن جودة المنتجات بمحافظات منطقة القصيم، كما يوضح شكل (٢٦).

شكل (٢٦) التوزيع الجغرافي لدرجات رضا المستفيدين عن جودة المنتجات الموجودة بالأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ٢٠٢١م

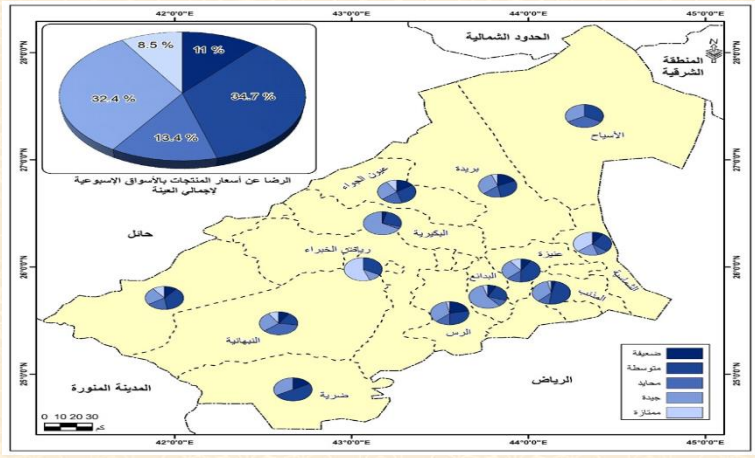


المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية. ٢٠٢١م

(٨) درجات رضا المستفيدين عن أسعار المنتجات الموجودة بالأسواق الأسبوعية بالقصيم.

تمثل أسعار المنتجات المعروضة بالأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة إحدى مؤشرات إقبال السكان على الأسواق أو العكس، حيث يشجع انخفاض أسعار المنتجات بالأسواق بالمقارنة بمنافذ البيع خارجها على تزايد الإقبال على الأسواق؛ وما لذلك من انعكاسات اقتصادية على البائع والمشتري على حدٍّ سواء، وتبين من نتائج الدراسة الميدانية أن ١١% أبدوا درجات رضا ضعيفة، و٣٤,٧% أبدوا درجات رضا متوسطة، مقابل نحو ٤١% أبدوا درجات رضا جيدة وممتازة، وهذا يتطلب الرقابة على الأسعار بالأسواق الأسبوعية بصورة أكبر حتى تنعكس على رفع درجات الرضا عنها، وقد تباينت درجات رضا المستفيدين عن الأسعار بمحافظات منطقة القصيم، كما يوضح شكل(٢٧).

شكل (٢٧) التوزيع الجغرافي لدرجات رضا المستفيدين عن أسعار المنتجات بالأسواق الأسبوعية بالقصيم٢٠٢١ م

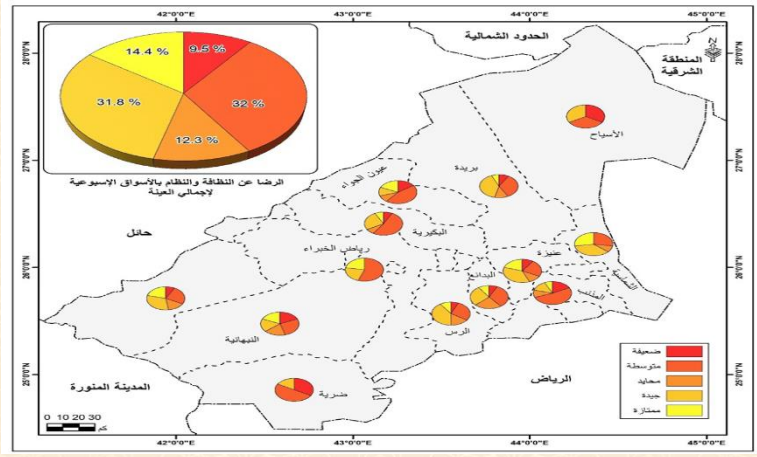


المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية.٢٠٢١م

(٩) درجات رضا المستفيدين عن توافر النظافة والنظام بالأسواق الأسبوعية بالقصيم.

يعدّ توافر النظافة والنظام من مقومات الأسواق؛ لأن غيابهما ينعكس على حركة المستفيدين من الأسواق، وتبين من نتائج الدراسة الميدانية أن ٩,٥% أبدوا درجات رضا ضعيفة، و ٣٢,١% أبدوا درجات رضا متوسطة، مقابل نحو ٤٦% أبدوا درجات رضا جيدة وممتازة، وهذا يتطلب المزيد من الجهد من قبل الجهات والهيئات الحكومية والجهات المسؤولة عن الأسواق الأسبوعية من أجل توفير المزيد من النظافة والنظام بصورة أكبر؛ حتى تنعكس على رفع درجات الرضا عنها، وقد تباينت درجات رضا المستفيدين عن توافر النظافة والنظام بمحافظات منطقة القصيم، كما يوضح شكل(٢٨).

شكل (٢٨) التوزيع الجغرافي لدرجات رضا المستفيدين عن توافر النظافة والنظام بالأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ٢٠٢١م

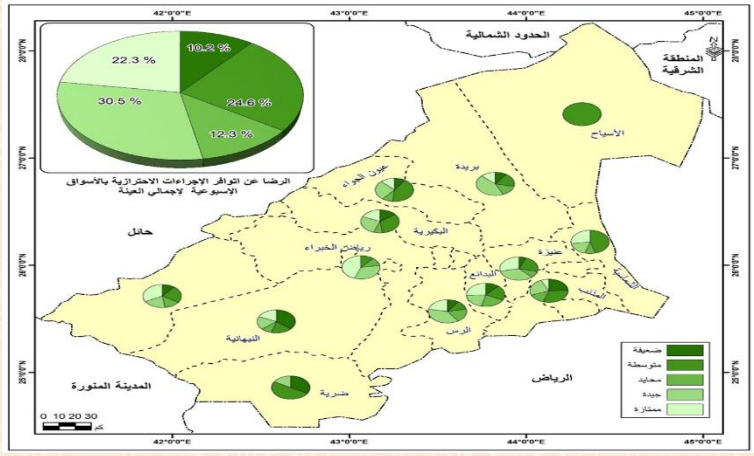


المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية.٢٠٢١م

(١٠) درجات رضا المستفيدين عن توافر الإجراءات الاحترازية بالأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم.

يعدّ توافر الإجراءات الاحترازية بالأسواق من المتطلبات المهمّة في ظل جائحة كورونا؛ لأنّ غيابها ينعكس بشكل سلبي على المستفيدين ، فغياب الإجراءات الاحترازية في التعامل مع كورونا مع كثافة التردد على الأسواق يمكنه أن يؤدّي إلى انتشار الإصابة بفيروس كورونا بين نسبة كبيرة من المستفيدين، وتبيّن من نتائج الدراسة الميدانية أنّ ١٠,٢% أبدوا درجات رضا ضعيفة، و٢٤,٧% أبدوا درجات رضا متوسطة، مقابل نحو ٤٣% أبدوا درجات رضا جيدة وممتازة، وهذا يتطلب بذل المزيد من الجهد وتشديد الإجراءات من قبل الجهات والهيئات الحكومية والجهات المسؤولة عن الأسواق الأسبوعية من أجل تطبيق الإجراءات الاحترازية على المرتبطين بالأسواق كافة من بائعين ومشترين ووسطاء وغيرهم؛ حتى تنعكس على رفع درجات الرضا عنها، وقد تباينت درجات الرضا عن توافر الإجراءات الاحترازية بمحافظات المنطقة، كما يوضح شكل(٢٩).

شكل (٢٩) التوزيع الجغرافي لدرجات رضا المستفيدين عن الإجراءات الاحترازية بالأسواق الأسبوعية بالقصيم٢٠٢١ م

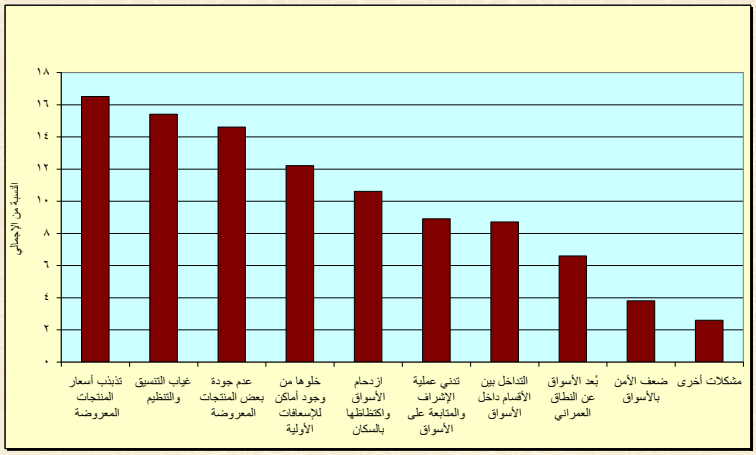


المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية٢٠٢١ م

رابعًا: المشكلات التي تواجه المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم.

أثبتت الدراسة الميدانية أن المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم تواجههم عديدٌ من المشكلات التي تقف عائقًا في سبيل تقديم خدمة تسويقية جيدة ومتطورة وسهلة وبسعر مناسب، وتغطي أكبر عدد ممكن من السُكّان؛ ويرى البعض أن المشكلات تُعدّ من أهمّ الجوانب الرئيسة المؤثرة في الحكم على جودة الخدمة، حيث يقدر رضا العُملاء وفقًا لقدرة المؤسسة على حل المُشكلات (الصحن، ٢٠٠٢، ص٣٧)، ويتباين الوزن النسبي لتلك المشكلات وفق نتائج الدراسة الميدانية، كما يوضح شكل (٣٠).

شكل (٣٠) الوزن النسبي للمشكلات التي تواجه المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم ٢٠٢١م



المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية ٢٠٢١م

ويتبين من الشكل السابق ما يلي:

• يأتي تذبذب أسعار المنتجات المعروضة بالأسواق على قائمة المشكلات التي تواجه المستفيدين من الأسواق، ويعزى ذلك إلى تذبذب العلاقة بين العرض والطلب لبعض المنتجات، وزيادة المعروض من بعضها في بعض الأوقات مقابل تناقص المعروض بصورة واضحة في بعض الأحيان، كما هو الحال في المحاصيل الزراعية التي يتذبذب المعروض منها بالأسواق لعوامل طبيعية أو اقتصادية.

• يأتي غياب التنسيق والتنظيم بهذه الأسواق في المرتبة الثانية، حيث تشهدُ بعض هذه الأسواق اختلاطَ الاستخدامات وغيابَ التنسيق داخلها، الأمر الذي يصعب في حصول بعض المستفيدين على احتياجاتهم كافة في أقل وقت وبأقل مجهود.

• يمثّل عدم جودة بعض المنتجات المعروضة بالأسواق المرتبة الثالثة، فبعض البائعين في ظل زيادة الطلب على هذه الأسواق قد يعرض منتجات غير جيدة بأسعار منخفضة، وهذا يتطلب الحرص عند شراء المستفيدين لبعض المنتجات ألّا يكون اهتمامهم في انخفاض أسعار

المنتجات التي يقومون بشرائها من هذه الأسواق؛ بل يكون التركيز الأكبر على جودتها وصلاحيتها للاستخدام.

• يمثل غياب وجود أماكن للإسعافات الأوّليّة في بعض الأسواق المرتبة الرابعة، الأمر الذي يتطلب ضرورة وجود أماكن أو جزء مخصص للإسعافات الأولية بكل سوق، على أن تكون إمكانية الوصول إليه سهلة وواضحة لكل المستفيدين في حالة وجود أي إصابة.

• يأتي ازدحام الأسواق واكتظاظها بالمستفيدين في المرتبة الخامسة بين مشكلات الأسواق الأسبوعية، في ظل انعقادها ليوم واحد في الغالب أو يومين في بعض المحافظات، وحرص بعض الفئات السكانية على الذهاب إليها للاستفادة ممّا تقدمه، ويمكن أن يوفر تنظيم هذه الأسواق وتنسيق مداخلها ومخارجها وأقسامها حلًا مناسبًا لمنع التكدس والازدحام.

• يأتي تدني عملية الإشراف والمتابعة على الأسواق في المرتبة السادسة؛ لأنّ عملية الإشراف تتطلب اشتراك أكثر من جهة، منها: وزارة الشؤون البلدية والقروية والإسكان ممثلة في البلديات وأمانة المنطقة، ووزارة الداخلية ممثلة في المرور والشرطة والدفاع المدني ، ووزارة التجارة ووزارة وغيرها، وهذا يتطلب التنسيق الكامل بين كلّ هذه الجهات.

• يعدّ غياب التنسيق بين الأقسام داخل الأسواق إحدى هذه المشكلات؛ لأن التنسيق الجيد بين الأقسام من شأنه تحقيق الانسيابية في حركة المستفيدين، وتقليل زمن حصولهم على ما يريدون، وتقليل التكدس خصوصًا في ظل جائحة كورونا التي تتطلب التباعد.

• يمثل بُعد بعض الأسواق الأسبوعية عن المناطق العمرانية إحدى مشكلاتها، حيث يؤدي إلى طول الرحلة المقطوعة من أجل الوصول إليها؛ لكن البلديات تفضل ذلك حتى لا يحدث ازدحامٌ داخل بعض المدن وتعطيل حركة السير، كما أن هذه الأسواق تحتاج إلى مساحات واسعة يصعب توفيرها داخل الكتلة المبنية بالمدن.

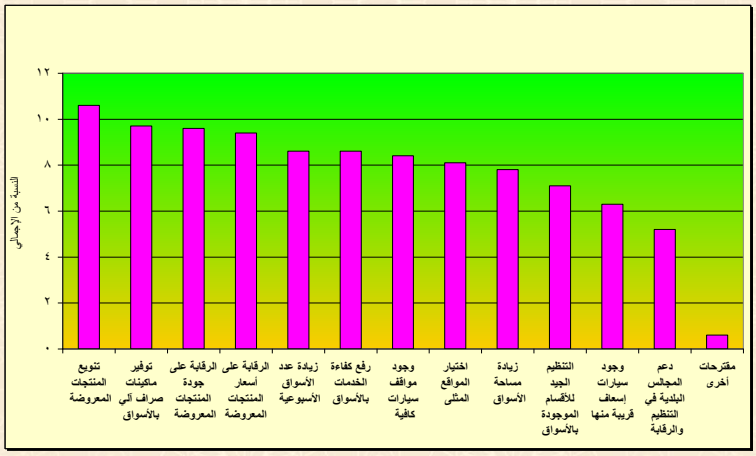
• توجد بعض المشكلات الأخرى التي أمكن التوصل إليها من نتائج الدراسة الميدانية، منها عدم الالتزام بالإجراءات الاحترازية من بعض المستفيدين في ظل جائحة كورونا التي تتطلب الحرص على النفس والغير، ووجود بعض صور الغش التجاري، وتغير مواقع بعض الأسواق، وقلة

المواقف الخاصة بالسيارات، وعدم وجود مناطق مخصصة لكبار السن، وقلة الأنواع المعروضة ببعض الأسواق، والافتقار للسعودة ببعض الأسواق، وعدم وجود مظلات كافية للوقاية من العوامل الجوية.

خامسًا: مقترحات حل المشكلات التي تواجه الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم:

لا يقتصر الجغرافي في دراسته للخدمات المختلفة ومنها الأسواق الأسبوعية على تشخيص المشكلات التي تواجهها؛ بل يهتمّ بإبراز وجهة نظر المستفيدين ومقترحاتهم من أجل حلّ هذه المشكلات والتغلب عليها، حيث تباين الوزن النسبي لمقترحات حلّ مشكلات الأسواق الأسبوعية وتنميتها بمنطقة القصيم، شكل (٣١).

شكل (٣١) مقترحات حل المشكلات التي تواجه المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم.



المصدر من إعداد الباحثان اعتمادًا على الدراسة الميدانية ٢٠٢١م

ويتبين من الشكل السابق تعدّد مقترحات حلّ مشكلات الأسواق الأسبوعية فيما يلي:

- يأتي تنويع المنتجات المعروضة على رأس مقترحات المستفيدين من الأسواق، حتى يتحقق الهدف الأمثل من خدمات هذه الأسواق في تحقيق الإشباع للمستفيد من خلال توفير كل احتياجاتهم.

- يأتي توفير ماكينات الصرّاف الآلي بالأسواق الأسبوعية، أو مجاورة لها، أو توفير ماكينات الدفع الإلكتروني في المرتبة الثانية، وتسهيل عملية البيع والشراء.
- يمثل الرقابة على جودة المنتجات المعروضة أهميّة كبيرة لدى المستفيدين من الأسواق، حيث يأتي في المرتبة الثالثة، وهذا يتطلب التنسيق بين الجهات المسؤولة عن الرقابة على الأسواق حتى تحقق هذه الرقابة فاعليتها.
- يأتي زيادة عدد الأسواق الأسبوعية في المرتبة الرابعة بين المقترحات، في ظل تكدس المستفيدين من الأسواق الحالية، وزيادة معدلات التباعد بينها، مما يجعل بعض المستفيدين يقطعون مسافات كبيرة من أجل الوصول إليها.
- يأتي رفع كفاءة الخدمات الموجودة بالأسواق في المرتبة الخامسة؛ لأنّ عدم كفاية بعض هذه الخدمات كان محل شكوى الكثير من المستفيدين، ومن الخدمات المطلوبة خدمات النظافة والنظام، وخدمات تأمين الأسواق من السرقة، ومن بعض أشكال الغش التجاري، وتوافر بعض الخدمات المالية وغيرها.
- جاء ضرورة توفير مواقف سيارات كافية في المرتبة السادسة بين مقترحات المستفيدين من الأسواق؛ لأنّ السيارات الخاصة هي وسيلة الانتقال الرئيسة لهذه الأسواق التي تبعد في الغالب عن المناطق العمرانية، وهذا يحدث تكدس بجوار هذه الأسواق، وهذا التكدس يمكن تخفيفه عن طريق مواقف سيارات منظمة وكافية.
- يمثل اختيار المواقع المثلى للأسواق الأسبوعية أهميّة لدى نسبة كبيرة من المستفيدين؛ لأنّ درجات رضا بعض المستفيدين من مواقع الأسواق كانت منخفضة، ومن ثمّ فإنّ مواقع الأسواق الجديدة المزمع إنشاؤها في حاجة إلى تخطيط جيد قبل تحديدها بحيث تراعي المناطق المحرومة من الأسواق، وإمكانية وزمن الوصول إليها.
- اقترح بعض المستفيدين ضرورة زيادة مساحة الأسواق للمساعدة في استيعاب كثافة التردد عليها من ناحية، وتخفيف الضغوط عليها والمساعدة في تنظيم الأقسام الداخلية بالأسواق من ناحية أخرى.

- يأتي التنظيم الجيد للأقسام والأصناف داخل الأسواق ضمن مقترحات حل مشكلات الأسواق الأسبوعية، وهذا يتطلب التنسيق بين البائعين والجهات التنفيذية حتى يتم ذلك بشكل مخطط ومدروس.
- يعد توفير سيارة إسعاف ومكان مخصص لتلقي الإسعافات الأولية بالأسواق من مقترحات تنميتها، لوجود بعض مظاهر النقص في إسعاف بعض الحالات التي تحدث ببعض الأسواق.
- توجد بعض المقترحات الأخرى لحل مشكلات الأسواق الأسبوعية، منها زيادة الاهتمام بتوفير الأمن بالأسواق، وتخصيص أسواق أو أقسام للنساء، وتوفير الخدمات كافة بالأسواق، وتأهيل بعض الباعة على التعامل الجيد مع المستفيدين، ومشاركة المجتمع المدني في تنظيم الأسواق، ورفع نسبة مشاركة السعوديين في الأسواق الأسبوعية.

وإذا كانت الأسواق الأسبوعية بمنطقة الدراسة تستهدف خدمة السكان والوفاء باحتياجاتهم المختلفة؛ فمن الطبيعي أن تعكس صورة توزيع الأسواق صورة توزيع السكان، كما يجب أن يؤخذ ذلك في الاعتبار بشكل رئيس عند التخطيط لتنمية هذه الخدمة أو توقيع أسواق جديدة، وبمعنى آخر فإنّ حجم السكان هو المحدد الأول لمقدار الطلب على إنشاء المزيد من الأسواق، وقد تتداخل عوامل أخرى لا يغفل دورها الفاعل وتأثيرها في هذه العملية، مثل: الخطط الحكومية، والتوجهات البلدية والقروية، وتوافر أماكن لإنشاء المزيد من الأسواق، وطبيعة دخل السكان ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي وبعض العوامل الأخرى.

نتائج وتوصيات الدراسة:

أسفرت الدراسة عن نتائج عديدة منها:

• بلغ إجمالي عدد الأسواق الأسبوعية في منطقة القصيم ٢٥ سوقًا أسبوعيًا موزعة على محافظات منطقة القصيم، نالت محافظة البكيرية من بين المحافظات المركز الأول في عدد الأسواق الأسبوعية بواقع خمسة أسواق أي ما يمثل نسبته ٢٠% من جملة عدد الأسواق في المنطقة، تليها بريدة حيث بلغت نسبة عدد الأسواق ١٦% من جملة عدد الأسواق، يلي ذلك محافظتا عيون الجواء والأسياح بنسبة ١٢% ، و٨% في محافظتي رياض الخبراء والرس، بينما نالت باقي المحافظات ما نسبته ٤% من جملة عدد الأسواق الأسبوعية في منطقة القصيم، باستثناء محافظة الشماسية التي تخلوا من الأسواق.

• تتفاوت الأسواق الأسبوعية في درجة ارتباطها وعلاقتها في متغيرات الدراسة، حيث سجلت علاقة ارتباط طرديّة ضعيفة بين عدد السكان وعدد الأسواق بمحافظات القصيم بلغت درجتها ٠,٢٦، مما يؤدّي إلى وجود ضغط كبير على بعض الأسواق مقابل انخفاض نصيب بعض الأسواق، كما سجلت علاقة ارتباط طردية ضعيفة بين مساحة المحافظات وعدد الأسواق بلغت درجتها ٠,٣٢، وارتفعت درجة العلاقة بين الأسواق وأطوال الطرق لتبلغ ٠,٤٤ وهذا يوضح ارتباط غالبية الأسواق بالمنطقة بشبكة الطرق.

• يشير التحليل المكاني للأسواق الأسبوعية إلى التقارب بين المركز المتوسط والمركز الفعلي المتمثل في "سوق الأحد بالشيحية بمحافظة البكيرية" بمسافة بلغت ١,٤ كم، كما بلغت المسافة المعيارية (٧٣) كم وضمّت الدائرة بداخلها (٧٢%)، ممّا يدلّ على عشوائية توزيع الأسواق الأسبوعية داخل منطقة القصيم، وبينما جاء الاتجاه العام لتوزيع الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم نحو شمال شرق– جنوب غرب، وبلغت نسبة طول المحور(٥٩,٥ %) ويعود السبب في ذلك إلى

الكثافة السكانية، وأيضًا إلى شبكة الطرق الممتدة التي ساعدت على هذا الامتداد، كما أخذ نمط توزيع الأسواق الأسبوعية تبعًا لمعدل الجار الأقرب في محافظة القصيم النمط المشتت (المتباعد) بمؤشر صلة جوار ١،٠٣ ؛ مما يؤكد على عشوائية انتشار الأسواق الأسبوعية حول المركز المتوسط لها.

• تباين الخصائص النوعية والعمرية والتعليمية والوظيفية للمستفيدين من الأسواق الأسبوعية، حيث بلغت نسبة الإناث ٥٧% وبلغت نسبة الذكور ٤٣%، كما تعد الفئة العمرية ٢١- ٤٠ سنة أعلى نسبة بين المستفيدين من الأسواق، حيث بلغت نسبتها (٥٣,٢%)، جاءت نسبة الجامعيين بين عينة المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بنسبة ٦٤,٤%، كما استأثر الموظفون الحكوميون بنحو نصف نسبة المستفيدين من الأسواق الأسبوعية بالقصيم.

• تتنوع البضائع والمنتجات المعروضة بالأسواق الأسبوعية، وتعدّ الفواكه والخضروات أكثر الأصناف طلبًا من قبل المستفيدين بنسبة تبلغت ٣١،٦%، تليها الملابس بنسبة ١٧،٦% والمنظفات بنسبة ١٥،٤%، ثم الأصناف الأخرى.

• يتردد نحو ٧٠,٥% من المستفيدين على الأسواق الأسبوعية مرة واحدة أسبوعيًا، كما أن نسبة ٥٤,٢% يذهبون إلى بعض الأسواق الأخرى خارج مدينتهم، وتعد السيارة الخاصة هي الوسيلة الأكثر استخدامًا بنسبة ٩٥% في رحلة التسوق للمستفيدين من الأسواق الأسبوعية.

• أظهرت الدراسة أن مشكلة تذبذب أسعار المنتجات المعروضة بالأسواق على قائمة المشكلات التي تواجه المستفيدين بنسبة ١٦,٣%، يليها غياب التنسيق والتنظيم بالأسواق بنسبة ١٥,٤%، ثمّ قلّة جودة بعض المنتجات المعروضة بالأسواق بنسبة ١٤,٦% من الإجمالي، ويلي ذلك المشكلات الأخرى.

وانتهى البحث لبعض التوصيات منها:

• ضرورة التخطيط الجيد للمواقع الجديدة للأسواق الأسبوعية؛ بحيث تراعي المناطق المحرومة من الأسواق، وكثافة السكان في المناطق المختلفة، وإمكانية وزمن الوصول إليها، وربطها بشبكة جيدة من الطرق.

• توفير المزيد من الخدمات بالأسواق والمناطق المجاورة لها؛ حتى تحقق درجات رضا مرتفعة من قبل المستفيدين؛ وذلك بالاهتمام ببعض الجوانب، مثل: حل مشكلة مناطق انتظار السيارات (المواقف)، وتوفير أماكن للهو والمرح للأطفال خاصة بهم؛ لأنّ هذا من شأنه إطالة فترة التسوق، وزيادة حجم المبيعات والمشتريات، ممّا يزيد من درجة الحراك الاقتصادي، ودرجة الترابط الاجتماعي بصورة غير مباشرة.

• رفع كفاءة الخدمات الموجودة بالأسواق؛ لأنّ عدم كفاية بعض هذه الخدمات كان محلّ شكوى الكثير من المستفيدين، ومن أبرز الخدمات المطلوبة خدمات النظافة والنظام، وتوفير ماكينات الصراف الآلي بالأسواق الأسبوعية أو مجاورة لها، وتوفير ماكينات الدفع الإلكتروني؛ وذلك لتسهيل عملية البيع والشراء.

• ضرورة الاهتمام بالمظهر الجمالي للأسواق الدورية الأسبوعية في منطقة القصيم، من حيث التسوية الأرضية وترصيفها وتنظيم مسارات عرض السلع التجارية داخلها، وضرورة تخصيص مركز مصغر لتقديم الخدمات الطبية والاسعافات الأولية الضرورية؛ إذ يتعرض بعض المترددين لحوادث طارئة ومفاجئة، هذا إلى جانب ما يتعرض له بعض كبار السن الذين يصرون على التسوق لارتباطهم التاريخي بهذه الأسواق.

• حاجة الأسواق إلى جهة إشرافية وتنظيميه لتعزيز دورها الاقتصادي وتنميتها وضمان استمرارها وتحقيق الكفاءة من قيامها، علمًا بأنها لا تتبع في تنظيم نشاطها أي جهة حكومية.

• حاجة الأسواق الأسبوعية للمزيد من الدراسات الجغرافية لتعدد زوايا دراستها، وأهميتها من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، مع تقديم نتائج الدراسة الحالية للجهات المسؤولة عن تنمية الأسواق الأسبوعية بمنطقة القصيم، في إطار تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع.

مصادر ومراجع البحث

أولاً: المصادر:

جمهورية مصـــر العربية، (٢٠١٧م) الهيئة العامة للتخطيط العمراني، دليل المعايير التخطيطية للخدمات التجارية.

غرفة القصيم، ٢٠٢٠، التقرير السنوي، المملكة العربية السعودية.

المرصد الحضري لمدن منطقة القصيم، ٢٠١٩، المملكة العربية السعودية.

الهيئة العامة الإحصاء،٢٠١٨، المملكة العربية السعودية.

هيئة المساحة الجيولوجية، ٢٠٠٨، المملكة العربية السعودية.

وزارة الشؤون البلدية والقروية،٢٠١٩، التقرير السنوي، المملكة العربية السعودية.

ثانيا: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الله، (٢٠٠٨م)، معوقات تسويق المنتجات الزراعية في المملكة العربية السعودية– دراسة تطبيقية على الخضر والفاكهة بمنطقة القصيم، المجلة العلمية للإدارة بجامعة الملك سعود، العدد ٢.

الأجواد، فضـل إبراهيم، (٢٠٠٧م) السـوق الدوري في مدينة براك: سـوق الخميس الأسـبوعي، مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، العدد ٦.

التير وآخرون، (٢٠٢٠م) التحليل المكاني للأسـواق الدورية الأسـبوعية ببلدية زليتن، مجلة كلية الآداب جامعة مصراته، العدد ١٥ .

جريدة الوطن السعودية، (٢٠٢٠م) الأسواق الأسبوعية حراك اقتصادي وفرص مهدرة، ٢٩ نوفمبر https://www.alwatan.com.sa/article/1062555 .

حبيب، محمد بن عبد الكريم، (١٤١٩هـ) دور الأسواق الدورية في التنمية الإقليمية، دراسة تطبيقية على منطقة جازان، الندوة السادسة لأقسام الجغرافيا بالمملكة العربية السعودية.

حمدان، جمال، (١٩٧٧م) جغرافية المدن، عالم الكتب، القاهرة.

خير، صفوح، (٢٠٠١م) الجغرافية موضوعها ومناهجها وأهدافها، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، سوريا.

داوود، جمعة محمد، (٢٠٢١م) أسس التحليل المكاني في إطار نظم المعلومات الجغرافية، المملكة العربية السعودية.

الديب، محمد محمود، (٢٠٠٦م) الجغرافيا الاقتصادية، منظور معاصر، الأنجلو المصرية، القاهرة.

الزهراني، عبد الرازق بن حمد، (٢٠٠١م) الوظائف الاجتماعية للأسواق الأسبوعية في منطقة الباحة، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد ٢.

الزوكة، محمد خميس، (١٩٨٨) التخطيط الاقليمي وأبعاده الجغرافية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

الزيدي، وآخرون، (٢٠١٥م) الجيوماتكس والتنظيم المكاني، العراق، متاح على الرابط: https://www.file-upload.com/xx3asa9upj12

شلبي، فتحي إبراهيم، (٢٠٠٦م) سوق بنها الأسبوعية– دراسة في الجغرافيا الاقتصادية، المجلة الجغرافية العربية، الجمعية الجغرافية المصرية، العدد ٤٧ .

صالح، وسام يوسف، (٢٠١٦م) التحليل المكاني للخدمات التعليمية في مدينة زاخو باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة دهوك.

الصحن، محمد فريد، (٢٠٠٣م) قراءات في إدارة التسويق، الدار الجامعية، الإسكندرية.

عبد المعطي، عبد المعطي شاهين، (٢٠٠٥م) سوق الماشية بالمحلة الكبرى – دراسة جغرافية، المجلة الجغرافية العربية، الجمعية الجغرافية المصرية، العدد ٤٥.

عتلم، موسى فتحي موسى، (٢٠١٨م) الجغرافيا الاقتصادية، مطابع جامعة المنوفية .

العجيلي وآخرون، عبد السلام مفتاح، (٢٠٢٠م) الأسواق الشعبية في منطقة ترهونة – دراسة في الجغرافيا الاقتصادية، مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية، العدد٩.

العيسوي، فايز محمد، (٢٠٠٠م) خرائط التوزيعات البشرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .

غراب، فايز حسن، (٢٠١٥م) دراسات في الجغرافيا الاقتصادية، مطابع الولاء الحديثة .

غضبان، فؤاد، (٢٠١٣م) جغرافية الخدمات، دار اليازوري للنشر، الأردن.

غنيم، محمد أحمد، (١٩٩٨م) الأسواق التقليدية في محافظة الدقهلية – دراسة في الأنثروبولوجيا الاقتصادية، مجلة كلية الآداب جامعة المنصورة، عدد ١ .

الفاروق، عبد الحليم، وآخرون، (٢٠٠٩م) تحليل صلة الجوار في الدراسات الجغرافية بالتطبيق على المستوطنات البشرية بمنطقة مكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، العدد الأول.

محمود، عصام محمد صلاح الدين، (١٠١٢م) نحو منهج لتطوير تخطيط وتصميم المراكز التجارية في ضوء تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الهندسة جامعة القاهرة .

مصيلحي، فتحي محمد، (٢٠٠١م) جغرافية الخدمات، مطابع جامعة المنوفية.

مكي، محمد شوقي بن إبراهيم، (١٩٨٤) الأسواق الدورية في إمارة ينبع في غرب المملكة العربية السعودية: دراسة جغرافية تطبيقية على سوق السويق، الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي.

مكي، محمد شوقي بن إبراهيم، (١٩٨٦م)، الأسواق المركزية في مدينة الرياض – دراسة جغرافية في التوزيع والسلوك، سلسلة رسائل جغرافية، جامعة الكويت، العدد ٩٤.

مليباري، أشـــواق بنت حمزة، (١٤٣٠هـ)، الأســـواق في مدينة مكة المكرمة، بحث تكميلي لدرجة الماجستير في الجغرافيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى .

النقار، كهرمان، (٢٠١٧م) التحليل المكاني لتوزيع مدارس التعليم الاســـاســـي في مدينة طرطوس باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العملية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد ٣٩، عدد ٣ .

هاشـــم، ســـعيد، (٢٠٠٦م) الأســـواق الشـــعبية التراثية في دول مجلس التعاون والجزيرة العربية وأهميتها الاقتصادية والاجتماعية، حوليات كلية الآداب جامعة عين شمس، المجلد ٣٤.

الوليعي، عبد الله بن ناصـــر، (١٤٢٤هـ) المدخل إلى الجغرافيا الطبيعية والبشـــرية، الطبعة الثانية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض .

اليوســـف، محمد بن طاهر، (٢٠٠٠م) الأنماط المكانية لحركة الباعة في الأســـواق الأســـبوعية بواحة الإحساء، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، العدد ٩٩ .

ثالثا: المراجع غير العربية:

Brunsdon.C،et al ،(2009) Using a GIS- based network analysis and optimization routines to evaluate service provision: A Case study of the UK post office ،Applications in spatial analysis،Vol.64.

Burnaz ،A ،(2006) A Multiple-Criteria Decision-making Approach for the Evaluation of Journal of multi-criteria decision analysis ،Vol.14.

Ertekin ،O ،et al ،(2008) Spatial Distribution of Shopping Malls and Analysis of their Trade Areas in Istanbul ،European Planning Studies Vol. 16 ،No. 1 ،January.

Higgs،G،Langford،M ،(2015) Accessibility and public services provision: Evaluating the impacts of the post office network change programme in the UK ،Institute of British geography.

Mayer ،et al ،Economic Geography ،Princeton University Press ،New jersey.٢٠٠٨ ،

Mulimani ،A ،(2012) Periodic Markets and rural development: A Case study of Haveri District ،Golden Research Thoughts ،Vol.1.

Raumordnung, Hannover(2004), Zentrale Orte: theorie, Empirie und planung.

Robert ،H ،(1980) Periodic market-places and periodic marketing: review and prospect ، Progress in Human Geography ،Vol. 4 ،Issue 1.

Ting ،Z ،et al(2009) ،Market Structure and Competition in the Retail Discount Industry ، Journal of Marketing Research ،Vol. 46 ،No. 4 ،Aug .

رومنة المراجع العربية

Research Sources and References

First, The Sources:

The Arab Republic of Egypt, (2017) General Authority for Urban Planning, Guide to Planning Standards for Commercial Services.

Qassim Chamber, 2020, Annual Report, Kingdom of Saudi Arabia.

Urban Observatory for the Cities of Qassim Region, 2019, Saudi Arabia.

General Authority for Statistics, 2018, Kingdom of Saudi Arabia.

Geological Survey, 2008, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Municipal and Rural Affairs, 2019, Annual Report, Kingdom of Saudi Arabia.

Second: Arabic References:

Ibrahim, Suleiman Abdullah, (2008 AD), Obstacles to Marketing Agricultural Products in the Kingdom of Saudi Arabia - An Applied Study on Fruits and Vegetables in Al-Qassim Region, Scientific Journal of Management at King Saud University, No. 2.

Al-Ajwad, Fadl Ibrahim, (2007 AD) The periodic market in the city of Brak: the weekly Thursday market, Sebha University Journal for Human Sciences, No. 6.

Altair et al., (2020 AD) Spatial Analysis of the Weekly Periodic Markets in the Municipality of Zliten, Journal of the Faculty of Arts, Misurata University, Issue 15.

Al-Watan Saudi Newspaper, (2020AD) Weekly Markets, Economic Mobility and Wasted Opportunities, November 29

.https://www.alwatan.com.sa/article/1062555

Habib, Muhammad bin Abdul Karim, (1419 AH) the role of periodic markets in regional development, an applied study on the Jazan region, the sixth symposium of the departments of geography in the Kingdom of Saudi Arabia.

Hamdan, Gamal, (1977 AD) Geography of Cities, World of Books, Cairo.

Khair, Sufouh, (2001 AD) Geography: Its Subject, Methods, and Objectives, Dar Al-Fikr for Printing, Distribution and Publishing, Syria.

Daoud, Jumaa Muhammad, (2021 AD) Foundations of Spatial Analysis in the Framework of Geographic Information Systems, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Deeb, Mohamed Mahmoud, (2006 AD) Economic Geography, a Contemporary Perspective, Anglo-Egyptian, Cairo.

Al-Zahrani, Abdul-Raziq bin Hamad, (2001 AD) Social functions of the weekly markets in the Al-Baha region, Journal of Social Sciences, Kuwait University, No. 2.

Al-Zawka, Muhammad Khamis, (1988) Regional Planning and its Geographical Dimensions, University Knowledge House, Alexandria.

Al-Zaidi, and others, (2015 AD) Geomatics and spatial organization, Iraq, available at the link: https://www.file-upload.com/xx3asa9upj12

Shalaby, Fathi Ibrahim, (2006 AD) Benha Weekly Market - Study in Economic Geography, Arab Geographical Journal, Egyptian Geographical Society, No. 47.

Saleh, Wissam Youssef, (2016 AD) Spatial analysis of educational services in the city of Zakho using GIS, Master's thesis (unpublished), College of Arts and Humanities, University of Dohuk.

Al-Sahn, Muhammad Farid, (2003) Readings in Marketing Department, University House, Alexandria.

Abdul Muti, Abdul Muti Shaheen, (2005 AD) The cattle market in Mahalla al-Kubra - a geographical study, the Arab Geographical Journal, the Egyptian Geographical Society, No. 45.

Atlam, Musa Fathi Musa, (2018 AD) Economic Geography, Menoufia University Press.

Al-Ajili and others, Abd al-Salam Muftah, (2020 AD) popular markets in the Tarhuna region - a study in economic geography, Journal of Humanities and Applied Sciences, Issue 9.

Al-Esawy, Fayez Muhammad, (2000 AD) Maps of Human Distributions, University Knowledge House, Alexandria.

Ghorab, Fayez Hassan, (2015 AD) Studies in Economic Geography, Al-Walaa' Modern Printing Press.

Ghadban, Fouad, (2013 AD) Geography of Services, Al-Yazuri Publishing House, Jordan.

Ghoneim, Mohamed Ahmed, (1998 AD) Traditional Markets in Dakahlia Governorate - A Study in Economic Anthropology, Journal of the Faculty of Arts, Mansoura University, No. 1.

Al-Farouq, Abdel Halim, and others, (2009 AD) Analysis of the Neighborhood Relationship in Geographical Studies by Application to Human Settlements in the Makkah Al-Mukarramah Region, Umm Al-Qura University Journal for Social Sciences, first issue.

Mahmoud, Essam Mohamed Salah El-Din, (1012 AD) towards an approach to developing the planning and design of commercial centers in the light of the impact of information and communication technology, unpublished Ph.D. thesis, Faculty of Engineering, Cairo University.

Moselhi, Fathi Muhammad, (2001 AD) Geography of Services, Menoufia University Press.

Makki, Muhammad Shawqi bin Ibrahim, (1984) Periodic Markets in the Emirate of Yanbu in the Western Kingdom of Saudi Arabia: An Applied Geographical Study on the Suwaiq Market, University of Jordan - Deanship of Scientific Research.

Makki, Muhammad Shawqi bin Ibrahim, (1986 AD), Central Markets in Riyadh - A Geographical Study in Distribution and Behavior, Geographical Letters Series, Kuwait University, No. 94.

Malibari, Ashwaq bint Hamza, (1430 AH), markets in the city of Makkah, supplementary research for a master's degree in geography, College of Social Sciences, Umm Al-Qura University.

Al-Naqar, Kahraman, (2017 AD) Spatial analysis of the distribution of basic education schools in the city of Tartous using geographic information systems, Tishreen University

Journal for Research and Practical Studies, Arts and Humanities Series, Volume 39, No. 3.

Hashem, Saeed, (2006 AD) Traditional folk markets in the countries of the Cooperation Council and the Arabian Peninsula and their economic and social importance, Annals of the Faculty of Arts, Ain Shams University, Volume 34.

Al-Wali'i, Abdullah bin Nasser, (1424 AH) Introduction to Natural and Human Geography, second edition, King Fahd National Library, Riyadh.

Al-Yousef, Muhammad bin Taher, (2000 AD) Spatial patterns of the movement of sellers in the weekly markets in the Al-Ahsa Oasis, Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait University, No. 99.

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 التاسع - الجزء الثاني

شعبان 1443 هـ - مارس 2022 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

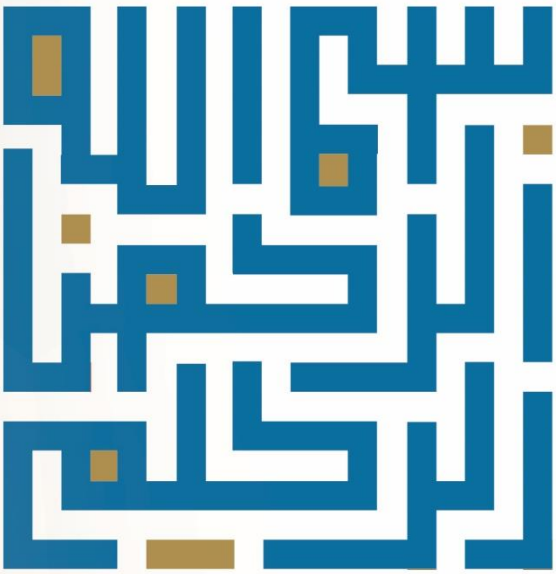
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

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

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

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

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

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السمدوني

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

أ.د : بندر بن عبدالله الشريف

أستاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية وعلاقتها باضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في منطقة الرياض د. خالد بن غازي الدلبحي	1
2	واقع امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية في ضوء فلسفة التعليم عن بُعد بمدينة الرياض د. نوف بنت مناحي عوض العتيبي	76
3	العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة شقراء د. محمد بن حوال العتيبي	130
4	تحليل المحتوى التعليمي لكتب الفقه بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة د. جبير بن سليمان بن سمير الحربي	208
5	توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينيّة في كلية التربية بجامعة الملك سعود د. عبد الله بن حمد العباد	262
6	أثر الموارد في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن د. بدر بن جمعان الشاعري	320
7	الواقع المعزز في التعليم الجامعي (دراسة ببلومترية) 2016 - 2020 م د. ظافر بن أحمد مصلح القرني	370
8	تصورات مديري المدارس الابتدائية حول منع التنمر في مدارسهم بمدينة حائل د. ندى بنت زويد المطيري	428
9	أثر طريقة التدريس التعاوني المتمحور حول المتعلم في الفصول الافتراضية في تحسين مخرجات التعلم د. بدر بن سلمان حمد السليمان	448
10	رُمَاة الصحابة من الأنصار د. حسين بن هادي العواجي	472

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية وعلاقتها باضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في منطقة الرياض

Inappropriate Parenting Styles in its relationship to Oppositional Defiant Disorder among Children with Mild Intellectual Disability in Riyadh Region

إعداد

د. خالد بن غازي الدلبحي

أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة شقراء

Dr. KHALED GHAZI ALDALBAHI

Associate Professor of Special Education, Faculty of Education، Ad Dawadmi, Shaqra University-KSA

DOI: 10.36046/2162-000-009-011

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على: العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية واضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والكشف عن الفروق في اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وفقاً لمتغير النوع، والتعرف على الفروق في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية للوالدين (العمر الزمني، المستوى التعليمي، الدخل الأسري). وتكونت العينة الكلية من (٢٠٨) أفراد، مقسمة إلى: (٥٢) طفلا (ذكر) و(٥٢) طفلة (أنثى) من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٤) عاماً وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٣- ٧٣)، و(٥٢) من آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تراوحت أعمارهم ما بين (٣٥-٦٤) عاماً، و(٥٢) من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تراوحت أعمارهم ما بين (٣٥-٦٠) عاماً. وتكونت أدوات البحث من مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد: الباحث)، ومقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد: الباحث). وأسفرت نتائج البحث عن: وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية ودرجات مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عند مستوى (٠,٠١). وتبين أن الإهمال أكثر أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية شيوعًا لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وتوجد فروق بين درجات الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس اضطراب التحدي المعارض عند مستوى دلالة (٠,٠١) في اتجاه الذكور، وتوجد فروق بين درجات آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في اتجاه الآباء، كما يمكن التنبؤ بمستوى اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية. كما توجد فروق ذات دالة إحصائية عند (٠,٠١) في أساليب المعاملة الوالدية في اتجاه الأعمار التي تقع (من ٣٥ إلى أقل من ٥٠ عاما). وتوجد فروق دالة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه الحاصلين على درجة الماجستير، وتوجد فروق عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المستويات التعليمية الثلاث (ماجستير–بكالوريس–تعليم ثانوي وأقل) في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية وذلك لصالح الحاصلين على التعليم الثانوي والأقل، وتوجد فروق دلالة في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه من تقع دخولهم (من ٥ – أقل من ١٥ ألف ريال).

كلمات مفتاحية: أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية، اضطراب التحدي المعارض، الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

Abstract:

This study aimed at identifying the relationship between inappropriate parenting styles and oppositional defiant disorder among children with mild intellectual disability. It also sought to explore differences in oppositional defiant disorder among children with mild intellectual disability according to gender. Differences in inappropriate parenting styles according to some parental demographics (age – educational level – family income) were also investigated. The sample consisted of (208) subjects assigned as follows: 52 male and 52 female children with mild intellectual disability between (8 - 14) years of age. Their IQ ranged between (53) and (73), 52 fathers and mothers of children with mild intellectual disability between (35 - 64) years of age and 52 mothers of children with mild intellectual disability between (35 - 60) years of age. Tools of the study were: The scale of inappropriate parenting styles for parents of children with mild intellectual disability (prepared by the researcher) and the scale of oppositional defiant disorder for children with mild intellectual disability (prepared by the researcher). Results indicated that there were a significant positive relationship (a= 0.01) between scores on both scales of inappropriate parenting styles and oppositional defiant disorder. Neglectful parenting was the most common style among parents of children with mild intellectual disability. There were significant differences (a= 0.01) between male and female children with mild intellectual disability on the oppositional defiant disorder scale, in favor of the males. There were significant differences (a= 0.01) between fathers and mothers of children with mild intellectual disability on the inappropriate parenting styles scale, in favor of the fathers. Level of oppositional defiant disorder among children with mild intellectual disability could be predicted through the inappropriate parenting styles. There were statistically significant differences in these inappropriate parenting styles, in favor of those of (35 and less than 50) years of age). There were statistically significant differences in favor of those of master degree. There were statistically significant differences (a= 0.01) between the targeted three educational levels (master – bachelor – secondary or lower level of education), in favor of those of secondary or lower level of education. There were also statistically significant differences (a= 0.01) in favor of those of incomes between (5000 – less than 15000 SR).

Keywords: inappropriate parenting styles - oppositional defiant disorder - children with mild intellectual disability.

مقدمة البحث:

تعدّ التنشـئة الاجتماعية في السـنوات الأولى من عمر الطفل هي المحدد الرئيسـي الذي تتحدد من خلاله ملامح شـخصـيته في المسـتقبل، فكل طفل يولد ولديه قدرة كامنه على التطور والنمو، والتي تحتاج توجيهًا وإرشـادًا من قبل الوالدين لتتخذ مسـاراً إيجابياً لهذا النمو، والذي يتم من خلال تعامل الطفل داخل الأسـرة، فتفاعل الطفل مع الآخرين وتوجيهه للصـواب يكون بمثابة تدريب لنمو سلوكه بطريقة إيجابية (Bahrami et al., 2018).

وأهم وسيط لعملية التنشئة الاجتماعية هي الأسرة؛ كونها المؤسسة الاجتماعية والثقافية الأولى ذات الأثر البالغ في تشكيل شخصية الطفل وسلوكه وتحديد هويته وسمات شخصيته في المسـتقبل، وأهم من يُمثّل الأسـرة هما الوالدان؛ لذا ركز ديننا الإسـلامي على الدور المهم الذي يقومان به تجاه أبنائهما وفضـل ذلك عند الله سـبحانه وتعالى، ومن هنا تنبثق أهمية نشـر ثقافة الرعاية الوالدية بما تتضـمنه من معرفة خصـائص مراحل النمو والخصـائص النفسـية والاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية؛ لما لها من أثر كبير في توافق الأبناء النفسي والاجتماعي في مراحل النمو المختلفة ابتداء من مرحلة الطفولة، المراهقة، ووصولًا لمرحلة الشباب (Bahrami et al., 2018).

إنّ أسـاليب المعاملة الوالدية التي يمارسـها الوالدان مع أبنائهما لإكسـابهما أنواع السـلوك المختلفة، والقيم، والعادات، والتقاليد السـائدة في المجتمع، تأثرت بالانتقال من الحياة الصـحراوية البسـيطة إلى مجتمعات حضـرية منفتحة على العالم تعيش في عصـر التكنولوجيا، كما أن ارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة، وخروج المرأة للعمل، والاعتماد على الخدم والسائقين من دول ذات ثقافات وديانات مختلفة، أدى إلى تذبذب تحديد أساليب المعاملة الوالدية الملائمة، فبعد أن كانت تتسم بالحزم والشدة والصرامة، أصبحت تتسم بالتساهل والإهمال والتدليل، مما كان له بالغ الأثر على الجوانب الشخصية للطفل ومدى فهمه وتقديره لذاته، ونضج شخصيته وبلورتها وإظهارها في صورة مقبولة اجتماعيًا. (Oliveira, 2018)

فالوالدان هما المصـدر الأول لإشـباع احتياجات الطفل النفسـية كالتقبل والحب والتفهم، واحتياجاته الفسـيولوجية كالمأكل والمشـرب، وهما أول من يتعرف على اسـتعداداته في المجالات

المختلفة، كما أنهما أول من يعزز شـــعور الطفل بقيمة وجوده، وإذا كانت مرحله الطفولة مرحله هامه وحاسمه لنمو الأطفال العاديين، فهي أكثر أهمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الذين لديهم نقص في القدرات العقلية وذلك النقص يعوقهم عن ممارســـة الحياه بمفردهم فهم دائماً في حاجه للمســـاعدة، ولذلك فأســـاليب المعاملة الوالدية لها تأثير على قدرة هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وعلى تكيفهم مع البيئة الاجتماعية المحيطة (نصر الله، ٢٠٠٢،٩١-١٩٦).

فاتجاهات الوالدين نحو الطفل المعاق عقلياً تؤثر على شـــخصـــية، فعندما يشـــعر الطفل بقبول والديه له، يؤثر ذلك بشـكل إيجابي فيشـعره بالراحة والاطمئنان، في حين أن الأطفال الذين يعانون من رفض الأسـرة لهم وعدم تقبلها لهم يبدون مشـاعر متباينة من عدم الارتياح، والعدوانية، والانطواء، والابتعاد عن الجميع خوفاً منهم (نصر الله، ٢٠٠٢،٩١-١٩٦).

وبازدياد معدل الاضـطرابات السـلوكية التي تظهر لدى معظم ذوي الإعاقة الفكرية تظهر الاضـطرابات السـلوكية التدميرية، وغالباً ما تكون هذه الاضـطرابات غير واضـحة؛ هل هي خاصية من خصائص الإعاقة، أم هي حالة ضمن حالات الاضطرابات السلوكية؟ وحتى في حالة عدم وجود اضـطراب لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يظهر سـلوك التحدي بشـكل كبير مع أقرانهم العاديين (Christensen, 2012).

ويعدّ الأطفال الذين يظهرون أعراض اضـطراب التحدي المعارض معرضـين للخطر؛ نظراً لما يعانون من سـوء توافق اجتماعي مع زملائهم ومع الكبار الذين يتعاملون معهم، مما يدفعهم إلى الشعور بالذنب، والانسحاب الاجتماعي، أو يدفعهم إلى العدوان، والتخريب وهذا يعرضهم لخطر الفشل الدراسي، وإدمان المخدرات، والجنوح (محمد، ٢٠٠٨، ٤٢).

وأشـارت دراسـة De La Osa et al. (٢٠١٩) إلى أن نسـبة انتشـار اضـطراب التحدي المعارض لدى الأطفال تراوحت ما بين (١٩,٤-٢٥,٥%)، وأشـــار كلٌّ من Dekker & Koot (٢٠٠٣) إلى أن نسـبة انتشـار اضـطراب التحدي المعارض لدى ذوي الإعاقة الفكرية في عام (٢٠٠٣) بلغت (١٦-٢٠%).

وأشـار الدسـوقي (٢٠١٤، ٣١) إلى أن الأطفال والمراهقين يتصـرفون في بعض الأحيان بطرق سـلبية وعنيدة تتسـم بالتمرد والعدوانية تجاه أولياء الأمر أو من في السـلطة، وإذا كان هذا السلوك حاداً بما يكفي للتدخل في الأداء الوظيفي للطفل وعلاقاته مع الآخرين فربما يتم تشخيص هؤلاء الأطفال بأنهم يعانون من اضـطراب العناد والتحدي(Oppositional Defiant Disorder (ODD، والأطفال الذين لديهم هذا الاضـطراب تنتابهم نوبات غضـب، ويتجادلون مع الكبار، ويتعمدون عمل أشياء من شأنها أن تضايق الآخرين، ويتحدون الأوامر والقواعد بدرجة صارخة، ويوجهون اللوم لغيرهم عندما يرتكبون أخطاءهم الشخصية أو الأخطاء الخاصة بهم، ويتضايقون بسهولة من الآخرين، ويكونون في حالة غضب واستياء دائم، كما أنهم يتصفون بالحقد وحبّ الانتقام.

ويعد اضطراب التحدي المعارض (ODD) أحد أنواع الاضطرابات السلوكية التدميرية، كما جاء في الدليل التشخيصي الخامس للأمراض العقلية والنفسية الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي "American Psychiatric Association (2013) "APA وعلى الرغم من اشتراك اضطراب التحدي المعارض في بعض الملامح مع اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة واضطراب المسلك إلا أن هناك بعض الفوارق التي تجعل كل اضطراب منفردًا ومتميزًا عن الآخر. ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية واضطراب التحدي المعارض: دراسات (Arias et al., 2021; Christensen et al., 2012, Christensen et al., 2013)، والتي اختلفت فيما بينها تبعاً لهدف كل منها، وهذا يؤكد أهمية الحاجة لإجراء هذا البحث.

مُشكلة البحث:

لاحظ الباحث مشكلة البحث الحالي أثناء زياراته الميدانية لطلاب التربية العملية في برامج ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، حيث لاحظ أن كثيراً من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من شدة عناد أطفالهم وأنهم سرعان ما يغضبون وينفعلون، ويتعمدون عصيان الوالدين، وهذا يمكن تصنيفه على أنه اضطراب التحدي المعارض الذي يظهر خلال مرحلة الطفولة، والتي تعدّ من أهم المراحل التي يمر بها الأطفال، حيث تتشكل فيها اتجاهاتهم وميولهم والتي ترتبط بشكل مباشر بأساليب التنشئة الاجتماعية، وفي هذه المرحلة تكون الأسرة هي إحدى المؤسسات الرئيسية

لعملية التنشئة الاجتماعية للأطفال. والتي تؤدي أساليب التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها دورًا رئيسيًا في وجود اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتزداد أهمية الأسرة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الذي تحول قدرتهم العقلية دون اعتمادهم على أنفسهم، فيتعرض لمواقف ضغط وإحباط أكثر مما يواجهه أقرانهم الأسوياء، وهم يحتاجون إلى رعاية من قبل أسرهم ومن كل المحيطين بهم، فهؤلاء الأطفال لديهم قابليه للتحسن ولكن من خلال بيئة متفهمه لطبيعة حالتهم واحتياجاتهم تكون معاونة لهم على التكيف.

ويعد اضطراب التحدي المعارض واحداً من أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعاً بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث يظهر الاضطراب في سن السادسة، ويختلف الاضطراب بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من حيث الشدة والدرجة (Christensen, 2012).

ويتفق كل (Einfeld et al. 2010 and Benson, 1999) في أن اضطراب التحدي المعارض له أثار سلبية كبيرة على الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتؤدي إلى فرض قيود على المشاركة في الأنشطة التعليمية، والاجتماعية، والترفيهية وتؤدي إلى الفشل في التواصل الاجتماعي.

وأشارت Christensen (٢٠١٢) إلى أن نسبة انتشار اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في عام (٢٠١٢) بلغت (٢٠-٢٥%). وأشار Einfeld et al. (٢٠١٠) إلى إن اضطراب التحدي المعارض له آثار سلبية كبيرة على ذوي الإعاقة الفكرية تؤدي إلى فرض قيود على المشاركة في الأنشطة التعليمية والاجتماعية، وتقلل من التوافق والتفاعل مع الآخرين، كما تقلل من فرص التعلم المتاحة للأطفال، ومن ثَم التوافق المهني في المستقبل، ومن هنا تنبع أهمية إجراء هذا البحث لإلقاء الضوء على العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية وهذا الاضطراب لتلافي آثاره والتقليل من حدته. ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجات مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية ودرجات مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟

٢- ما أكثر أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية (الرفض أو النبذ، القسوة، الحماية الزائدة، الإهمال، التفرقة، التسلط) شيوعًا لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس اضطراب التحدي المعارض؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية؟

٥- هل يمكن التنبؤ بمستوى اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية.

٦- هل توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية للوالدين (العمر الزمني، المستوى التعليمي، الدخل الأسري)؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١- التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية واضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٢- الكشف عن أكثر أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية شيوعًا لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٣- الكشف عن الفروق في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية بين آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وفقاً لمتغير النوع.

٤- التعرف على إمكانية التنبُؤ بمُستوى اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، من خلال درجات أبائهم على مقياس أساليب المعاملة الوالدية.

٥- الكشف عن الفروق في اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وفقاً لمتغير النوع.

أهمية البحث:

تشتمل أهمية البحث على: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- تتمثل في ما تكشف عنه نتائج البحث الحالي من وجود علاقات بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لدى الآباء واضطراب التحدي المعارض لدى أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٢- تنبع أهمية هذا البحث من العينة التي تناولها، وهي عينة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وآبائهم للتعرف على أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية التي تؤثر بشكل سلبي على الأطفال فتؤدي إلى وجود اضطراب التحدي المعارض لديهم، مما ينعكس سلباً على ما يقدم من رعاية لهذه الفئة.

٣- تبصير العاملين في ميدان التربية الخاصة بضرورة تبنى آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لأساليب معاملة والدية جيدة، تؤدي إلى خفض مستوى اضطراب التحدي المعارض لدى أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- تسهم نتائج البحث الحالي في إثراء البحث العلمي بفتح المجال لإجراء العديد من الدراسات البرامجية المستقبلية لخفض مستوى اضطراب التحدي المعارض لدى عينة البحث.

٢- الكشف عن أكثر أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية انتشاراً لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لاختيار أفضل البرامج العلاجية لتعديلها.

٣- يهتم هذا البحث بتبصير العاملين في مجال رعاية المعاقين فكرياً بأهمية تعديل أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، مما يساعد في خفض اضطراب التحدي المعارض لدي أطفالهم.

٤- تبصير المعلمين بطبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية واضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

مفاهيم البحث الإجرائية:

يمكن تحدد البحث الحالي بالمصطلحات الآتية:

أولا: أساليب المعاملة الوالدية Parenting Styles:

"كل سلوك عفوي أو مقصود يصدر عن الوالدين، أحدهما أو كليهما من خلال التفاعل بين الآباء والأبناء في المواقف اليومية المختلفة، سواء أقصدا من هذا السلوك التربية والتوجيه أم لا، ويتم التعرف على هذه الأساليب من خلال ما يراه الأبناء" (الحايك، ٢٠١٦، ١٥) وتعرف أساليب المعاملة الوالدية إجرائيا: بأنها الأساليب التي يتعامل بها الوالدان مع أبنائهم، والتي تتحدد بالدرجات الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث، عند الإجابة على مفردات مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية (مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية: إعداد الباحث).

ثانياً: اضطراب التحدي المعارض Oppositional Defiant Disorder:

يعرف في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية بأنه نمط من السلوك العدواني الذي يتسم بالرفض، والتحدي، والاستفزاز الفوضوي المستمرة والذي يتجاوز الإطار الطبيعي لسلوك الطفل في العمر نفسه، ومن نفس السياق الثقافي والحضاري، والذي لا ينطوي على انتهاكات خطيرة لحقوق الآخرين كما هو الحال في اضطراب المسلك، ويميل هؤلاء الأفراد عادة إلى الغضب والانفعال بسهولة في مواجهة أفعال الآخرين ثم يلومون هؤلاء الآخرين على ما قاموا به أنفسهم، ويتميزون بانخفاض تحمل الإحباط لديهم، والقابلية للاستثارة، والاستفزازية، ومقاومة السلطة ويظهر هذا السلوك عادة اثناء التفاعل مع أشخاص مألوفين لديهم بينما يخفون هذا السلوك في المواقف الرسمية كالمقابلة الإكلينيكية (APA, 2013, 62). ويرى الباحث أن اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة هو: اضطراب سلوكي يشتمل على عدة مظاهر، هي: رفض تنفيذ الأوامر، والاستفزاز، ومجادلة الكبار، والسخرية من الآخرين، والميل دائماً للوم الآخرين على أخطائهم ومشاكلهم، والعدوان تجاه الذات والآخرين، وتقلب المزاج، والصراخ. ويمكن تعريفه اجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل على

مقياس اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (مقياس اضطراب التحدي المعارض: إعداد الباحث).

ثالثاً: الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة Intellectual Disability:

تعرف الإعاقة الفكرية البسيطة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (APA, 2013, 33) بأنها اضطراب في النمو العقلي يبدأ خلال فترة النمو، ويضم عجزًا في الأداء العقلي والسلوك التكيفي، وقصورًا في المجالات المعرفية والاجتماعية والعملية. وتم تحديد هذا العجز كمعايير تشخيصية للإعاقة الفكرية وتمثلت في:

١- قصور في الوظائف العقلية، مثل: التفكير، وحل المشكلات، والتخطيط، والتفكير المجرد، والحكم على الأشياء، والتعلم الأكاديمي، والتعلم من التجارب، ويؤكد هذا العجز على كل من التقييمات الإكلينيكية والفردية، واختبارات الذكاء المعيارية.

٢- قصور في الأداء التكيفي الذي يؤدي إلى الإخفاق في استيفاء معايير النمو، والمعايير الاجتماعية والثقافية من أجل الاستقلال الشخصي، والمسؤولية الاجتماعية، بدون دعم مستمر، ويحدد هذا العجز في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية، مثل: التواصل، والمشاركة الاجتماعية، والحياة المستقلة في بيئات مختلفة، مثل: المنزل، والمدرسة، والعمل.

٣- يظهر القصور العقلي والتكيفي خلال فترة نمو الطفل.

محددات البحث:

- **المحددات الموضوعية:** اقتصر البحث على أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية وعلاقتها باضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في منطقة الرياض.
- **المحددات المكانية:** جرى تطبيق البحث في برامج التربية الفكرية بمدارس التعليم العام ووالديهم في منطقة الرياض.
- **المحددات البشرية:** جرى تطبيق البحث على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المنتسبين في برامج التربية الفكرية في مدارس التعليم العام ووالديهم.

– **المحددات الزمانية:** جرى تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٢هـ).

أدبيات البحث:

أولا: أساليب المعاملة الوالدية Parenting Styles:

أ– مفهوم أساليب المعاملة الوالدية:

تختلف أساليب المعاملة الوالدية باختلاف الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد كما يراها إيليانيا Eleanya (٢٠١٧) ويعرّفها (أبو كيف، وفرح، ٢٠١٦، ٩٥) بأنها: "الطرق أو الوسائل التي يمارسها الوالدان في تربية أبنائهم، وتكوين فكرهم وسلوكهم وفق معايير معينة، فهي تتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع (الدين، العُرف، التقاليد، والقيم)، كما تتأثر أيضًا بعدة متغيرات شخصية، تتعلق بالوالدين أنفسهم (كالسن، الجنس، المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي)، وتتأثر بمتغيرات تتعلق بالأبناء (كالجنس، الترتيب الولادي، وعدد الأطفال) وغير ذلك من العوامل، ومهما كانت هذه الأساليب صحيحة أم خاطئة، فهي تنعكس على شخصية الأبناء وتقديرهم لذاتهم، وتؤثر على الجوانب الانفعالية، المعرفية، السلوكية، والجسمية لديهم، وبشكل عام تنعكس على توافقهم النفسي والاجتماعي".

ب– النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية:

تعددت النظريات التي اهتمت بموضوع أساليب المعاملة الوالدية، وعلاقتها بتكوين شخصية الأبناء، فنظرية التحليل النفسي تؤكد على تأثير الخبرات السابقة المبكرة في السلوكيات الحالية، وعلى دور الوالدين في السنوات الأولى من عمر الطفل وخاصة الأم، كما أكدت على عملية تقمص الأبناء الذكور سلوكيات النموذج الذكوري (الأب)، وبالمثل تقمص الإناث سلوكيات النموذج الأنثوي (الأم)، كما أشارت إلى أن شخصية الطفل تتكون وتتشكل من خلال ما يتعرّض له من خبرات إيجابية أو سلبية، وخاصة في السنوات الأولى من حياته. (Susheela, 2018)

أما النظرية السلوكية فترى أن الشخصية هي نتاج التعلم القائم على تفاعل الوالدين مع الطفل، حيث إن تعزيز الوالدين للسلوكيات الإيجابية لديه يساهم في احتمالية تكرار حدوثها في المستقبل والعكس صحيح، وبالتالي تتكون لديه مجموعة من العادات السلوكية المتعلّمة والثابتة نسبيًا، والتي تميزه عن غيره وتؤثر على تكيفه مع محيطه الاجتماعي (Henry et al., 2018)

في حين نجد أن نظرية التعلم الاجتماعي، تهتم بالوالدين كنماذج يقتدي بها الأبناء من خلال التعلم بالملاحظة، فالطفل يكتسب السلوكيات من خلال ملاحظته لسلوك من يحيط به وخصوصًا الوالدين، وبالتالي تزداد احتمالية تقليده ومحاكاته لهذا السلوك، وعليه فإن هذه النظرية تهتم باختيار نماذج تكون قدوة يمكن للأطفال محاكاتها. (Susheela, 2018)

جـ- تصنيف أساليب المعاملة الوالدية:

تختلف أساليب المعاملة الوالدية باختلاف اتجاهات الوالدين في مواقف التفاعل والتعامل مع أبنائهم، إلا أن الباحثين صنفوها إلى صنفين:

أولاً: أساليب المعاملة الوالدية السوية Normality: وهي الأساليب والطرق التي يتبعها الوالدان في التفاعل والتعامل مع أبنائهم، والتي تؤثر بشكل إيجابي على إشباع الحاجات النفسية ومطالب النمو، مما يؤدي إلى تشكيل شخصية اجتماعية منتجة ومتكيفة مع المحيط (Diaconu-Gherasim & Măirean, 2016) أي أن هذا الاتجاه يتضمن جانبين: جانبًا إيجابياً، وهو عبارة عن ممارسة فعلية لأساليب سوية، وجانباً آخر سلبيا، هو عدم ممارسة الأساليب التي حكم عليها بأنها غير سوية (إسماعيل، ٢٠٠٠، ٩٦).

ثانياً: أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية: هي الأساليب والطرق التي يتّبعها الوالدان في التفاعل والتعامل مع أطفالهم، والتي تؤدي إلى عدم التوافق النفسي والانفعالي والاجتماعي لكل مرحلة من مراحل نموه في ضوء مطالب كل مرحلة بذاتها، بحيث يؤدي إلى انحرافات في النمو النفسي، والانفعالي، والاجتماعي للطفل، فالطفل المعاق مثله مثل أي طفل عادي يكون مطمئناً وآمناً عندما يشعر بالحب من المحيطين حوله ويشعر بعدم الارتياح عندما يدرك أنه غير مرغوب فيه، لذلك فوضع الطفل في نطاق الأسرة يتقرر تبعاً لاتجاهات أفراد الأسرة (نصر الله، ٢٠٠٢،

٨٧)، وهذا الأسلوب هو ما تناوله الباحث في بحثه، وتشمل أبعاد أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية:

١- المعاملة الخاطئة: كعدم الاهتمام، والرفض، والنبذ، والاعتداءات المعنوية والجسدية مثل: الشتم، والضرب (كزيز، ٢٠١٦).

٢- أسلوب إثارة مشاعر النقص: يتمثل في استخدام الوالدين لأسلوب التأنيب المستمر، والتوبيخ، واللوم، مع استثارة مشاعر الذنب والتقليل من شأن الطفل في كل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال، مما يؤدي إلى شعوره بالضيق، والألم، والشعور بالنقص، وتدني مفهوم الذات (Khan et al., 2014)

٣- أسلوب تعليم التبعية السلبية: يتمثل في إفراط أحد الوالدين نتيجة الصراعات القائمة بينهما، في العطاء والدلال والتهاون والتساهل مع الطفل لكسب رضاه، مما يؤدي إلى اكتسابه لسلوك التبعية وفقًا لمن يحقق له مطالبه، وتكوين فكرة سيئة عن الحياة الأسرية (سالم وآخرون، ٢٠١٤).

٤- الحماية الزائدة Overprotection: ويقصد بها القيام نيابة عن الطفل بالمسؤوليات التي يمكن أن يقوم بها والتي يجب تدريبه عليها، ليكون له شخصية استقلالية. فالأبوان اللذان يتجهان بابنهما اتجاه الحماية الزائدة في التربية لا يعطيانه الفرصة للتصرف في كثير من الأمور كالمصروف، أو اختيار الملابس، أو اختيار الأصدقاء، أو الدفاع عن النفس، أو ما إلى ذلك. بل يتحملان هما نيابة عنه كل هذ الأمور. وقد يتداخل هذا الاتجاه أحيانا مع اتجاه التسلط؛ لأنه ليس في كل مره يكون الطفل راضياً عن مثل هذا التدخل في حياته (إسماعيل، ٢٠٠٠: ٩٥). وهو الأسلوب الذي يقوم به الوالدان بأداء واجبات الطفل الذي يفترض أن يقوم هو بها، فضلًا عن الخوف الزائد على الطفل وكذلك مسامحته على أخطائه" (عبد العال وآخرون، ٢٠١٥، ٦٢).

٥- الإهمال Negligence: ويقصد به ترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو إستحسان له، وكذلك دون ما محاسبه على السلوك المرغوب عنه، كذلك ترك الطفل دون ما توجيه إلى ما يجب أن يفعله أو يقوم به أو إلى ما ينبغي أن يتجنبه (إسماعيل، ٢٠٠٠: ٩٥).

وهو تجاهل الوالدين حاجة الطفل للعلاج النفسي، أو الرعاية الصحية، فهم منشغلون عنه، ولا يهتمان بأي أمر يخصه، ولا بإثابته أو عقوبته على تصرفاته" (الحسيني وآخرون، ٢٠١٣، ٣٥).

٦- التسلط Authoritarianism: وهو فرض الوالد أو الوالدة لآرائهم على الطفل ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية، أو منعه من القيام بسلوك معين. وقد يستخدم الوالدان في سبيل ذلك أساليب متنوعه تختلف خشونة ونعومه، كأن يستخدما ألوان التهديد المختلفة، أو الخصام، أو الإلحاح، أو الضرب، أو الحرمان أو غيرها. ولكن النتيجة النهائية هي فرض الرأي، سواء بالعنف أم باللين، وهذا هو المحور الأساسي الذي يدور حوله هذا الاتجاه (إسماعيل، ٢٠٠٠، ٩٥) وهو فرض الوالدين لرأيهما على الطفل والوقوف أمام رغباته التلقائية، أو منعه من القيام بسلوك معين، ووضع القواعد والمعايير السلوكية التي يجب على الطفل اتباعها وعدم الحياد عنها، وقد يستخدم الوالدان الضبط الصارم والعقاب البدني، ويؤدي أسلوب التسلط إلى نمو مشاعر التهديد، والخوف، والقلق، والخضوع" (بن دار والحوش، ٢٠١٣، ٤٥).

٧- التدليلFondling : ويقصد به تشجيع الطفل على تحقيق رغباته بالشكل الذي يحلو له، مع عدم توجيهه لتحمل أي مسؤوليه تتناسب مع مرحله النمو التي يمر بها. وقد يتضمن هذا تشجيع الطفل على القيام بألوان من السلوك الذي يَعُدّه عادة من غير المرغوب فيه اجتماعيا. كذلك قد يتضمن هذا الاتجاه دفاع الوالدين عن هذه الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ضد أي توجيه، أو نقد قد يصدر إلى الطفل من الخارج (إسماعيل، ٢٠٠٢، ٩٥).

٨- القسوةCruelty: ويقصد به استخدام أساليب العقاب البدني (الضرب) والتهديد به، والحرمان، أي كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي كأسلوب أساسي في عملية التنشئة الاجتماعية (إسماعيل، ٢٠٠٠، ٩٦). يستخدم الآباء أساليب العقاب البدني والنفسي أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، ويتعامل الآباء مع أبنائهم بالشدة والقسوة، كما يتعرضون للعذاب، هذا فضلا عما يشعرهم بالذنب ويقلل من شأنهم وهذا يؤدي إلى شخصية تميل إلى الخوف، وعدم القدرة على الإنجاز، كما قد يخلق شخصية متمردة تميل إلى التخريب والتدمير (أحمد، ٢٠٠٢، ٢٧).

٩- إثارة الألم النفسيRising psychological pain : ويتضمن جميع الأساليب التي تعتمد على إثارة الألم النفسي. وقد يكون ذلك عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكا غير مرغوب فيه، أو عبر عن رغبة محرمة، كما قد يكون أيضا عن تحقير الطفل والتقليل من شأنه أيا كان المستوى الذي يصل إليه سلوكه، ويشترك اتجاها القسوة وإثارة الألم النفسي في أنها يعتمدان على العقاب كمحور أساسي في عملية التنشئة الاجتماعية. إلا أن العقاب في الحالة الأولى هو من نوع العقاب البدني في حين أنه في الحالة الثانية من نوع العقاب النفسي (إسماعيل، ٢٠٠٠، ٩٦)

١٠- التذبذبOscillation: ويقصد به عدم استقرار الوالد (أو الوالدة) من حيث استخدام أساليب الثواب والعقاب، أو بمعنى آخر أن نفس السلوك المثاب قد يعاقب عليه الطفل مرة أخرى أو في وقت آخر. كذلك قد تتضن حيرة الوالد نفسه إزاء بعض أنماط السلوك: هل يعاقب عليها الطفل أم يثاب؟ ويمكن أيضا أن نحصل على مقياس للتذبذب من التباعد بين اتجاهي الأب والأم عند تطبيق كل منها (إسماعيل، ٢٠٠٠، ٩٦)

١١- التفرقةDiscrimination : ويقصد بها عدم المساواة بين الأبناء جميعاً والتفضيل بينهم بناء على المركز، أو الجنس، أو السن، أو أي سبب عرضي آخر (إسماعيل، ٢٠٠٠، ٩٦) ولا شك أن التفرقة في المعاملة تؤدي إلى تكوين شخصية حاقدة مليئة بالغيرة أما الطفل الذي يحظى بالاهتمام والتحيز، لأنه سيصبح مفرط الأنانية ولا يحترم مشاعر الآخرين (أحمد، ٢٠٠٢، ٢٨).

مما سبق يتضح أن أساليب المعاملة الوالدية: تشمل الأساليب التي يتعامل بها الآباء مع الأبناء سواء بطريقه لفظيه أو غير لفظيه والتي ترتبط بالاتجاهات الوالدية التي يعتقد الآباء أنها الأفضل، والتي مروا بها خلال حياتهم. وتتضمن تلك الأساليب "التدليل، التسلط، الإهمال، الحماية الزائدة" والتي تختلف حسب المستوى الثقافي والاجتماعي للوالدين. ومن الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ما يلي:

دراسة Rodas et al. (٢٠١٦) الكشف عن علاقة أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب الوالدي بمشكلات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين. وشارك بالدراسة (١٥٦) من الأزواج (الأمهات والآباء) لأطفال معاقين فكريًا وعاديين تراوحت أعمارهم من (٤) إلى (٥) سنوات. واشتمل القياس على تقديرات أولياء الأمور لما يمارسونه من أساليب معاملة والدية سالبة/غير داعمة، وما يعايشونه من مشاعر اكتئابية، وما يظهره أطفالهم من مشكلات. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب المعاملة الوالدية السالبة/غير الداعمة تبعًا لحالة الطفل (معاق فكريًا– غير معاق)، في اتجاه الأطفال المعاقين فكريًا. ووجدت علاقة دالة إحصائيا بين الاكتئاب الوالدي وأساليب المعاملة الوالدية السالبة/غير الداعمة بالمشكلات السلوكية للأطفال المعاقين فكريًا. وكان الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أكثر معايشة لأساليب المعاملة الوالدية السالبة/غير الداعمة، وكانوا أيضًا أكثر استظهارًا للمشكلات السلوكية مقارنة بأقرانهم العاديين.

وتناولت دراسة Vilaseca et al. (٢٠٢٠) استقصاء أساليب المعاملة الوالدية لأمهات وآباء صغار الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، هذا بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في هذه الأساليب تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية. وتألفت عينة الدراسة من (٨٧) من الأزواج (الأمهات والآباء) لصغار الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (٥٨ طفلًا – ٢٩ طفلة). وقد تراوحت أعمار هؤلاء الأطفال ما بين (٢٠) إلى (٤٧) شهرًا. وتم قياس أساليب المعاملة الوالدية (المعاملة الوجدانية، الاستجابة، التشجيع، التعليم) من خلال تسجيلات الفيديو، هذا بالإضافة إلى استخدام قائمة ملاحظات التفاعلات الوالدية. وبينت النتائج وجود تشابه في أساليب المعاملة الوالدية بين الآباء والأمهات؛ من منطلق اعتماد الآباء والأمهات على أساليب قائمة على المعاملة الوجدانية أكثر منها تعليمية. ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب المعاملة الوالدية القائم على التعليم بسن الطفل. ولم توجد فروق في أساليب المعاملة الوالدية من قبل الأمهات تعزى لنوع الطفل (ذكر – أنثى)، بينما وجدت فروق في أساليب المعاملة الوالدية من الآباء تبعًا لنوع الطفل؛ حيث ارتفعت مستويات المعاملة الوالدية القائمة على الاستجابة والتشجيع والتعليم من قبل الآباء عند

تعاملهم مع أطفالهم الذكور المعاقين فكريـــًا. وكان لشدة الإعاقة تأثير دال إحصائيا في أسلوب المعاملة الوالدية القائم على التعليم من قبل الآباء، حيث انخفضت سلوكيات التعليم من الآباء تجاه أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة مقارنة بالمتوسطة والبسيطة. وارتبط أسلوب المعاملة الوالدية القائم على التعليم إيجابيـــًا بسن الأم، بينما لم ترتبط أي من أساليب المعاملة الوالدية من الآباء بعامل الســـن. وكانت الأمهات ذوات المســـتويات التعليمية المرتفعة أكثر اعتمادًا على أســـاليب معاملة قائمة على التشـــجيع والتعليم، وهذا لم يتحقق لدى الآباء. وارتبطت أســـاليب المعاملة الوالدية القائمة على الاستجابة والتعليم والتشجيع وكذلك الدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية إيجابيـًا بالدخل الأسري.

ثانياً: الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

أ- تعريف الإعاقة الفكرية Intellectual Disability:

ظهر التعريف الســـيكومتري للإعاقة الفكرية نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى التعريف الطبي، حيث يمكن للطبيب وصف الحالة ومظاهرها وأسبابها، دون أن يعطي وصفا دقيقا بشكل كمي للقدرة العقلية، ونتيجة للتطور الذي حصل في حركة القياس النفسي على يد بينيه ١٩٠٥ وما بعدها بظهور مقياس ستانفورد للذكاء ١٩١٦-١٩٦٠ وظهور مقياس وكسلر لذكاء الأطفال وغيرها من مقاييس القدرة العقلية، وقد اعتمد التعريف السيكومتري على نسبة الذكاء كمحك في تعريف الإعاقة الفكرية، وقد اعتبر الأفراد الذين تقل نســـبة ذكائهم عن (٧٥) معاقين عقليا على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة الفكرية (الروسان،٢٠١٠، ١٦).

وظهر التعريف الاجتماعي للإعاقة الفكرية نتيجة للانتقادات المتعددة لمقاييس القدرة العقلية وخاصـــة ســـتانفورد بينيه ومقياس وكســـلر في قدرتها على قياس القدرة العقلية للفرد، فقد وجهت انتقادات إلى محتوى تلك المقاييس وصـــدقها وتأثرها بعوامل عرقية وثقافية وعقلية واجتماعية، الأمر الذي أدى إلى ظهور المقاييس الاجتماعية والتي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واســـتجاباته للمتطلبات الاجتماعية، وقد نادت بهذا الاتجاه ميرســـر ١٩٧٣ وجنس ١٩٨٠، ويركز التعريف الاجتماعي على مدى نجاح أو فشـــل الفرد في الاســـتجابة للمتطلبات

الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس المجموعة العمرية، وعلى ذلك يعدّ الفرد معاقاً عقليا إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه (عبيد، ٢٠١٦، ٢٨).

وتعرف الإعاقة الفكرية في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (APA, 2013, 33) بأنها اضطراب النمو العقلي، يبدأ خلال فترة النمو ويضم عجزًا في الأداء العقلي والتكيفي في المجالات المعرفية والاجتماعية والعملية. وتم تحديد هذا العجز كمعايير تشخيصية للإعاقة الفكرية وتمثلت في:

١- قصور في الوظائف العقلية، مثل: التفكير، وحل المشكلات، والتخطيط، والتفكير المجرد، والحكم على الأشياء، والتعلم الأكاديمي، والتعلم من التجارب، ويؤكد هذا العجز على كل من التقييمات الإكلينيكية والفردية، واختبارات الذكاء المعيارية.

٢- قصور في الأداء التكيفي الذي يؤدي إلى الإخفاق في استيفاء معايير النمو، والمعايير الاجتماعية والثقافية من أجل الاستقلال الشخصي، والمسؤولية الاجتماعية، بدون دعم مستمر، ويحدد هذا العجز في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية، مثل: التواصل، والمشاركة الاجتماعية، والحياة المستقلة في بيئات مختلفة، مثل: المنزل، والمدرسة، والعمل.

٣- يظهر القصور العقلي والتكيفي خلال فترة نمو الطفل.

ب- تصنيف الإعاقة الفكرية:

تم تصنيف الإعاقة الفكرية من وجهة النظر التربوية كما يلي:

١- الإعاقة العقلية البسيطة: وهم الذين لا يستطيعون الدراسة وفقاً للمعدلات والمناهج العادية، إلا أنهم يمتلكون القدرة على التعلم بدرجة ما إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة. وتتراوح نسبة ذكاء الأفراد في هذه الفئة بين (٥٥) إلى أقل من (٧٠)، ومع أنهم يكتسبون اللغة متأخرين بعض الشيء إلا أنهم يصبحون قادرين على استخدام الكلام أو اللغة عامة لقضاء متطلبات الحياة اليومية، ويصبح بإمكانهم إجراء الحوارات البسيطة مع الآخرين، كما يكتسب أغلب أفراد هذه الفئة الاستقلال في الرعاية الذاتية، وتتمثل في الصعوبات الرئيسية بالنسبة لهم في مهام الدراسة الأكاديمية إلى جانب بعض المشكلات السلوكية والانفعالية والاجتماعية. وتمثل هذه

الفئة ٨٠% من مجموع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة على مقياس ستانفورد بينيه فيما بين (٦٨-٥٢) درجة، و(٧٠-٥٥) درجة حسب مقياس وكسلر، ولا يتم اكتشاف معظم أفراد هذه الفئة إلا عند دخول المدرسة، وتصنف هذه الفئة باعتبارها قابلة للتعلم، وهم عادة يستطيعون تنمية مهارات تواصل جيدة، ويصلون إلى الصف السادس في أواخر العقد الثاني؛ إذا ما توافرت لديهم الوسائل التعليمية المناسبة، ويستطيع أفراد هذه الفئة تعلم المهارات المهنية البسيطة، والاعتماد على أنفسهم في تدبير أمورهم الاقتصادية (سليمان، ٢٠٠٤، ١٣٢). وقد قام الباحث بتطبيق بحثه على هذه الفئة باعتبارها أكثر فئات الإعاقة الفكرية انتشاراً داخل المجتمع وأكثرهم قدرة على التعلم.

٢- الإعاقة العقلية المتوسطة: وهم يعانون من صعوبات شديدة تعجزهم عن التعليم إلا بقدر ضئيل جداً من المهام الأكاديمية.

٣- الإعاقة العقلية الشديدة: وهم عاجزون تماما عن العناية بأنفسهم أو حمايتهم من الأخطار، لذا يعتمدون اعتماداً كلياً على غيرهم طوال حياتهم (حسن، ٢٠١٢، ٢٩٨-٢٩٩).

ج- ردود أفعال الأسرة لمولد طفل معاق فكرياً:

يؤثر ميلاد أي طفل بشكل واضح على ديناميكيات الأسرة؛ حيث يعاني الوالدان من مجموعة من التغيرات في سبيل تحقيق التكيف مع قدوم عضو جديد بالأسرة. أما ميلاد طفل معاق عقلياً بالأسرة فيترك تأثيراً أكثر عمقاً على هذه الأسرة، على سبيل المثال إجراء العديد من التعديلات على أسلوب الحياة الأسرية، حيث قد تضطر الأسرة للانتقال بالقرب من المعالجين، كما أنه قد يغير في ذات الوقت بدرجة كبيرة من الجداول المنزلية المختلفة التي تكون الأسرة قد أعدتها، ويمكن أن يكون للطفل المعاق عقلياً تأثير متفاوت على الوالدين، أو أنه قد يؤثر على كل منهم بطريقة مختلفة عن الآخر، وهو الأمر الذي يؤدي إلى إختلاف ردود أفعال الوالدين مع طفلهم المعاق عقلياً (كفافي، ٢٠٠٣، ١٥).

وارتبط سن الطفل بالضغط الأبوي، فكلما ازداد السن ازداد الضغط الأسري، وكلما كان الطفل أسوأ في الأداء ازدادت الأعراض النفسية للوالدين، وقد ارتبط المستوى الاجتماعي والاقتصادي القليل للأسرة بأعراض القلق واليأس بين الوالدين (Khamis, 2007, 850).

ثالثاً: اضطراب التحدي المعارض Oppositional Defiant Disorder:

يعد اضطراب التحدي المعارض من بين أكثر المشكلات السلوكية شيوعا في مرحلة الطفولة، كما يعد سببا مباشراً لحالات الميل إلى العنف والسلوك العدواني، وتبدأ أعراضه بالظهور في المنزل ثم تنتقل إلى أماكن ومواقف أخرى كالمدرسة، والشارع، والنادي؛ الأمر الذي يؤدي إلى عزلة الطفل اجتماعيا، ومشكلات في التحصيل الدراسي. ويُعد اضطراب التحدي المعارض بمثابة تصنيف جديد نسبياً. وهو بلا شك واحد من أكثر اضطرابات الطفولة التي لم تُحسم بعد. وغالباً ما يكون من الصعب التمييز بين هذا الاضطراب والأنماط المعتدلة لاضطراب السلوك وبين صعوبات النمو السوي بين الأطفال والمراهقين. فمعظم الأطفال والمراهقين يتجاوزون تجربة التمرد في السلوك لفترة أو لعدة فترات (Sus et al., 2005, 96). وأسفرت نتائج دراسة كل من Senol et al. (٢٠١٨) عن انتشار اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أكثر في الأولاد والأطفال الذين كانت أمهاتهم من ربات المنزل ومن عائلات ضعيفة التعليم ومتدنية الدخل، مقارنة مع أقرانهم. أما اضطراب المسلك فهو أكثر انتشارا بين الأولاد والأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣) و(١٥) سنة، والذين كان آباؤهم لديهم مستويات دخل منخفضة ومنفصلين. أما اضطراب التحدي كان أكثر في الأولاد والأطفال الذين كانت أمهاتهم من ربات المنزل. كما أسفرت دراسة كل من De La Osa et al. (٢٠١٩) أن تشخيص العصبية في اضطراب التحدي المعارض كان شائعا جدا بنسبة (١٩,٤-٢٥,٥) عن باقي الأعراض مما يؤدي إلى ضعف وظيفي عبر مراحل نمو الطفل لكلا الجنسين، وتعدّ العصبية من عوامل الخطر التي تنبئ بوجود مشاكل نفسية وضعف في مرحلة الطفولة وقبل المراهقة.

أ- تعريف اضـــطراب التحدي المعارض: عرفته منال محمد (٢٠٠٨، ٤١) بأنه: نموذج متكرر من الســلوكيات الســلبية المتحدية والعدائية التي توجه لرموز الســلطة، مثل: الأب، والأم، والمعلم على أن تظهر لدى الطفل على الأقل أربعة من هذه السلوكيات؛ أن يفقد أعصابه بسرعة، ويجادل الكبار، ويرفض ويتحدى الامتثال لأوامر الكبار كما يتعمد مضـــايقة الآخرين، ويلوم الآخرين على أخطائه وسوء سلوكه، وسريع الحساسية ويتضايق بسرعة من الآخرين، وغاضب ومستاء دائما، وحاقد وانتقامي. ويعرفه كل من Hallahan & pullen (2009, 6) أنه اضطراب يشمل الأطفال الذين يتعمدون عصيان طلبات وأوامر الراشدين، ويلومون الآخرين على قراراتهم الضعيفة، فهم في معظم الوقت غاضبون، ويعانون من صعوبات إيجاد الوقت الكافي لعمل صداقات، أو تلقى الاهتمام والاحترام من الآخرين، كما أن أنماط الســلوك الخارجي المرتبطة بهذا الاضـــطراب تضعهم في مواقف صعبة أو محرجة في المدرسة. وتعرفه حسن (٢٠١١، ١١) اضطراب التحدي المعارض على أنه نمط سلوكي لشخصية الطفل؛ أساسه التمرد والمعارضة لأوامر الكبار وإلقاء اللوم على الآخرين، في كل التصرفات أو السلوكيات الخاطئة وسرعة الغضب، مما يجعل الطفل معرضاً للنبذ من المعلمة والأقران دائماً، ويكون حاقداً على الآخرين. ويبدأ في الظهور في مرحلة الطفولة المبكرة. ويعرفه الدليل التشـخيصـي الخامس للأمراض العقلية والنفسـية بأنه: نمط من السـلوك العدواني الرافض، المتحدي الاستفزازي الفوضوي المستمر الذي يتجاوز الإطار الطبيعي لسلوك الطفل في العمر نفسه، ومن نفس السياق الثقافي والحضاري، والذي لا ينطوي على انتهاكات خطيرة لحقوق الآخرين كما هو الحال في اضطراب المسلك، ويميل هؤلاء الأفراد عادة إلى الغضب والانفعال بسهولة في مواجهة أفعال الآخرين، ثم يلومون هؤلاء الآخرين على ما قاموا به أنفسهم، ويتميزون بانخفاض تحمل الإحباط لديهم، والقابلية للاســتثارة، والاســتفزازية، ومقاومة الســلطة ويظهر هذا السلوك عادة أثناء التفاعل مع أشخاص مألوفين لديهم بينما يخفون هذا السلوك في المواقف الرسمية كالمقابلة الإكلينيكية (APA, 2013, 62). كما يعرف بأنه: نمط من الســلوك الســلبي والمنحرف والمتمرد والعدواني تجاه الأشـــخاص الممثلين للســـلطة، يتضـــح في العديد من الأنماط السلوكية، مثل: تعمد مضايقة الآخرين، وإزعاجهم، والولع بالجدل، وتقلب الحالة المزاجية، وتدمير

الممتلكات، والعدوان تجاه الآخرين. وتكون بداية الاضـــطراب قبل وصـــول الطفل إلى الثامنة من عمره، وتصل ذروته في مرحلة المراهقة ويندر في مرحلة الرشد (الدسوقي، ٢٠١٤، ٦).

ب- تصـــنيف اضـــطراب التحدي المعارض: أشـــار الزعبي (٢٠٠١، ١٤٠) إلى أن اضطراب التحدي المعارض يظهر في ثلاثة أشكال رئيسية وهي:

١- شـكل المقاومة السـلبية: يتجلى هذا على شـكل إصـرار الطفل على العناد والمقاومة الســـلبية المتواصـــلة نحو مواقف وحاجات، فالطفل في هذه الحالة ينزع نحو معارضـــة الآخرين ومشاكستهم، ويكون في حالة تذمر وشكوى مستمرة من أوامر الآخرين (الوالدين أو الآخرين).

٢- التحدي الظاهر: ويكون هذا العناد على شـكل إصـرار الطفل على اسـتكمال ما يريده (مثل مشـاهدة فيلم تلفزيوني) بالرغم من إقناع والدته له بالنوم من أجل الاسـتيقاظ مبكرا للذهاب إلى المدرسة، ويكون عناده على شكل رفض لما يطلب منه، ويكون مستعدا لتوجيه إساءة لفظية أو الانفجار في ثورة غضب للدفاع عن موقفه.

٣- العناد الحاقد: يتمثل هذا العناد في قيام الطفل بعكس ما يطلب منه، فالطفل الذي يطلب منه أن يهدأ يصـــرخ بصـــوت عال، والذي يطلب منه أن يأكل يرفض الطعام بالرغم من حاجته إليه. وقد أشـارت بعض الدراسـات إلى أن هناك مجموعة من الأطفال يجمعون بين أعراض اضطراب المسلك واضطراب التحدي المعارض، وقد تم اعتبار اضطراب التحدي المعارض على أنه مرحلة نمائية تسـبق اضـطراب المسـلك، ولذا تم جمع هذين الاضـطرابين في الكثير من الدراسـات، وتمت الإشـــارة إلى أنهما اضـــطراب الســـلوك التدميري (محمد، ٢٠٠٨، ٣٧). وعلى الرغم من التداخل الكبير بين أعراض اضطراب المسلك وأعراض اضطراب التحدي المعارض إلا أن الدسوقي (٢٠١٤،٣٢) أشـــار إلى أن أعراض اضـــطراب العناد والتحدي تظهر عادة قبل ظهور أعراض اضطراب المسلك بحوالي سنتين إلى ثلاث سنوات، أي في سن السادسة من العمر مقابل التاسعة بالنسبة لاضطراب المسلك، وحيث إن أعراض اضطراب التحدي المعارض تظهر أولا فمن الممكن أن تكون مؤشرات أولية لاضطراب المسلك لبعض الأطفال، ومع ذلك فإن معظم الأطفال الذين يظهرون أعراض اضـــطراب التحدي المعارض لا يتقدم بهم الحال إلى حدوث المزيد من أعراض

اضـطراب المسـلك، كما أن اضـطراب التحدي المعارض لا ينطوي على انتهاكات خطيرة لحقوق الآخرين كما هو الحال في اضطراب المسلك.

جـــ- العوامل المرتبطة باضطراب التحدي المعارض: وتنقسم العوامل المسببة لاضطراب التحدي المعارض إلى:

١- العوامل البيولوجية: والعوامل البيولوجية الخارجية، مثل: تناول الســموم، أو التدخين. ولنقص التغذية والفيتامينات تأثيرات أيضـــا ولكنها غير ثابتة (American Academy of Child and Adolescent Psyhiatry, 2007). هذا بالإضـــافة إلى بعض الهرمونات، مثل: الكورتيزول، والأدرينالين؛ حيث يزداد إفراز الغدة الكظرية من هرمون الأدرينالين لدى الأطفال ذوي اضـــطراب التحدي المعارض عن الأطفال العاديين، كما أن للعوامل الفســـيولوجية الداخلية في مرحلة ما قبل الولادة تأثيرها على اضطراب التحدي المعارض(Alvarez & Ollendick, 2003, 101)).

٢- العوامل الأسـرية: تعد العوامل الأسـرية من أكثر العوامل المرتبطة باضـطراب التحدي المعـارض. ويرى Pardini & Lochman, 2006, 47)) أن قلـة الإشـــراف الوالـدي، وقلـة التفـاعلات الإيجابية، والاعتداء على الأطفال، والتعليمات المتناقضـــة، والطباع الوالدية الحادة، والخلافات الزوجية، وكثرة النزاع والشـجار الأسـري، واسـتخدام العقاب الجسـدي والمعنوي، بالإضـافة إلى تأثير كل من المســتوى التعليمي للوالدين، ومســتوى دخل الأســرة تؤثر على ظهور وتطور اضــطراب التحدي المعارض لدى الأطفال. فالطفل المعاق لا يفكر بطريقة معتدلة، حيث إن عقل الطفل ذي التحدي المعارض محمل بالمبالغات والمخالطات، فهو قد يشـعر بأن والديه يضـايقانه ويحاولان إبعاده عن الأشياء الممتعة له (Jeffery, 2006, 151-178).

وفي السـياق ذاته أشـارت نتائج دراسـة (Nordahl & Hangul (2007 إلى أن أمهات الأطفال ذوي اضـطراب التحدي المعارض يتسـمن بعواطف أكثر سـلبية وأنماط شـخصـية مفككة. كذلك من العوامل التي تساهم في زيادة تحدى وتمرد الطفل داخل الأسرة: المشكلات الشخصية للآباء أو أي عضو آخر من أعضاء الأسرة، والمشكلات الصحية، والمالية، والزوجية، ومشكلات التوظيف، والعلاقات مع الأقارب والأصدقاء والأطفال الآخرين داخل نطاق الأسرة.

كما أشـارت نتائج دراسـة (Rydell (2010 إلى أن انخفاض مسـتوى تعليم الأم، وأحداث الحياة السـلبية والصـراعات بين البالغين، والضـغوط الديموغرافية من العوامل التي تزيد من أعراض التمرد المعارض. وأكدت نتائج دراسة (Goldstein et al. (2007 إلى أن والدي الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض يعيشـون أكثر سـلبية، وإظهارا لأعراض النشـاط الزائد، وقصـور الانتباه عند الكبار، وأكثر عدواناً عن أباء الأطفال الأسوياء.

كما اتفقت نتائج دراسـة (Johnston & Hommerson (2009 إلى أن ضـعف المهارات الوالدية ارتبط بزيادة أعراض اضـطراب التحدي المعارض في المنزل أكثر منه في المدرسـة، وأشـارت دراسـة (Zhang et al. (2008 إلى أن الاسـتبداد الأسـري من العوامل التي تجعل الطفل متمردًا. ولأن ذلك يعمل على زيادة السـلطة الوالدية ويعطي الطفل موقعاً معيناً في تفاعلات الأسـرة، وكلما زاد عمر الآباء ومشـكلاتهم ومشـكلات أطفالهم ضـعفت سـلطتهم وكفاءتهم في وضـع الحدود. كما أكدت النتائج أيضـا على وجود ارتباط دال بين كل من الحماية الزائدة والرفض الوالدي وظهور اضـطراب التحدي المعارض.

واشارت الدراسات ((Lin et al., 2018; Shukla & Agarwal, 2018 إلى ارتباط العوامل الأسرية ارتباطا وثيقا بنتائج نمو الطفل، وأن التماسـك الأسـري والتكيف العائلي والعلاقة بين الوالدين والطفل تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على أعراض اضطراب التحدي المعارض من خلال العلاقة بين الوالدين والطفل.

وبذلك يتضـح أن العوامل الأسـرية تؤثر تأثيراً مباشـراً في زيادة أعراض وأنماط اضـطراب التحدي المعارض، ومن ضـمن هذه العوامل: المسـتوى الاجتماعي والاقتصـادي والثقافي للأسـرة، ونمط الشخصية السلبي للوالدين، والحماية الزائدة، أو التدليل الزائد، وزيادة السلطة الوالدية.

٣- العوامل المدرسـية: للمعلمين تأثير قوي على الأطفال بشـكل عام، وعلى الطفل المتحدي بشكل خاص، ويعدّ تأثير المعلمين سواء بالإيجاب أو السلب قوياً جداً بالنسبة للأطفال المتمردين ذوي مشكلات التوافق والذين يحاولون التحكم في احباطاتهم ومشاعرهم الأخرى، حيث

قد لا يرغب هؤلاء الأطفال في دخول الصـــراعات وإســـاءة فهمهم من جانب المعلمين والأقران (Jeffrey, 2006, 181-194).

وقد أشـارت دراسـة Archambault et al. (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثر علاقة الأطفال ذوي اضـطراب التحدي المعارض مع المعلمين أثناء تواجدهم في المدرسـة، وتكونت عينة الدراســة من (٣٨٥) طالبا من الصــف الثالث والرابع ومعلميهم، وأجريت ســلســلة من الانحدارات الخطية. وأشــارت النتائج إلى أن الطلاب الذين قدموا مســتويات أعلى من الســلوك المعارض أظهروا مشاركة سلوكية وعاطفية أقل من أقرانهم.

٤- العوامل النفسية: يعاني بعض الأطفال من أعراض متنوعة تصاحب سلوكهم المتحدي المعارض، وتؤثر العوامل النفســية على كل طفل بطريقة خاصــة، ولكنها تتفاوت فيما بينها، ومن هذه العوامل النفسية المصاحبة، ما يلي:

أ- علاقة الســلوك العدواني باضــطراب التحدي المعارض: تؤكد العديد من الدراســات وجود علاقة بين اضـطرب التحدي المعارض والسـلوك العدواني، وقد أشـارت نتائج دراسـة (Gunn 2006) إلى أن اضــطراب التحدي المعارض يرتبط بدلالة مع العيوب الحســية والســلوك العدواني. وأوضـحت نتائج دراسـة (Biederman et al. 2008) إلى أن مقياس العدوان بقائمة سـلوك الطفل يمكن أن تســاعد بشــكل فعال وســريع في تحديد الحالات التي تعاني من اضــطراب التحدي المعارض بسبب طبي. وتضـيف دراسـة كل من (٢٠١٠) De Moura and Leonard إلى أن التحدي المعارض يحدث تجاه الأطفال الآخرين، وكذلك تجاه البالغين المحيطين بالطفل ويظهر بشكل متنوع في صورة اعتراضـات ومشـاحنات. وأشـارت نتائج دراسـة (School et al. 2016) إلى إمكانية العوامل البيولوجية العصــبية للطفل على التنبؤ بالثبات أو الحد من العدوان عند الأولاد ذوي اضــطراب التحدي المعارض واضـطراب المسـلك. وأثبتت دراسـة (De La Osa et al. 2018) وجود علاقة بين اضـطراب التحدي المعارض والعدوان، وأن الذكور أكثر عدوانية من الإناث.

ب- اضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه Attention- Deficit hyperactivity disorder: يعاني الأطفال الذين لديهم اضـطراب في النشـاط الزائد وقصـور الانتباه من بعض المشـكلات كالحفاظ

على الانتباه، والميل إلى أن يكونوا سريعي الغضب والاندفاع في تصرفاتهم، وهذه المشكلات يمكن أن تؤدي إلى اضطراب التحدي المعارض، وأشارت نتائج دراسة (Harty et al., 2009) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض المصاحب لاضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه يظهرون سلوكيات مرتفعة من العدوان الجسدي مقارنة بالأطفال العاديين. كما أشارت النتائج إلى أن هؤلاء الأطفال عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة يكونون أكثر اعتداء جسدياً على الآخرين، ويتصفون بالشخصية العدوانية المدمرة. كما أشارت نتائج دراسة (Mayes et al. (2009 إلى أن الأطفال ذوي اضطراب ADHHD يعانون من اندفاعية وبطء في إنهاء المهام أكثر من الأطفال الذين يعانون من نمط قصور الانتباه فقط. وأشارت نتائج دراسة (Scelsa 2018) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض أكثر عرضة لنوبات الغضب والعصبية، وأنهم يواجهون خطورة الإصابة بالاضطرابات المزاجية.

جـ- القلق واضطراب التحدي المعارض Anxiety: قد يشعر الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض بالعصبية أو التوتر، وصعوبة في التركيز، والارتباك وقلة الصبر، ويحتاج تشخيص اضطراب القلق إلى إجراء تقييم نفسي شامل يقوم به المختصون. وأشارت دراسة (Bubier (2010 إلى أن أعراض اضطراب التحدي المعارض يمكن أن يتنبأ بدقة بأعراض اضطراب القلق العام، وكذلك أعراض اضطراب القلق المنتشر. ويتصف سلوك كل من الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض واضطراب المسلك بالسلوك المدمر. ويميل الأطفال المتمردون إلى إساءة السلوك، ويتم ذلك عادة بطريقة لا إرادية إذا كانوا يواجهون ضغوطاً، ويؤدي إلى تفاقم حالتهم حيث يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة حقيقية في التوافق مع التغيير (Jeffry, 2006, 60-62). وقد أكدت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التحدي المعارض هم أكثر عرضة لاضطراب النشاط الزائد، وقصور الانتباه، أو اضطراب القلق، أو الاكتئاب، أو اضطرابات التعلم واللغة (Pollastri et al., 2019). كما أوضحت دراسة (Mireault et al. (2008 إلى أن العلاقة بين القلق وسلوك التمرد سواء كان مرضياً أو نمائيا يعدّ متغيراً هاماً وشائعاً عبر الطفولة. وتؤكد على أن القلق من المنبئات لوجود اضطراب التحدي المعارض. كما أكدت نتائج دراسة (McNeilis et al. (2018 إلى

ارتباط اضطراب التحدي المعارض والقلق وعوامل الخطر. في حين اختلفت دراسة (Hommersen 2008) مع ما سبق من عرض للدراسات؛ فقد أشارت إلى عدم ثبوت وجود ارتباط بين اضطراب القلق من الانفصال واضطراب التحدي المعارض وذلك باستخدام مقاييس التقدير المعروفة.

د- المحكات التشخيصية لاضطراب التحدي المعارض: المحكات التشخيصية لاضطراب التحدي المعارض، كما ورد في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع المعدل (DSM-IV):

١- نموذج من السلوك السلبي والمعارض والعدواني والمتحدي ويتسم بالعناد، يدوم لمدة (٦) أشهر على الأقل، ويتضمن الحدوث المتكرر لأربعة أو أكثر من السلوكيات التالية:

*غالباً ما يفقد أعصابه.

*غالباً ما يتجادل مع الراشدين.

*غالباً ما يتحدى أو يرفض بإصرار الاستجابة لطلبات الراشدين أو قوانينهم.

*غالباً ما يزعج الناس عمداً.

*غالباً ما يلقى اللوم على الآخرين في أخطائه أو سلوكه السيء.

*غالباً ما يكون سريع التأثر أو ينزعج بسهولة من الآخرين.

*غالباً ما يكون غاضباً وممتعضاً.

*غالباً ما يكون حاقداً وانتقامياً.

٢- يسبب الاضطراب في السلوك ضعفا في الأداء الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني.

٣- لا تحدث هذه السلوكيات على وجه الحصر أثناء سير اضطراب ذهاني أو اضطراب الحالة المزاجية.

٤- المعايير لاتحقق اضطراب المسلك، وإذا كان الشخص بعمر (١٨) سنه أو أكثر، فإن المعايير لاتحقق اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع. ومن الدراسات التي تناولت اضطراب التحدي المعارض لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ما يلي:

دراسةChristensen et al. (٢٠١٢) وتهدف إلى الكشف عن إمكانية التشخيص المزدوج لاضطراب التحدي المعارض والإعاقة الفكرية. وتألفت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال

والمراهقين. واستهدف قياس الأسباب، والأعراض الإكلينيكية، والمخرجات المرتبطة باضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين. وبينت النتائج ارتفاع مستويات انتشار اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والحدية، ومصاحبة هذا الاضطراب لغيره من السلوكيات الفوضوية كاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. ولم توجد فروق بين ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين فيما يتعلق بالأعراض الخاصة باضطراب التحدي المعارض، والمرحلة العمرية التي يبدأ في الظهور بها، وأسبابه ومخرجاته (المشكلات السلوكية المترتبة عليه، العلاقات البينشخصية، وسلوكيات المخاطرة).

وسعت دراسة Christensen et al. (٢٠١٣) للمقارنة بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين فيما يتعلق بمستويات انتشار اضطراب التحدي المعارض. وتمثلت عينة الدراسة في ثلاث مجموعات على النحو التالي: مجموعة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (ن= ٤٩)، مجموعة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الحدية (ن= ٢٠)، مجموعة الأطفال العاديين (ن= ١١٥). وتم تطبيق استمارة المقابلة التشخيصية للأطفال على أمهاتهم في أعمار الخامسة، والسادسة، والسابعة، والثامنة، والتاسعة. وكشفت النتائج عن ارتفاع مستويات اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية عن أقرانهم بباقي المجموعات. كما صاحب اضطراب التحدي المعارض غيره من الاضطرابات، وخصوصاً اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وكشفت دراسة Arias et al. (٢٠٢١) عن الفروق في أعراض اضطراب التحدي المعارض بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٩) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية و(٤٧٤) من الأطفال العاديين. وتم القياس من خلال تقديرات أولياء الأمور لأعراض اضطراب التحدي المعارض طبقًا للمحكات التشخيصية التي وردت بالدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5). وبينت النتائج عدم ثبات اثنين من الأعراض وهما "مضايقة الآخرين عمدًا" و"مجادلة الكبار" في تشخيص الاضطراب بسبب التحيز الوالدي، ولهذا أوصت الدراسة بضرورة توخي الحذر عند استخدام هذه الأعراض في تشخيص اضطراب

التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وبعد ضبط التحيز الوالدي، توصلت الدراسة إلى القول بانتشار اضطراب التحدي المعارض بنسبة (٨,٤%) لدى الأطفال المعاقين فكريًا، ونسبة (٣%) لدى الأطفال العاديين.

رابعاً: أساليب المعاملة الوالدية واضطراب التحدي المعارض:

تعدّ الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان خلال فترة حياته، حيث تتشكل فيها اتجاهات الفرد وميوله واستعداداته، كما يتحدد بها مسار النمو النفسي، والاجتماعي، والوجداني. والأسرة هي أول وأهم وسيط تربوي في حياة الإنسان، فهي التي تغرس قيم الدين والأخلاق في سلوكه واتجاهاته وهي إحدى المؤسسات الرئيسية لعملية التنشئة الاجتماعية للإنسان لجعله كائناً اجتماعيا، متفاعلاً مع مجتمعه، ومتوافقاً معه. والأسرة مسؤولة عن المتابعة والأشراف بصوره مستمرة عن شؤون أطفالها بتربيتهم التربية السلمية وتنمية شخصيته، بحيث تكون شخصيته سوية واجتماعية (أبو النصر، ٢٠٠٤، ١١٣). ومن الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها باضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين ما يلي:

دراسة Sheraz & Najam (٢٠١٥) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والممارسات الوالدية باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، واضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال الذكور. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طفل، و(٤٠) معلما، و(٤٠٠) من أولياء الأمور (الأمهات – الآباء). وتم القياس باستخدام مقياس السلوك الفوضوي للأطفال والمراهقين (Burns, 2010) وتم تقدير أعراض اضطرابي نقص الانتباه وفرط الحركة والتحدي المعارض، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية وأبعادها (Robinson et al., 2001). وكشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين أسلوبي التسلط والتساهل الوالدي باضطراب التحدي المعارض. وكان أسلوب التساهل والتسلط من قبل الآباء واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة منبئات دالة إحصائيا باضطراب التحدي المعارض بسياق الأسرة والمدرسة.

وسعت دراسة Granero et al. (٢٠١٥) نحو الكشف عن المتغيرات المسهمة في اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة. وتألفت عينة الدراسة في (٦٢٢) من

الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية القائمة على القسوة والعقاب، وعدم الاتساق في أساليب الضبط الوالدي بأعراض اضطراب التحدي المعارض على نحو موجب. وتوسط الكف السلوكي وأساليب المعاملة الوالدية القائمة على القسوة والعقاب، وعدم الاتساق في أساليب الضبط الوالدي –على نحو جزئي– العلاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض للأسرة والمستويات المرتفعة من أعراض اضطراب التحدي المعارض بالنسبة للإناث. وكان للمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والوظائف التنفيذية (الكف السلوكي– الضبط الانفعالي) تأثير مباشر في أعراض اضطراب التحدي المعارض دون وساطة.

وهدفت دراسة Cruz-Alaniz et al. (٢٠١٨) إلى التحقق من العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية باضطراب التحدي المعارض لأطفالهم. وتمثلت عينة الدراسة في (١٠٠) من أسر الأطفال بمرحلة رياض الأطفال. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس أساليب المعاملة الوالدية (Perris et al., 1980)، وقائمة سلوكيات أطفال ما قبل المدرسة (نسخة المعلم وولي الأمر) (Sprafkin & Gadow, 1996)، ومقياس التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (Roth et al., 2005). وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين المعاملة الوالدية القائمة على القسوة من قبل الأمهات بأعراض اضطراب التحدي المعارض.

وكشفت دراسة Christensen & Baker (٢٠٢١) عن العلاقة بين الحالة المزاجية للطفل، وأساليب المعاملة الوالدية والاضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين. وشملت عينة الدراسة (٢٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، و(٧٠) من أقرانهم العاديين. وتم استقصاء العلاقة بين الحالة المزاجية للطفل والاضطراب النفسي للوالدين عند سن الثالثة، وسلوكيات المعاملة الوالدية والمشكلات السلوكية للطفل عند سن الخامسة، والتشخيص بالاضطراب التحدي المعارض عند بلوغ الثالثة عشر من العمر. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية السالبة والمشكلات السلوكية للطفل المعاق فكرياً في سن الثالثة، ومعاناته من الاضطراب التحدي المعارض عند سن الثالثة عشر من العمر.

فروض البحث:

يمكن صياغة الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة للأسئلة التي أثارها الباحث في مشكلة البحث.

١- توجد علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين درجات مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية ودرجات مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٢- يعدّ الإهمال أكثر أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية شيوعًا لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس اضطراب التحدي المعارض لحساب الذكور.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لحساب الآباء.

٥- يمكن التنبؤ بمستوى اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية.

٦- توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية للوالدين (العمر الزمني، المستوى التعليمي، الدخل الأسري).

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: تبنى هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن، لأنه يهدف إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية واضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في منطقة الرياض، ومن هنا كانت عينة البحث أربع مجموعات: أطفال (ذكور) من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، أطفال (إناث) من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المنتسبين في برامج التربية الفكرية بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، وآباء

للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وأمهات (إناث) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في منطقة الرياض.

ثانياً: العينة: تكونت العينة من (٣٠٠) فرد مقسمين إلى:

١- العينة الأساسية: تكونت العينة الكلية من (٢٠٨) أفراد مقسمة إلى: (٥٢) طفلا (ذكر) من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٤) عاماً، (٥٢) طفلة (أنثى) من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٤) عاماً، تتراوح نسبة ذكاء الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ما بين (٥٣- ٧٣)، وشملت عينة التحقق (١٨) مدرسة للذكور، و(٢٢) مدرسة للإناث بطريقة عشوائية و(٥٢) من آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تراوحت أعمارهم ما بين (٣٥-٦٤) عاماً، و(٥٢) من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تراوحت أعمارهم ما بين (٣٥-٦٠) عاماً. وقد قام الباحث بحساب التجانس لكل من: معامل الذكاء للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة جدول (١)، والمستوى الاقتصادي لآباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة جدول (٢)، والعمر الزمني للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة جدول (٣)، والعمر الزمني لآباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة جدول (٤)، كما يلي:

جدول (١) حساب التجانس في معامل الذكاء للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	٥٢	٦٤,٦٣	١,٦٥	٠,٩٣٠	غير دالة
الإناث	٥٢	٦٤,٩٦	١,٩١		

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في معامل الذكاء مما يؤكد على تجانس العينة.

جدول (٢) حساب التجانس في المستوى الاقتصادي لآباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الآباء	٥٢	١٤,٥١	١,٨٩	١,٣٥٣	غير دالة
الأمهات	٥٢	١٤,٠٩	١,٢٢		

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأباء والأمهات في المستوى الاقتصادي مما يؤكد على تجانس العينة.

جدول (٣) حساب التجانس في العمر الزمني للذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	٥٢	١١,١٣	٢,٨٦	٠,٢٩٨	غير دالة
الإناث	٥٢	١١,٣٠	٣,٠٥		

يتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في العمر الزمني مما يؤكد على تجانس العينة.

جدول (٤) حساب التجانس في العمر الزمني لآباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الآباء	٥٢	٤٩,٦٩	٩,٨١	٠,٥٧٨	غير دالة
الأمهات	٥٢	٤٨,٣٦	٩,٥٣		

يتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأباء والأمهات في العمر الزمني مما يؤكد على تجانس العينة.

٢- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياسين: (٩٢) فردًا مقسمين إلى: (٤٦) طفلا وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في برامج التربية الفكرية بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، وشملت عينة التحقق (١١) مدرسة للذكور، و(١٣) مدرسة للإناث بطريقة استطلاعية و(٤٦) من آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في منطقة الرياض.

ثالثاً: أدوات البحث: استخدم الباحث في هذا البحث الأدوات التالية:

١- مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد: الباحث): هي أساليب لا سوية يتبعها الآباء مع أطفالهم المعاقين فكرياً أثناء عملية التنشئة الاجتماعية تؤدي إلى الاضطراب النفسي، وتشمل: الرفض، أو النبذ، والقسوة، والحماية الزائدة، والإهمال، والتفرقة، والتسلط. بعد اطلاع الباحث على الأدبيات التربوية في مجال أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والتي تشتمل على: دراسات وبحوث سابقة في مجال أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية، بالإضافة إلى عدد من المقاييس في مجال أساليب المعاملة الوالدية، والتي منها مقياس: أبو ليلة (٢٠٠٢)، حمزة (٢٠٠٤)، قاسم (٢٠٠٨)، السويلم وآخرون (٢٠١٣)، عزب وآخرون (٢٠١٥)، أحمد وإسماعيل (٢٠١٦)، السيد وآخرون (٢٠١٧)، الزيني وآخرون (٢٠١٧). قام بإعداد الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على (٤٢) مفردة موزعة على ستة أبعاد هي: الرفض، أو النبذ، القسوة، الحماية الزائدة، الإهمال، التفرقة، التسلط، سبع مفردات لكل بعد.

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

أولا: حساب الاتساق الداخلي لمقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

١- الاتساق الداخلي لمفردات مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع الدرجة الكلية للبعد: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من

الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد في مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ٩٢)

الرفض أو النبذ		القسوة		الحماية الزائدة		الإهمال		التفرقة		التسلط	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٩٥**	٨	٠,٣٨١**	١٥	٠,٥٢٩**	٢٢	٠,٢٩٦**	٢٩	٠,٥٥١**	٣٦	٠,٤٨٢**
٢	٠,٥١٤**	٩	٠,٢١٩*	١٦	٠,٥٧٣**	٢٣	٠,٥١٤**	٣٠	٠,٦٢٥**	٣٧	٠,٤٠٦**
٣	٠,٣٦٢**	١٠	٠,٣٤٥**	١٧	٠,٥٣٤**	٢٤	٠,٣٢٥**	٣١	٠,٥٤٢**	٣٨	٠,٥٣٤**
٤	٠,٤٠٢**	١١	٠,٤٨٢**	١٨	٠,٣٢١**	٢٥	٠,٤٣٥**	٣٢	٠,٤١١**	٣٩	٠,٢١١*
٥	٠,٤٨٤**	١٢	٠,٤٧٣**	١٩	٠,٤٠٦**	٢٦	٠,٥٧٢**	٣٣	٠,٣٩٥**	٤٠	٠,٥٢٧**
٦	٠,٢١٢*	١٣	٠,٥٦٢**	٢٠	٠,٤٢١**	٢٧	٠,٥١٤**	٣٤	٠,٥٢١**	٤١	٠,٤٣٢**
٧	٠,٤٢١**	١٤	٠,٢٠٣*	٢١	٠,٣٠٩**	٢٨	٠,٤٢١**	٣٥	٠,٥٣٣**	٤٢	٠,٤٦٢**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٥) أنَّ كل مفردات أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ذات معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا، عند مستويين هما (٠,٠١، ٠,٠٥) أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع الدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي

الإعاقة الفكرية البسيطة ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) مصفوفة الارتباطات لمقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ٩٢)

م	البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	الكلية
١	الرفض أو النبذ	–						
٢	القسوة	٠,٣٢٥**	–					
٣	الحماية الزائدة	٠,٥١٥**	٠,٦٢٥**	–				
٤	الإهمال	٠,٤٤١**	٠,٤٢١**	٠,٦٦٢**	–			
٥	التفرقة	٠,٤٨١**	٠,٤٦٥**	٠,٦١٥**	٠,٦٣٣**	–		
٦	التسلط	٠,٤٢٨**	٠,٥٢٨**	٠,٥٣٣**	٠,٤٧٣**	٠,٣٩٥**	–	
الدرجة الكلية		٠,٣٩٨**	٠,٤٨٤**	٠,٥١٩**	٠,٤٩٣**	٠,٤٢٢**	٠,٥٢٤**	–

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٦) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالاتساق الداخلي.

ثانيا: حساب صدق مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

١- الصدق العاملي لأبعاد لمقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة: تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي لأبعاد المقياس وذلك بتطبيقه على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية خارج عينة البحث الأساسية، كما بالجدول (٧):

جدول (٧) حساب التحليل العاملي لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
الرفض أو النبذ	٠,٩٧٣	٠,٩٤٧
القسوة	٠,٩٩٢	٠,٩٨٤
الحماية الزائدة	٠,٩٨٢	٠,٩٦٥
الإهمال	٠,٩٨٥	٠,٩٧٠
التفرقة	٠,٩٨٤	٠,٩٦٨
التسلط	٠,٩٨٧	٠,٩٧٥
الجذر الكامن	٥,٨٠٨	
نسبة التباين	٩٦,٨٠٠	

يتضح من جدول (٧) تشبع أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٩٦,٨٠٠)، والجذر الكامن (٥,٨٠٨) مما يعني أنَّ هذه الأبعاد الستة التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة التي وضع المقياس لقياسها بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

٢- المقارنة الطرفية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة: تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقسها المقياس، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية في الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً على أنها محك داخلي لصدق المقارنة الطرفية للأبعاد، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى وهو الطرف القوي، والإرباعي الأدنى، كما بالجدول (٨):

جدول (٨) حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ٩٢)

الأبعاد	الإرباع الأعلى (ن = ٢٣)		الإرباع الأدنى (ن = ٢٣)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الرفض أو النبذ	٢٤,٤٣	١,٥٦	١٢,١٧	١,٩٦	٢٣,٣٩٧	٠,٠١
القسوة	٢٥,٣٤	١,٠٧	٩,٩٥	١,٣٣	٤٣,٢١٩	٠,٠١
الحماية الزائدة	٢٤,٦٥	١,٥٥	٩,٧٣	١,٦٨	٣١,١٩٤	٠,٠١
الإهمال	٢٥,٠٨	١,٢٣	١٢,٢٦	١,٥٤	٣١,٠٦٤	٠,٠١
التفرقة	٢٤,٤٧	١,٤٤	١٠,٢٦	١,٣٢	٣٤,٨٥٨	٠,٠١
التسلط	٢٤,٩٥	١,٤٢	٩,٣٤	١,٤٠	٣٧,٣٩١	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٤٨,٩٦	٢,٩١	٦٣,٧٣	٥,٣٣	٦٧,٢١٣	٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) أن الفرق بين الميزانين القوي والضعيف دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وفي اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

ثالثا: حساب ثبات مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

١- حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، وتتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما بجدول (٩):

جدول (٩) حساب معاملات ثبات أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
١	الرفض أو النبذ	٠,٦٨٦
٢	القسوة	٠,٧٠٨
٣	الحماية الزائدة	٠,٧١٤
٤	الإهمال	٠,٦٩٧
٥	التفرقة	٠,٧٣٢
٦	التسلط	٠,٧١٢
	الدرجة الكلية	٠,٧٣٧

يتضح من خلال جدول (٩) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٢- حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

تم تصحيح مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما بجدول (١٠):

جدول (١٠) حساب مُعاملات ثبات أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان . براون	جتمان
١	الرفض أو النبذ	٠,٧٨٢	٠,٦١٤
٢	القسوة	٠,٧٩٦	٠,٦٢٤
٣	الحماية الزائدة	٠,٨٢١	٠,٧١٢
٤	الإهمال	٠,٨١٣	٠,٦٨١
٥	التفرقة	٠,٨٠٤	٠,٦٣٥
٦	التسلط	٠,٧٨٣	٠,٦٠٨
الدرجة الكلية		٠,٨١٦	٠,٦٣٨

يتضح من جدول (١٠) أنَّ معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً: طريقة تصحيح مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة: يشتمل هذا المقياس على (٤٢) مفردة، موزعة على ستة أبعاد، هي: الرفض أو النبذ (١-٧)، القسوة (٨-١٤)، الحماية الزائدة (١٥-٢١)، الإهمال (٢٢-٢٨)، التفرقة (٢٩-٣٥)، التسلط (٣٦- ٤٢)، سبع مفردات لكل بعد. وقد صممت الإجابة عن الفقرات وفق سلم (ليكرت) إلى أربعة بدائل ليعطي وزناً متدرجاً لهذه البدائل، وهي: كثيراً (٤ درجات) والتي تمثل أعلى درجة لأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، أحياناً (٣ درجات)، نادراً (٢ درجتان) أبداً (١ درجة). وبذلك تكون الدرجة القصوى (١٦٨)، بينما أقل درجة (٤٢)، حيث جاءت: منخفض (٤٢- ٨٣)، متوسط (٨٤-١٢٦)، مرتفع (١٢٧- ١٦٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى أساليب المعاملة

الوالدية اللاســـوية، وتدل الدرجة المنخفضـــة على انخفاض درجات أســـاليب المعاملة الوالدية اللاسوية.

٢- مقياس اضـطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسـيطة (إعداد: الباحث):

اضــطراب التحدي المعارض: هو اضــطراب ســلوكي يظهر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ويتسم بعدة مظاهر، منها: الغضب (التقلب المزاجي، الصراخ والصوت العالي)، العدوان (نحو الذات ونحو الآخرين، تدمير الممتلكات)، والاســتفزاز (ورفض تنفيذ الأوامر، مجادلة الكبار، والسـخرية من الآخرين، والميل دائماً للوم الآخرين على أخطائهم ومشـاكلهم)، ويظهر في سن السادسة وقد يتجاوز سن المراهقة. ويُعرف اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسـيطة، بأنه: سـلوك سـلبي يتسـم بالاسـتمرارية والتكرار يُظهر خلاله الأطفال التحدي لرموز السلطة، وسرعة الغضب والانفعال لأتفه الأسباب، واستفزاز الآخرين، والسلوكيات العدائية الموجهة للآخرين. ويتضـــمن اضـــطراب التحدي المعارض وفقا لهذا المفهوم ثلاثة أبعاد، هي: الغضب، والاستفزازية، والعدوان.

وقد مر المقياس بعدة مراحل يمكن إيضاحها على النحو التالي:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة بما تشمله من أدبيات سيكولوجية وأطر النظرية المعنية باضطراب التحدي المعارض.

٢- الاطلاع على المقاييس السابقة التي تناولت اضطراب التحدي المعارض والتي تباينت بتباين الأهداف التي أعدت من أجلها، لتحليلها وبيان مكوناتها المختلفة والوقوف على أهم بنودها، وكيفية صياغة هذه البنود، وبدائل الاستجابة؛ لتحديد إمكانية الاستفادة منها في صياغة بنود المقياس، ومن هذه المقاييس: قائمة حصـــر الســـلوك: Eyberg & Pincus (١٩٩٩)، الدليل التشـــخيصـــي الخامس DSM-5, 2013))، مقياس اضـــطراب المســـلك: عزب (٢٠١٤)، مقياس اضـطراب العناد والتحدي: الدسـوقي (٢٠١٤)، مقياس تقدير السـلوك الفوضـوي لدى الأطفال

ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة: كمال (٢٠١٥)، مقياس اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية: إبراهيم (٢٠١٦).

٣- بناء المقياس وصياغة بنوده: قام الباحث بصياغة مفردات المقياس والتي روعي عند صياغتها أن تكون مستمدة من الأسس والمقاييس والاستبانات التي تم تحليلها مسبقاً. ويتكون المقياس في مجمله من (٤٥) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد: هي: الغضب، الاستفزاز، العدوان (١٥) مفردة لكل منها.

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

أولا: حساب الاتساق الداخلي لمقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

١- الاتساق الداخلي لمفردات مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع الدرجة الكلية للبعد:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد كما بجدول (١١):

جدول (١١) حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد في مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ٩٢)

الغضب		الاستفزاز		العدوان	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٩٨**	١٦	٠,٣٧٨**	٣١	٠,٣٣٦**
٢	٠,٤١٢**	١٧	٠,٣٤٢**	٣٢	٠,٤٣٩**
٣	٠,٤٦٥**	١٨	٠,٢٨٦**	٣٣	٠,٣٠٨**
٤	٠,٢٠١*	١٩	٠,٥٣١**	٣٤	٠,٢٠٩*

الغضب		الاستفزاز		العدوان	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٥	٠,٣٥٩**	٢٠	٠,٦٢٦**	٣٥	٠,٣٥١**
٦	٠,٢١٢*	٢١	٠,٢١٧*	٣٦	٠,٦٢٥**
٧	٠,٥٢٣**	٢٢	٠,٥٤٢**	٣٧	٠,٥٠٦**
٨	٠,٣٧٦**	٢٣	٠,٣٩٢**	٣٨	٠,٤٢٩**
٩	٠,٥٩٣**	٢٤	٠,٤٢١**	٣٩	٠,٣٩٥**
١٠	٠,٥٤٢**	٢٥	٠,٣٢٥**	٤٠	٠,٤٢٨**
١١	٠,٥٢١**	٢٦	٠,٤٤٧**	٤١	٠,٣٩٢**
١٢	٠,٥٣٢**	٢٧	٠,٥٢٥**	٤٢	٠,٥٥٢**
١٣	٠,٦٢٣**	٢٨	٠,٥١٤**	٤٣	٠,٣٣٦**
١٤	٠,٣٩٥**	٢٩	٠,٦٣٣**	٤٤	٠,٤٢١**
١٥	٠,٢١١*	٣٠	٠,٤٢١**	٤٥	٠,٥٨٢**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١١) أنَّ كل مفردات مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ذات معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا، عند مستويين (٠,٠١، ٠,٠٥) أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، كما بجدول (١٢):

جدول (١٢) حساب مصفوفة معاملات ارتباطات مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن =٩٢)

م	البعد	١	٢	٣	الكلية
١	الغضب	-			
٢	الاستفزاز	٠,٣٩٥**	-		
٣	العدوان	٠,٤٢١**	٠,٣٦١**	-	
الدرجة الكلية		٠,٣٥٧**	٠,٤٢٣**	٠,٤١٦**	-

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٢) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالاتساق الداخلي.

ثانيا: حساب صدق مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

١- صدق التحليل العاملي لأبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي، وذلك بتطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات من نفس مجتمع البحث وخارج عينة البحث الأساسية، والجدول (١٣) يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٣) حساب التحليل العاملي لأبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
الغضب	٠,٩٩٤	٠,٩٨٧
الاستفزاز	٠,٩٨٢	٠,٩٦٥
العدوان	٠,٩٨٤	٠,٩٦٨
الجذر الكامن	٢,٩٢٠	
نسبة التباين	٩٧,٣٣٣	

يتضح من جدول (١٣) تشبع أبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٩٧,٣٣٣)، والجذر الكامن (٢,٩٢٠) مما يعني أنَّ هذه الأبعاد الثلاثة التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد؛ هو اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة التي وضع المقياس لقياسها بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

٢- الصدق التمييزي لمقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية في الدرجة الكلية للمقياس تنازليا على أنها محك داخلي لصدق المقارنة الطرفية للأبعاد، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى وهو الطرف القوي، والإرباعي الأدنى، كما بجدول (١٤):

جدول (١٤) حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن=٩٢)

الأبعاد	الإرباع الأعلى (ن = ٢٣)		الإرباع الأدنى (ن = ٢٣)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الغضب	٥٤,٣٩	٢,١٤	٢٢,٣٠	١,٣٦	٦٠,٤٩٦	٠,٠١
الاستفزاز	٥٣,٢١	٣,٨٠	٢٣,٠٤	٢,٨٢	٣٠,٥٧٣	٠,٠١
العدوان	٤٧,٧٨	٣,٨٩	٢٢,٨٦	١,٧٤	٢٨,٠٠٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٥٥,٣٩	٤,٨٠	٦٨,٢١	٣,٨٦	٦٧,٨٤٥	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٤) أن الفرق بين الميزانين القوي والضعيف دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وفي اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

ثالثا: حساب ثبات مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

١- حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما بجدول (١٥):

جدول (١٥) معاملات ثبات أبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
١	الغضب	٠,٦٩٥
٢	الاستفزاز	٠,٧٢٨
٣	العدوان	٠,٧١٦
	الدرجة الكلية	٠,٧٣٥

يتضـــح من خلال جدول (١٥) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشـــرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٢- طريقة ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

تم تصـحيح مقياس اضـطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسـيطة، ثم تجزئته إلى قسـمين، القسـم الأول اشـتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حسـاب معامل الارتباط بطريقة بيرسـون (Pearson) بين درجات المفحوصـين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سـبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما بجدول (١٦):

جدول (١٦) حساب مُعاملات ثبات أبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان . براون	جتمان
١	الغضب	٠,٨٣٢	٠,٦٢٥
٢	الاستفزاز	٠,٧٩٣	٠,٧١١
٣	العدوان	٠,٨٢٥	٠,٧١٦
الدرجة الكلية		٠,٨٤١	٠,٧٣٢

يتضـح من جدول (١٦) أنَّ معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصـفية لسـبيرمان براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً: طريقة تصـحيح مقياس اضـطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البســيطة: يشـــتمل هذا المقياس على (٤٥) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد، (١٥) مفردة لكل منها، هي: الغضـــب (١-١٥)، الاســـتفزاز (١٦-٣٠)، العدوان (٣١-٤٥). وقد صـــممت الإجابة عن الفقرات وفق سلم (ليكرت) إلى أربعة بدائل؛ ليعطي وزناً متدرجاً لهذه البدائل، وهي:

كثيراً (٤ درجات) والتي تمثل أعلى مستوى للتحدي المعارض، أحياناً (٣ درجات)، نادراً (٢ درجتان) أبداً (١ درجة). وبذلك تكون الدرجة القصوى (١٨٠)، بينما أقل درجة (٤٥)، حيث جاءت: منخفض (٤٥ – ٨٩)، متوسط (٩٠– ١٣٥)، مرتفع (١٣٦ – ١٨٠) وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى اضطراب التحدي المعارض، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى اضطراب التحدى المعارض.

رابعاً: خطوات البحث:

– إعداد مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ومقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

– اختيار أفراد العينة.

– تطبيق مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ومقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على أفراد العينة.

– تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـــ SPSS. الإصدار ٢٠ (SPSS-V. 20) في إدخال وتحليل البيانات إحصائياً، واستخدمت الأساليب الآتية: معامل إرتباط بيرسون (Pearson)، اختبار (ت) T-test، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، تحليل الانحدار الخطي البسيط (طريقة Enter)، تحليل التباين الثنائي.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه: توجد علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين درجات مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية ودرجات مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين أبعاد كل من أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية واضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كما بجدول (١٨):

جدول (١٨) حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد كل من أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية واضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ٢٠٨)

أساليب المعاملة الوالدية	اضطراب التحدي المعارض			
	الغضب	الاستفزاز	العدوان	الدرجة الكلية
الرفض أو النبذ	٠,٦٦٤**	٠,٦٦٩**	٠,٦٤٥**	٠,٦٩١**
القسوة	٠,٥٩٠**	٠,٥٩٤**	٠,٦٢٧**	٠,٦٣٢**
الحماية الزائدة	٠,٦٨٥**	٠,٦٧٠**	٠,٧٢٩**	٠,٧٢٧**
الإهمال	٠,٨٦٤**	٠,٧٧٨**	٠,٨٦٦**	٠,٨٧٦**
التفرقة	٠,٧١٥**	٠,٧٦٢**	٠,٧٣٩**	٠,٧٧٣**
التسلط	٠,٧٦٨**	٠,٧٨٣**	٠,٧٧١**	٠,٨١٠**
الدرجة الكلية	٠,٨٣١**	٠,٨٢٣**	٠,٨٥٠**	٠,٨٧٤**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (١٨) وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين درجات أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية ودرجات أبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني أنه كلما كانت هناك

أســـاليب معاملة والدية ســـالبة أدى ذلك إلى وجود اضـــطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وبذلك يكون الفرض الثاني للبحث قد تحقق بجميع الأبعاد.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنَّه: يعدّ الإهمال أكثر أســـاليب المعاملة الوالدية اللاسوية شيوعًا لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما بجدول (١٧):

جدول (١٧) حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأكثر أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية شيوعًا لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الرفض أو النبذ	١٨,٣٣	٣,٨١	٢
القسوة	١٧,٢٤	٣,٩٠	٣
الحماية الزائدة	١٦,٧٩	٤,٥٩	٥
الإهمال	١٨,٥١	٤,٤٩	١
التفرقة	١٦,٧٨	٤,٠٤	٦
التسلط	١٦,٩١	٣,٦٩	٤

يتضح من جدول (١٧) أن الإهمال هو أكثر أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية شيوعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي به (١٨,٥١) وهي قيمة مرتفعة، وبذلك يكون الفرض الأول للبحث قد تحقق.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه: توجد فروق دالة إحصـــائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس اضطراب التحدي المعارض لحســـاب الذكور. وللتحقق من صـــحة هذا الفرض، تم اســـتخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، كما بالجدول (١٩):

جدول (١٩) حساب الفروق بين درجات الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس اضطراب التحدي المعارض (ن = ١٠٤)

أبعاد المقياس	الذكور ن = ٥٢		الإناث ن = ٥٢		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الغضب	٥٣,٥٥	٢,٧٨	٤٢,٢٥	٣,٤٧	١٨,٣٠٠	٠,٠١
الاستفزاز	٥٢,٧٦	٣,٩٣	٣٩,٨٤	٥,١٠	١٤,٤٦٨	٠,٠١
العدوان	٥٢,٥٠	٣,٦٢	٤١,٤٢	٣,٩٧	١٤,٨٤٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٥٨,٨٣	٦,٨٣	١٢٣,٥٢	٤,٩٩	٣٠,٠٧٨	٠,٠١

يتبين من جدول (١٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اضطراب التحدي المعارض بين الذكور والإناث كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في اتجاه الذكور، وبذلك يكون الفرض الثالث قد تحقق.

نتائج الفرض الرابع: ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية لحساب الآباء. وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، كما بجدول (٢٠):

جدول (٢٠) حساب الفروق بين درجات آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية (ن = ١٠٤)

أبعاد المقياس	الآباء ن = ٥٢		الأمهات ن = ٥٢		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الرفض أو النبذ	٢١,٠٣	١,٣٢	١٤,٩٤	١,٢٢	٢٤,٣١١	٠,٠١
القسوة	١٦,٨٨	٣,٢٦	١٤,١٩	١,١٧	٥,٥٨٩	٠,٠١
الحماية الزائدة	١٦,٩٨	٣,١٩	١٢,٢٨	٢,٠٢	٨,٩٤٦	٠,٠١
الإهمال	٢١,٣٨	١,٢٧	١٢,٠٠	٢,٢٥	٢٦,١٢١	٠,٠١
التفرقة	١٦,٨٤	١,٦٣	١٢,٧٥	١,٩٩	١١,٤٣١	٠,٠١
التسلط	١٧,٤٦	١,٦٣	١٣,٢٥	١,٢٨	١٤,٦٠٠	٠,٠١
الدرجة الكلية	١١٠,٦٠	٥,٢٧	٧٩,٤٢	٤,٥٥	٣٢,٢٥٤	٠,٠١

يتبين من جدول (٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية بين آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في اتجاه الآباء، وبذلك يكون الفرض الرابع قد تحقق.

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه: يمكن التنبؤ بمستوى اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط (بطريقة Enter)، وذلك بهدف تحديد مدى اسهام أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية في التنبؤ بمستوى اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وجاءت النتائج كما بجدول (٢١).

جدول (٢١) حساب التنبؤ بمستوى اضطراب التحدي المعارض من مستوى أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	
اضطراب التحدي المعارض	B الحد الثابت غير المعياري	أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية
قيمة المعامل	٣١،٨٨٥	٠،٥٨٩
قيمة اختبار ((T	١٠،٩٧٤	٢٥،٨٢١
مستوى الدلالة ((T	٠،٠١	٠،٠١
قيمة اختبار ((F	٦٦٦،٧٢٧	
مستوى الدلالة ((F	٠،٠١	
((R الارتباط	٠،٨٧٤	
((R2 التحديد	٠،٧٦٤	
التحديد المصحح ((R2	٠،٧٦٣	

يتضح من جدول (٢١) أن قيمة (F) بلغت (٦٦٦،٧٢٧) وهي قيمة داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١) مما يؤكد على تأثير أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية على اضطراب التحدي المعارض، كما يتضح أن قيمة (ت) في المتغير المستقل (أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية) دالة عند مستوى (٠،٠١) حيث يوجد تأثير معنوي في نموذج الانحدار حسب اختبار (t)، وأن قيم معامل الارتباط الثلاثة وهي معامل الارتباط البسيط R قد بلغ (٠،٨٧٤) بينما بلغ معامل التحديد R2 (٠،٧٦٤) في حين كان معامل التحديد المصحح R2- (٠،٧٦٣) مما يعني بأن المتغير المستقل (أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية) استطاع أن يفسر (٠،٧٦٣) من التغيرات الحاصلة في (اضطراب التحدي المعارض) المطلوبة، وهو ارتباط موجب، أي كلما قلت أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية قل اضطراب التحدي المعارض، وكلما زادت أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية زاد اضطراب التحدي المعارض كما يتضح أن معادلة خط انحدار (اضطراب التحدي المعارض) على (أساليب المعاملة الوالدية) هي: اضطراب التحدي المعارض = ٣١،٨٨٥ + أساليب المعاملة الوالدية (٠،٥٨٩).

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض السادس على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية للوالدين (العمر الزمني، المستوى التعليمي، الدخل الأسري). وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، كما بالجداول التالية:

أ- الفروق في العمر الزمني:

جدول (٢٢) حساب الفروق في العمر الزمني على مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية (ن = ١٠٤)

أبعاد المقياس	من ٣٥ إلى أقل من ٥٠ عام (ن = ٥٢)		من ٥٠ إلى أقل من ٦٤ عام (ن = ٥٢)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الرفض أو النبذ	٢١,٩٦	٢,١١	١٥,٤٦	٣,١٤	١٢,٣٦٥	٠,٠١
القسوة	٢١,٩٠	٢,٢٩	١٦,٠٥	٣,٢٩	١٠,٥٠٥	٠,٠١
الحماية الزائدة	٢٢,٣٨	١,٦٩	١٥,٥٩	٣,٧٢	١١,٩٥٧	٠,٠١
الإهمال	٢٢,٥٧	١,٨٧	١٨,٠١	١,٩٨	١٢,٠٤٦	٠,٠١
التفرقة	٢٢,٣٢	٢,٠٣	١٥,١٥	٢,٣٣	١٦,٦٨٤	٠,٠١
التسلط	٢٢,١٥	١,٨٦	١٤,٨٠	١,٠٤	٢٤,٧٩٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٣٣,٣١	٩,٥٠	٩٥,٠٩	٧,٩٥	٢٢,٢٣٩	٠,٠١

يتبين من جدول (٢٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في درجة أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية بين من تقع أعمارهم الزمنية (من ٣٥ إلى أقل من ٥٠ عام) ومن تقع أعمارهم الزمنية من (٥٠ إلى أقل من ٦٤ عام) في اتجاه الأعمار التي تقع (من ٣٥ إلى أقل من ٥٠ عام)، وبذلك يكون الفرض السادس قد تحقق في هذا الجزء.

ب- الفروق في المستوى التعليمي:

جدول (٢٣) حساب الفروق في المستوى التعليمي (ماجستير- بكالوريوس- تعليم ثانوي وأقل) على مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية (ن = ١٠٤)

الأبعاد	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الرفض أو النبذ	النوع	٢	١١٠١,١٦٧	٥٥٠,٥٨٣٦	٧٦,١٦	٠,٠١
	الخطأ	١٠١	٧٣٠,١٧٩	٧,٢٢٩٤٩٤		
	المجموع الكلي	١٠٣	١٨٣١,٣٤٦			
القسوة	النوع	٢	٨٨٢,٩١٧	٤٤١,٤٥٨٦	٥٣,٩١	٠,٠١
	الخطأ	١٠١	٨٢٧,٠٤٤	٨,١٨٨٥٥٧		
	المجموع الكلي	١٠٣	١٧٠٩,٩٦٢			
الحماية الزائدة	النوع	٢	١٤٨٤,٨٦٠	٧٤٢,٤٢٩٨	١٣١,٩٩	٠,٠١
	الخطأ	١٠١	٥٦٨,١٣١	٥,٦٢٥٠٥٦		
	المجموع الكلي	١٠٣	٢٠٥٢,٩٩٠			
الإهمال	النوع	٢	٦٠٧,٦٨٧	٣٠٣,٨٤٣٦	٩٨,٣٤	٠,٠١
	الخطأ	١٠١	٣١٢,٠٧٢	٣,٠٨٩٨٢٥		
	المجموع الكلي	١٠٣	٩١٩,٧٦٠			
التفرقة	النوع	٢	١٢٥٩,٤٣٤	٦٢٩,٧١٧	١١١,٨٦	٠,٠١
	الخطأ	١٠١	٥٦٨,٥٥٦	٥,٦٢٩٢٧٢		
	المجموع الكلي	١٠٣	١٨٢٧,٩٩٠			
التسلط	النوع	٢	١٠٧٢,٦١٦	٥٣٦,٣٠٧٨	٩٦,١٥	٠,٠١
	الخطأ	١٠١	٥٦٣,٣٤٦	٥,٥٧٧٦٨٣		
	المجموع الكلي	١٠٣	١٦٣٥,٩٦٢			
الدرجة الكلية	النوع	٢	٣٧٥٧٦,٦٩٤	١٨٧٨٨,٣٥	٢٣٠,٩٦	٠,٠١
	الخطأ	١٠١	٨٢١٦,٠٦٦	٨١,٣٤٧١٩		
	المجموع الكلي	١٠٣	٤٥٧٩٢,٧٦٠			

يتبين من جدول (٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية باختلاف المستويات التعليمية الثلاث (ماجستير- بكالوريوس- تعليم ثانوي وأقل) لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه الماجستير، حيث كانت قيم (ف) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون هذا الفرض قد تحقق في هذا الجزء.

ويوضح الجدول (٢٤) الفروق بين المستويات التعليمية الثلاث (ماجستير– بكالوريوس– تعليم ثانوي وأقل) في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية من خلال حساب المتوسط الحسابي واستخدام معادلة شيفية وذلك على النحو التالي:

جدول (٢٤) حساب الفروق باستخدام في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية بين المستويات التعليمية الثلاث (ماجستير– بكالوريوس– تعليم ثانوي وأقل) باستخدام معادلة شيفية (ن = ١٠٤)

الأبعاد	البيئات التعليمية	العدد	المتوسطات الحسابية	المقارنات	الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
	بكالوريوس	٥٣	٢٠,٦٤	بكالوريوس x ماجستير	٣,٥٥	٠,٠١
	ماجستير	١٠	١٤,٨٧	بكالوريوس x تعليم ثانوي وأقل	٥,٧٦	٠,٠١
	تعليم ثانوي وأقل	٤١	٢٤,٢٠	ماجستير x تعليم ثانوي وأقل	٩,٣٢	٠,٠١
	بكالوريوس	٥٣	٢٠,٥٤	بكالوريوس x ماجستير	٣,٨٥	٠,٠١
	ماجستير	١٠	١٥,٦٣	بكالوريوس x تعليم ثانوي وأقل	٤,٩١	٠,٠١
	تعليم ثانوي وأقل	٤١	٢٤,٤٠	ماجستير x تعليم ثانوي وأقل	٨,٧٦	٠,٠١
	بكالوريوس	٥٣	٢١,٣٣	بكالوريوس x ماجستير	٣,٦٦	٠,٠١
	ماجستير	١٠	١٤,٤٨	بكالوريوس x تعليم ثانوي وأقل	٦,٨٥	٠,٠١
	تعليم ثانوي وأقل	٤١	٢٥,٠٠	ماجستير x تعليم ثانوي وأقل	١٠,٥١	٠,٠١
	بكالوريوس	٥٣	٢١,٣٧	بكالوريوس x ماجستير	٤,٠٢	٠,٠١
	ماجستير	١٠	١٧,٦٥	بكالوريوس x تعليم ثانوي وأقل	٣,٧١	٠,٠١
	تعليم ثانوي وأقل	٤١	٢٥,٤٠	ماجستير x تعليم ثانوي وأقل	٧,٧٤	٠,٠١
	بكالوريوس	٥٣	٢٠,٥٤	بكالوريوس x ماجستير	٤,٨٥	٠,٠١
	ماجستير	١٠	١٤,٧٨	بكالوريوس x تعليم ثانوي وأقل	٥,٧٦	٠,٠١
	تعليم ثانوي وأقل	٤١	٢٥,٤٠	ماجستير x تعليم ثانوي وأقل	١٠,٦١	٠,٠١

الأبعاد	البيئات التعليمية	العدد	المتوسطات الحسابية	المقارنات	الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
	بكالوريوس	٥٣	٢٠,٤١	بكالوريوس x ماجستير	٣,٣٨	٠,٠١
	ماجستير	١٠	١٤,٦٨	بكالوريوس x تعليم ثانوي وأقل	٥,٧٣	٠,٠١
	تعليم ثانوي وأقل	٤١	٢٣,٨٠	ماجستير x تعليم ثانوي وأقل	٩,١١	٠,٠١
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٥٣	١٢٤,٨٧	بكالوريوس x ماجستير	٢٣,٣٣	٠,٠١
	ماجستير	١٠	٩٢,١٢	بكالوريوس x تعليم ثانوي وأقل	٣٢,٧٤	٠,٠١
	تعليم ثانوي وأقل	٤١	١٤٨,٢٠	ماجستير x تعليم ثانوي وأقل	٥٦,٠٧	٠,٠١

يتبين من الجدول (٢٤) أنه توجد فروق عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المستويات التعليمية الثلاث (ماجستير– بكالوريوس–تعليم ثانوي وأقل) في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية وذلك لصالح الحاصلين على التعليم الثانوي والأقل.

جـ- الفروق في الدخل الأسري:

جدول (٢٥) حساب الفروق في الدخل الأسري على مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية (ن = ١٠٤)

أبعاد المقياس	من ٥ – أقل من ١٥ ألف ريال ن= ٣٨		من ١٥ –٢٤ ألف ريال ن= ٦٦		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الرفض أو النبذ	٢٠,٧٤	٣,١٦	١٥,١٨	٣,٤٢	٨,٣٦٤	٠,٠١
القسوة	٢٠,٥٩	٣,٤٦	١٦,١٨	٣,٥٢	٦,٢٠٢	٠,٠١
الحماية الزائدة	٢١,١٦	٣,٠٥	١٥,٢١	٤,٠٠	٨,٥٣٦	٠,٠١
الإهمال	٢١,٥٣	٢,٦٨	١٨,١٥	٢,١٨	٦,٥٨٣	٠,٠١
التفرقة	٢٠,٧١	٣,٦٨	١٥,٣١	٢,٥٥	٧,٩٧٧	٠,٠١
التسلط	٢٠,٦٢	٣,٤٣	١٤,٧٦	١,٠٧	١٠,٢١٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٢٥,٣٦	١٧,٧٠	٩٤,٨١	٨,٨٧	٩,٩٢٨	٠,٠١

يتبين من جدول (٢٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين من تقع دخولهم (من ٥ – أقل من ١٥ ألف ريال) إلى من تقع دخولهم (من ١٥ –٢٤ ألف ريال) في اتجاه من تقع دخولهم (من ٥ – أقل من ١٥ ألف ريال)، وبذلك يكون الفرض السادس قد تحقق في هذا الجزء.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تُشير نتائج البحث الحالي إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين درجات مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية، ودرجات مقياس اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عند مستوى (٠,٠١). وتتفق هذه النتائج مع دراسات كل من: (Nordahl & Hangul (2007 والتي أشارت إلى أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض يتسمن بعواطف أكثر سلبية وأنماط شخصية مفككة، (Goldstein et al. (2007 والتي أوضحت أن والدي الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض يعيشون أكثر سلبية وعدوانية عن أباء الأطفال الأسوياء، و(Zhang et al. (2008 والتي أوضحت وجود ارتباط دال بين كل من الحماية الزائدة والرفض الوالدي وظهور اضطراب التحدي المعارض، وأن الاستبداد الأسرى من العوامل التي تجعل الطفل متمردًا، و(Johnston & Hommerson (2009 بينت أن ضعف المهارات الوالدية ارتبط بزيادة أعراض اضطراب التحدي المعارض في المنزل أكثر منه في المدرسة، (Sheraz & Najam (2015 كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين أسلوبي التسلط والتساهل الوالدي واضطراب التحدي المعارض، (Granero et al. (2015 أظهرت وجود علاقة دالة موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية القائمة على القسوة والعقاب وعدم الاتساق في أساليب الضبط الوالدي بأعراض اضطراب التحدي المعارض، (Rodas et al. (2016 أشارت إلى وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية السالبة والمشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين فكرياً. حيث كانوا أكثر معايشة لأساليب المعاملة الوالدية السالبة، وأكثر استظهارًا للمشكلات السلوكية مقارنة بالعاديين، (Cruz-Alaniz et al. (2018 والتي أظهرت وجود علاقة دالة موجبة بين المعاملة الوالدية القائمة على القسوة من قبل الأمهات وأعراض اضطراب التحدي المعارض، واتفقت دراسة (Lin et al. (2018 ودراسة Shukla & Agarwal

2018)) والتي أوضحت أن العلاقة بين الوالدين والطفل تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على أعراض اضطراب التحدي المعارض لدى الطفل، Christensen & Baker (2021) والتي أوضحت وجود علاقة دالة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية والمشكلات السلوكية، ومنها: الاضطراب، والتحدي المعارض لدى الطفل المعاق فكريا.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن مرحلة الطفولة التي يمر بها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من أهم المراحل التي تتشكل فيها شخصيتهم؛ حيث تتشكل اتجاهات وميول واستعدادات الأطفال من خلال أساليب المعاملة الوالدية، والتي تؤثر على النمو النفسي والاجتماعي والوجداني، لجعله كائناً اجتماعيا متفاعلاً مع مجتمعه ومتوافقاً معه، فإذا كانت أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية (الرفض أو النبذ، القسوة، الحماية الزائدة، الإهمال، التفرقة، التسلط) فإنها تؤثر سلباً على النمو النفسي والاجتماعي والوجداني؛ مما يؤدي إلى معاناة الطفل من بعض الاضطرابات النفسية، ومنها اضطراب التحدي المعارض (الغضب، الاستفزاز، العدوان)، حيث يزداد مستوى الغضب لدى الطفل لأتفه الأسباب، كما يقوم بسلوكيات استفزازية وعدوانية نحو الذات، ونحو الآخرين، ونحو الممتلكات العامة والخاصة، وذلك كحيله دفاعية للتغلب على أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية من جانب الوالدين.

كما تُشير النتائج إلى أن الإهمال هو أكثر أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية شيوعًا لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ويمكن تفسير ذلك على أن ما يعانيه الآباء من مشاعر الصدمة جراء وجود طفل معاق فكرياً داخل الأسرة وما يترتب عليه من حاجة الطفل للتدريب والعلاج النفسي والذي يحتاج إلى جهود مضنية قد يجد الآباء صعوبة في القيام بها، ونفقات كثيرة للنهوض بقدرات الطفل والتي يصعب توفيرها، أدى ذلك إلى إهماله من قبل الوالدين إما بتركه دون ما تشجع على السلوك المرغوب فيه، أو بعدم توجيهه وتجاهل حاجاته وعدم إثابته أو عقابه على سلوكياته.

ووُجدت فروق بين درجات الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس اضطراب التحدي المعارض عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه الذكور. وتتفق هذه النتائج مع دراسة De La Osa et al. (٢٠١٨) في وجود علاقة بين اضطراب التحدي المعارض والعدوان، وأن الذكور أكثر عدوانية من الإناث. ويمكن تفسير ذلك على أن شخصية الطفل تتكون وتتشكل من خلال ما يتعرّض له من خبرات إيجابية أو سلبية، وخاصة في السنوات الأولى من حياته. وهذه الخبرات تتكون من خلال تعلم الطفل بالنمذجة من والديه، والمحيطين به، ووسائل الإعلام؛ فالطفل الذكر يقلد سلوكيات الأب، والتي تتسم في كثير من الأحيان بالثورة والغضب والعدوان والتي ترجع إلى ما يعانيه الأب من ضغوط ترجع في مجملها لوجود هذه الطفل المعاق عقلياً، وبالمثل تقلد الإناث سلوكيات الأم والتي تتسم بالهدوء والتروي بدرجة أكثر من الأب وإن كانت تحمل بين جوانبها الكثير من الضغوط والقلق والتوتر والتي ترجع إلى نفس السبب.

كما وُجدت فروق بين درجات آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه الآباء. وتتفق هذه النتائج مع دراسة Vilaseca et al. (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى وجود فروق في أساليب المعاملة الوالدية من قبل الآباء تعزى لنوع الطفل (ذكر، أنثى)، بينما لا توجد فروق لدى الأمهات تبعًا لنوع الطفل. ويمكن تفسير ذلك على أن أساليب المعاملة الوالدية التي يتبناها كل من الوالدين في تربية أبنائهم تتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع؛ والتي تتمثل في القيم الدينية، والخلقية، والعادات والتقاليد. كما تتأثر بسن كل منهما والمستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي الذي يعيش فيه كل منهما، فوالدا الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الذين أجري عليهم البحث يختلفون من حيث النشأة في المستوى الثقافي والتعليمي والاقتصادي والاجتماعي، كما يعانون من ضغوط حياتية واجتماعية أثرت بشكل مباشر في تبنيهما لأساليب معاملة والدية لا سوية تزداد شدتها لدى الأب الذي يتحمل العبء الأكبر في توفير احتياجات الأسرة مقارنة بالأم، ومن هذه الأساليب: رفض الطفل، ونبذه، وتبني أسلوب القسوة في التعامل معه، وإهماله، وإهمال مطالبة التي قد لا يستطيع

الأب الوفاء بها، والتفرقة بينه وبين إخوته العاديين، مما يؤثر على شخصية الأبناء وتقديرهم لذاتهم وتنعكس سلباً على توافقهم النفسي والاجتماعي.

ويمكن التنبؤ بمستوى اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة Sheraz & Najam (٢٠١٥) والتي أوضحت أن أسلوب التساهل والتسلط من قبل الآباء واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة منبئات دالة باضطراب التحدي المعارض، ويمكن تفسير ذلك على أن ارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة، وخروج المرأة للعمل، والتعامل مع الآخرين، والتطور التكنولوجي وما صاحبة من وسائل إعلام، وشبكات تواصل اجتماعي، وإنترنت أدى إلى تحلل بعض القيم والعادات والتقاليد، وتبني أساليب معاملة تتسم بالرفض أو النبذ، والقسوة، والحماية الزائدة، والإهمال، والتفرقة، والتسلط والتي أثرت بشكل سلبي في التوافق النفسي والاجتماعي للطفل وتقديره لذاته؛ مما أدى إلى شعور الطفل بالقلق والتوتر، والتي أدت إلى معاناته من بعض الاضطرابات النفسية، ومنها اضطراب التحدي المعارض والتي ظهرت بعض أعراضه على الأطفال، مثل: الغضب، الاستفزاز، العدوان.

كما توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) في أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية للوالدين (العمر الزمني، المستوى التعليمي، الدخل الأسري). وتتفق هذه النتائج مع دراسات كل من: Nordahl & Hangul (2007) والتي أظهرت أن من العوامل التي تساهم في زيادة تحدى وتمرد الطفل داخل الأسرة المشكلات المالية، Rydell (2010) أوضحت أن انخفاض مستوى تعليم الأم من العوامل التي تزيد من أعراض التمرد المعارض، Granero et al. (2015) أشارت إلى توسط الكف السلوكي وأساليب المعاملة الوالدية القائمة على القسوة والعقاب وعدم الاتساق في أساليب الضبط الوالدي –على نحو جزئي– العلاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض للأسرة والمستويات المرتفعة من أعراض اضطراب التحدي المعارض بالنسبة للإناث. وكان للمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والوظائف التنفيذية (الكف السلوكي– الضبط الانفعالي) تأثير مباشر في أعراض اضطراب التحدي المعارض دون وساطة، Vilaseca et al.

2020) أشارت إلى أن أسلوب المعاملة الوالدية القائم على التعليم إيجابي ارتبط بسن الأم، بينما لم يرتبط أي من أساليب المعاملة الوالدية من الآباء بعامل السن، وكانت الأمهات ذوات المستويات التعليمية المرتفعة أكثر اعتمادًا على أساليب معاملة قائمة على التشجيع والتعليم، وهذا لم يتحقق لدى الآباء، كما ارتبطت أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الاستجابة، والتعليم، والتشجيع. وكذلك الدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية إيجابيًا بالدخل الأسري.

ويمكن تفسير ذلك على أن آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الأصغر عمراً (من ٣٥ إلى أقل من ٥٠ عاما) تنقصهم الخبرة الحياتية والتربوية فيتبنون اتجاهات والدية لا سوية في تربية أبنائهم يعتقدون أنها الأفضل والتي مروا بها خلال حياتهم، مقارنة بمن تقع أعمارهم الزمنية من (٥٠ إلى أقل من ٦٤ عاما). ويساعد المستوى التعليمي الأعلى آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على زيادة خبرتهم العلمية والتربوية، والتي تؤدي إلى تبني أساليب معاملة والدية سوية. فالحاصلين على ماجستير يكون مستوى المعاملة الوالدية اللاسوية لديهم منخفضًا مقارنة بالحاصلين على بكالوريوس أو تعليم ثانوي وأقل. ويساعد الدخل الأسري المرتفع آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على انخفاض مستوى الضغوط الوالدية المتعلقة بالنفقات المادية؛ حيث يساعد الدخل المرتفع الأباء والأمهات على تلبية حاجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؛ من مأكل، وملبس، ومسكن، وعلاج، وتنمية مهارات هؤلاء الأطفال. ومن ثم ينخفض مستوى الرفض، والقسوة، والحماية الزائدة، والإهمال، والتفرقة، والتسلط لدى الاباء والأمهات ذوي الدخل المرتفع مقارنة بذوي الدخل المنخفض.

وهذا يرجع إلى أن علاقة الوالدين والطفل علاقة تأثير في اتجاه واحد، فهي تأثير من جانب الوالدين وتأثر من جانب الطفل، ولكن نتائج البحوث الحديثة أظهرت أن الطفل ليس كائناً سلبياً بالكامل، بل أنه إيجابي بمعنى أنه يؤثر في المحيطين به كما يتأثر بهم، وإذا كان وجود الطفل "العادي" عاملاً مؤثراً في حياة الوالدين والأسرة فوجود طفل "معاق عقليا" يؤثر أكثر في الأسرة وفي طريقة حياتها (كفافي، ٢٠٠٣، ١٠). وطبيعة العلاقة العاطفية التي تسود الأسرة نحو الطفل يمكن أن تتصف إما بالحب والعاطفة، وبالتالي إشباع حاجات الطفل الفسيولوجية

والعاطفية، أي إشباع الحاجات النفسية التي لها تأثير كبير على سلوك الفرد وتقدمه، إما بالرفض والإهمال، أو البرود العاطفي نحو الطفل. وبالتالي الاقتصار على إشباع الحاجات الأولية الفسيولوجية وحاجات السلامة والأمن للطفل دون أن تسعى إلى إشباع الحاجات الأعلى في السلم الهرمي؛ كحاجات الحب، والانتماء، والتقدير، وتحقيق الذات. ولذلك فإن القاعدة الأولى هي الحاجة الأساسية للتقبل والتعاطف، تقوّم لدى الطفل سواء كان يتمتع بذكاء عالٍ، أو متوسط، أو كان معاق عقلياً (نصر الله، ٢٠٠٢، ٩٢).

التوصيات التربوية:

في ضوء نتائج البحث الحالي، وما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة صاغ الباحث التوصيات الآتية:

١- ضرورة خفض مستوى اضطراب التحدي المعارض للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال البرامج الإرشادية والعلاجية مما يزيد من توافقهم النفسي والاجتماعي.

٢- ضرورة تبنى الوالدين لأساليب معاملة والدية سوية لخفض اضطراب التحدي المعارض لدى أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٣- ضرورة توعية معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمظاهر اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال عقد الندوات التثقيفية داخل مؤسسات التعليم.

٤- ضرورة وعي الوالدين بقدرات طفلهم المعاق، فكل طفل لديه قدرات خاصه به ويجب على الأسرة اكتشافها، والتعرف على خصائصه للتعامل معه بطريقه تؤهله ليكون مثل أقرانه العاديين.

٥- ضرورة إعطاء الوالدين لأبنائهم المعاقين الحق في الحرية في التعلم من الخطأ لمعرفة الصواب بالممارسة، وليس كما يعتقد بعض الآباء أنه يجب على الأبناء عدم ارتكاب الأخطاء حتى لا يؤذي نفسه.

٦- يجب التعامل مع الأبناء بطريقه صحيحة، أي بعيداً عن العقاب البدني غير المبرر لبعض الأباء، وأيضاً عدم تعامل الابن بالحماية الزائدة والتدليل؛ حيث إنه معوق عقلياً ويجب فرض الحماية عليه حتى لا يؤذي نفسه، ومعاملته بتدليل زائد تعاطفاً مع حالته، فيجب أن يتحمل الأبناء بعض المسؤوليات التي تناسب قدراتهم لكى يشعرون بذاتهم، ويثقون في قدرتهم ويحاولون الاعتماد على أنفسهم.

المراجع:

إبراهيم، أحمد سعيد (٢٠١٦). فاعلية العلاج التفاعلي بين الوالدين والطفل في تخفيف حدة اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال المعاقين عقليا (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة بنها.

أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٤). تأهيل ورعاية متحدي الإعاقة علاقة المعاق بالأسرة والمجتمع من منظور الوقاية والعلاج. إتيراك.

أبو كيف، سعدي عبدالرحمن؛ فرح، علي فرح (٢٠١٦). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقته بجودة الحياة لدى الموهوبين بولاية الخرطوم. مجلة الدراسات العليا، ٦ (٢٣)، ٣١-٣٨.

أبو ليلة، بشرى عبد الهادي (٢٠٠٢). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس بمحافظات غزة (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية بغزة.

أحمد، أنور إبراهيم (٢٠٠٢). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك الانتمائي لدى الأطفال النوبيين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس.

أحمد، زهراء نورين شوقار وإسماعيل، الصادق أدم (٢٠١٦). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة الأساس (محلية) أم دورمان قطاع الريف الجنوبي الحلة الثالثة (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة أم دورمان الإسلامية.

إسماعيل، منى عبد الخالق (٢٠٠٠). دراسة للنمو الخلقي لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة.

بن دار، نسيمه ؛ والحوش، مازن (٢٠١٣، إبريل، ٨-٩). علاقة الأنماط التربوية الأسرية ببعض المشكلات الأسرية والمدرسية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الوطني الثاني في الجزائر حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة.

الحايك، سحر سعدي (٢٠١٦). فاعلية برنامج لتعديل بعض أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة في تنشئة الأطفال من قبل الأمهات في قطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة.

حسن، أحمد حسنين (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات لتعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. مجلة الإرشاد النفسي، ٣٣، ٢٩١-٣٥٦.

حسن، أماني عبد المعطي (٢٠١١). المناخ الأسرى وعلاقته باضطراب التمرد المعارض في الطفولة المتأخرة (رسالة ماجستير). جامعة عين شمس.

الحسيني، رجب ريحان؛ ونوفل، ربيع ؛ عزيز، حنان ؛ محمد، أميرة (٢٠١٣). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى الأبناء المراهقين. مجلة بحوث التربية النوعية، ٣٢، ٨٨-١١٧.

حمزه، جمال مختار (٢٠٠٤). أساليب المعاملة الوالدية مع البناء المعاقين عقلياً من الجنسين. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس- مركز الإرشاد النفسي، ١٥-٨٢.

الدسوقي، مجدي محمد (٢٠١٤). علاج اضطراب المسلك واضطراب العناد والتحدي وتقوية الكفاءة النفسية والاجتماعية لدى الأطفال. مجلة الإرشاد النفسي، ٣٨، ٢٩-٥٦.

الدسوقي، مجدي محمد (٢٠١٤). مقياس اضطراب العناد والتحدي. دار فرحة للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق فارع (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية. دار الفكر.

الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠١). مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الزيني، إسراء محمد؛ عباس، صابر فاروق؛ قاسم، نادر فتحي (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٨، ٥٩٣- ٦٠٣.

سالم، محمود، ومنشار، كريمان، وسابق، منى (٢٠١٤). أثر تدريب أمهات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على تحسين بعض أساليبهن في المعاملة الوالدية. مجلة كلية التربية، ٢٥ (٩٩). ص٢٢٢-١٨٧.

سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٤). معجم التخلف العقلي. مكتبة زهراء الشرق.

السويلم، لطيفة أحمد ؛ الحوامدة، خولة أحمد الحوامدة؛ سليمان، نبيل علي (٢٠١٣). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمخاوف المرضية أساليب المعاملة الوالدية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في مملكة البحرين (رسالة ماجستير). جامعة الخليج العربي، البحرين.

السيد، رغدا أحمد ؛ شريف، سهام علي؛ عبدالحميد، عزة خضري (٢٠١٧). أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً في مدارس الدمج بالمرحلة الإبتدائية. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٣ (٢٤)، ١١١٦-١٠٦٧.

عبد العال، تحيه محمد؛ والشناوي، أمينة؛ إيمان، قائد؛ ونصر، أماني (٢٠١٥). سلوك المشاغبة وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية وسلوك المعلمات لدى طالبات المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف: دراسة مقارنة. مجلة كلية الآداب، ٢ (٣٩)، ٦٤٣ – ٧٧٥.

عبدالرضا، حنان حسين (٢٠٠٥). تقبل الأم للطفل المعاق عقليا وعلاقته ببعض جوانب شخصيته في دولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠١٦). الإعاقة العقلية. دار صفاء.

عزب، أمل محمد (٢٠١٤). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في التخفيف من اضطراب المسلك لدى عينة من المراهقين (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة بنها.

عزب، حسام الدين محمود ؛ عبدالمجيد، إسراء محمد حسين؛ محمود، هبة سامي (٢٠١٥). مقياس أساليب المعاملة الوالدية وأثره على الخصائص الشخصية للأبناء كما يدركها الآباء في دور المسنين. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٤٣، ٣٩٣ – ٤١٨.

قاسم، نادر فتحي (٢٠٠٨). برنامج إرشادي مقترح لتعديل بعض أساليب المعاملة الوالدية غير السوية في تنشئة الأطفال غير العاديين في ضوء عدد من المتغيرات المرتبطة. مجلة دراسات الطفولة – جامعة عين شمس، ١١ (٣٩)، ١٢١ – ١٤٧.

كزيز، آمال (٢٠١٥). العلاقة بين السلطة الوالدية والضبط الاجتماعي من وجهة نظر الأبناء دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية المجاهد لخضر رمضاني أوماش/بسكرة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة.

كفافي، علاء الدين أحمد (٢٠٠٣). الإرشاد الأسرى للطفل المعوق. دار الفكر العربي.

كمال، نهى محمد ؛حجازي، عزة عبدالغني ؛ منسي، محمود عبدالحليم (٢٠١٥). المؤشرات السيكومترية لمقياس السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، ٤ (١٦)، ٣٦٩- ٣٨٠.

محمد، منال عبد النعيم (٢٠٠٨). فعالية برنامج وقائي مقترح لحماية الأطفال المعرضين للخطر وأمهاتهم (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠٢). الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع. دار وائل للنشر.

Abdel Reda, H. H. (2005). Mother's acceptance of the mentally retarded child in relation to some aspects of his/her personality in Kuwait (Unpublished master dissertation). Cairo University.

Abdel-Aal, T. M., Al-Shennawi, A., Qaed, E., & Nasr, A. (2015). Disruptive behavior in relation to parenting styles and the behavior of female teachers among middle and secondary school students in Taif: a comparative study. Journal of the Faculty of Arts, 2 (39), 643-775.

Abu El-Nasr, M. M. (2004). Rehabilitation and care of disability challengers: The relationship of the disabled individual with both family and society from the perspective of prevention and treatment. Etirac.

Abu Kaif, S A., & Farah, A. F. (2016). Parenting styles in relation to quality of life among the gifted in Khartoum. Journal of Postgraduate Studies, 6 (23), 31-38.

Abu Laila, B. A. (2002). Parenting styles as perceived by children in relation to conduct disorder among middle school students in Gaza (Master dissertation). The Islamic University of Gaza.

Ahmed, A. I. (2002). Parenting styles in relation to affiliation behavior among Nubian children (Unpublished master dissertation). Ain-Shams University.

Ahmed, Z. N., & Ismail, A. A. (2016). Parenting styles as perceived by children in relation to academic achievement: A field study on students of the basic stage in Umm Dorman, the southern rural sector (Master dissertation). The Islamic University of Om Dorman.

Al-Hayek, S. S. (2016). The effectiveness of a program for modifying some inappropriate parenting styles in raising children for mothers in Gaza Strip (unpublished master dissertation). The Islamic University of Gaza.

Al-Hussaini, R. R., Nofal, R., Aziz, H., & Mohammad, A. (2013). Family socialization methods in relation to decision-making among adolescents. Journal of Specific Education Research, 32, 88-117.

Al-Rousan, F. F. (2010). Introduction to mental disability. Al-Fikr House.

Al-Suwailem, L. A., Al-Hawamdeh, K. A., & Soliman, N. A. (2013). Parenting styles in relation to phobias among children with mild intellectual disability in the Kingdom of Bahrain (Master dissertation). Arabian Gulf University, Bahrain.

Al-Zeini, E. M., Abbas, S. F., & Qassem, N. F. (2017). Psychometric properties of the parenting styles scale. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University - Faculty of Arts, Sciences and Education for girls, 18, 593-603.

Al-Zoubi, A. M. (2001). Psychological, behavioral and academic problems among children. Al Zahraa House for Publishing and Distribution.

Azab, A. M. (2014). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy in alleviating conduct disorder in a sample of adolescents (Unpublished doctoral dissertation). Benha University.

Azab, H. M., Abdul-Majid, E. M., & Mahmoud, H. S. (2015). A scale of parenting styles and its effect on personal characteristics of children as perceived by parents within retirement homes. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, 43, 393-418.

Ben Dar, N., & Al-Wush, M. (2013, April, 8-9). The relationship between family educational patterns and some family and school problems: a field study on a sample of middle school students. A paper presented to the second national conference in Algeria "Communication and quality of life in the family."

Ebeid, M. E. (2016). Mental retardation. Safaa House for Publication.

El Sayed, R. A., Sharif, S. A., & Abdel Hamid, A. K. (2017). Inappropriate parenting styles in relation to social skills among mentally retarded students in primary inclusive schools. Educational and Social Studies, Faculty of Education, Helwan University, 23 (24), 1116-1067.

El-Desouky, M. M. (2014). Stubbornness and Defiance Disorder Scale. Farha House for Publishing and Distribution.

El-Desouky, M. M. (2014). Treating conduct disorder, stubbornness and defiance disorder as well as strengthening psychological and social competence among children. Journal of Psychological Counseling, 38, 29-56.

Hamza, J. M. (2004). Parenting styles with the mentally retarded children of both genders. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University - Psychological Counseling Center, 15-82.

Hassan, A. A. (2011). Family climate in relation to oppositional defiant disorder in late childhood (Master dissertation). Ain-Shams University.

Hassan, A. H. (2012). The effectiveness of a training program using self-management procedures in modifying some non-adaptive behaviors among a sample of the educable mentally retarded children. Journal of Psychological Counseling, 33, 291-356.

Ibrahim, A. S. (2016). The effectiveness of parent-child interactive therapy in reducing oppositional defiant disorder among the mentally retarded children (unpublished Doctoral Dissertation). Benha University.

Ismail, M. A. (2000). A study of the moral development among the female blind and sighted adolescent girls in relation to parenting styles (Unpublished master dissertation). Cairo University.

Kafafi, A. A. (2003). Family counseling for the disabled child. Al-Fikr Al-Arabi House for Publication.

Kamal, N. M., Hegazy, A. A., & Mansi, M. A. (2015). Psychometric indicators of the disruptive behavior scale for the educable children with mild intellectual disability. Journal of Scientific Research in Education, 4 (16), 369-380.

Kazeez, A. (2015). The relationship between parental authority and social control from children's perspectives: a field study on a sample of high school students of Mujahid Lakhdar Ramdani Omash in Biskra (unpublished master dissertation). University of Mohamed Khider in Biskra.

Mohamed, M. A. (2008). The effectiveness of a proposed preventive program in protecting at risk children and their mothers (unpublished doctoral dissertation). Cairo University.

Nasr-Allah, O. A. (2002). Children with special needs and their impact on the family and society. Wael House for Publication.

Qassem, N. F. (2008). A proposed counseling program to modify some inappropriate parenting styles in raising abnormal children in light of a number of related variables. Journal of Childhood Studies - Ain Shams University, 11 (39), 121-147.

Salem, M., Munshar, K., & Sabiq, M. (2014). The effect of training mothers of students with learning difficulties for improving some of their parenting styles. Journal of the faculty of Education, 25 (99), 222-187.

Soliman, A. S. (2004). Mental retardation Dictionary. Zahraa Al Sharq Bookshop.

Alvarez, H. & Ollendick, T. (2003). Individual and psychosocial risk factors, In Essau, C. Conduct and oppositional defiant disorders, epidemiology, risk factors and treatment. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatr. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46 (1), 126-141.

American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th edition). Author.

Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., & Fraser, S. (2017). Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School: The Differential Role of the Student-Teacher Relationship. Journal of Child & Family Studies, 26 (6), 1702–1712 .

Arias, V. B., Aguayo, V., & Navas, P. (2021). Validity of DSM-5 Oppositional Defiant Disorder Symptoms in Children with Intellectual Disability. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18 (4), 1977.

Bahrami, B., Dolatshahi, B., Pourshahbaz, A., & Mohammadkhani, P. (2018). Comparison of Personality among Mothers with Different Parenting Styles. Iran J Psychiatry, 13, 3, 201-207 .

Benson, B (1999). Disruptive Behavior Disorders in children with Mental Relation. In H.C Quay & A.E.Hgan (Ed), Hand Book of disruptive Behavior Disorders. Kuluwer Academic Plenum.(٥٧٩-٥٥٩)

Biederman, J., Ball, S. W., Monuteaux, M. C., Kaiser, R., & Faraone, S. V (2008). CBCL clinical scales discriminate ADHD youth with structured-interview derived diagnosis of oppositional defiant disorder (ODD). Journal of Attention Disorders, 12 (1), 76-82.

Bubier, J. L. (2010). Co-occurrence of oppositional defiant disorder with generalizedand separation anxiety disorders among inner-city children (Doctoral dissertation). Temple University.

Christensen, L. (2012). Dual Diagnosis Intellectual Disability and Oppositional Defiant Disorder. (Doctoral Dissertation). University of California.

Christensen, L. L., & Baker, B. L. (2021). The Etiology of Oppositional Defiant Disorder for Children with and without Intellectual Disabilities: A Preliminary Analysis. Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 14 (1), 50-69.

Christensen, L., Baker, B. L., & Blacher, J. (2013). Oppositional Defiant Disorder in children with intellectual disabilities. Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 6 (3), 225-244.

Cruz-Alaniz, Y., Bonillo Martin, A., & Jané Ballabriga, M. C. (2018). Parents' Executive Functions, Parenting Styles, and Oppositional Defiant Disorder Symptoms: A Relational Model. Universitas Psychologica, 17 (2), 39-48.

De la Osa, N., Penelo, E., Navarro, J. B., Trepat, E., & Ezpeleta, L. (2019). Prevalence, comorbidity, functioning and long-term effects of subthreshold oppositional defiant disorder in a community sample of preschoolers. European child & adolescent psychiatry, 1-9.

De La Osa, N., Penelo, E., Navarro, J. B., Trepat, E., Domenech, J. M., & Ezpeleta, L. (2018). Oppositional Defiant Disorder dimensions and aggression: The moderating role of hostile bias and sex. Psicothema, 30 (3), 264-269.

De Moura, M., & Leonard Burns, G. (2010). Oppositional defiant behavior toward adults and oppositional defiant behavior toward other children: Evidence for two separate constructs with mothers' and fathers' ratings of Brazilian children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51 (1), 23-30.

Dekker, M. C., & Koot, H. M. (2003). DSM-IV disorders in children with borderline to moderate intellectual disability. I: Prevalence and impact. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42 (8), 915-922.

Diaconu-Gherasim, L., & Măirean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. Learning and Individual Differences, 49, 378-385 .

Einfeld, S., Gray, K., Ellis, L., Taffe, J., Emerson, E., Tonge, B., & Horstead, S. (2010). Intellectual disability modifies gender effects on disruptive behaviors. Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 3 (4), 177-189 .

Eleanya, A. (2017). Relationships between Parenting Styles and Locus of Control, Need for Achievement and Academic Achievement in African American College Students (Unpublished Master Dissertation). North Carolina Central University.

Eyberg, S. & Pincus, D. (1999). Eyberg child behaviour inventory and sutter-eyberg student behaviour inventory–Revised: professional manual. Psychological Assessment Resources .

Goldstein, L. H., Harvey, E. A., & Friedman-Weieneth, J. L. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3-year-old children, Part III: Investigating differences in parenting practices and parenting stress. Journal of Abnormal Child Psychology, 35 (1), 125-136.

Granero, R., Louwaars, L., & Ezpeleta, L. (2015). Socioeconomic status and oppositional defiant disorder in preschoolers: parenting practices and executive functioning as mediating variables. Frontiers in psychology, 6, 1412.

Gunn, T. E. (2006). Relationship between sensory deficits, Oppositional Defiant Disorder, and externalizing behaviors in an urban preschool population (Doctoral dissertation). Azusa Pacific University.

Hallahan & pullen, p. (2009). Parental choices and ethical dilemmas involving disabilities: Special education and the problem of deliberately chosen disabilities. Exceptionality, 17 (1), 45-62 .

Harty, S. C., Miller, C. J., Newcorn, J. H., & Halperin, J. M. (2009). Adolescents with childhood ADHD and comorbid disruptive behavior disorders: aggression, anger, and hostility. Child Psychiatry and Human Development, 40 (1), 85-97.

Henry, C., Bámaca-Colbert, M., Liu, CH., Plunkett, S., Kern, B., Behnke, A. & Washburn, I. (2018). Parenting Behaviors, Neighborhood Quality, and Substance Use in 9th and 10th Grade Latino Males. Journal of Child and Family Studies, 7, 1-13.

Hommersen, P. (2008). Separation Anxiety Disorder and Oppositional Defiant Disorder: perceived comorbidity between disorders resulting from ambiguous items and halo effects (Doctoral dissertation). University of British Columbia.

Jeffry, B. (2006). 10 days to aless defiant child. DA capo press.

Johnston, C. H., & Hommerson, P. (2009). Maternal attributions and child oppositional behavior: along itudinal study of boys with and without attention. Deficit hyperactivity disorders. Journal of consutting and clinical psychology, 77,189.

Khamis, V. (2007). Psychological distress among parents of children with mental retardation in the United Arab Emirates. Social science & medicine, 64 (4), 850-857.

Khan, A., Ahmad, R., Hamdan, A. & Mustaffa, M. (2014). Educational Encouragement, Parenting Styles, Gender and Ethnicity as Predictors of Academic Achievement among Special Education Students. International Education Studies, 7, 2, 18 – 24.

Lin, X., Li, L., Heath, M. A., Chi, P., Xu, S., & Fang, X. (2018). Multiple Levels of Family Factors and Oppositional Defiant Disorder Symptoms among Chinese Children. Family Process, 57 (1), 195–210 .

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Chase, G. A., Mink, D. M., & Stagg, R. E. (2009). ADHD subtypes and co-occurring anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder: differences in Gordon diagnostic system and Wechsler working memory and processing speed index scores. Journal of Attention Disorders, 12 (6), 540-550.

McNeilis, J., Maughan, B., Goodman, R., & Rowe, R. (2018). Comparing the characteristics and outcomes of parent-and teacher-reported oppositional defiant disorder: findings from a national sample. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59 (6), 659-666.

Mireault, G., Rooney, S., Kouwenhoven, K., & Hannan, C. (2008). Oppositional behavior and anxiety in boys and girls: A cross-sectional study in two community samples. Child psychiatry and human development, 39 (4), 519 .

Nordahl, H., & Hngul, (2007). Parent-child inters action therapy: one and tow-year follow up of standerd and abbreviated treatments for oppositional childhood. Journal of abnormal child psychology, 32 (6), 11-19.

Oliveira, T.D., Costa, D.S., Albuquerque, M.R., Malloy-Diniz, L.F., Miranda, D.M., & de Paula, J.J. (2018). Cross-cultural adaptation, validity, and reliability of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Version (PSDQ) for use in Brazil. Rev Bras Psiquiatr, 15, 8, 21-29 .

Pardini, D. A., & Lochman, J. E. (2006). Treatments for oppositional defiant disorder. Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice .The Guilford Press

Pollastri, A. R., Rosenbaum, C., & Ablon, J. S. (2019). Disruptive Behavior Disorders. In the Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities. Humana Press (٢٠٧-٢٢٠).

Rodas, N. V., Zeedyk, S. M., & Baker, B. L. (2016). Unsupportive parenting and internalising behaviour problems in children with or without intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 60 (12), 1200-1211.

Rydell, A. (2010) family factors and children"s disruptive behaviours: aninvestigation of links between demographic characteristics, negative life events and symptoms off Odd and ADHD. Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 54 (2), 233-244.

Scelsa, V. L. (2018). Profile Patterns of Oppositional Defiant Disorder Symptoms in Children (Doctoral dissertation). Fordham University.

Schoorl, J., Van Rijn, S., De Wied, M., Van Goozen, S. H., & Swaab, H. (2016). Variability in emotional/behavioral problems in boys with oppositional defiant disorder or conduct disorder: the role of arousal. European child & adolescent psychiatry, 25 (8), 821-830.

Senol, V., Unalan, D., Akca, R. P., & Basturk, M. (2018). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity and other disruptive behaviour disorder symptoms among primary school-age children in Kayseri, Turkey. Journal of International Medical Research, 46 (1), 122-134.

Sheraz, A., & Najam, N. (2015). Parenting styles, parenting practices and ADHD: predicting oppositional defiant behaviour in school and home setting. VFAST Transactions on Education and Social Sciences, 3 (1), 1-12.

Sus, D., sudread, w. & Stanley, S (2005). Essentials of understanding abnormal behavior. Houghton Mifflin Company.

Susheela, A. (2018). A Study of the Relationship between Depression and Parenting Styles among Adolescents. International Journal of Engineering Development and Research, 6, 1, 42-44.

Vilaseca, R., Rivero, M., Ferrer, F., & Bersabé, R. M. (2020). Parenting behaviors of mothers and fathers of young children with intellectual disability evaluated in a natural context. Plos one, 15 (10), e0240320.

Zhang, y., luo, R., & Guan, A. (2008). A comparison of parental rearing pattern and family adaptability and cohesion of ADHD with or without ODD. Journal of clinical psychology, 6 (4), 16-25.

واقع امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية في ضوء فلسفة التعليم عن بُعد بمدينة الرياض

The Reality of Public Education Teachers Possessing of Necessary Skills to Activate Educational Platforms in Light of the Philosophy of Distance Education in Riyadh

إعداد

د. نوف بنت مناحي عوض العتيبي

أستاذ أصول التربية المشارك بجامعة شقراء

Dr. Nouf M Alotiabi

Associate Professor in Foundations of Education
Shaqra University

DOI: 10.36046/2162-000-009-012

المستخلص:

هدفت الدراســـة إلى تحديد درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض المهارات اللازمة لتفعيل المنصـات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظرهم، يليه الكشـف عن المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تنمية المهارات اللازمة لتفعيل المنصــات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصـفي التحليلي، ولتحقيق أهداف البحث تم تصـميم استبانة، ثم قُننت وطُبقت على عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض بلغت (٣٨٩) معلمًا ومعلمة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظرهم كانت عالية، وتبين أن أكثر المهارات التي يمتلكها المعلمون والمعلمات هي مهارات التواصـــل الفعال، ثم مهارات التقييم، ثم مهارات التنفيذ، ومهارات التخطيط، والمهارات التكنولوجية على التوالي، وكشـفت عن وجود معوقات تواجه المعلمين في تنمية المهارات اللازمة لتفعيل المنصـات التعليمية الإلكترونية، منها: حاجة هذا النوع من التعليم للتدريب المسـتمر وفقًا للتطور التقني، وازدحام الجدول الدراسـي للمعلم، وقناعة بعض المعلمين بأن استخدام هذه المنصات لفترة مؤقتة.

الكلمات المفتاحية: المنصات التعليمية الإلكترونية، المهارات، فلسفة التعليم عن بُعد.

Abstract:

The purpose of the study is to figure out the degree of the public education teachers possessing of necessary skills to activate educational platforms in distance education from their point of view and uncovering the obstacles facing Public education teachers in developing the necessary skills to activate electronic educational platforms in distance education. In order to achieve the research objectives, a questionnaire was designed and a sample survey was conducted among 389 teachers of public education in Riyadh. The findings of the study concluded that the degree of public education teachers possessing of necessary skills to activate electronic educational platforms in distance education from their point of view was high, and it was found that the most skills possessed by teachers are effective communication skills, then assessment skills, implementation skills, planning skills and technological skills, respectively. The study showed that there are obstacles facing teachers in developing the necessary skills to activate electronic educational platforms, including the need for this type of education for continuous training in accordance with technical development, the overcrowding of the teacher's curriculum, the conviction of some teachers that the use of these platforms for a temporary period.

Keywords: Electronic Educational Platforms, Skills, Philosophy of Distance Education

مقدمة الدراسة:

يعد التعليم عن بُعد أحد نماذج التعليم الإلكتروني الذي يستخدم أدوات إلكترونية فعالة ومهمة في تبادل الخبرات والمعرفة؛ حيث أصبحت المجتمعات التي لا توظف التعليم عن بُعد لا تواكب التطور السريع في التقنية الرقمية، خاصة في ظل الظروف الراهنة التي يعيشها العالم (جائحة كورونا)؛ لذا سارع عدد من الدول إلى تبني نظام التعليم عن بُعد في المؤسسات التعليمية.

ويشهد العالم اليوم تفشي فيروس كورونا المستجد؛ مما شل كافة المؤسسات، ومنها المؤسسات التعليمية، وهذا أدى إلى إعادة النظر في نظم التعليم التقليدية، ومحاولة البحث عن بدائل لحل مشكلة عدم القدرة على مواصلة العملية التعليمية في المدرسة؛ لذا لم يكن التعليم عن بُعد خيارًا، بل أصبح مصيرًا حتميًّا تفرضه الظروف الراهنة في جميع دول العالم. ولم تكن المملكة العربية السعودية في معزل عن العالم، فقد أعلنت وزارة التعليم السعودية في ١٥ أغسطس ٢٠٢٠ استئناف الدراسة للعام الدراسي الجديد ابتداء من ١٤٤٢/١/١١هـ بنظام التعليم عن بُعد لجميع مراحل التعليم العام؛ من خلال منصة إلكترونية للتعليم عن بُعد تسمى منصة "مدرستي" الإلكترونية (منصة مدرستي للتعليم عن بُعد، ٢٠٢٠، ديسمبر١).

ويسهم نمط التعليم عن بُعد في تفعيل التعلم الذاتي، كما يعزز نظام التعليم المفتوح، والتعليم المستمر، ومن ثم يعد من الاتجاهات الحديثة في المؤسسات التعليمية النظامية وغير النظامية؛ حيث يعمل على زيادة فرص التعلم، وإثراء الخبرات أمام العاملين الذين لا يستطيعون الانقطاع عن العمل، والتفرغ للتعليم، والذين حرموا من التعلم النظامي (عبدالعزيز، ٢٠٠٨)؛ لذا أكدت نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التعليم عن بُعد على ضرورة تفعيله وتسهيل إجراءاته؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية (عبدالقادر وخليفة، ٢٠٢١)، (الراشدي والسكران، ٢٠١٨)، (الريشي، ٢٠٢٠)، (المالكي وداغستاني، ٢٠٢٠).

وتقوم فلسفة التعليم عن بُعد على حق الفرد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة؛ أي تعليم مفتوح للجميع، ومتحرر من حدود الزمان والمكان، ويمتلك مستويات متنوعة من التعليم، ويلبي حاجات وطموحات الراغبين في التعلم، ويسهم في تحسين المستوى العلمي والمهني، ويوظف

الوسائط المتعددة، ويؤدي ذلك إلى الحد من الحضور وجهًا لوجه بين الطالب وأستاذه (عامر، ٢٠١٣). كما تستند على فكرة تحويل التعليم إلى تعلم، والتركيز على الطلاب والعملية التعليمية ذاتها، وإتاحة الفرصة للتعلم حسب ما تسمح به ظروف الإنسان وإمكاناته وقدراته، ومن هنا ظهر الاتجاه إلى الدعوة بألا يصبح التعليم حصرًا على الطريقة التقليدية الرسمية في إطار المراحل التعليمية المختلفة (القحطاني، ٢٠٢٠).

يعد الهدف الرئيس للتعليم عن بُعد التواصل مع المتعلم من أجل تنمية قدراته العقلية، ومساعدته على استيعاب المادة العلمية، ويتضمن تقنيات تتمثل في المادة الصوتية، وتشمل الوسائل التعليمية السمعية، وكذلك المادة المرئية والمسموعة، وتشمل الأفلام، وأشرطة الفيديو، ومؤتمرات الفيديو التي تتضمن برمجيات الحاسوب، والتأليف بالوسائط المتعددة، والأقراص المضغوطة المقروءة، وكذلك البث التلفزيوني الفضائي؛ مما يسهم في أعداد متزايدة من الدارسين، وتقنيات شبكة الإنترنت، والتي تتميز بانعدام الحدود، وانخفاض الأجرة، ويتم الاتصال في أنظمة التعليم عن بُعد بطريقتين: الاتصال المباشر (متزامن)، والاتصال غير المباشر (غير متزامن)، (عبدالعزيز، ٢٠٠٨).

كما تعد المنصات التعليمية تطورًا مهمًّا في بيئة الويب البرمجية التي لاقت إقبالًا شديدًا من المتعلمين من مختلف دول العالم؛ لما لها من أثر إيجابي في تفعيل مميزات اجتماعية تفاعلية بين جميع المستخدمين، سواء كانوا معلمين أو متعلمين، والتي تؤدي إلى تناقل الآراء والأفكار، وتشجيع المستخدمين على المناقشة، والتحليل، وتسجيل البيانات، ومشاركة الصور والفيديوهات والملفات بأنواعها، ومن ثم أصبحت المنصات التعليمية إحدى أدوات التعليم عن بُعد التي تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية (Homanova and Prextova,2017).

وتتميز المنصات التعليمية بالقدرة على إنتاج محتوى التعلم، وتقديمه للطلاب من خلال المنصة، وسهولة تنظيم المحتوى في شكل دروس، أو وحدات، وإمكانية نشره، وإتاحته، وضمان وصوله للطلاب، وأهمية التعاون والمشاركة بالعمل الجماعي بين الطلاب في تنفيذ المشاريع

والتكليفات، وإمكانية التقويم بأشكاله المختلفة: التشخيصي، والمبدئي، والتكويني، والتجميعي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة (عبدالقادر وخليفة، ٢٠٢١)، (الراشدي والسكران، ٢٠١٨).

ويؤكد أبو لوم (٢٠٢٠) "أن التحول من نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم عن بُعد يتطلب من المعلمين إتقان مجموعة من المهارات الأساسية التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم التربوية على أكمل وجه، ومن أهمها: مهارات التواصل، والمهارات المرتبطة بالثقافة التكنولوجية، ومهارات إدارة الوقت، ومهارات التقييم، ومهارات التحفيز". ويؤدي المعلم دورًا فعالًا ومهمًّا في عملية التعليم عن بُعد؛ لمواكبة هذا التطور، والاستفادة من أدواته، وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية، وتحقيق قدر عالٍ من الكفاءة، والفاعلية، ويحتاج المعلم إلى مهارات جديدة للتعامل مع المنصات التعليمية الإلكترونية بصفتها إحدى الأدوات الفعالة في التعليم عن بُعد، والتي تسهم بشكل كبير في فاعلية عملية التعلم، وزيادة المشاركة النشطة، والتفاعل بين المعلمين والطلاب.

إن تطور تكنولوجيا التعليم وتقنية المعلومات أدى إلى تغيير في المفاهيم، والمهارات؛ مما يفرض ضرورة تنمية مهارات المعلم التكنولوجية، والإلكترونية عن طريق تدريبه عليها، وعلى المؤسسات التعليمية أن تقوم بتدريب المعلمين على المهارات التكنولوجية، والمعلوماتية في التعليم والتعلم، ويتم ذلك من خلال استخدام التكنولوجيا نفسها، فلا بد له أن يمتلك القدرات والمهارات الفنية التي تمكنه من التعامل مع أجهزتها، ووسائلها المختلفة، وكذلك المهارات التي تساعد على استخدامها في التدريس، وإدارة استخدامها في العملية التعليمية، بالإضافة إلى إيمانه بأهميتها، والتسهيلات التي يمكن أن تقدمها له ولطلبته (الشرقاوي،٢٠٠٥)، (Phillip, 2008)، (الناعبي، ٢٠١٠).

ويعتمد الاستخدام الفعال للمنصات الإلكترونية في التعليم على مهارات المعلمين، وزيادة استخدام المنصات التعليمية في المدارس يفرض ضرورة إحداث تغييرات جذرية في تأهيل وتنمية المعلمين قبل العمل وبعده؛ حيث إن سياسات التنمية المهنية لا تشجع على اكتساب المهارات التي تمكن المعلم من الممارسات الإلكترونية في العملية التعليمية (عبد الهادي وعمار، ٢٠٠٧).

وينبغي توافر كفاءات بشرية تمتلك الخبرات والمهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية، وإدارتها، وتشغيلها، وفريق دعم فني لصيانة الأجهزة، والشبكة بصورة مستمرة وفورية قبل وأثناء استخدام المتعلمين للمنصات التعليمية، وضرورة توافر مدربين متمكنين لتدريب الهيئة الإدارية، والأساتذة، والطلاب على استخدام المنصات التعليمية الرقمية، والخدمات التعليمية الأخرى (الحبشي وبدر، ٢٠١٧). كما تتطلب توافر الدافعية لدى الطلاب، ومن هنا يمكننا القول إن العبء الأكبر يقع على المعلم في تحفيز وتشجيع الطلاب على مواصلة العملية التعليمية عن بُعد من خلال الاستفادة من تقنية المنصات التعليمية، وما توفره من مزايا تجعلها مصدر جذب انتباه للطلاب في مراحل تعليمهم الأساسي.

"وتتعدد أدوار المعلم في التعليم عن بُعد باستخدام المنصات التعليمية من تخطيط العملية التعليمية، وتصميمها، بالإضافة إلى كونه باحثًا، ومساعدًا، وموجهًا، وتكنولوجيًّا، فضلًا عن إتقان مهارات التواصل، والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم التقنية، واكتساب مهارات تطبيقها" (زهو، ٢٠١٦، ص٢٤١). "فالمعلم من أهم الكوادر البشرية التي تسهم في صناعة التغيير، والتقدم؛ لذلك من الواجب إعادة النظر في تطوير منظومة إعداد المعلم، وتدريبه نحو الأفضل لضمان كفاءة مخرجات التعليم وجودتها" (كريمة محمد، ٢٠١٧، ص٢٧٧). ويعد التعليم عن بُعد من أهم الاتجاهات التي نالت اهتمام التربويين، والتي غيرت من أدوار المعلم ومهامه في الفصول التقليدية إلى الفصول الافتراضية في المنصات التعليمية، بحيث يكون موجهًا، ومراقبًا للعملية التعليمية.

وعلى الرغم من زيادة الاهتمام باستخدام المنصات التعليمية في تحقيق أهداف العملية التعليمية ورفع مستواها، فإن هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من استخدامها؛ كقلة الموارد البشرية التي تمتلك كفايات استخدامها، وتزايد إجراءات توظيفها في العملية التعليمية، وعدم توافق بعض المناهج مع الوسائط التكنولوجية، وعدم جاهزية وكفاية البنية التحتية –خاصة الحواسيب– مع أعداد الطلاب، ونقص الدعم الفني والتقني لتوظيف المنصات التعليمية في التعليم عن بعد (Matieia &Vrabieb,2012) (Younei &leask,2013).

مشكلة الدراسة:

"إن أهم التحديات التي تواجه التعليم عن بُعد عدم الاستعداد الفعلي للمعلمين لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة؛ إذ أن نسبة كبيرة من المعلمين لا تملك الخبرة الكافية في المجال التقني، أو في مجال صناعة المحتوى التعليمي التي تسمح بإدارة التعلم عن بُعد، وتحقيق أهدافه" (اليونسكو، ٢٠٢٠، ص١٩).

وأوصى عدد من الدراسات؛ مثل دراسة (الراشدي والسكران، ٢٠١٨)، (المالكي وداغستاني، ٢٠٢٠)، (الريشي، ٢٠٢٠) بأهمية تصميم البرامج التدريبية المستمرة، والورش المتخصصة للمعلمين والطلاب، وحثهم على الاستخدام الأمثل لتوظيف المنصات التعليمية الرقمية، وتفعيلها في التعليم عن بُعد؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وتحقيق أقصى جودة في التواصل، والتشارك بين أطراف العملية التعليمية. وأوصت دراسة الرشيدي والبراهيم (٢٠١٩، ص٢) بـ"ضرورة الاهتمام بتأهيل المعلمات لاستخدام المنصات التعليمية، وتشجيعهن على استخدامها في التدريس" وجاءت دراسة الدهشان (٢٠٢٠، ص١٢٠) لتؤكد "ضعف معارف أطراف العملية التعليمية حول أساليب وطرق التعليم عن بُعد، وقلة خبرتهم بالتدريس من خلال المنصات التعليمية"، "وعلى الرغم من الإمكانات الهائلة للمنصات الرقمية في التعليم فإن الاستفادة أو التوظيف من تلك المنصات التعليمية ما زال دون المأمول" (الشريف، ٢٠٢٠، ص٣٥٥)، وأكدت دراسة (سمحان وعلي، ٢٠٢٠) أن من أهم متطلبات تفعيل المنصات الإلكترونية في التعليم المتطلبات البشرية، وهي تلك الكفايات والمهارات الواجب توافرها لدى مستخدمي المنصة من طلاب ومعلمين حتى يتمكنوا من استخدامها بكفاءة وفاعلية، وتحقيق الهدف من استخدامها.

ويمكننا القول إنه على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم في التعليم عن بعد من خلال: توفير برامج تدريبية للمعلمين لتفعيل المنصات التعليمية؛ فإن مستوى أداء المعلمين وما يمتلكونه من مهارات لتفعيل هذه المنصات والاستفادة منها في تحقيق أهداف التعليم عن بُعد ورفع جودة المخرجات ما زال دون المأمول؛ مما يتطلب ضرورة تحديد درجة امتلاك المعلمين والمعلمات المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية في ضوء فلسفة التعليم عن بعد؛ ومن ثم مضاعفة

الجهود لتطوير الأداء المهني للمعلم. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما واقع امتلاك المعلمين والمعلمات المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية في التعليم عن بُعد بمدينة الرياض؟

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية من وجهة نظرهم في ضوء فلسفة التعليم عن بُعد؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاك المعلمين المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية التي يُدرسها، عدد الدورات التدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية؟

٣. ما المعوقات التي تواجه المعلمين في تنمية المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظرهم.

٢. التعرف على دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية التي يُدرسها، والدورات التدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية.

٣. التعرف على المعوقات التي تواجه المعلمين في تنمية المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في أنها تلقي الضوء على أهم العناصر التي تسهم في نجاح التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا، وهم المعلمون وما يمتلكون من مهارات في مجال استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية التي أقرتها وزارة التعليم مؤخرًا، وما يترتب عليها من لفت أنظار المسؤولين نحو المهارات التي ينبغي العمل على تنميتها، وتطويرها لدى المعلمين في مجال استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

- تُعد بداية الأبحاث التي تحدد درجة امتلاك المعلمين والمعلمات المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على تحديد درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض المهارات اللازمة (مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم، والمهارات التكنولوجية، ومهارات التواصل الفعال) لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في ضوء فلسفة التعليم عن بُعد (انطلاقًا من أهدافه التي تؤكد على ضرورة امتلاك مهارات استخدام التكنولوجيا بين المعلمين، وتهيئة المعلم للعمل في عالم متغير)، ثم تحديد المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تنمية المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد.

- **الحدود البشرية:** أُجريت هذه الدراسة على عينة ممثلة من معلمي ومعلمات التعليم العام في المدارس الحكومية بمدينة الرياض.

- **الحدود الزمانية:** طُبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: المهارة؛ تُعرَّف بأنها: "السهولة، والسرعة، والدقة في أداء العمل مع القدرة على تكيف الأداء للظروف المتغيرة" (علي، ٢٠١١، ص٣٨)، ويُعرف سهيل وعزيز (٢٠١٦، ص١٧) المهارة بأنها: "ممارسة عضو هيئة التدريس مهارات استخدام الحاسوب، واستخدام الشبكة العالمية، ومهارة إدارة جلسة الصفوف الافتراضية؛ لأداء مهنة التدريس بمستوى من الفاعلية، والكفاءة"، ويعرفها الشرقاوي (٢٠٠٥، ص٢١٩) بأنها: "مهارات تجهيز المواد التعليمية، وعرضها على الطلاب من خلال حلول التعليم الإلكتروني المباشر أو غير المباشر، ووسائط الاتصال، والوسائط المتعددة وفق معايير الجودة، والسرعة في الأداء، سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها".

ويقصد بالمهارات إجرائيًا: ممارسة المعلمين والمعلمات مهارات التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، ومهارات التواصل الفعال، والمهارات التكنولوجية في التعليم عن بُعد باستخدام المنصات التعليمية؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية.

ثانيًا: المنصات التعليمية؛ تُعرَّف بأنها: "مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت التي توفر للمعلمين والمتعلمين والآباء وغيرهم من المشاركين في التعليم المعلومات، والموارد، والأدوات لدعم وتعزيز العملية التعليمية" (Homanova and Prextova,2017,P16). ويعرفها الشريف (٢٠٢٠، ص٣٥٩) بأنها: "نظام يساهم في إدارة المحتوى الرقمي التعليمي عبر شبكة الإنترنت، كما أنها بيئة محفزة لأعضاء هيئة التدريس عند استخدام المنصة للتواصل مع الطلبة، ومشاركتهم الأنشطة بطرق حديثة وشيقة، وتمكن الطلبة من الاطلاع على الإعلانات، والنتائج الفصلية عن بُعد؛ مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية".

وتُعرَّف بأنها: "منصات إلكترونية تجمع بين سمات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وسمات مواقع شبكات التواصل الاجتماعي من خلال طرح واجبات ومساقات مهنية تطويرية، مع إمكانية تقديم واجبات وملاحظات واستطلاعات رأي للمتعلمين، والتي يتم من خلالها تدريب معلمات الطفولة المبكرة لتحقيق نمو مهني لديهن" (المالكي وداغستاني، ٢٠٢٠، ص١١٣٢).

بينما يقصد بالمنصات التعليمية إجرائيًّا: بيئة تعليمية تفاعلية تمثلت في منصة مدرستي التي اعتمدتها وزارة التعليم في التعليم عن بُعد، والتي تمكن المعلمين من نشر الدروس، والأهداف، والواجبات، وتوزيع الأدوار، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات تفاعلية، ونشر الاختبارات، وتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية.

ثالثًا: التعليم عن بُعد؛ وتُعرف اليونسكو (٢٠٢٠، ص١٤) التعليم عن بُعد بأنه: "عملية نقل المعرفة إلى المتعلِّم في موقع إقامته أو عمله بدلًا من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط تقنية مختلفة؛ حيث يكون المتعلم منفصلًا عن المعلم". وتُعرفه عبد القادر وخليفة (٢٠٢١) بأنه: "نمط من أنماط التعلم الرقمي، تؤدى مهامه عبر شبكة الإنترنت، يقوم على التفاعل المباشر أو غير المباشر بين الطالب والأستاذ، عبر جملة من الوسائط التقنية تساهم في تحقيق العملية التعليمية".

ويقصد بالتعليم عن بُعد إجرائيًّا: عملية التعليم والتعلم التي أقرتها وزارة التعليم، وتتم عن طريق الحاسوب وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، يكون الطلاب منفصلين عن معلميهم في المكان، ولكن يتبعون توجيهاتهم.

فلسفة التعليم عن بُعد: الرؤية الفكرية المنظمة للتعليم عن بُعد –بداية من أهدافه، وانتهاء بعمليات التقويم– لتكون موجهة لتحقيق أهداف التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا.

الدراسات السابقة:

ومن الدراسات البارزة التي اهتمت بالتعليم عن بُعد وحددت المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية بصفتها إحدى أدوات هذا النوع من التعليم؛ دراسة قامت بها عبدالقادر وخليفة (٢٠٢١) هدفت إلى تقديم تصور مقترح قائم على فلسفة التعليم من بُعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية في تحقيق أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأكدت نتائج الدراسة أهمية تفعيل المنصات التعليمية الرقمية، ويستوجب ذلك ضرورة اكتساب كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب مهارات الاستخدام والتوظيف بصورة إجرائية؛ ليصبح

كلاهما منتجًا للمعرفة في ضـــوء ما يتوافر من بيانات ومعلومات تختص بالموقف التعليمي ومهام أنشـطته، وهو ما يسـاهم في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة بكفاءة، ويتوقف على ذلك تنمية مهارات التعلم الجماعي، والتعاوني، ومهارات التقويم الذاتي، والمســتمر، وتنمية مهارات التفكير العلمي، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى أعضـاء هيئة التدريس والطلاب نحو اسـتخدام المنصـات التعليمية، كما تتطلب المنصات التعليمية أستاذًا قادرًا على التعامل مع المشكلات التقنية البسيطة، ويمتلك مهارات إدارة العملية التعليمية من خلال المنصـــات التعليمية الرقمية، ويســـتطيع التعامل إلكترونيًّا مع مشاركات طلابه من الناحية التنظيمية، والتقويمية.

وهدفت دراسة الريشي (٢٠٢٠) إلى الوقوف على واقع استخدام منظومة التعليم الموحد (منصـة المدرسـة الافتراضـية)، ومعوقات اسـتخدامها لدى معلمي ومعلمات مدينة مكة المكرمة، وتوصـلت الدراسـة إلى أن واقع اسـتخدام معلمي ومعلمات مدينة مكة لمنظومة التعليم الموحد جاء بدرجة عالية، كما أنهم يواجهون معوقات في اسـتخدام المنظومة بدرجة متوسـطة جاء في مقدمتها: ضـعف قدرات المعلمين في التعامل مع أسـاليب التعليم الإلكتروني، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، وســنوات الخبرة، والعمر، والمؤهل العلمي حول اســتخدام منظومة التعليم الموحد.

بينما أجرت المالكي وداغستاني (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات رياض الأطفال، والتعرف على معوقات اســتخدامها في العملية التعليمية، وأسـفرت نتائج الدراسـة عن أن اسـتخدام معلمات رياض الأطفال المنصـات الإلكترونية بلغ (٨٧,٢%)؛ وذلك عند توفير بيئة تعليمية تتســم بالمرونة، واســتخدام أكثر من طريقة لعرض المعلومات، كما بينت وجود معوقات في استخدام المنصات الإلكترونية بلغت نسبتها (٧٨,٢%) منها: قلة الموارد المالية، وضـعف شـبكة الإنترنت داخل المدرسـة، وكثرة مهام وأدوار المعلمة الإشرافية، وضعف البرامج التدريبية.

وأجرى الشـريف (٢٠٢٠) دراسـة هدفت إلى الكشـف عن واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصـــات الرقمية في التعليم، والكشـــف عن المهارات اللازمة لاســـتخدام المنصـــات

الرقمية في التعلم الذاتي، وقد توصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن توافر مهارات الاطلاع والاستخدام يساعد الطلبة على فهم كافة تفاصيل المحتوى الرقمي، وأنه من الضروري استخدام محركات البحث على الإنترنت لتحقيق أقصى فائدة، كما أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير مقر الدراسة عند إجابة أفراد الدراسة على محور المهارات اللازمة لاستخدام المنصات الرقمية في التعلم الذاتي لطلبة الجامعة.

وهدفت دراسة الثبيتي وآل مسعد (٢٠٢٠) إلى التعرف على مدى استفادة المتعلمين (المعرفية، والمهارية) من منصات التعلم الإلكترونية، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين عينات الاستجابة تعزى لمتغيرات (العمر، الجنس، المؤهل الدراسي، طبيعة العمل، عدد الدورات الملتحق بها). وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم تطبيقها على عينة (٣٣٦) متعلمًا على منصة رواق التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابة أفراد عينة الدراسة حول الاستفادة المعرفية والمهارية من المنصات الرقمية في التعليم الجامعي جاءت بدرجة عالية بلغت (٣,٢١)، (٢,٩٦)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرات (العمر، الجنس، المؤهل الدراسي، طبيعة العمل)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير عدد الدورات الملتحق بها لصالح من (ثلاث إلى خمس دورات).

وهدفت دراسة الحمد (٢٠١٩) إلى الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس المنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس العلوم الشرعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون المنصات التعليمية بدرجة متوسطة بنسبة (٤٩%)، وتكرار استخدامهم لها كان منخفضًا، ومن أهم المعوقات التي تحد من استخدامهم لها: قلة توفير تقنيات التعليم، والمعامل الخاصة بالعلوم الشرعية.

بينما هدفت دراسة الراشدي والسكران (٢٠١٨) إلى تحديد المتطلبات التربوية (العامة، والبشرية، والبنية التقنية) لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمرحلة الثانوية، وتوصلت إلى عدة نتائج، من أهمها: أن جميع المتطلبات التربوية (المتطلبات العامة، والبشرية، ومتطلبات البنية التقنية) لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية من

وجهة نظر المشـــرفين التربويين والمعلمين مهمة بدرجة عالية، منها: تنمية مهارات التعلم الذاتي، ومعلم يجيد التعامل مع الحاسـب الآلي، وملحقاته المختلفة، وتطبيقات الإنترنت، ووضـع الدروس التزامنية داخل النظام ليســترجعها الطلاب في أي وقت، كما توصـــلت إلى أن درجة تحقق جميع المتطلبات التربوية جاءت بدرجة منخفضة.

وهدفت دراسـة يوني وليسـك (Younei &leask,2013) إلى الكشـف عن درجة اسـتخدام المنصـــات التعليمية الإلكترونية في المدارس، والجامعات البريطانية، ودورها في العملية التعليمية، وأظهرت نتائج الدراســة أن المعلمين بحاجة إلى التطوير المهني المســتمر فيما يتعلق بزيادة معرفتهم بالمنصـــات التعليمية الإلكترونية من الناحية الفنية، والتربوية، وهذا الدعم غير متوافر في المدارس، كما بينت وجود معوقات تواجه المعلمين في ممارســتهم العملية التعليمية من خلال المنصـــات التعليمية الإلكترونية، منها مشكلات التشغيل، وقلة المعرفة بنظم المعلومات الإدارية.

ومن العرض السابق يمكن الخروج بخلاصة أن جميع الدراسات السابقة تؤكد ضرورة امتلاك مهارات تفعيل المنصـــات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد، وأن مســتواها ما زال دون المأمول، منها دراســة عبدالقادر وخليفة (٢٠٢١)، والريشــي (٢٠٢٠)، والشــريف (٢٠٢٠)، والحمد (٢٠١٩)، والثبيتي وآل مسعد (٢٠٢٠)، والراشدي والسكران (٢٠١٨)، ويوني وليسك (Younei &leask,2013)، والتي ركزت على تفعيل المنصـــات التعليمية في عملية التعلم، وضـــرورة اكتســاب كل من المعلم والطلاب مهارات الاســتخدام، والتوظيف لهذه المنصــات، بينما تناولت دراسة المالكي وداغستاني (٢٠٢٠) دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني للمعلمات، ومعوقات اســـتخدامها في العملية التعليمية، فإن الدراســـة الحالية هدفت لتحديد درجة امتلاك المعلمين والمعلمات المهارات اللازمة لتفعيل المنصــات التعليمية في ضــوء فلســفة التعليم عن بُعد؛ حيث إن دور المعلم في ظل التعليم عن بُعد، والاعتماد على المنصـــات التعليمية في التعليم العام أصبح أكثر صعوبة، وتعقيدًا؛ ومن متطلبات ذلك التحول ضرورة اكتساب المعلم مهارات جديدة تضـــمن له التفاعل مع التقنية الجديدة، والانفتاح على كل جديد بمرونة تمكنه من الإبداع والابتكار، وتحقيق أهداف العملية التعليمية منها: مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم، والمهارات

التكنولوجية، ومهارات التواصل الفعال. ومن هنا يعول على وزارة التعليم السعي لتنمية هذه المهارات، فإن قرار وزارة التعليم تفعيل المنصات التعليمية في التعليم عن بُعد جاء متأخرًا قبل بداية العام الدراسي بوقت قصير؛ مما يستدعي ضرورة تحديد درجة امتلاك المعلمين هذه المهارات.

الإطار النظري:

أولًا: فلسفة التعليم عن بُعد

لما كان التعليم عن بُعد هو الصيغة التي تم الأخذ بها لمواجهة تعليق التعليم الحضوري التقليدي في المدرس؛ بسبب جائحة فيروس كورونا المستجد، كان لا بد له من الانطلاق من فلسفة واضحة، ومحددة تنبثق من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع؛ حيث يعتمد على مبدأ التعليم المستمر الذي يضمن استمرار العملية التعليمية في ظل ما يفرضه الواقع من تحديات وصعوبات تعوق مواصلة العملية التعليمية في المدارس.

فالتعليم عن بُعد تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر مدى الحياة، والذي يمثل ضرورة ملحة في ظل ما يفرضه العصر من تطورات، ومتطلبات جديدة؛ حيث يتيح لأي فرد أن يلاحق به في الوقت الذي يراه مناسبًا لظروفه لتطوير معارفه باستمرار، وإعادة ضبط تقنياته ووسائله من أجل عائد تربوي أفضل، ونتائج معرفية أحسن تؤدي إلى تكوين فرد قابل لتحمل المسؤولية، والمساهمة في بناء نفسه وسط متغيرات متسارعة، تحتم إعادة التعلم، والتطور المستمر، بإيجاد بيئات تعليمية متجددة تتحكم فيها نظريات تتناغم مع مبدأ التعلم المستمر الذي لا يعني مزيدًا من المؤسسات والمناهج والشهادات بقدر ما يعني شخصًا يتعلم في الوقت الذي يحتاج (السعادات، ٢٠١٠). ومن هنا ينظر للتعليم عن بُعد على أنه تطور في نظام التعليم العام يتيح للمتعلم والمعلم إزالة الحواجز المكانية، وإحداث تغيير في العلاقات التقليدية بين المعلم والمتعلم يفرض على الأول الاستجابة من خلال التدريس لمتطلبات وحاجات الثاني وفق ظروف المجتمع؛ مما يسهم في اكتساب القدرة على التفكير التعاوني، وحل المشكلات (العباسي والقصيبي وعباس، ٢٠١٠).

ويأتي التعليم عن بُعد انعكاسًـــا لثورة العولمة، وثورة المعلومات، والثورة التكنولوجيا التي أدت إلى ظهور فلسفات جديدة تدعو للتحرر من القيود المكانية والزمانية، والاستفادة مما أحدثته هذه الثورات، ولهذا انعكاس على رســالة هذا التعليم الذي اســتهدف عدة أهداف منها (الأحمد والفريح، ٢٠١٧):

- كسر حاجز الرهبة من استخدام التكنولوجيا بين المعلمين والمتعلمين، بإكسابهم مهارات ومقومات التعامل مع الأجهزة العلمية، والتكنولوجية.
- تهيئة الفرد لعالم سيصبح فيه العمل سلعة نادرة.

وهذه الأهداف تؤكد على أنها فلسفة تركز على تنمية عدة مهارات لدى المعلم في التعليم عن بُعد؛ بما يضمن الاستفادة من المنصات التعليمية في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

مبررات التعليم عن بُعد:

شــهدت النظم التعليمية تحولًا ســريعًا للتعليم عن بُعد بدلًا من التعليم التقليدي بصــفته وســيلة لاســتمرار العملية التعليمية في ظل الظروف الراهنة (جائحة كورونا)، ويمكننا عرض أهم المبررات التي تدعو للأخذ بنظام التعليم عن بُعد على النحو الآتي (عامر، ٢٠١٣):

المبررات الاجتماعية والثقافية: مواجهة التغيرات الاجتماعية، والثقافية، والمحافظة على القيم الاجتماعية، والإسهام في برامج محو الأمية، وتعليم الكبار.

المبررات الاقتصــادية: إمكانية تعليم أعداد كبيرة من المحرومين بأقل تكلفة ممكنة، وتوفير كوادر بشــرية لتحقيق التنمية الاقتصــادية، وتقديم برامج تعليمية مبنية على حاجات ومتطلبات سوق العمل.

المبررات الجغرافية: صعوبة الوصول للمؤسسات التربوية بسبب بُعد المسافة، وعدم توافر وسائل النقل والمواصلات.

المبررات العلمية والتكنولوجية: التطور الســريع في مجالات المعرفة، والتكنولوجيا، وضــرورة مواكبتها.

المبررات النفسية: مراعاة الفروق الفردية، وإعادة الثقة للمتعلمين الكبار، وتلبية طموحات المجتمع، ومراعاة مشاعرهم.

ومن مبررات التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا أنه يرتبط بفلسفة التعليم المستمر، ليس من أجل التعليم وحده، وإنما من أجل التعليم، والتنمية، ومواجهة المتطلبات، والحاجات، والمهارات التي تُستحدث يومًا بعد يوم في شتى المجالات، كما أنه يتناسب مع التقدم العلمي السريع، والتراكم المعرفي الكبير الذي يعيشه العالم اليوم، إضافة إلى ما أثبته البحث العلمي من أن الحاجز المكاني ليس له تأثير على مخرجات التعليم، أو التحصيل العلمي، ولا يوجد فرق في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب الذين تلقوا تعليمهم عن بُعد وبين أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في حجرات الدراسة (زايد، ٢٠٢٠).

خصائص التعليم عن بُعد:

هناك عدة خصائص يتصف بها التعليم عن بُعد جعلته البديل المناسب للتعليم التقليدي بالمدارس في ظل جائحة كورونا التي اجتاحت العالم، وساهم في استمرار ونجاح سير العملية التعليمية، ومن أهمها (عامر، ٢٠١٣)، (الأحمد والفريح، ٢٠١٧):

– التعليم عن بُعد يقوم على أساس انفصال المعلم عن المتعلم؛ حيث تكون أنشطة التعليم والتعلم منفصلة في الزمان والمكان، بحيث يرتكز نظام التعليم على أسلوب الدراسة المستقلة للمواد التعليمية دون استبعاد للتعليم المباشر.

– لا يشترط هذا النوع من التعليم الحضور الشخصي للدارسين بانتظام للمدارس، ويمكن أن يستخدم بنجاح مع الأفراد الذين تعوقهم ظروفهم الجغرافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية عن الالتحاق بالتعليم النظامي التقليدي؛ لذا يمكن للتعليم عن بُعد أن يحرر الطلاب من حدود الزمان، والمكان، والعمر.

– لا يقتصر على تقديم مواد التعليم الذاتي، فالاتصال الثنائي الاتجاه بين الطالب ومرشده يمثل عنصرًا جوهريًّا في برامج التعليم عن بُعد.

– يتطلب تحقيق نوع من الحوار التفاعلي بين المعلم وطلابه، وساهمت الوسائل الإلكترونية في تحقيق ذلك مع عدم إغفال دور المعلم.

– يحتاج إلى فريق عمل متكامل سواء في عمليات تصميم المواد التعليمية، أو إنتاجها، الأمر الذي يتطلب اتباع نظام الإنتاج المتسلسل، وإدارة تقوم على مبدأ تقسيم العمل طبقًا للتخصص، ومبانٍ تعليمية ذات طابع خاص، ومعامل متخصصة، ونظم اتصال على درجة عالية من التميز.

– يتطلب دورًا متميزًا لمؤسساته، ويتعاون الإداريون والمعلمون والفنيون في عمليات إعداد المواد التعليمية، وتقويم أداء الطلاب.

ثانياً: المنصات التعليمية الإلكترونية

تعد المنصة التعليمية إحدى أدوات التعليم عن بُعد، والتي تشكل بيئة تعليمية اجتماعية تفاعلية تتيح للأستاذ وطلابه فرصة تبادل الأفكار، والخبرات، وتمكنهم من التواصل المباشر للقيام ببعض المهام التي تحقق أهداف العملية التعليمية؛ فهي تشكل مجموعة من الخدمات التفاعلية القائمة على تكنولوجيا الويب التي تساعد المتعلم في الحصول على ما يحتاجه من معارف ومعلومات وبرامج (عبد القادر وخليفة، ٢٠٢٠)، (zhang, 2005).

خصائص ومميزات استخدام المنصات التعليمية:

تشكل المنصات التعليمية أداة تكنولوجية يتم استخدامها لتيسير العملية التعليمية من خلال تقديم محتوى التعلُّم للمتعلم بطريقة تساعد على زيادة فاعليته، وجذب انتباهه من خلال الخصائص والمزايا التي تمتلكها، ومن متطلبات نجاح وفعالية المنصات التعليمية في التعليم عن بُعد القدرة على التواصل مع التقنية؛ حيث لا بد من توافر القدرة على التواصل مع هذه الوسائل بيسر وسهولة لدى الطلاب والمعلمين؛ مما يضمن عدم الشعور بالغربة من استخدام هذه التقنية التي تعد جديدة بالنسبة لنظام التعليم العام.

وقد أشارت دراسة كل من (ozatok & Brett, 2011, p.27)، ودراسة (Rogers,2009, p.15) إلى أن هناك فوائد لتفعيل المنصات التعليمية في التعليم، من أهمها ما يلي:

• استخدام المنصات التعليمية أدى إلى تسهيل وتطوير نظام التواصل بين المتعاملين مع هذه المنصات من معلمين وطلاب وأولياء الأمور.

• يمكن لأولياء الأمور معرفة تعليم أبنائهم ومراقبتهم.

• التعليم عبر المنصات يزيد من فاعلية الطلاب، ويساعد على تطوير مفهوم التعلم المستمر.

• يستطيع الطالب من خلال هذه المنصات اكتساب القدرة على التعلم الذاتي بنفسه، وتقييم مستواه العلمي.

• يستطيع المعلم التواصل مع طلابه، وتطوير أدائه وفقًا لمفهوم التغذية الراجعة.

• تسهم المنصات التعليمية في زيادة فرص التعلم التعاوني، والتفاعل بين المعلمين والمدارس؛ لتجميع المصادر، والخبرات، وتعزيز التعاون بين الطلاب، وزيادة التفاعل بين كل هذه الأطراف.

• تسهم المنصات التعليمية في نشر مفهوم التعلم الرقمي لمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم في مجال التكنولوجيا، ومهارات التفكير النقدي حول التكنولوجيا الرقمية.

كما تتميز بأنها لا تحتاج إلى متخصص في البرمجة من أجل التعامل معها كمستخدم، ولكنها تتطلب مجموعة من الكفايات والمهارات التي يمكن تنميتها بسهولة لدى مستخدميها، كما أنها توفر لوحة تحكم تسهل عملية الإدارة، وتوفر وسائل دعم متنوعة لكل من المتعلم، والمدير، والمعلم، وتتميز بسهولة تطويرها، وتحديثها، وتتم بطريقة مباشرة، وبأقل تكلفة، وأقل جهد، وتتيح الفرصة للمتعلم لاختيار مستوى التحكم الملائم لقدراته وإمكانياته؛ مما يساعده على التقدم في عملية تعلمه بسهولة (عبد القادر وخليفة، ٢٠٢١).

إضافة إلى ما سبق من مميزات للمنصات التعليمية يمكن القول إنها تعد إحدى أدوات التعليم التي لجأت لها وزارة التعليم لضمان استمرار العملية التعليمية، وعدم انقطاع الطلاب عن المدرسة في ظل انتشار فيروس كورونا، كما لفتت الأنظار إلى إمكانية الاستفادة من هذه المنصات

التعليمية في التعليم العام حتى بعد انتهاء الجائحة، خاصة في ظل تأكيد رؤية المملكة ٢٠٣٠ على ضرورة التحول الرقمي.

متطلبات توظيف المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية:

يحتاج توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية إلى مجموعة من المتطلبات حتى يتم تنفيذها بشكل سليم، وتؤدي أهدافها المرجوة، وانطلاقًا من منظور التعليم عن بُعد، والتعليم الإلكتروني يمكن تحديد مجموعة من المتطلبات اللازمة لتوظيف المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية على النحو الآتي (الراشدي والسكران، ٢٠١٨)، (الحبشي وبدر، ٢٠١٧)، (عبد القادر وخليفة، ٢٠٢١):

أولًا: المتطلبات العامة؛ القناعة لدى المسؤولين وصناع القرار بأهمية المنصات التعليمية، ودراسة مواصفات المنصات والمقارنة بينها، ودراسة جدوى توظيف المنصات التعليمية للتأكد من العائد الاقتصادي، والتعليمي، والتقييم المستمر لتوظيف المنصات التعليمية، وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين.

ثانيًا: المتطلبات البشرية؛ كفاءات بشرية لديها الخبرات والمهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية، وفريق دعم فني لصيانة الأجهزة والشبكة، ومدربون متمكنون لتدريب الهيئة الإدارية والمعلمين والطلاب.

ثالثًا: متطلبات البنية التقنية (المادية والبرمجية)

متطلبات مادية: إنشاء بنية تكنولوجية تحتية، وتحقيق الربط الإلكتروني بين المدارس، وتوافر قاعات ذكية، وإنشاء مركز تعليمي يعمل به فريق من التربويين لإعداد المحتوى الإلكتروني.

متطلبات برمجية: موقع تعليمي متخصص وبريد إلكتروني، والاشتراك في المكتبات الرقمية، وتنصيب البرامج الإلكترونية الخاصة بالمنصة، ومنظومة الربط الإلكتروني بين المدارس مع بعضها وبين المدارس وإدارات التعليم، ومنظومة للاختبارات الإلكترونية.

وقد بذلت وزارة التعليم السعودية بدعم من حكومة خادم الحرمين الشريفين جهودًا واضحة في توفير المتطلبات البرمجية في التعليم عن بُعد، إلا أنها تحتاج للمزيد من الجهود في توفير المتطلبات العامة، والمتطلبات البشرية؛ لضمان نجاح التعليم عن بُعد في مراحل التعليم العام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

• منهج الدراسة:

بما أن هدف البحث هو الكشف عن درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظرهم؛ فإن المنهج الوصفي التحليلي الذي يتم من خلاله جمع وتصنيف البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسيرها هو المنهج الأكثر ملاءمة للإجابة عن تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه.

• مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٢هـ، والبالغ عددهم (٤٤١٢٩) معلمًا ومعلمة (وزارة التعليم، ١٤٤٢)، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (٣٨٩) معلمًا ومعلمة. وبعد إتمام عملية توزيع الاستبانة على العينة يمكن وصف عينة الدراسة وفقًا لخصائصها كما يلي:

جدول (١): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	١٥٦	٤٠,١
أنثى	٢٣٣	٥٩,٩
المجموع	٣٨٩	%١٠٠

جدول (٢): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	٣١٠	٧٩,٧
دراسات عليا	٤١	١٠,٥
دبلوم	٣٨	٩,٨
المجموع	٣٨٩	%١٠٠

جدول (٣): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المرحلة التعليمية التي يُدرّسها

المرحلة التعليمية التي يُدرّسها	التكرار	النسبة
المرحلة الابتدائية	١٦٩	٤٣,٤
المرحلة المتوسطة	٤٣	١١,١
المرحلة الثانوية	١٧٧	٤٥,٥
المجموع	٣٨٩	%١٠٠

جدول (٤): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية

الدورات التدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية	التكرار	النسبة
لم أحصل على دورات تدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية	١١٤	٢٩,٣
حصلت على دورة إلى ثلاث دورات	١٤٣	٣٦,٨
حصلت على ثلاث دورات فأكثر	١٣٢	٣٣,٩
المجموع	٣٨٩	%١٠٠

أدوات الدراسة:

كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة الاستبانة، وتم تصميمها لتحديد درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية؛ حيث تم بناؤها وفق الخطوات التالية: تحديد هدفها، ثم تحديد مصادرها وهي: البحوث والدراسات السابقة، ومجموع عبارات محاور الاستبانة (٦٤) عبارة، وأُعطيت كل عبارة بالاستبانة أوزانًا بدرجة: عالية جدًّا (٥)،

عالية (٤)، متوسطة (٣)، ضعيفة (٢)، ضعيفة جدًّا (١)، وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، وتم تصحيح الاستجابات على أداة الدراسة على النحو التالي:

المدى ٥ (أكبر قيمة للمقياس)-١ (أصغر قيمة للمقياس) =٤.

طول الفئة= خارج قسمة المدى على عدد الفئات =٤/٥=٠,٨٠.

١,٨٠ =١+٠,٨٠.

٢,٦٠ =٠,٨٠+١,٨٠.

٣,٤٠ =٠,٨٠+٢,٦٠.

٤,٢٠ =٠,٨٠+٣,٤٠.

٥ =٠,٨٠+٤,٢٠.

ويوضح الجدول التالي معيار الحكم على عبارات الاستبانة:

جدول (٥): تصحيح الاستجابات على أداة الدراسة

المتوسط	درجة امتلاك المهارة
٤,٢١ – ٥	عالية جدًّا
٣,٤١ – ٤,٢٠	عالية
٢,٦١ – ٣,٤٠	متوسطة
١,٨١ – ٢,٦٠	ضعيفة
١ – ١,٨٠	ضعيفة جدًّا

أ- صدق الأداة: للتأكد من صدق الاستبانة من حيث ملاءمتها لأهداف الدراسة، والتحقق من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه تم إجراء الآتي:

أولًا: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين)

ويعتمد الصدق الظاهري للاستبانة على آراء عدد من المحكِّمين حول وضوح عباراتها، ومدى أهميتها، ومدى انتمائها للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى قياسها لما أُعدت لقياسه، واقتراح ما يراه المحكِّمون من إضافات أو تعديل؛ لذا تَعْرِضُ الباحثةُ صدقَ المحكِّمين على النحو التالي:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكِّمين العاملين في الميدان الأكاديمي المختصين؛ وذلك بهدف: شمولية عبارات الاستبانة، وأهميتها، ومدى انتمائها للمحور، وتعديل عبارات الاستبانة -بالحذف، أو الدمج، أو الإضافة، أو الصياغة- في ضوء ما يرونه مناسبًا، ثم إقرار الاستبانة في صورتها النهائية.

وقد أشار بعض المحكِّمين إلى ضرورة حذف بعض عبارات الاستبانة، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وقامت الباحثة بتفريغ آراء المحكِّمين وملاحظاتهم التي أبدَوْها، وقبول كل عبارة أجمع عليها (٧٠ %) فأكثر من المحكِّمين.

ثانيًا: الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي)

لحساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط من خلال استجابات عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦): معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور الأول بالبُعد والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول										
	أولًا		ثانيًا		ثالثًا		رابعًا		خامسًا	
١	٠,٧٨٥**	٠,٧٣٤**	٠,٦٩٧**	٠,٦٢٦**	٠,٧٨١**	٠,٦٧٨**	٠,٦٨٣**	٠,٦٣١**	٠,٨٢٨**	٠,٧٦٤**
٢	٠,٦١٧**	٠,٥٧٧**	٠,٧٦٨**	٠,٧٣٣**	٠,٧٦٨**	٠,٦٦٧**	٠,٨٢٩**	٠,٧١٤**	٠,٨٦٢**	٠,٨٠٤**
٣	٠,٦٩٧**	٠,٥٦٢**	٠,٧٢٦**	٠,٦١٣**	٠,٨٠٢**	٠,٧٤٦**	٠,٧٩٩**	٠,٦٣٢**	٠,٨٨٩**	٠,٨١٥**
٤	٠,٦٦٣**	٠,٥٣٩**	٠,٦٩٤**	٠,٥٥٣**	٠,٧٢٧**	٠,٦٧٤**	٠,٦٥٩**	٠,٥٢٦**	٠,٧٠٦**	٠,٥٩٠**
٥	٠,٦٨٣**	٠,٦٨٧**	٠,٦٦٦**	٠,٦٩١**	٠,٧٣٥**	٠,٦٥٦**	٠,٦٣١**	٠,٥٩٩**	٠,٨٥٨**	٠,٧٤٠**
٦	٠,٦٩٩**	٠,٦٥٧**	٠,٥٧٢**	٠,٥٣١**	٠,٥٧٥**	٠,٥٠٦**	٠,٧٩٢**	٠,٦٤٥**	٠,٨٥٣**	٠,٨٢٥**

٧	٠,٧٣٦ **	٠,٦٩٢ **	٠,٧٤٣ **	٠,٦٥٥ **	٠,٧٩٣ **	٠,٧٦٥ **	٠,٧١٢ **	٠,٦١٨ **	٠,٨٢٢ **	٠,٧٧٨ **
٨	٠,٦٧٩ **	٠,٥٨٣ **	٠,٦٣٢ **	٠,٥٧٤ **	٠,٨١٠ **	٠,٧١٩ **	٠,٦٣١ **	٠,٥٦٧ **	٠,٦٧٩ **	٠,٤٤٤ **
٩	٠,٧٤٧ **	٠,٦٦٦ **	٠,٧٠٧ **	٠,٦٨٣ **			٠,٦٧٣ **	٠,٥٠٤ **	٠,٧٦٤ **	٠,٥٩١ **
١٠	٠,٦٥٠ **	٠,٦٢٧ **	٠,٧٣١ **	٠,٧٢٨ **					٠,٧١٢ **	٠,٦٨٤ **
١١	٠,٧٠٢ **	٠,٧١٥ **	٠,٧١٨ **	٠,٦٩٥ **						
١٢	٠,٧٥٧ **	٠,٦٧٦ **	٠,٥٣٨ **	٠,٥٢٢ **						
١٣			٠,٧٠٢ **	٠,٦١٣ **						

المحور الثاني									
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٥١ **	٣	٠,٧٠٤ **	٥	٠,٤٩٠ **	٧	٠,٧٣٥ **	٩	٠,٧٣٠ **	١١	٠,٧٣٧ **
٢	٠,٦٥١ **	٤	٠,٧٥١ **	٦	٠,٧٦٠ **	٨	٠,٥٨٨ **	١٠	٠,٥٩٠ **	١٢	٠,٧٣٦ **

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدارسة:

- تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ وذلك للاستبانة مجملة، ولمحاورها الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

محاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات
المحور الأول		
البُعد الأول	١٢	٠,٩٠٢
البُعد الثاني	١٣	٠,٨٩٧
البُعد الثالث	٨	٠,٨٨٢
البُعد الرابع	٩	٠,٨٦٤
البُعد الخامس	١٠	٠,٩٣٤
معامل ثبات المحور الأول	٥٢	٠,٩٧٢
معامل ثبات المحور الثاني	١٢	٠,٨٨٩
معامل الثبات الكلي	٦٤	٠,٩٦٥

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات أداة الدِّراسة مرتفع؛ حيث تراوحت قيمة الثبات لمحاور الدراسة بين (٠,٨٦٤-٠,٩٧٢)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٦٥)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

- تقدمت الباحثة إلى لجنة أخلاقيات البحث العلمي، وعمادة البحث العلمي بجامعة شقراء للحصول على خطاب أخلاقيات البحث العلمي، وتسهيل مهمة الباحثة بتطبيق الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

١. التكرارات والنسبة المئوية؛ للتعرف على خصائص عينة البحث.

٢. المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.

٣. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)؛ لاستخراج ثبات أدوات البحث.

٤. حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٥. تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T-Test)؛ لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

٦. تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة، واختبار أقل فرق دال (Least Significant difference)، (LSD)؛ لمعرفة صالح الفروق في استجابات عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: "ما درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية من وجهة نظرهم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وفقًا للمحاور التالية:

جدول (٨): استجابات أفراد الدراسة على درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
مهارات التخطيط	٤,٠٠	٠,٧٠٤	عالية	٤
مهارات التنفيذ	٤,٠٨	٠,٦٤١	عالية	٣
مهارات التقييم	٤,١٢	٠,٧١٩	عالية	٢
مهارات التواصل الفعال	٤,٢٢	٠,٦٦٢	عالية جدًّا	١
المهارات التكنولوجية	٣,٦٣	٠,٩٨٤	عالية	٥
المتوسط العام	٤,٠١	٠,٦٦١	عالية	

من الجدول (٨) يتضح أن درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية جاءت بدرجة عالية؛ حيث يتراوح المتوسط الحسابي لجميع محاور الاستبانة بين (٣,٦٣ من ٤,٢٢)، كما تبين أن أكثر المهارات التي يمتلكها المعلمون والمعلمات هي مهارات التواصل الفعال بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، تليها مهارات التقييم بمتوسط (٤,١٢)، في حين جاءت المهارات التكنولوجية في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (٣,٦٣).

اتضح من خلال تحليل البيانات أن درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية جاءت بدرجة عالية جدًّا وعالية على الترتيب التالي: مهارات التواصل الفعال، تليها مهارات التقييم، ثم مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ، وأخيرًا المهارات التكنولوجية، ويمكن تفسير حصولها على هذا الترتيب بإدراك المعلمين والمعلمات أهمية التواصل الفعال مع طلابهم لإنجاح سير العملية التعليمية في أوقات الأزمات التي فرضت على النظام التعليمي، وتفعيل التعليم عن بُعد بدلًا من التعليم التقليدي الحضوري؛ حيث تعد مهارات التواصل الفعال من أهم المهارات التي يتطلبها التعليم عن بُعد من خلال تفعيل أدواته؛ كالرسائل النصية، والبريد الإلكتروني، والمراسلة الصوتية، ومؤتمرات الفيديو، يليها التقييم الذي يعده المعلم المحك الرئيس لقياس مستوى أداء الطلاب من خلال استخدام المواد التعليمية الرقمية، ومشاركتهم في حلقات النقاش والمشاريع والواجبات، والتنوع في طرق التقييم بما يتناسب مع البيئة التعليمية في التعليم عن بُعد، ثم جاءت مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ على التوالي بصفتها مهارات تدريسية يحتاجها المعلم في التعامل مع المنصات التعليمية لتفعيل التعليم عن بُعد، وضمان تحقيق الأهداف التعليمية التي يسعى لها النظام التعليمي؛ حيث لم يعد تفعيل المنصات التعليمية ترفًا؛ بل ضرورة تفرضها الظروف الراهنة. وقد بذلت وزارة التعليم جهودًا في سبيل مواصلة سير العملية التعليمية بتفعيل المنصات التعليمية (منصة مدرستي)، مع تقديم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات في هذا المجال. وجاءت المهارات التكنولوجية في المرتبة الأخيرة؛ ولعل هذا يستدعي من وزارة التعليم ضرورة تكثيف الجهود في تنمية المهارات التكنولوجية للمعلمين والمعلمات في مجال تفعيل المنصات التعليمية، وإتاحة الفرصة للمشاركة في المؤتمرات والندوات على المستوى المحلي، والعالمي،

وضرورة التركيز على اختيار مدربين تتوافر لديهم مهارات تكنولوجية عالية في استخدام المنصات التعليمية؛ لانعكاسها على العمل التربوي، كما تتطلب برامج تدريبية مستمرة في المجال التقني الذي يعد سريع التطور، وصولًا لنجاح تجربة التعليم عن بُعد من خلال مجموعة من الإجراءات أبرزها الاهتمام بتدريب المعلمين على المنصات التعليمية، وتوفير الدعم للطلبة المحتاجين، والتعاون مع شركة الاتصالات لتقديم الدعم الفني في ظل الضغط الكبير على شبكة الإنترنت. وعلى الرَّغم من هذا يمكننا القول إن حصولها على هذا الترتيب مؤشر عالٍ على توافر هذه المهارات لدى معلمي ومعلمات التعليم العام. وهذا ما يؤكده يوني وليسك (Younei &leask,2013) أن المعلمين بحاجة إلى التطوير المهني المستمر فيما يتعلق بزيادة معرفتهم بالمنصات التعليمية الإلكترونية من الناحية الفنية، والتربوية.

وفيما يلي تناول هذه المهارات بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أولًا: مهارات التخطيط

جدول (٩): استجابات أفراد الدراسة على مهارات التخطيط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
٢	أُحدد تعليمات دخول الفصل الافتراضي مثل طرق التواصل بين المعلم وطلابه وبين الطلبة مع بعضهم	٤,٢٩	٠,٧٨٤	عالية جدًّا	١
١١	أطلع على كل جديد في مجال تخصصي	٤,٢١	٠,٨٣٤	عالية جدًّا	٢
٦	أُدرج روابط ومرفقات إثرائية في المنصة لدعم عملية التعلم	٤,١٧	٠,٩٧٧	عالية	٣
٧	أُصمم المحتوى التدريسي بما يتناسب مع التعليم عن بُعد من خلال المنصة التعليمية	٤,١٠	٠,٩٨٦	عالية	٤
١٠	أستطيع توظيف المواقع الأخرى المرتبطة بالدروس لدعم عملية التعلم في المنصة التعليمية	٤,١٠	١,٠٠٠	عالية	٥
٩	أختار استراتيجيات وطرق تدريس مناسبة للتعليم عن بُعد	٤,٠٨	٠,٨٨٢	عالية	٦

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
١٢	أضع معايير علمية يتم في ضوئها تقييم الطلبة إلكترونيًا	٤,٠٨	٠,٩٠٢	عالية	٧
١	أُحدد الأهداف التعليمية لكل درس في التعليم عن بُعد بدقة بما يتناسب مع التعليم عن بعد.	٣,٩٢	٠,٩٢٩	عالية	٨
٨	أستطيع تحويل المنهج المدرسي إلى مقرر إلكتروني على المنصة	٣,٨٥	١,٠٥٦	عالية	٩
٤	أُقدم خطة أسبوعية للمقرر من خلال المنصة التعليمية	٣,٨٢	١,١١٢	عالية	١٠
٣	أحرص على إنشاء فريق في برنامج التيمز للنقاش حول المقررات	٣,٧١	١,٢٤٦	عالية	١١
٥	أُشجع الطلبة على التعلم التعاوني من خلال تشكيل فريق عمل	٣,٧٠	١,٠٩١	عالية	١٢
المتوسط العام		٤,٠٠	٠,٧٠٤	عالية	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حول مهارات التخطيط بلغ (٤,٠٠)، وبانحراف معياري (٠,٧٠٤)؛ ما يدل على أن درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام مهارات التخطيط جاءت بدرجة عالية، ويلاحظ أن متوسط جميع العبارات كان عاليًا جدًّا وعاليًا من وجهة نظر أفراد العينة، فنجد أن عبارة: "أُحدد تعليمات دخول الفصل الافتراضي مثل طرق التواصل بين المعلم وطلابه وبين الطلبة مع بعضهم" بلغ متوسطها الحسابي (٤,٢٩)، وهو مؤشر عالٍ يدل على حرص المعلمين والمعلمات على توضيح ضوابط الفصول الافتراضية لطلابهم، ولائحة السلوك الرقمي؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية. تليها العبارة: "أطلع على كل جديد في مجال تخصصي"؛ حيث جاءت في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (٤,٢١). وهذا مؤشر على حرص المعلمين على النمو المهني، ورغبتهم في رفع مستوى أدائهم المهني. فالتخطيط الجيد يضمن المحافظة على استمرارية تعلم الطلاب، وإثارة دافعيتهم.

"والتخطيط المسبق للموقف التعليمي يؤدي إلى إمكانية التنبؤ بالمشكلات والعقبات التي قد تنشأ من تفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية، ومن ثم القدرة على تلافيها قبل وقوعها، وتوفير

النفقات والوقت والجهد، كما يزود العملية التعليمية بالإجراءات المناسبة، ويعالجها كمنظومة متكاملة لتحقيق أهدافها" (محمد، ٢٠١١، ص٢٦٠).

ثانيًا: مهارات التنفيذ

جدول (١٠): استجابات أفراد الدراسة على مهارات التنفيذ

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
١٣	ألتزم بأخلاقيات المهنة في التعليم عن بُعد	٤,٦٠	١٣	عالية جدًّا	١
١١	أُنمي روح المسؤولية لدى الطلبة من خلال الالتزام بضوابط الفصول الافتراضية.	٤,٣٤	١١	عالية جدًّا	٢
٣	ألتزم بالوقت المحدد للفصل الافتراضي	٤,٣٢	٣	عالية جدًّا	٣
٤	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٤,٢٩	٤	عالية جدًّا	٤
٥	أستخدم وسائل تعليمية متنوعة (رسومات توضيحية، فيديو، مقاطع صوتية، سبورة إلكترونية)	٤,٢٤	٥	عالية جدًّا	٥
٨	أحرص على تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي.	٤,٢٠	٨	عالية	٦
٢	أطرح أسئلة تثير التفكير العلمي الناقد عند الطلبة	٤,١٧	٢	عالية	٧
١	أوضح في بداية الجلسة الافتراضية الأهداف التعليمية المراد تحقيقها	٤,١٥	١	عالية	٨
١٠	أجد سهولة في التعامل مع واجهات المنصة والتنقل بين موضوعات الدرس	٣,٩٩	١٠	عالية	٩
٦	أسجل الدروس الافتراضية في المنصة ليسهل الرجوع لها	٣,٨٦	٦	عالية	١٠
٧	أستطيع تحقيق جميع نواتج التعلم أثناء الفصل الافتراضي	٣,٨٤	٧	عالية	١١
٩	أُقدم برامج علاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٦١	٩	عالية	١٢

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
١٢	أستخدم المعمل الافتراضي في المقررات التي تتطلب إجراء التجارب	٣,٤٥	١٢	عالية	١٣
	المتوسط العام	٤,٠٨	٠,٦٤١	عالية	

تشير نتائج الدراسة وفقًا لما ورد في جدول (١٠) إلى أن درجة امتلاك المعلمين والمعلمات مهارات التنفيذ كانت عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٠٨)، وبانحراف معياري (٠,٦٤١). وجاءت أعلى نسبة للعبارات كالتالي: عبارة "ألتزم بأخلاقيات المهنة في التعليم عن بُعد"؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٦٠)، تليها العبارة: "أُنمي روح المسؤولية لدى الطلبة من خلال الالتزام بضوابط الفصول الافتراضية"؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٤). ويمكن تفسير ذلك بالجهود التي يبذلها المعلمون والمعلمات في الفصول الافتراضية لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

ثالثًا: مهارات التقييم

جدول (١١): استجابات أفراد الدراسة على مهارات التقييم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
٤	أُنوّع أساليب التقييم (اختبارات تحريرية، شفهية، نقاشات، مشاريع بحثية)	٤,٤٢	٠,٨٠١	عالية جدًّا	١
١	أستطيع إرسال واجبات للطلبة من خلال المنصة التعليمية لتحقيق أهداف الدرس	٤,٤٢	٠,٨٨٦	عالية جدًّا	٢
٥	أستطيع عمل اختبارات إلكترونية وأنشر الروابط عبر المنصة	٤,٣٣	٠,٩٥٧	عالية جدًّا	٣
٨	أحرص على تدريب الطلبة على كيفية الإجابة على الاختبارات الإلكترونية	٤,٢٤	٠,٩٤٧	عالية جدًّا	٤
٣	أقدم الدعم والمساندة للطلبة المتعثرين من خلال المنصة التعليمية	٤,١٠	٠,٩٨٩	عالية	٥
٢	أستخدم التقويم التكويني والختامي لجميع الأهداف التعليمية	٤,٠٢	٠,٩٣٦	عالية	٦

٧	أقدم تغذية راجعة للطلبة بعد الاختبار مباشرة	٣,٩٣	٠,٩٦٩	عالية	٧
٦	أستطيع التحقق من الغش أثناء تأدية الاختبارات	٣,٤٨	١,١٥٧	عالية	٨
المتوسط العام		٤,١٢	٠,٧١٩	عالية	

من جدول (١١) يتضح أن متوسط درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام مهارات التقييم بلغ (٤,٦٧)، وبانحراف معياري (٠,٧١٩)، ويلاحظ أن جميع العبارات تؤكد أهمية امتلاك مهارات التقييم في تفعيل المنصات التعليمية، وتنوعها؛ حيث جاءت العبارة: "أُنوّع أساليب التقييم (اختبارات تحريرية، شفهية، نقاشات، مشاريع بحثية)"، والعبارة: "أستطيع إرسال واجبات للطلبة من خلال المنصة التعليمية لتحقيق أهداف الدرس" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٢)، تليهما العبارة: "أستطيع عمل اختبارات إلكترونية وأنشر الروابط عبر المنصة" بمتوسط حسابي (٤,٣٣). وهذا ما يؤكد عليه أبو لوم (٢٠٢٠): ضرورة "إتقان المعلمين المهارات الأساسية التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم التربوية في التعليم عن بُعد، ومن أهمها: مهارات التقييم، ومهارات التحفيز".

رابعًا: مهارات التواصل الفعال

جدول (١٢): استجابات أفراد الدراسة على مهارات التواصل الفعال

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
٦	أشجع جميع الطلبة على التفاعل والإجابة عن الأسئلة	٤,٥٧	٠,٦٩١	عالية جدًّا	١
٣	أقوم بالرد على استفسارات الطلبة بشكل مستمر ودوري	٤,٤٨	٠,٧٣٠	عالية جدًّا	٢
١	أُرسل دعوة للطلبة في بداية الفصل الافتراضي	٤,٤٢	٠,٨٥٣	عالية جدًّا	٣
٤	أتحقق من شخصية الطلبة عند الدخول إلى المنصة	٤,٤١	٠,٨١٠	عالية جدًّا	٤

٢	أستخدم خدمة المحادثة Chat مع الطلبة عبر المنصة التعليمية	٤,٣٨	٠,٨٦٧	عالية جدًّا	٥
٨	أستخدم البريد الإلكتروني عبر المنصة في التواصل مع الطلبة	٤,٠٨	١,١٤٠	عالية	٦
٧	أتواصل مع معلمين في نفس التخصص لتصميم الأنشطة التعليمية إلكترونيًّا	٣,٩٧	١,١٢٣	عالية	٧
٥	أتواصل مع الدعم الفني لحل المشكلات التقنية	٣,٩٦	١,٠٨٦	عالية	٨
٩	أتواصل مع أولياء أمور الطلبة غير الملتحقين بالمنصة التعليمية	٣,٧٠	١,١٢٤	عالية	٩
المتوسط العام		٤,٢٢	٠,٦٦٢	عالية جدًّا	

تشير نتائج الدراسة وفقًا للجدول (١٢) إلى أن معلمي ومعلمات التعليم العام يمتلكون مهارات التواصل الفعال بدرجة عالية جدًّا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على هذا المحور ما نسبته (٤,٢٢)، وبانحراف معياري (٠,٦٦٢)، كما يتضح أن عبارات درجة امتلاك مهارات التواصل الفعال اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت وفق الترتيب التالي: عبارة رقم (٦) التي نصت على: "أشجع جميع الطلبة على التفاعل والإجابة عن الأسئلة"؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٧). وفي المقابل حصلت العبارة (٩) التي نصت على: "أتواصل مع أولياء أمور الطلبة غير الملتحقين بالمنصة التعليمية" على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٧٠). وقد يُعزى ذلك إلى مساندة الكادر الإداري للمعلمين من خلال تواصلهم مع أولياء الأمور للطلبة غير الملتحقين بالمنصة، إضافة لما تتمتع به المنصات التعليمية من سهولة التواصل مع المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور.

وهذا ما يؤكده عبد القادر وخليفة (٢٠٢١، ٦٥٩) أن "المنصات التعليمية تتطلب ضرورة توافر الفصول الافتراضية الحية، والتفاعل الفوري بين أطراف العملية التعليمية، ونمط التعليم المزدوج، كما تتطلب توافر محتوى صوتي ومرئي عالٍ، وأهمية مشاركة البرامج، وتنوع أساليب

التقييم، والتقويم، بالإضـافة إلى تقنية الوسـائط المتعددة المميزة، والمقابلات الإلكترونية الحية، وتوافر أدوات وأنشطة تدعم عملية التعلم".

خامسًا: المهارات التكنولوجية

جدول (١٣): استجابات أفراد الدراسة على المهارات التكنولوجية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
١٠	أُرشد الطلبة إلى كيفية التعامل مع المنصة	٤,٢٠	١,٠٢٨	عالية	١
٧	يمكنني التعامل مع المشكلات الفنية البسيطة في المنصة	٣,٩٩	١,١٥٠	عالية	٢
١	يمكنني التعامل بكفاءة مع نظام ويندوز windows	٣,٩٥	١,٠٨٢	عالية	٣
٢	أنشي الملفات على جهاز الحاسوب	٣,٨٦	١,١٩٥	عالية	٤
٦	أتعامل مع مرفقات الحاسب الآلي بيسر وسهولة	٣,٨٢	١,١٧٠	عالية	٥
٣	أستطيع تحميل ورفع الملفات عبر شبكة الإنترنت	٣,٧٩	١,١٦١	عالية	٦
٩	أعرف حقوق التأليف والنشر على شبكة الإنترنت	٣,٦١	١,٣٣٦	عالية	٧
٥	أستطيع تنصيب البرامج التعليمية الخاصة بالمنصة وبرامج الحماية	٣,٣٨	١,٣٣٥	متوسطة	٨
٨	أمتلك إحدى لغات البرمجة التي تساعدني على تصميم مواقع إلكترونية وإدارتها	٢,٩١	١,٣٤٧	متوسطة	٩
٤	لدي اشتراك في المكتبة الرقمية السعودية	٢,٧٩	١,٣٩٥	متوسطة	١٠

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
	المتوسط العام	٣,٦٣	٠,٩٨٤	عالية	

تشير نتائج الدراسة وفقًا لما ورد في الجدول (١٣) إلى أن معلمي ومعلمات التعليم العام يمتلكون المهارات التكنولوجية بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على هذا المحور ما نسبته (٣,٦٣)، وبانحراف معياري (٠,٩٨٤)، كما يتضح أن عبارات درجة امتلاك المهارات التكنولوجية اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية من وجهة نظر أفراد العينة جاءت وفق الترتيب التالي: العبارة (١٠) التي تنص على: "أُرشد الطلبة إلى كيفية التعامل مع المنصة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٠)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (٤) التي نصها: "لدي اشتراك في المكتبة الرقمية السعودية"؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٩). ولعل هذا يلفت نظر وزارة التعليم إلى ضرورة تفعيل اشتراك المعلمين في المكتبات الرقمية؛ مما يمكنهم من متابعة الجديد في مجال تخصصهم.

ويبدو أن هناك نوعًا من الاتساق فيما توصلت إليه الدراسة من نتائج بين الأدبيات البحثية التي تناولت المتغيرات نفسها: كدراسة عبدالقادر وخليفة (٢٠٢١)، ودراسة الريشي (٢٠٢٠)، ودراسة المالكي وداغستاني (٢٠٢٠)، ودراسة الراشدي والسكران (٢٠١٨) التي أكدت على الاتجاهات الإيجابية للمعلمين والمعلمات تجاه استخدام منظومة التعليم الموحد؛ حيث جاءت بدرجة عالية؛ مما يؤكد أهمية توظيف المنصات التعليمية الرقمية في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويستوجب ذلك ضرورة اكتساب كل من المعلمين والطلاب مهارات الاستخدام، والتوظيف بصورة إجرائية، ويتوقف على ذلك تنمية مهارات التعلم الجماعي، والتعاوني، ومهارات التقويم الذاتي، والمستمر، وتنمية مهارات التفكير العلمي، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين والطلاب نحو استخدام المنصات التعليمية، كما تتطلب المنصات التعليمية أستاذًا قادرًا على التعامل مع المشكلات التقنية البسيطة، ويمتلك مهارات إدارة العملية التعليمية للتعامل إلكترونيًّا مع مشاركات طلابه من الناحية التنظيمية، والتقويمية.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاك المعلمين المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد الدورات التدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية؟ تمَّ استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق الإحصائية لمتغير (المؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية التي يُدرسها، وعدد الدورات التدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية)، وتمَّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) لمعرفة الفروق الإحصائية لمتغير (الجنس)، وجاءت النتائج وفقًا للمتغيرات على النحو التالي:

أولًا: الفروق باختلاف متغير الجنس

جدول (١٤): اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) لبيان الفروق في آراء عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط	ذكر	١٥٦	٤,١٠٢٥	٠,٦٢٤٢٥	٣,٠١٤	٣٨٧	٠,٠٨٣ غير دالة
	أنثى	٢٣٣	٣,٩٥٥٢	٠,٧٤١٢١			
مهارات التنفيذ	ذكر	١٥٦	٤,١٤٧٤	٠,٦٣١٦١	١,٦٣٥	٣٨٧	٠,١٠٣ غير دالة
	أنثى	٢٣٣	٤,٠٣٩٣	٠,٦٤٤٥٤			
مهارات التقييم	ذكر	١٥٦	٤,١١٢٨	٠,٥٤٧٩٦	٢,٣٩٧	٣٨٧	٠,٠٩٧ غير دالة
	أنثى	٢٣٣	٤,٠٩٥٦	٠,٨٠٦٨٤			
مهارات التواصل الفعال	ذكر	١٥٦	٤,٢٥٠٠	٠,٦٣٠٥٢	٠,٧٦٠	٣٨٧	٠,٤٤٨ غير دالة
	أنثى	٢٣٣	٤,١٩٧٩	٠,٦٨٣٠٦			
المهارات التكنولوجية	ذكر	١٥٦	٣,٧١١٥	٠,٧٦٦١٣	٤,٧٥٢	٣٨٧	٠,٠٨٨ غير دالة
	أنثى	٢٣٣	٣,٦٤٠٨	١,٠٦٦٤٦			

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاك المعلمين المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية تبعًا لاختلاف متغير الجنس؛ حيث إن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الريشي (٢٠٢٠)، ودراسة الثبيتي وآل مسعد (٢٠٢٠)، وتختلف مع دراسة الشريف (٢٠٢٠) التي كشفت عن وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في المهارات اللازمة لاستخدام المنصات الرقمية في التعلم الذاتي لطلبة الجامعة، وترى الباحثة أن هذا يُعزى لاختلاف عينة الدراسة، كما أن جهود وزارة التعليم في تفعيل المنصات التعليمية كانت شاملة لكِلَا الجنسين دون تمييز، وكلاهما يعمل في بيئة تعليمية واحدة، وتحيط بهما نفس الظروف، وتتوافر لديهما المهارات بدرجة متقاربة؛ لذا جاءت وجهات النظر متشابهة.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي

جدول (١٥): اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لبيان الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مهارات التخطيط	بين المجموعات	١٢,٤٧١	٢	٦,٢٣٥	١٣,٣٨٦	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	١٧٩,٧٩٨	٣٨٦	٠,٤٦٦		
	المجموع	١٩٢,٢٦٩	٣٨٨			
مهارات التنفيذ	بين المجموعات	٧,٧١٣	٢	٣,٨٥٧	٩,٨٢٠	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	١٥١,٥٩٤	٣٨٦	٠,٣٩٣		
	المجموع	١٥٩,٣٠٧	٣٨٨			
مهارات التقييم	بين المجموعات	٤,٥٩٧	٢	٢,٢٩٨	٤,٥٢٩	٠,٠١١* دالة
	داخل المجموعات	١٩٥,٩٠٧	٣٨٦	٠,٥٠٨		
	المجموع	٢٠٠,٥٠٤	٣٨٨			
مهارات التواصل الفعال	بين المجموعات	٦,٦٨٣	٢	٣,٣٤١	٧,٨٩٢	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	١٦٣,٤٣٦	٣٨٦	٠,٤٢٣		
	المجموع	١٧٠,١١٩	٣٨٨			

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المهارات التكنولوجية	بين المجموعات	٤١,٦١١	٢	٢٠,٨٠٥	٢٤,٠٤٩	*٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٣٣٣,٩٣٩	٣٨٦	٠,٨٦٥		
	المجموع	٣٧٥,٥٥٠	٣٨٨			

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول درجة امتلاك المعلمين المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية تبعًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات المؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار "LSD"، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٦): اختبار "LSD" لبيان الفروق بين فئات المؤهل العلمي

محاور الدراسة	المؤهل العلمي	ن	المتوسط	بكالوريوس	دراسات عليا	دبلوم
مهارات التخطيط	بكالوريوس	٣١٠	٣,٩٥١٣	–	*	
	دراسات عليا	٤١	٤,٥١٨٣		–	*
	دبلوم	٣٨	٣,٨٦١٨			–
مهارات التنفيذ	بكالوريوس	٣١٠	٤,٠٣٠٣	–	*	
	دراسات عليا	٤١	٤,٤٩١٦		–	*
	دبلوم	٣٨	٤,٠٦٨٨			–
مهارات التقييم	بكالوريوس	٣١٠	٤,٠٨١٥	–	*	
	دراسات عليا	٤١	٤,٤٣٢٩		–	*
	دبلوم	٣٨	٤,٠٦٢٥			–
مهارات التواصل الفعال	بكالوريوس	٣١٠	٤,١٩٥٧	–	*	
	دراسات عليا	٤١	٤,٥٧١٨		–	*
	دبلوم	٣٨	٤,٠٢٦٣			–
المهارات التكنولوجية	بكالوريوس	٣١٠	٣,٣٠٤٢	–	*	

	دراسات عليا	٤١	٤,٤١٩٥		–	*
	دبلوم	٣٨	٣,٢٨٤٢			–

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

يتبين من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة من الحاصلين على مؤهل الدراسات العليا، وأفراد عينة الدراسة من الذين حصلوا على مؤهل البكالوريوس، وكذلك الدبلوم لصالح أفراد عينة الدراسة من الحاصلين على مؤهل الدراسات العليا نحو درجة امتلاك المعلمين المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة الريشي (٢٠٢٠)، ودراسة الثبيتي وآل مسعد (٢٠٢٠) اللتين كشفتا عن عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، وقد يعود السبب في وجود فروق لصالح ممن يحملون مؤهل الدراسات العليا إلى المهارات التكنولوجية التي يمتلكها المعلمون الحاصلون على الماجستير، والدكتوراه؛ ولعل هذا يُفسر توجه وزارة التعليم في إقرار برنامج الماجستير المهني لمعلمي المرحلتين المتوسطة، والثانوية.

ثالثًا: الفروق باختلاف متغير المرحلة التعليمية التي يُدرسها

جدول (١٧): اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لبيان الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية التي يُدرسها

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مهارات التخطيط	بين المجموعات	١٦,٤٠٠	٢	٨,٢٠٠	١,٩٩٧	٠,٠٨٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٥,٨٦٩	٣٨٦	٠,٤٥٦		
	المجموع	١٩٢,٢٦٩	٣٨٨			
مهارات التنفيذ	بين المجموعات	٢,١٤٠	٢	١,٠٧٠	٢,٦٢٨	٠,٠٧٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٧,١٦٧	٣٨٦	٠,٤٠٧		
	المجموع	١٥٩,٣٠٧	٣٨٨			
مهارات التقييم	بين المجموعات	١١,٢١٢	٢	٥,٦٠٦	١,٤٣٢	٠,١١٣ غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٩,٢٩٢	٣٨٦	٠,٤٩٠		

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المجموع	٢٠٠,٥٠٤	٣٨٨			
مهارات التواصل الفعال	بين المجموعات	٠,٠٥٥	٢	٠,٠٢٧	٠,٠٦٢	٠,٩٤٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٠,٠٦٤	٣٨٦	٠,٤٤١		
	المجموع	١٧٠,١١٩	٣٨٨			
المهارات التكنولوجية	بين المجموعات	٢١,٣١٥	٢	١٠,٦٥٨	١,٦١٣	٠,٠٩٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٤,٢٣٥	٣٨٦	٠,٩١٨		
	المجموع	٣٧٥,٥٥٠	٣٨٨			

يتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاك المعلمين المهارات اللازمة لتفعيل المنصـات التعليمية الإلكترونية تبعًا لاختلاف متغير المرحلة التعليمية التي يُدرسها؛ حيث إن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، ولعل السبب هو استخدام جميع المراحل التعليمية لمنصة تعليمية واحدة (مدرستي)، إضافة إلى تقديم نفس البرامج التدريبية للمعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

رابعًا: الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية

جدول (١٨): اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لبيان الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الدورات التدريبية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مهارات التخطيط	بين المجموعات	٢٩,١٩٠	٢	١٤,٥٩٥	٣٤,٥٤٦	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	١٦٣,٠٧٨	٣٨٦	٠,٤٢٢		
	المجموع	١٩٢,٢٦٩	٣٨٨			
مهارات التنفيذ	بين المجموعات	٢٤,٩٧٢	٢	١٢,٤٨٦	٣٥,٨٧٨	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	١٣٤,٣٣٤	٣٨٦	٠,٣٤٨		
	المجموع	١٥٩,٣٠٧	٣٨٨			
مهارات التقييم	بين المجموعات	٦٥,٧٢٨	٢	٣٢,٨٦٤	٩٤,١٢٤	٠,٠٠٠*

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	داخل المجموعات	١٣٤,٧٧٦	٣٨٦	٠,٣٤٩		دالة
	المجموع	٢٠٠,٥٠٤	٣٨٨			
مهارات التواصل الفعال	بين المجموعات	٢٢,٦٤١	٢	١١,٣٢١	٢٩,٦٣٠	*٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	١٤٧,٤٧٨	٣٨٦	٠,٣٨٢		
	المجموع	١٧٠,١١٩	٣٨٨			
المهارات التكنولوجية	بين المجموعات	٧٦,٩٣٩	٢	٣٨,٤٧٠	٤٩,٧٢٨	*٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٢٩٨,٦١١	٣٨٦	٠,٧٧٤		
	المجموع	٣٧٥,٥٥٠	٣٨٨			

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاك المعلمين المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية، تبعًا لاختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات الدورات التدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية استخدمت الباحثة اختبار "LSD"، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٩): اختبار "LSD" للفروق بين فئات الدورات التدريبية

محاور الدراسة	الدورات التدريبية	ن	المتوسط	لم أحصل على دورات	دورة إلى ثلاث دورات	من ثلاث دورات فأكثر
مهارات التخطيط	لم أحصل على دورات تدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية	١١٤	٣,٦٢٣٥	–	*	*
	حصلت على دورة إلى ثلاث دورات	١٤٣	٤,٠١٦٩		–	

	حصلت على ثلاث دورات فأكثر	١٣٢	٤,٣١٣٨			–
مهارات التنفيذ	لم أحصل على دورات تدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية	١١٤	٣,٧١٥٢	–	*	*
	حصلت على دورة إلى ثلاث دورات	١٤٣	٤,١٣١٣		–	
	حصلت على ثلاث دورات فأكثر	١٣٢	٤,٣٤٧٣			–
مهارات التقييم	لم أحصل على دورات تدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية	١١٤	٣,٥١٥٤	–	*	*
	حصلت على دورة إلى ثلاث دورات	١٤٣	٤,٢٠٨٠		–	
	حصلت على ثلاث دورات فأكثر	١٣٢	٤,٥٣٦٩			–
مهارات التواصل الفعال	لم أحصل على دورات تدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية	١١٤	٣,٨٤٧٠	–	*	*
	حصلت على دورة إلى ثلاث دورات	١٤٣	٤,٣٣٨٨		–	
	حصلت على ثلاث دورات فأكثر	١٣٢	٤,٤٠٩٩			–
المهارات التكنولوجية	لم أحصل على دورات تدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية	١١٤	٢,٩٦٦٧	–	*	*
	حصلت على دورة إلى ثلاث دورات	١٤٣	٣,٧٦١٥		–	

	حصلت على ثلاث دورات فأكثر	١٣٢	٤,٠٥٩١			–

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

يتبين من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة من الحاصلين على دورة إلى ثلاث دورات، وكذلك الحاصلين على ثلاث دورات فأكثر في مجال استخدام المنصات التعليمية، وأفراد عينة الدراسة من الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال استخدام المنصات التعليمية لصالح أفراد عينة الدراسة من الحاصلين على دورة إلى ثلاث دورات، وكذلك الحاصلين على ثلاث دورات فأكثر في مجال استخدام المنصات التعليمية، وتبدو هذه النتيجة منطقية، ويمكن تفسيرها بأن المهارات يمكن اكتسابها من خلال التدريب والتعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي وآل مسعد (٢٠٢٠) التي كشفت عن وجود فروق تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح الحاصلين على دورات تدريبية أكثر من غيرهم.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تنمية المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية على النحو التالي:

جدول (٢٠): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تنمية المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
٥	حاجة هذا النوع من التعليم للتدريب المستمر وفقًا للتطور التقني	٤,٠٤	٠,٩٧٦	عالية	١
٧	ازدحام الجدول الدراسي للمعلم	٣,٩٦	١,٠٦٩	عالية	٢
٨	قناعة بعض المعلمين بأن استخدام هذه المنصات لفترة مؤقتة	٣,٨١	١,٠٧٠	عالية	٣

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
١٠	يحتاج تفعيل المنصة إلى جهد ووقت من المعلم	٣,٦٤	١,١٤٤	عالية	٤
١٢	ضعف تعاون الأسرة مع المعلم مما يؤثر سلبًا على نجاح العملية التعليمية عن بُعد	٣,٦٣	١,٢٤٢	عالية	٥
٩	تأخر وزارة التعليم في إقرار التعليم عن بُعد وتفعيل المنصات التعليمية	٣,٦٢	١,٢١٦	عالية	٦
٤	كثرة أعداد الطلبة في الجلسات الافتراضية	٣,٥٨	١,١٥٦	عالية	٧
١	قلة الدورات التدريبية في مجال المنصات التعليمية الإلكترونية	٣,٥٤	١,١٨٧	عالية	٨
٢	تدني مستوى مهارات الاتصال لدى بعض المعلمين والمعلمات مثل إجادة اللغة الإنجليزية	٣,٥٤	١,١٥٢	عالية	٩
٦	عدم وجود آلية واضحة ومحددة لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية	٣,٤٥	١,٢٠٨	عالية	١٠
٣	ضعف استجابة المعلمين للنمط الجديد من التعلم	٣,٣٧	١,١٦٥	متوسطة	١١
١١	ضعف القدرة على استخدام محركات البحث	٣,٣٢	١,٣١٥	متوسطة	١٢
المتوسط العام		٣,٦٢	٠,٨٠٠	عالية	

يتبين من الجدول (٢٠) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على هذا المحور بلغ ما نسبته (٣,٦٢)، وانحرف معياري (٠,٨٠٠)، كما يتضح أن أكثر المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تنمية المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية تمثلت في العبارة رقم (٥) التي نصها: "حاجة هذا النوع من التعليم للتدريب المستمر وفقًا للتطور التقني"؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة

رقم (١١) التي نصها: "ضعف القدرة على استخدام محركات البحث"؛ حيث بلغ متوسط استجابة أفراد عينة الدِّراسة (٣,٣٢).

وهي مؤشر على أن المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تنمية المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية جاءت بدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الريشي (٢٠٢٠)، ودراسة المالكي وداغستاني (٢٠٢٠)، والحمد (٢٠١٩)، وأهم هذه المعوقات: "حاجة هذا النوع من التعليم للتدريب المستمر وفقًا للتطور التقني"، وترى الباحثة أن هذا العائق يتطلب تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر لدى المعلم؛ وهذا ما يفرضه العصر الحالي من تغيرات سريعة في جميع جوانب المعرفة ينبغي على المعلم مواكبتها، والاستفادة منها في سبيل رفع كفاءة وجودة العملية التعليمية، ولعل الوزارة تسير في خطى واضحة وثابتة لرفع مستوى أداء المعلم، من خلال اعتماد الرخصة المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية التي تعد ضرورة ملحة لإخضاع مهنة التعليم لضوابط وأسس تضمن جودة العملية التعليمية، وإيجاد معايير لمزاولة المهنة، والتدريب، والتعليم المستمر.

التوصيات والمقترحات:

توصيات الدراسة:

١. ضرورة تكثيف جهود وزارة التعليم في تقديم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات في ضوء احتياجاتهم التقنية في مجال توظيف المنصات التعليمية.

٢. تفعيل التعلم الإلكتروني في التعليم العام لبعض المقررات الدراسية بعد انتهاء جائحة كورونا.

٣. تفعيل دور المعلم في التوعية بآداب السلوك الرقمي في التعليم عن بُعد.

٤. تنمية الوعي لدى الأهالي بفاعلية التعليم عن بُعد، ورفع مستوى الثقة بمخرجات هذا النوع من التعليم.

٥. توفير الدعم المادي والمعنوي للمعلم المتميز في المجال التقني، مع الاستفادة من خبراته في هذا المجال.

٦. التعاون بين كليات الحاسب الآلي في الجامعات ووزارة التعليم في تنفيذ برامج تدريبية وفق الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في الجانب التقني.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة بحوثًا ودراسات مكملة لها في المجال على النحو الآتي:

١. تصور مقترح لتنمية المهارات اللازمة لتفعيل المنصات التعليمية لدى معلمي التعليم العام في ضوء فلسفة التعليم عن بُعد.

٢. دور المنصات التعليمية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب التعليم العام "دراسة تقويمية".

٣. واقع التنمية المهنية لمعلمات التعليم العام في ضوء فلسفة التعليم عن بُعد.

المراجع:

أبو لوم، أمجد (٢٠٢٠، اكتوبر ٣٠). المهارات الأساسية التي يحتاج إليها المعلمون للتعليم عن بعد. جريدة أخبار الخليج. تم الاسترجاع من

http://www.akhbar-alkhaleej.com/news/article/1210630

الأحمد، هند والفريح، وفاء. (٢٠١٧). فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، ٢(٢)، ٨٧-١٣٢.

الثبيتي، سلطان والمسعد، أحمد. (٢٠٢٠). مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الالكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية: رواق نموذجاً. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٢)، ١٨-٣٧.

الحبشي، آيات علوي وبدر، بثينة (٢٠١٧). أثر استخدام المنصات التعليمية لمتابعة الواجبات المنزلية في الكفاءة الذاتية المدركة وتحصيل الرياضيات لطالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠(٩)، ٢٥-٥٨.

الحمد، حنان. (٢٠١٩). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للمنصات التعليمية الالكترونية في تدريس العلوم الشرعية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠(٨)، ٤٣٦-٤٦٧.

الدهشان، جمال علي. (٢٠٢٠). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(٤)، ١٠٥-١٦٩.

الراشدي، عبدالله والسكران، عبدالله. (٢٠١٨). المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩(١). ١-٣٨.

الرشيدي، منيرة والبراهيم، أمل. (٢٠١٩). واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الالكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠(٣)، ١-٢٦.

الريشي، حنان. (٢٠٢٠). واقع استخدام منظومة التعليم الموحد "منصة المدرسة الافتراضية" ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤٠(٤)، ١٠١-١٢٣.

زايد، محمد. (٢٠٢٠). أهمية التعليم عن بعد في ظل تفشي فيروس كورونا، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، ٩(٤). ٤٨٨-٥١١.

زهو، عفاف محمد. (٢٠١٦). الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعليم الإلكتروني في عملية التعليم: دراسة حالة على منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ٢٧(١٠٨)، ٢٣٧-٣١٠.

السعادات، خليل. (٢٠١٠). أهمية التعليم المستمر من وجهة نظر بعض المتدربين. رسالة التربية وعلم النفس، (٣٤)، ٧١-٨٧.

سمحان، منال وعلي، أسماء. (٢٠٢٠). متطلبات استخدام المنصات التعليمية الالكترونية في ضوء التحول الذكي للجامعات: دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤(٩)، ٢٣٧-٣٥٠.

سهيل، تامر وعزيز، مصلح. (٢٠١٦). مهارات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة بدولة فلسطين. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني، ٥(١٠)، ١١-٣٨.

الشرقاوي، جمال مصطفى. (٢٠٠٥). تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الالكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية، ٨٥(٢)، ٢١٤-٢٥٣.

الشريف، باسم نايف. (٢٠٢٠). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية: جامعة طيبة أنموذجاً. مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، (٢٢)، ٣٥٢-٤٠٦.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٣). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. الأردن: دار اليازوري العلمية.

العباسي، عزة السيد والقصيبي، راشد صبري وعباس، عبد السلام الشيراوي. (٢٠١٠، مارس). دور التعليم الالكتروني في تحقيق أهداف التعليم المفتوح. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول –معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، جامعة بورسعيد، مصر.

عبد القادر، مها وخليفة، هشام (٢٠٢١). تصور مقترح قائم على فلسفة التعليم من بعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. المجلة التربوية، (١٨)، ٦٣٧-٧١٥.

عبدالعزيز، حمدي أحمد. (٢٠٠٨). التعليم الالكتروني: الفلسفة، المبادئ، الأدوات. الأردن: دار الفكر.

عبدالهادي، محمد وعمار، حامد. (٢٠٠٧). التعليم الالكتروني عبر شبكة الإنترنت. ط٢، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

علي، محمد السيد. (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القحطاني، بخيتان محمد. (٢٠٢٠). واقع استخدام التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة. العلوم التربوية، ٤(٣)، ٣٩١-٤٢٠.

المالكي، هيفاء جارالله وداغستاني، بلقيس. (٢٠٢٠). دور المنصات التعليمية الالكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة (دراسة تقويمية). المجلة التربوية. (٧٣)، ١١٢٧-١١٥٦.

محمد، سحر. (٢٠١١، يوليو). المهارات اللازمة لتصميم مواقف التعليم والتعلم الالكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع-التعليم الالكتروني وتحديات الشعوب العربية: مجتمعات التعلم التفاعلية، جامعة القاهرة، مصر.

محمد، كريمة عبد اللاه محمود. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير كفايات التعلم الإلكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، (١٠).٢٧٣-٣٥٢.

منصة مدرستي للتعليم عن بعد. (٢٠٢٠، ديسمبر١). في موسوعة ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org/wik

الناعبي، سالم عبدالله. (٢٠١٠). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١(٣)، ٤١-٧٤.

وزارة التعليم (١٤٤٢). إحصاءات إدارة التخطيط والتطوير ١٤٤٢هـ، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

اليونسكو (٢٠٢٠). التعليم عن بعد مفهومة، أدواته واستراتيجياته دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني: مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية.

AbdelHadi, M. & Ammar, H.. (2007). E-learning via the Internet. (2), Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Abdulaziz, H (2008). Electronic Learning: Philosophy, Principles, Tools. Jordan, dar alfikr .

Abdul-kader, M & Khalifa, H (2021). A Proposed Perspective Based on the Philosophy of Distance Education in Employing Digital Educational Platforms to Achieve the Goals of the Educational Process from the Viewpoints of the Faculty. Journal of Education, 637-715 .

Abu lum, A (30October 2020). Basic skills that teachers need for distance education. Gulf News newspape http://www.akhbar-alkhaleej.com/news/article/1210630

Al Ahmad, H &freeh, W(2017). Philosophy of Distance Education and its Objectives in Saudi Universities from the Perspectives of Faculty Members. Journal of the north for humanities, 2(2), 87-132 .

Al Rashidi, A & Alsukran, A (2018). Educational requirements for employing electronic educational platforms in the educational process of the High school from the point of view of educational supervisors and teachers in Al-Kharj education. Journal of Scientific Research in Education, 19(1), 1-38 .

Al Rashidi, M & Al Brahim, A(2019). The reality of use computer teachers for educational platforms in teaching and their attitudes towards them. Journal of Scientific Research in Education, 20(3), 1-26 .

Al Rishi, H (2020). The reality of using the integrated education systems (Virtual School Platform) and the difficulties of using it from the point of view of Mecca teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences, 40(4), 101-123 .

Al Shareef, B (2020).The reality of university students' attitudes towards employing digital platforms in university education. Journal of Taibah University Arts and Humanities, 22, 352-406 .

Al-Habashi, A & Badr, B (2017). The impact of using Educational platforms in homework follow-up on the perceived self-efficacy and educational achievement of mathematics

for the third grade preparatory school students (female students) in Makkah al-Mukarramah, Journal of Mathematics Education, 20(9),25-58 .

Alhamd, H(2019). The Reality of Using Electronic Platforms by Faculty Members in Teaching Islamic Sciences. Journal of Scientific Research in Education, 20(8), 436-467 .

Al-Maliki, H & Dagestan, B (2020). The Role of E-Learning Platforms in the Professional Development of Kindergarten Teachers. Journal of Education, 73, 1127-1156 .

Al-Naibi, S (2010). The Use of Information and Communication Technology by Teachers in the Interior Region of the Sultanate of Oman and Obstacles to Use. Journal of the Educational & Psychological Sciences, 11(3), 41-74 .

Al-Qahtani, B. (2020). The reality of using distance learning in the light of the Corona pandemic from the point of view of Islamic education teachers in the intermediate stage. Educational Sciences, 4(3), 391-420.

Al-Saadat, K (2010). The importance of Continuing Distance Education as Seen by Trainees. Journal of Education and Psychology, 34, 71-87 .

Alsharqawi, g (2005). Developing the concepts of education and Electronic Learning skills among students of the College of Education in the Sultanate of Oman, Journal of the Faculty of Education - Mansoura University, 85(2), 214-253 .

Althubaiti, S & Almasaad, A (2020). The use of MOOCs in learning English: Rwaq as an example. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(2), 18-37 .

Amer, T(2013). Online education and open education, Jordan, Dar Al-Yazori

El-Dahshan, G(2020). The future of education after the Corona pandemic: Prospective scenarios. International Journal of research in Educational Sciences, 3(4), 105-169 .

Homanova, Zuzana, Prextova, Tatiana (2017) "Educational Networking platforms Through the Eyes of Czech Primary School Students" Academic Conferences International Limited, European Conference on e-Learning; kidmore End, 195-204.

Madrasati platform for online education.(2020, Des1), Wikipedia https://ar.wikipedia.org/wik

Mateia, A. & Vrabied, C. (2012). E- learning Platforms supporting the educational effectiveness of distance learning programme, A comparative study on administrative sciences, procedia- social and Behavioral sciences, 2(3), PP123-131.

Ministry of Education (1442). Statistics of the Department of Planning and Development 1442 AH, the General Administration of Education in the Riyadh region .

Mohammed, H (2017). Using the Edmodo Platform for Developing Self-Regulated Learning Skills and Attitude towards employing it in Teaching Social Studies for General Diploma students at the faculty of education. Journal of the Educational Society for Social Studies, (90), 99-139 .

Mohammed, K.(2020). The present study aims to present a proposal to improve e learning competencies necessary for teaching physics for secondary school female teachers. Journal of Educational Sciences, (10).273-352.

Mohammed, S (2011). The necessary skills for designing educational and Electronic-learning situations for students of educational technology. Paper submitted to Seventh Scientific Conference - E-Learning and the Challenges of Arab nation: Interactive Learning Communities, Egypt: Cairo University

Ozatok, M. & Brett, c. (2011). Social presence and online learning A review of research, the journal of distance education, 25 (٣)

Phillip, O. J. (2008). ICT attitudinal characteristics and use level of Nigerian teachers. Issues in Informing Science and Information Technology, (5), 261-266 .

Rogers, p, L & et al. (2009). Encyclopedia of distance learning, u.s.a, idea group INC (IGI) Global.

Samhan, M & Ali, A (2020). Requirements for using Electronic Educational Platforms in light of Opinions the Smart Transformation of Universities: A Study of Faculty Members at Menofia University. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(9), 237-350 .

Sohail, T & muslih, M (2016).Skills of Electronic Teaching Practiced by Faculty Members of Al-Quds Open University in the State of Palestine. Palestinian journal for open learning & electronic learning, 5(10), 11-38 .

Unesco (2020). The concept of online education, its tools and strategies that is guide for policy makers in academic, vocational and technical education: King Salman humanitarian Aid & Relief Centre .

Younei, S. &leask, M.(2013). Use of learning platforms to support continuing professional development in HELs and School. De Montfort University, Leicester, ITTE.

Zaho, A (2016). The educational competencies necessary for female teachers to employ e-learning skills in the education process: a case study on the Abaha region in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Faculty of Education, 108,237-310 .

Zaid, M (2020). The importance of distance education in the context of the spread of the Corona virus, IJTIHALD Journal On Legal and Economic Studies, 9(4), 488-511 .

Zhang, D.(2005). Interactive Multimedia-Based E-Learning: A Study of Effectiveness. American Journal of Distance Education, 19(3), 149

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة شقراء

The Five Big Personality Traits and Thinking Styles of Shaqra University Students

إعداد

د. محمد حوال العتيبي

أستاذ علم النفس المشارك جامعة شقراء

Dr Mohammad Hawwal Alotaibi

Associate Professor of Psychology- College of Science and Humanities in Afif- Shaqra University

DOI: 10.36046/2162-000-009-013

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع أساليب التفكير لدى طلاب جامعة شقراء، وكذلك العلاقة بين العوامل الخمسة وأساليب التفكير والفروق بين الذكور والإناث، تكونت عينة الدراسة من (٧٩٢) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، كما استخدم أدوات قياس متمثلة في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إعداد الباحث)، ومقياس أساليب التفكير من إعداد Sternberg&Wagner (١٩٩٢) وتعريب أبو هاشم (٢٠٠٦)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات طلاب الجامعة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على أبعاد مقياس أساليب التفكير.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية – أساليب التفكير – طلاب جامعة شقراء.

Abstract:

This study aimed to identify the thinking styles of Shaqra University students ، as well as the impact of the five major factors of personality ،and the relationship between the factors of personality and the differences in the thinking methods of males and females. The sample of the study consisted of (792) male and female students and it used the comparative correlation descriptive method ،and measuring tools represented in: the measure of the five major factors of personality (prepared by the researcher) ،the scale of thinking methods prepared by Sternberg & Wagner (1992) translated by Abu Hashim (2006). The results of the study showed that there is a statistically positive correlation at the level of significance of (0.01) between the university students' grades on the scale of the five major factors of personality and their scores on the scale of the thinking methods.

Keywords: The five major factors of personality - thinking styles - students of Shaqra University.

مقدمة الدراسة:

تُعد المرحلة الجامعية من أهم وأخطر المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان عبر مساره النمائي؛ فهي مرحلة بين المراهقة وما يموج بها من تقلبات وطفرات في جوانب النمو المختلفة والرشد وما يتبدى فيه من مظاهر الاستقرار والنضج والاتزان، ولمرحلة الجامعة أهميتها في بناء وتكوين شخصية الفرد، وإكسابه مجموعة من أساليب التفكير المتعددة التي تساعده على تحقيق التوافق الشخصي مع عالمه الداخلي ومتطلبات المجتمع المحيط به.

فالمتعارف عليه أن لكل إنسان مجموعة من الخصائص التي يتفرد بها عن غيره ممن حوله، وقد يتفق نوعًا ما في بعض هذه الخصائص فيما يُعرف بالشخصية، فالشخصية هي ذلك الانتظام الدينامي الجشطلتي الذي اكتسبه الفرد عبر مراحل حياته من البيئة المحيطة به متأثرًا بالعوامل الوراثية، لذا فإن الشخصية ثابتة نسبيًا في مواقف الحياة، وتنمو من تفاعل الكائن البشري مع بيئته التي تشجعه وتشكل دوافعه، (المليجي، ١٩٨٥).

والشخصية تتكون أحيانًا من مجموعة من القيم أو الحدود الوصفية التي تستخدم في وصف الفرد موضوع الدراسة بحسب المتغيرات أو الأبعاد التي تحتل مكانًا مركزيًا داخل النظرية المستخدمة، ويُعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت أبرز وأهم صفات الشخصية، (أبو غزالة، ٢٠٠٩).

ويُعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري (Costa &Mccare 1985) من أهم النماذج التي فسرت سمات الشخصية في وقتنا الحاضر فضلًا عن كونها تعد وصفًا شاملًا ودقيقًا لوصف الشخصية الإنسانية، وهذا النموذج يحدد وجود خمسة عوامل لوصف الشخصية وهي الانبساطية، والعصابية، والطيبة، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة.

حيث أثبتت العديد من الدراسات صدق وثبات هذا النموذج بعد ترجمته إلى العديد من اللغات مثل: الإسبانية، والبرتغالية، والهولندية، والألمانية، والإيطالية، والروسية، والكرواتية، والفرنسية، والفنلندية، والصينية، والكورية (الشمالي، ٢٠١٥: ٥٦).

وعليه يرى الباحث أن هذه العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تؤثر في العديد من جوانب الحياة المختلفة لدى الفرد، وهذا ما أشارت له دراسة أحمد (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة ارتباطية بين عوامل الشخصية وأسلوب الحياة لدى الفرد، وقد يكون هناك تأثير لهذه العوامل الخمسة الكبرى على عامل التفكير لدى الفرد وقدرته على التكيف لاستيعابها للعديد من الأفكار الموجودة في قوام الشخصية الأخرى.

ويعد التفكير عملية عقلية تبنى وتؤسس من خلال مجموعة المحصلات النفسية الأخرى، كما أن أساليب التفكير انعكاس لأسلوب الفرد في أداء المهام المختلفة في ضوء معتقداته وخلفيته الثقافية، كما أنها أحد متغيرات الشخصية التي تحدد استجابات الأفراد نحو المثيرات المختلفة في البيئة المحيطة. (Fan، Zhu، Ma، Shen، Zhang، Wang، ٢٠١٦)، ومن هذه الأساليب كما أشار إليها Sternberg& wagner، ١٩٩٢)) الأسلوب الملكي، والهرمي، والفوضوي، والأقلية، والتشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والعالمي، والمحلي، والانفتاحي، والمتحفظ، والخارجي، والداخلي.

وبالنظر لسلوك كل منا سنجد أنه حصيلة مشاعر وانفعالات وأفكار، وما من سلوك نقوم به إلا ومن ورائه دافع للوجود وتحقيق هدف ما، ولذا فقد قام الباحث بدراسة العوامل الخمسة للشخصية لمعرفة ماهيتها وما العوامل الأكثر انتشارًا بين طلاب الجامعة؟ وما أساليب التفكير المرتبطة بها ونوع الفروق التي تعزى لمتغير النوع والكلية؟

مشكلة الدراسة:

لاشك أن العوامل الخمسة الكبرى تؤدي دورًا بارزًا وملحوظًا في تشكيل شخصية الفرد من خلال عملية التنشئة التي تعد مرحلة الدراسة جزءًا لا يتجزأ منها بشكل عام؛ لكون المؤسسات التعليمية تسعى وبشكل دائم ومستمر إلى تحسين مخرجاتها التعليمية، وهذا يستدعي وجود الحد الأدنى من مستوى التفكير على أقل تقدير حتى يمكن تحسين العملية التعليمية، فالمرحلة الجامعية تعد مرحلة مهمة؛ لكونها بين مرحلة المراهقة ومرحلة الرشد وتعد مرحلة مفصلية في تشكيل خصائص الشخصية للطالب، وعليه نظرًا لأهمية دراسة أثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على أساليب التفكير على عينة من طلاب جامعة شقراء، وعلى حد علم الباحث لا

توجد دراسة تناولت هذا الموضوع بمحافظة عفيف، وفي ضوء ما سبق تبرز مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما تأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على أساليب التفكير لدى طلاب جامعة شقراء؟

ينبثق من السؤال الرئيس للبحث التساؤلات التالية:

- ما أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرًا لدى طلاب جامعة شقراء؟
- هل توجد فروق في درجة العوامل الخمسة الكبرى لدى طلاب جامعة شقراء تعزى لمتغير (النوع – الكلية)؟
- ما أساليب التفكير السائدة لدى طلاب جامعة شقراء؟
- هل توجد فروق بين أساليب التفكير لدى طلاب جامعة شقراء تعزى لمتغير (النوع/الكلية)؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرًا لدى طلاب جامعة شقراء.
- التعرف على الفروق في درجة العوامل الخمسة الكبرى لدى طلاب جامعة شقراء التي تعزى لمتغير (النوع – الكلية).
- التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلاب جامعة شقراء.

١- التعرف على الفروق بين أساليب التفكير لدى طلاب جامعة شقراء تبعًا لمتغير (النوع/الكلية).

٢- التعرف على نوع العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة شقراء.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية هذه الدراسة في:

الأهمية النظرية:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية من متغيرات الدراسة الحالية المتمثلة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية دراسة أساليب التفكير، وفقًا للعوامل الشخصية التي قد تساعد على فهم الأسباب التي تدفع الأفراد إلى التفكير السلبي.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في إعداد استبيان أساليب التفكير لإثراء المكتبة العربية وفي تزويد المجتمع بأداة قياس مقننة، كما تدعم وتساند نتائج هذه الدراسة مراكز الإرشاد والمرشدين والمرشدات الطلابيين لجمع معلومات عن أهمية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالنسبة للطلبة، وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلاب الجامعات.

مصطلحات الدراسة:

(أ) العوامل الخمسة الكبرى(The Five Main Factors)

هي خمسة تجمعات لأبرز سمات الشخصية يمثل كل عامل تجريدًا لمجموعة من السمات المتناغمة (Cloninger، ٢٠٠٠، ٢٧٠).

كما يعرف الباحث العوامل الخمسة الكبرى إجرائيًا بأنها: مجموعة من المتغيرات المختلفة التي تؤدي في صورتها العامة إلى نموذج تصوري منها؛ الانبساطية، والعصابية، والطيبة، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة لوصف الشخصية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس العوامل الخمسة الكبرى (إعداد الباحث).

(ب)أساليب التفكير (Thinking Methods)

هو طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات، ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية -أساليب التفكير – القدرة) (Sternberg، R.1994:40-36)

ويعرف الباحث أساليب التفكير إجرائيًا: بأنها مجموعة الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي يفضلها الفرد في حل جميع المشكلات التي تواجهه أو في بناء أفكار جديدة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس أساليب التفكير إعداد (Sternberg& Wagner، ١٩٩٢) وتعريب أبو هاشم ٢٠٠٦.

حدود الدراسة:

(أ) الحدود الموضوعية:

اقتصرت المحددات الموضوعية لهذا البحث على متغيراتها المتمثلة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير.

(ب) الحدود البشرية:

اقتصر هذا البحث على عينة من (٧٩٢) طالبًا وطالبة بجامعة شقراء.

(ج) المحدد المكاني:

اقتصرت المحددات المكانية لهذا البحث على كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف، كلية المجتمع بحريملاء، كلية العلوم الطبية والتطبيقية في شقراء، كلية التربية بالدوادمي، كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية.

(د) الحدود الزمنية:

طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١هـ/٢٠١٩م.

الإطار النظري

أولًا: مفهوم الشخصية:

في الشائع يُستخدم مفهوم الشخصية للتعبير عن صفات الفرد، وعندما تطلب من شخص التحدث عنها يقول هذا شيء غامض أو واضح، ولذا فمصطلح الشخصية من أصعب المفاهيم فهمًا وتفسيرًا، لأن الشخصية كل معقد متعدد الجنبات والصفات، ومن ثم تتعدد التعاريف كما يلي:

فالشخصية في اللغة: مشتقة من كلمة (ش خ ص) والشخص: كل جسم له ارتفاع وظهور، والمراد بها إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص) ابن منظور، د.ت:٩/٦٥).

وفي المعجم الوسيط: الشخصية هي: "صفات تميز الشخص عن غيره ويقال: فلان لا شخصية له: أي ليس فيه ما يميزه من الصفات الخاصة، ويقال: فلان ذو شخصية قوية أو ذو صفات وكيان مستقل متميز.

ولقد اختلف علماء النفس الباحثون في الشخصية في التوصل لتعريف واحد، ولكن هذا التعدد في التعريفات قد يكون أمرًا مرغوبًا فيه، وأشار ألبورت (١٩٦١) Allport إلى الشخصية بأنها: "التنظيم الدينامي للفرد للأجهزة النفسية والعضوية الذي يحدد توافقه الفريد مع بيئته"، ويرى عسلية (٢٠٠٥) أنها: "التنظيم الأكثر أو الأقل ثباتًا، واستمرارًا لخلق الفرد، ومزاجه، وعقله وجسمه، الذي يحدد توافقه المميز للبيئة التي يعيش فيها"، وأشار الزغول والهنداوي (٢٠٠٧) إليها بأنها: "مجموعة من السمات المترابطة التي تسمح لنا بالتنبؤ عما سيفعله الشخص في موقف معين"، وعرفها نائل أخرس (٢٠٠٧) بأنها: "هي البناء الخاص بصفات الفرد وأنماط سلوكه الذي يحدد طريقته المتفردة في تكيفه مع البيئة من حوله".

مما سبق يتضح أن الشخصية هي ذلك الانتظام الدينامي الجشطلتي الذي اكتسبه الفرد عبر مراحل حياته من البيئة المحيطة به متأثرًا بالعوامل الوراثية، وهذا الانتظام ينحصر وظيفته في تحديد توافقات الفرد الفريدة مع عالمه لتحقيق إمكاناته.

ولمعرفة الشخصية لابد من معرفة عدة أمور منها: التنظيم الدينامي للفرد، ودراسة الشخصية ككل، فالشخصية ليست مجرد مجموعة من الصفات أو القدرات، ولكن وراء هذه الصفات وحدة تكامل، وتناسق وتفاعل، فنحن لا نستطيع فهم الصفة إلا بعد معرفة علاقتها بغيرها من الصفات. (العيسوي، ٢٠٠٠).

وتتقرر سمات الشخصية بشكل رئيسي كما يرى أيزنك، في ضوء موقع الشخص على هذه الأبعاد الثلاثة، وقد عزا أيزنك التنوع في الشخصية لدى الأفراد إلى الفروق الموروثة في الدماغ (الوقفي، ٢٠٠٣: ٥٢٩). وافترض أيزنك أن هذه الأبعاد مستقلة بعضها عن بعض، بمعنى أن وضع الفرد على بعد الانبساط – الانطواء لا يحدد وضعه على بعد العصابية–الاتزان الوجداني، أو بعد الذهانية–الواقعية، والعكس صحيح (السيد وآخرون، ١٩٩٠: ٥١٨).

ثانياً: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يعد نموذج العوامل الخمسة الأكثر ملاءمة والأكثر انتشارًا في علم النفس المعاصر، لكونه مؤلفًا من خمسة متغيرات مختلفة تصف الشخصية وصفًا دقيقًا، وهي حسب ما يراه (ديجمان(أنها الأكثر عاملية وقابلية للتطبيق ضمن المقاييس الموجودة في علم نفس الشخصية (عبادو، ٢٠١٣: ٤٥).

ومن أشهر النماذج التي تناولت عوامل الشخصية الخمسة نموذج Digman، (١٩٩٠)، ونموذج Costa & McCrae، ١٩٨٥ ويتضمن هذا التنظيم الهرمي للسمات خمسة أبعاد أو عوامل أساسية هي: الانبساطية، العصابية، المقبولية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة.

تاريخ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

نشأ نموذج العوامل الخمسة للشخصية نتيجة التقدم المذهل في علم النفس الإحصائي؛ حيث استطاع علماء نفس الشخصية استخدام التحليل العاملي كتقنية لاختزال السمات الشخصية الأكثر تكرارًا، مما أدى إلى ظهور نظريات سمات الشخصية، وكان من أبرزها نموذج العوامل الخمسة، والتي ترجع نشأتها إلى فيسك الذي استخرج خمسة عوامل للشخصية عن طريق

التحليل العاملي لقائمة كاتل لدى عينات مختلفة باستخدام التقارير الذاتية، وتقديرات الملاحظين والأقران (كاظم، ٢٠٠٢: ٩).

وعليه مرت نظرية العوامل الخمسة بتاريخ طويل من الجهود في سبيل الوصول إلى العوامل الأساسية في الشخصية، وبدأت بطريقة تحليل السمات عن طريق المعاجم اللغوية على يد (ألبورت (و) أودبرت (في الثلاثينيات من القرن الماضي (الرويتع، ٢٠٠٧: ١٠١).

وصف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمثابة هيكل هرمي من سمات الشخصية، تمثل العوامل الخمسة قمة الترتيب، وتمثل الشخصية مستوى أعلى من التجريد، كما أن كل عامل ثنائي القطب مثل الانبساط يقابله الانطواء، ويندرج تحت كل عامل مجموعة من السمات الأكثر تحديدًا (Gosling، et al. ٢٠٠٣:٥٠٦)

العامل الأول: الانبساطية.

يعد هذا العامل ثنائي القطب حيث يمكن تسميته (الانبساط – الانطواء(ويتسم الشخص الانبساطي بأنه شخص محب للاختلاط، يتوافق مع المعايير الخارجية، يوجه اهتماماته إلى خارج الذات، ويحب العمل مع الآخرين، ويحترم التقاليد والسلطة، وعلى مستوى التفكير يميل الشخص الانبساطي إلى تفسير جوانب العالم الخارجي باستخدام المنطق De Raad، ٢٠٠٠:٨٩) (Zhang، ٢٠٠٦:١١٧٩()).

العامل الثاني: العصابية.

يعتبر عامل العصابية ثنائي القطب بين مظاهر حسن التوافق والنضج أو الثبات الانفعالي، وبين اختلال هذا التوافق أو العصابية، والعصابية ليست العصاب، ولكن الاستعداد للإصابة به عند توافر شروط الضغوط والمواقف العصابية (عبد الخالق، ١٩٩٨: ١٧٩ – ١٨٠).

العامل الثالث: الطيبة "المقبولية".

يعد هذا العامل الأكثر ارتباطا بالعلاقات الشخصية وبحسب Hogan (١٩٨٣) فإن المقبولية تجعل الفرد قادرًا على مواجهة مشاكل وضغوط الحياة العامة، وتعكس هذه السمة الفروق

الفردية في الاهتمام العام لتحقيق الوئام الاجتماعي، ويتسم الذين يتصفون بهذه السمات بالتسامح والثقة، وحسن الطباع، والتعاون. .

DeRaad، ٢٠٠٠:٩١؛ Zhang، ٢٠٠٦:١٧٩))

العامل الرابع: يقظة الضمير (التفاني).

إن التفاني العالي "يقظة الضمير" يعني التركيز،، ويظهر قدرًا من التلقائية والسمو، والتأني من الإنتاج إلى البحث، وصورة الشخص المتفاني قادر على خلق أشخاص ذوي اهتمامات مركزة، دون أن يؤدي ذلك إلى تنفيذهم ومساعدتهم على الاسترخاء بين الفينة والأخرى للتمتع بالحياة أحيانًا)السليم،٢٠٠٦: ٨٢).

العامل الخامس: الانفتاح على الخبرة

المنفتحون فضوليون فكريًا، ومتذوقون للفن، وحساسون للجمال، كما يميلون إلى التفكير والتصرف بطرائق فردية وغير مطابقة، أما المتحفظون في الانفتاح على الخبرة فيميلون إلى امتلاك مصالح مشتركة ضيقة، ويفضلون البسيط والمستقيم والواضح على المعقد والمبهم وغير المفهوم (العنزي، ٢٠٠٧: ٨٣).

خصائص نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية:

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية من أوسع نماذج الشخصية انتشارًا، حيث تناولته العديد من الدراسات في مجال علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصناعي التنظيمي، وعلم النفس الإكلينيكي لدراسة الفروق الفردية (Rosellini & Brown، ٢٠١١:٢٨):. ويعدّ نموذج العوامل الخمسة الكبرى نموذجًا شاملًا، يوفر قواعد واسعة لوصف سمات الشخصية، وكذلك تنظيم وتشخيص أمراض الشخصية، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أنه يحتوي تقريبًا على كل أبنية الشخصية التي تم تحديدها في نماذج أخرى للشخصية، (McCrae & Terracciano، ٢٠٠٥:٢٧٠)، هذا وقد برهنت العديد من الدراسات صدق وثبات نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على جميع الفئات العمرية ولكلا الجنسين، وفي العديد من المجتمعات مثل دراسة ((Guenole & Chernyshenko، ٢٠٠٥ ودراسة ((McCrae &

Terracciano، ٢٠٠٥ ودراسة (Yik et al.، ٢٠٠٣) ودراسة (Gulgoz، ٢٠٠٢) ودراسة (كاظم، ٢٠٠٢) (والرويتع، ٢٠٠٧) وبناء على ما سبق فإن العديد من الباحثين يرون أن نموذج العوامل الخمسة أداة مفيدة في تقييم الشخصية وقابلة للتطبيق على مختلف الثقافات.

ويتفق الباحث مع الفايز (٢٠٠٧) التي رأت أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أكثر الأنظمة شمولية للشخصية الإنسانية مقارنة مع غيرها.

ثانيًا: أساليب التفكير

قد حظي مفهوم أساليب التفكير بالعديد من التعريفات التي تناولها الباحثون؛ حيث إن أسلوب التفكير هو طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، (Sternberg، ١٩٩٦، ١٣).

وتعرف أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات. De Boer and Coetzee، ٢٠٠٠)).

ويعّرف أسلوب التفكير بأنه: "طريقة الفرد في استدعاء المعارف والخبرات وتنظيمها وتخزينها بهدف توظيفها. (طافش، ٢٠٠٤: ٢٤).

العوامل التي تساعد على تنمية أساليب التفكير:

ويرى جروان (٢٠٠٢) أن هناك مجموعة من الوسائل والأساليب التي تساعد في تنمية أساليب التفكير عند المتعلمين ومنها

إثارة تفكير المتعلمين من خلال تقديم أسئلة لهم تتطلب منهم استدعاء الخبرات السابقة، وصياغة الفروض والتثبت والتجريب، وذلك بهدف استخلاص إجابات شافية لتلك الأسئلة (الطيب، ٢٠٠٦). تقديم خبرات متنوعة للمتعلمين وفي ظل ظروف مختلفة، تساعد المتعلمين على محاكمة تلك الخبرات وبلورتها واستخلاص ما هو أفضل منها (عبد الحميد، ٢٠٠٥).

المتغيرات التي تؤثر في أساليب التفكير:

هناك خمسة متغيرات تؤثر في أساليب التفكير لدى الأفراد وتسهم في تكوينها، وهي ثقافة المجتمع التي تتضمن العادات، والتقاليد، والدين، واللغة، والمهن التي يقومون بها .المتغير الثاني هو متغير الجنس يعد هذا مؤثرًا بشكل أساسي في تنمية أساليب التفكير. المتغير الثالث هو العمر. المتغير الرابع أسلوب المعاملة الوالدية، وهو من أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي، وما يشجعه الوالد ويدعمه ويثبته هو بالفعل أكثر احتمالية لأن ينعكس في أسلوب تفكير الأبناء. المتغير الخامس نوع التعليم ونوع العمل (Sternberg، ٢٠٠٤) (الشلوي،٠ ٢٠١: ٦).

النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

أولًا: نظرية قيادة المخ لهيرمان (١٩٨٧)

سميت هذه النظرية أداة هيرمان للسيادة المخية، وتعرض النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الأساليب التي يتعامل بها الأفراد مع العالم الخارجي وهي:

الأسلوب المنطقي:

يتصف الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على فهم ودمج الأنظمة والعمليات المعرفية.

الأسلوب التنظيمي:

يتصف الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب من التفكير بجدولة وتنظيم الأنشطة، والاهتمام بالتفاصيل، ووضع أهداف والتحرك نحوها.

الأسلوب الاجتماعي:

يتصف الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على الاتصال، والتأثير في الآخرين، والقدرة على التعامل مع الآخرين.

الأسلوب الابتكاري:

يتصف الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على إيجاد البدائل، وتخطي الحواجز والعقبات، والحصول على أفكار جديدة (الطيب،٢٠٠٦ (- (علي، ٢٠١٧: ٧).

ثانيًا: نظرية كوستا (١٩٨٥)

صنف كوستا أربع مراحل للتفكير وهي:

١-المرحلة الأولى: المهارات المنفصلة للتفكير، وتشمل مجموعة من الجوانب العقلية التي تعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدًا، وهي: إدخال البيانات، وتشغيل البيانات، واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها.

٢- المرحلة الثانية: استراتيجيات التفكير وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة التي تتطلب حلولًا لم تكن معروفة، وهذه الاستراتيجيات هي: حل المشكلات، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار .

٣-المرحلة الثالثة: التفكير الابتكاري وتشمل مجموعة السلوكيات التي يستخدمها الفرد لإنتاج أساليب التفكير الجديدة والحلول الأصيلة للمشكلات، وتشمل هذه السلوكيات: الإبداع، والطلاقة، والتفكير، وتحدي المصاعب.

٤-المرحلة الرابعة: الروح المعرفية مع توافر المستويات السابقة، ويتضمن هذا المستوى تفتح الذهن، والبحث عن البدائل، والتعامل مع المواقف الغامضة، وإدراك العلاقات، والرغبة المستمرة في التغيير (السراج، ٢٠٠٩).

ثالثًا: نظرية هاريسون وبرامسون (١٩٨٢)

ويقترح هاريسون وبرامسون وجود خمسة أساليب يفضلها الأفراد في التعامل مع المعلومات أو المشكلات التي يواجهونها وهي:

١. الأسلوب التركيبي:

ويتصف الأفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة عما يفعل الآخرون، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولًا أفضل.

٢-الأسلوب المثالي:

ويتصف الأفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، والاهتمام باحتياجات الفرد.

٣-الأسلوب العملي:

ويتصف الأفراد ذوو التفكير العملي بالتحقق مما هو صحيح أو خطأ، وحرية التجريب، وإيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة، وتناول المشكلات بشكل تدريجي، والبحث عن الحل السريع.

٤-الأسلوب التحليلي:

ويتصف الأفراد ذوو التفكير التحليلي بمواجهة المشكلات بحرص، وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر من المعلومات.

٥-الأسلوب الواقعي:

ويتصف الأفراد ذوو التفكير الواقعي بالاعتماد على الملاحظة، والتجريب، والظهور كإنسان مباشر وقوي ونشط وواضح، والميل إلى الاختصار في عرض ما يقدمه. (الشلوي، ٢٠١٠: ٢٠).

رابعًا: نظرية التحكم العقلي الذاتي (Sternberg & Grigorenko 2004)

وضع الباحثان عددًا من المبادئ النفسية العامة التي تفهم في ضوئها أساليب التفكير، وتتلخص هذه المبادئ في الآتي:

١-الأساليب هي تفضيلات الفرد لاستخدام قدرات معينة، وليست هي القدرات ذاتها.

٢-لا يمكن الحكم برداءة أو جودة أساليب التفكير بصورة مطلقة، ولكن في ضوء مدى ملاءمتها للموقف الذي تستخدم فيه.

٣-تختلف أساليب التفكير باختلاف المواقف وباختلاف الأفراد في قوة تفضيلهم لأسلوب دون غيره.

٤-يختلف الأفراد فيما بينهم في المرونة الأسلوبية.

٥-تختلف الأساليب وتتغير داخل الفرد الواحد باختلاف مراحل حياته وتغيرها.

٦-يكون لدى كل فرد مجموعة من أساليب التفكير، وليس أسلوبًا واحدًا فقط.

وفي ضوء هذه الخصائص استخلص ستيرنبرغ ثلاثة عشر أسلوبًا للتفكير ضمن خمس فئات وهي كما أشار إليها عدد من الباحثين (Sternberg & Wagner، ١٩٩٢، الدردير، ٢٠٠٣، عثمان، ٢٠٠٥، الطيب، ٢٠٠٦)

أولًا: أساليب التفكير من حيث وظيفة السلطة:

١-الأسلوب التشريعي.

أصحاب هذا الأسلوب يميلون لابتكار قواعد خاصة بهم، والاستمتاع بعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، والتخطيط لحلّ المشكلات، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم مثل: كتابة القصص، والشعر، والهندسة المعمارية.

٢-الأسلوب التنفيذي.

أصحاب هذا الأسلوب يفضلون اتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة، والمحدّدة سلفًا لحل المشكلات، كما يتجه اهتمامهم إلى التفكير في الأشياء المحسوسة، ويمتازون بالواقعية والموضوعية عند معالجة المشكلات.

٣-الأسلوب القضائي.

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى تقييم القواعد والإجراءات، والميل للحكم على الآخرين وأعمالهم، ويفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل وتقييم الأشياء والأفكار الموجودة.

ثانيًا: أساليب التفكير من حيث نوع السلطة:

١-الأسلوب الملكي.

يفضل الأفراد ذوو الأسلوب الملكي الانهماك تجاه عمل واحد، مع توجيه كل طاقاتهم لإنجازه بإتقان، كما يتسمون بالمرونة، والتسامح، ويتصفون بالاستقلالية، والدافعية الداخلية، ويؤدون مهامهم دون تقديم الأعذار أو النظر إلى المعوقات.

٢-الأسلوب الهرمي.

يميل ذوو الأسلوب الهرمي إلى عمل الكثير من المهام بنفس الوقت، مع ترتيب أولويات العمل بطريقة هرمية، كما يسيرون بخطوات منظمة عند إنجاز تلك الأعمال.

٣-أسلوب الأقلية.

يفضل أصحاب هذا الأسلوب إنجاز العديد من المهام في آن دون تحديد الأولويات، ويجدون مشكلة في تحديد العمل الذي ينبغي أن يأخذ الأولوية، ويظهر عليهم التوتر مع وجود العديد من الأهداف المتناقضة.

٤-الأسلوب الفوضوي.

ويميل الأفراد في هذا الأسلوب إلى رفض الأنظمة، خصوصًا الأنظمة الصارمة، ويقاومون أي نظام يرون أنّه يقيدهم، كما أنّهم يميلون إلى تبنّي أفكار عشوائية، وغير منظمة في أداء المهمات وحل المشكلات.

ثالثًا: أساليب التفكير من حيث مستوى السلطة:

١-الأسلوب العالمي.

يفضل أصحاب الأسلوب العالمي التعامل مع القضايا الكبيرة، والمجردة نسبيًا، ويميلون للتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة.

٢-الأسلوب المحلي.

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى التعامل مع القضايا العملية المحسوسة، والتركيز على التفاصيل، والتعامل مع الجزئيات والموضوعات الواقعية الملموسة.

رابعًا: أساليب التفكير من حيث مدى السلطة:

١-الأسلوب الداخلي.

يميل الأفراد ذوو الأسلوب الداخلي إلى الانطواء، والعمل بشكل فردي، ويهتمون بتطبيق ذكائهم عند معالجة الأشياء أو الأفكار بعيدًا عن الآخرين.

٢-الأسلوب الخارجي.

يميل ذوو الأسلوب الخارجي إلى الانبساط، وإنجاز الأعمال بمشاركة الآخرين، والتعامل معهم بسهولة ودون خجل، ولديهم ميول لتكوين علاقات اجتماعية.

خامسًا: أساليب التفكير من حيث النزعة إلى السلطة:

١-الأسلوب الانفتاحي.

يميل الأفراد ذوو الأسلوب التحرري إلى تحدي كل ما هو تقليدي، والبحث فيما وراء القوانين، وتفضيل أقصى تغيير ممكن، وإنجاز الأعمال بطريقة إبداعية وجديدة.

٢-الأسلوب المتحفظ.

يفضل الأفراد ذوو الأسلوب التقليدي التمسك بالقوانين، وعمل الأشياء بالطرق التقليدية المجربة سابقًا.

الدراسات السابقة:

كان لزامًا على الباحث في دراسته الحالية أن يتخذ من الدراسات السابقة إطارَه المرجعي، وبالبحث في أدبيات موضوع الدراسة الحالية تم التوصل إلى مجموعة متنوعة من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية وسيتم عرض هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

أولًا: دراسات تناولت العوامل الخمسة الكبرى:

١-دراسة جبر (٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة الفلسطينية بمحافظات غزة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٨٩٦) طالبًا وطالبة في الجامعات الفلسطينية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين العصابية وقلق المستقبل، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانبساط وقلق المستقبل.

٢-دراسة (Hafnidar، ٢٠١٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والعفو من ناحية والعلاقة بين التدين والعفو من ناحية أخرى، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من طلاب الجامعة في إندونيسيا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط طردي موجب بين الاتزان العاطفي والعفو عن الذات والعفو عن الآخرين، وكذلك وجود ارتباط دال طردي موجب بين كلٍّ من سمة الانبساط ويقظة الضمير والعفو عن الذات والعفو عن الآخرين.

٣-دراسة Karwowski، Lebuda، Wisniewska، &Gralewski، (٢٠١٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، كمتغير يتنبأ بالفاعلية الذاتية الإبداعية، والهوية الشخصية الإبداعية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٧٤) مفحوصًا ومفحوصة؛ حيث تتراوح أعمارهم ما بين (١٥) و(٥٩) سنة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين الفاعلية الذاتية الإبداعية والهوية الشخصية الإبداعية، وجميع العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية.

٤-دراسة أبو غزال وجردات (٢٠١٤)

هدفت الدراسة إلى استكشاف الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين الذكور والإناث، وبين الطلبة ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة وذوي الحاجات المنخفضة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٧) من طلبة البكالوريوس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب بين العصابية والحاجة إلى المعرفة، وارتباطات إيجابية دالة إحصائيًا بين كل من عوامل الشخصية الأخرى (الانبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة) والحاجة إلى المعرفة.

٥-دراسة جاد (٢٠١٥)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اتخاذ القرار والعوامل الخمسة للشخصية، وإمكانية التنبؤ باتخاذ القرار من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبةً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتخاذ القرار وكلٍّ من الانبساطية والانفتاح على الخبرة، والمقبولية ويقظة الضمير،

وكذلك وجود علاقة سالبة بين اتخاذ القرار وعامل العصابية، كما أوضحت أنه يمكن التنبؤ باتخاذ القرار من خلال عاملي الانبساط والانفتاح على الخبرة.

٦-دراسة الشمالي (٢٠١٥)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية والاكتئاب، ومعرفة الفروق بين مرضى الاكتئاب في ضوء العوامل الخمسة للشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من المرضى، تراوحت أعمارهم بين (١٨) إلى (٦٠) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين عامل العصابية والاكتئاب، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين عامل الانفتاح على الخبرة، والانبساط، والوداعة، والتفاني، والاكتئاب.

٧-دراسة أبو زيتون (٢٠١٧)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وتكونت عينة الدراسة من)١١٨) طالبًا موهوبًا ومتفوقًا من الملتحقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة المفرق في عام (٢٠١٥)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات إيجابية بين عامل الانبساطية، والدرجة الكلية للإبداع، ومهارة الطلاقة، وكذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير مهارات التفكير الإبداعي على عامل الانفتاحية للخبرات، ولصالح مجموعة الطلبة الأكثر إبداعًا.

٨-دراسة هلال، الحلبية (٢٠١٨)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وبين التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٨) طالبًا وطالبة من جامعة القدس، وجامعة بيت لحم، وجامعة النجاح، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

ثانيًا: دراسات تناولت أساليب التفكير:

١-دراسة Turki (٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الطفيلة في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير وعلاقتها مع بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالب وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب التفكير السائد لدى طلبة الجامعة تُعزى إلى متغير الجنس، باستثناء أسلوب التفكير التشريعي والقضائي، وكان لصالح الذكور، بينما كانت الفروق لصالح الإناث في أسلوب التفكير التنفيذي.

٢-دراسة أبو عواد (٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٧٤) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي، تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولصالح الإناث على الأسلوب الملكي، ووجدت فروقًا في المحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي تُعزى لمتغير التخصص.

٣-دراسة المدني (٢٠١٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات بجامعة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٨) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير المحافظ هو الأكثر انتشارًا في الأقسام الإنسانية، بينما التفكير الداخلي هو الأكثر انتشارًا لدى الأقسام العلمية.

٤-دراسة السياغي (٢٠١٥)

هدفت الدراسة إلى التعرف على ترتيب أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة تعز بالجمهورية اليمنية، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٦) طالبًا وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، و(٤٦٥) طالبًا وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٩، وأظهرت نتائج الدراسة مجيء

ترتيب الأساليب في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م (العملي، الواقعي، التركيبي، التحليلي، المثالي) وجاء ترتيب الأساليب في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م (العملي، التركيبي، الواقعي، التحليلي، المثالي)، كما أظهرت فروقًا في الأسلوب التركيبي وفق متغير مستوى تعليم الأب لصالح مستوى المرحلة الإعدادية، وفي الأسلوب المثالي لصالح المستوى الجامعي وما فوق التعليم الجامعي.

٥-دراسة Irwin، (٢٠١٥)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة تُعزى إلى الجنس، باستثناء أسلوب التفكير التحليلي حيث كانت الفروق لصالح الذكور مقارنة مع الإناث.

٦-دراسة درويش (٢٠١٦)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغير التخصص الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة في أساليب التفكير، وكذلك وجود فروق داله إحصائية تعود إلى التخصص الأكاديمي علمي/ أدبي في أسلوب التفكير التركيبي.

٧-دراسةEsmer&Altun، (٢٠١٦)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩٤) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة أنقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تُعزى إلى التخصص في أساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية.

٨-دراسة علي (٢٠١٧)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المتنبئة باضطرابات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٥) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة

اليرموك، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دال إحصائيًا بين أساليب التفكير واضطرابات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تُعزى للجنس والتخصص والسنة الدراسية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات الخاصة بالعوامل الخمسة الكبرى:

يتبين لنا من استعراض الدراسات السابقة (٨) دراسات، وجميعها أجريت في مجال اهتمام البحث، ما بين الفترة (٢٠١٢) إلى الفترة (٢٠١٦).

من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت متغير العوامل الخمسة الكبرى بتعدد وتنوع متغيراتها حسب هدف كل دراسة، مثل: دراسة جبر (٢٠١٢) حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة الفلسطينية بمحافظات غزة، ودراسة (Hafnidar، ٢٠١٣) هدفت إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والعفو من ناحية، والعلاقة بين التدين والعفو من ناحية أخرى، ودراسة Karwowski، Lebuda، Wisniewska، &Gralewski، (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، كمتغير يتنبأ بالفاعلية الذاتية الإبداعية، والهوية الشخصية الإبداعية، ودراسة أبو غزال وجردات (٢٠١٤) هدفت إلى استكشاف الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين الذكور والإناث، وبين الطلبة ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة وذوي الحاجات المنخفضة، ودراسة جاد (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اتخاذ القرار والعوامل الخمسة للشخصية، وإمكانية التنبؤ باتخاذ القرار من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ودراسة الشمالي (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية والاكتئاب، ومعرفة الفروق بين مرضى الاكتئاب في ضوء العوامل الخمسة للشخصية، ودراسة أبو زيتون (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على مستوى العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين في مدارس الملك

عبد الله الثاني للتميز، ودراسة هلال، الحلبية (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وبين التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

من حيث العينة:

يوجد اختلاف في عينة الدراسات السابقة من دراسة إلى أخرى وفق ما تهتم به كل دراسة، فبالنسبة لدراسة جبر (٢٠١٢)، ودراسة (Hafnidar، ٢٠١٣)، ودراسة أبو غزال وجردات (٢٠١٤)، ودراسة جاد (٢٠١٥)، ودراسة هلال، الحلبية (٢٠١٨) كانت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، بينما كانت دراسة Karwowski، Lebuda، Wisniewska، Gralewski&، (٢٠١٣) عينتها من أفراد المجتمع العاديين، بينما دراسة الشمالي (٢٠١٥) كانت عينة الدراسة من المرضى، ودراسة أبو زيتون (٢٠١٧) كانت عينة الدراسة من طلاب التعليم العام.

من حيث المنهج:

استخدم المنهج الوصفي في دراسة جبر (٢٠١٢)، ودراسة (Hafnidar، ٢٠١٣)، ودراسة Karwowski، Lebuda، Wisniewska، Gralewski&، (٢٠١٣)، ودراسة أبو غزال وجردات (٢٠١٤)، ودراسة جاد (٢٠١٥)، ودراسة الشمالي (٢٠١٥)، ودراسة أبو زيتون (٢٠١٧)، ودراسة هلال، الحلبية (٢٠١٨) وعليه فقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف، حيث كان الهدف من الدراسة الحالية هو التعرف على أثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على أساليب التفكير لدى عينة من طلاب جامعة شقراء، بينما اتفقت في عينة الدراسة مع دراسة جبر (٢٠١٢)، ودراسة (Hafnidar، ٢٠)، ودراسة أبو غزال وجردات (٢٠١٤)، ودراسة جاد (٢٠١٥)، ودراسة هلال، الحلبية (٢٠١٨) وكانت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في كيفية وضع الأهداف، وطريقة اختيار العينة، واستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لبيانات الدراسة الحالية.

ثانيًا: الدراسات الخاصة بأساليب التفكير:

يتبين لنا من استعراض الدراسات السابقة (٨) دراسات وجميعها أجريت في مجال اهتمام البحث ما بين الفترة (٢٠٠٣) إلى الفترة (٢٠١٦).

من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت متغير التفكير الإبداعي بتعدد وتنوع متغيراتها حسب هدف كل دراسة، مثل: دراسة Turki (٢٠١٢) حيث هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الطفيلة في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير وعلاقتها مع بعض المتغيرات، ودراسة أبو عواد (٢٠١٢) هدفت إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الجامعات الأردنية، دراسة المدني (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات بجامعة طيبة، دراسة السياغي (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على ترتيب أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة تعز بالجمهورية اليمنية، ودراسة Irwin، (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات، ودراسة درويش (٢٠١٦) وهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغير التخصص الأكاديمي، ودراسة Esmer&Altun، (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات في ضوء بعض المتغيرات، ودراسة علي (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المتنبئة باضطرابات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين.

من حيث العينة:

يوجد اختلاف في عينة الدراسات السابقة من دراسة إلى أخرى وفق ما تهتم به كل دراسة، بالنسبة لدراسة Turki(٢٠١٢)، ودراسة أبو عواد (٢٠١٢)، ودراسة المدني (٢٠١٣)، ودراسة Irwin، (٢٠١٥)، ودراسةEsmer&Altun، (٢٠١٦)، دراسة علي (٢٠١٧)، كانت عينة الدراسة في هذه الدراسات من طلبة الجامعة، وكانت دراسة السياغي (٢٠١٥)، ودراسة درويش (٢٠١٦) عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية.

من حيث المنهج:

استخدم المنهج الوصفي في دراسة Turki (٢٠١٢)، ودراسة أبو عواد (٢٠١٢)، ودراسة المدني (٢٠١٣)، دراسة السياغي(٢٠١٥)، ودراسة Irwin، (٢٠١٥)، ودراسة درويش (٢٠١٦)، ودراسة Esmer&Altun، (٢٠١٦)، ودراسة علي (٢٠١٧)، وعليه فقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف؛ حيث كان الهدف من الدراسة الحالية هو التعرف على أثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب جامعة شقراء، بينما اتفقت في عينة الدراسة مع دراسة Turki (٢٠١٢)، ودراسة أبو عواد (٢٠١٢)، ودراسة المدني (٢٠١٣)، ودراسة Irwin، (٢٠١٥)، ودراسة Esmer&Altun، (٢٠١٦)، ودراسة علي (٢٠١٧)، حيث كانت عينة الدراسة في هذه الدراسات من طلبة الجامعة، وعينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، دراسة Turki (٢٠١٢)، ودراسة أبو عواد (٢٠١٢)، ودراسة المدني (٢٠١٣)، ودراسة السياغي(٢٠١٥)، ودراسة Irwin، (٢٠١٥)، ودراسة درويش (٢٠١٦)، ودراسة Esmer&Altun، (٢٠١٦)، ودراسة علي (٢٠١٧).

ومن خلال ماتم عرضه من دراسات تتعلق بمتغيرات الدراسة تبرز أهمية الحاجة إلى إجراء دراسة منهجية بشأن إبراز العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير، حيث أنه في حدود علم الباحث لم يقع بين يديه دراسة مماثلة بحثت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير، كما لاحظ الباحث وجود اختلافات في نتائج بعض الدراسات السابقة الأمر الذي يعد من المسوغات التي دعت الباحث للقيام بدراسة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير، ولعل مايميز هذه الدراسة عن سابقها من الدراسات السابقة في عنوانها ومتغيراتها التي تناولت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير، وفي مجتمعها الذي تناول طلاب جامعة شقراء.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في كيفية وضع الأهداف، وطريقة اختيار العينة، واستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لبيانات الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) على مقياس العوامل الخمسة الكبرة للشخصية وفقاً لمتغير (النوع والكلية) لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء تبعاً لمتغير لمتغير (النوع والكلية).

٣. هناك علاقة طردية (إيجابية) دالة عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب الفكير لدى طلاب جامعة شقراء.

منهجية الدراسة

أولا: منهج الدراسة

استخدام الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ لكونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية، فهو يتميز بمميزات كثيرة من بينها سهولة تطبيقه، وتعدد مجالات التطبيق، كما يمد الباحث بقدر وفير من المعلومات والبيانات الأساسية التي ترسم صورة عامة للمشكلة أو الظاهرة محور البحث (العساف، ٢٠٠٠).

ثانياً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدّراسة من جميع طلاب وطالبات كليات جامعة شقراء، موزعين على كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف، وكلية المجتمع بحريملاء، وكلية العلوم الطبية والتطبيقية في شقراء، وكلية التربية بالدوادمي، وكلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية. وفق الجدول التالي:

جدول ١ مجتمع الدراسة

النوع	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	كلية المجتمع بحريملاء	كلية العلوم الطبية والتطبيقية في شقراء	كلية التربية بالدوادمي	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية
طلاب	٣٩٦	١٧٧	١٣٨	١١٧	٩٣
طالبات	٤٢٤	٢٥٥	٦٩	١٠٤٠	٣٩
المجموع	٨٢٠	٤٣٢	٢٠٧	١١٥٧	١٣٢
المجموع الكلي	٢٧٤٨				

ثالثاً: عينة الدراسة

قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية لتمثيل هذا المجتمع مع مراعاة المتغيرات التصنيفية مثل متغير (النوع، الكلية) وفقًا لنسب تواجد هذه المتغيرات في المجتمع الأصلي، حيث تم توزيع (٨٦٠) استبانة على مجتمع الدراسة من الجنسين (ذكور، إناث)، عاد منها (٨٠٧) استبانة، وذلك لغياب بعض الطلاب والطالبات وقت توزيع الاستبانة لأسباب مختلفة، وبعد فرز الاستبانات استبعد الباحث (١٥) استبانة لعدم تعبئتها التعبئة الكاملة من قبل المبحوثين، ليتبقى (٧٩٢) استبانة، تمثل المجتمع الكلي للدراسة الحالية، وجاءت خصائص أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لما يلي:

جدول ٢ يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

البيان		العدد	النسبة
النوع	طالب	٢٨٥	٠.٣٦%
	طالبة	٥٠٧	٠.٦٤%
الكلية	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	٧.٣٠%
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	٩.١٥%
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١.٨%
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	٢.٤٠%
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٢.٥%
المجموع		٧٩٢	١٠٠%

رابعاً: أدوات الدراسة

للتحقق من أهداف البحث استخدم الباحث مقياسين.

١: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إعداد الباحث):

قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات النفسية التي تناولت مفهوم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وكذلك الاطلاع على المقاييس العربية والنفسية المعدة لقياس العوامل الخمسة الكبرى والاستفادة منها في إعداد مقياس يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، وكانت أبعاد المقياس هي؛ الانبساطية، والعصابية، والطيبة، ويقظة لضمير، والانفتاح على الخبرة، وكان عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (٦٠) مفردة، تم توزيعهم على خمسة أبعاد.

حساب صدق وثبات المقياس:

أ –حساب الصدق: تم حساب الصدق من خلال صدق المحكمين والصدق البنائي (الاتساق الداخلي) وذلك كما يأتي:

– صدق المحكمين: تم عرض المقياس المعد في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس؛ حيث تم إجراء التعديلات وحذف (١٥) مفردة، وتعديل صياغة (٧) مفردات.

– الصدق البنائي (الاتساق الداخلي): هناك طرق عدة يمكن أن تستخدم للوصول إلى هذا النوع من الصدق، منها حساب درجة ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، ودرجة الارتباط ستكون المحك للحكم على مدى صدق كل فقرة في قياس السمة التي تسعى الدرجة الكلية إلى قياسها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل عبارة، وكانت معظم معاملات الارتباط إيجابية ودالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي والترابط بين فقرات أدوات الدراسة، والجداول التالية تبين تفاصيل ذلك:

جدول ٣ التحليل السيكومتري لعبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بحساب ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.٦٩٧**	٠,٠١	١٦	.٧٢٣**	٠,٠١	٣١	.٦٤٤**	٠,٠١
٢	.٦٩٩**	٠,٠١	١٧	.٧٢٠**	٠,٠١	٣٢	.٥٥٣**	٠,٠١
٣	.٦٨٥**	٠,٠١	١٨	.٧١٦**	٠,٠١	٣٣	.٦٣٣**	٠,٠١
٤	.٧٠٢**	٠,٠١	١٩	.٦٢٦**	٠,٠١	٣٤	.٦٠٣**	٠,٠١
٥	.٧١٠**	٠,٠١	٢٠	.٥٩٥**	٠,٠١	٣٥	.٤٣١**	٠,٠١
٦	.٦٧٣**	٠,٠١	٢١	.٥٧٧**	٠,٠١	٣٦	.٤٥٠**	٠,٠١
٧	.٧١٧**	٠,٠١	٢٢	.٥٧٦**	٠,٠١	٣٧	.٥١٦**	٠,٠١
٨	.٧٠٨**	٠,٠١	٢٣	.٥٩٣**	٠,٠١	٣٨	.٥٥٣**	٠,٠١
٩	.٦٩٦**	٠,٠١	٢٤	.٥٨٦**	٠,٠١	٣٩	.٥٣٧**	٠,٠١
١٠	.٧٣٠**	٠,٠١	٢٥	.٦٢٦**	٠,٠١	٤٠	.٥٢٨**	٠,٠١
١١	.٧٠٥**	٠,٠١	٢٦	.٥٩٢**	٠,٠١	٤١	.٥١٨**	٠,٠١
١٢	.٧١٩**	٠,٠١	٢٧	.٥٦٨**	٠,٠١	٤٢	.٥١٨**	٠,٠١
١٣	.٧٠٣**	٠,٠١	٢٨	.٥٨٣**	٠,٠١	٤٣	.٥٢٠**	٠,٠١
١٤	.٦٩٤**	٠,٠١	٢٩	.٦٢٤**	٠,٠١	٤٤	.٥٢١**	٠,٠١
١٥	.٧٦١**	٠,٠١	٣٠	.٦٣٣**	٠,٠١	٤٥	.٥٤٩**	٠,٠١

** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع عبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ترتبط بالمقياس في درجته الكلية ودالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل، أي إن المقياس يتمتع بمستوى صدق عالٍ، مما يوحي بأنه قد يؤدي إلى مستوى صدق عالٍ في النتائج كذلك.

جدول ٤ التحليل السيكومتري لعبارات أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بحساب ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد، وارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	رقم العبارة	ارتبط العبارة بالبعد	مستوى الدلالة	ارتباط البعد بالمقياس	البعد	رقم العبارة	ارتبط العبارة بالبعد	مستوى الدلالة	ارتباط البعد بالمقياس
الانبساطية	١	.٦٦٧**	٠,٠١		العصابية	٣	.٥٨٨**	٠,٠١	
	٢	.٦٥٩**	٠,٠١			٤	.٦٥٣**	٠,٠١	
	١١	.٦١١**	٠,٠١			١٣	.٥٣٣**	٠,٠١	
	١٢	.٦٩٩**	٠,٠١			١٤	.٦١٣**	٠,٠١	
	٢١	.٧٢٠**	٠,٠١			٢٣	.٥٣١**	٠,٠١	٠,٦١٢**
	٢٢	.٦٥٥**	٠,٠١			٢٤	.٦٥٠**	٠,٠١	
	٣١	.٦٣٣**	٠,٠١			٣٣	.٦١٦**	٠,٠١	
	٣٢	.٥١١**	٠,٠١			٣٤	.٥٥٥**	٠,٠١	
	٣٥	.٦٦٦**	٠,٠١			٤١	.٥٩٩**	٠,٠١	
الطيبة (المقبولية)	٥	.٦١٠**	٠,٠١		يقظة الضمير	٧	.٥١٦**	٠,٠١	
	٦	.٦٥٥**	٠,٠١			٨	.٦٢٢**	٠,٠١	
	١٥	.٦٢٩**	٠,٠١			١٧	.٦٥٨**	٠,٠١	
	١٦	.٥١٣**	٠,٠١			١٨	.٦٨٣**	٠,٠١	
	٢٥	.٥٨٤**	٠,٠١	.592**		٢٧	.٥٥٤**	٠,٠١	.٠634**
	٢٦	.٦٥١**	٠,٠١			٢٨	.٦٤٣**	٠,٠١	
	٣٥	.633**	٠,٠١			٣٧	.599**	٠,٠١	
	٣٦	.٦١٣**	٠,٠١			٣٨	.622**	٠,٠١	
	٤٢	.٥٨٩**	٠,٠١			٤٣	.61**	٠,٠١	
الانفتاح على الخبرة	٩	.٥٧٠**	٠,٠١						
	١٠	.٦٤٤**	٠,٠١						
	١٩	.٦٣١**	٠,٠١						
	٢٠	.٥٩٥**	٠,٠١						
	٢٩	.٦٠٠**	٠,٠١	.٦٤٤**					
	٣٠	.٦١١**	٠,٠١						
	٣٩	.620**	٠,٠١						
	٤٠	.٦٣٦**	٠,٠١						
	٤٤	.٥٤٢**	٠,٠١						

** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع عبارات أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ترتبط ببعدها كما يرتبط البعد بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها ودالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل، أي إن أبعاد المقياس تتمتع بمستوى صدق عالٍ، مما يوحي بأنه قد يؤدي إلى مستوى صدق عالٍ في النتائج كذلك.

ب-حساب الثبات: تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ كما يأتي:

- طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت معاملة (٠,٩٥)، ويتضح ذلك في الجدول التالي، والجدول التالي يوضح ثبات مقاييس الدراسة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ:

جدول ٥ معامل الثبات لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستخدام ألفا كرونباخ

مقاييس الدراسة	عدد العبارات	قيمة ألفا
الانبساطية	٩	٠,٩٦
العصابية	٩	٠,٩٥
الطيبة (المقبولية)	٩	٠,٩٧
يقظة الضمير	٩	٠,٩٤
الانفتاح على الخبرة	٩	٠,٩٣
الدرجة الكلية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية	٤٥	٠,٩٥

يتضح من جدول (٤) أن قيمة ألفا كرونباخ لثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى في جميع أبعاده تراوحت ما بين (٠,٩٣) إلى (٠,٩٧)، وتعد هذه القيم مرتفعة ومطمئنة جدًا لمدى ثبات المقياس، حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (٠,٧٥)، مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند التطبيق.

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي: الانبساطية، وتشتمل على (٩) فقرات وهي كالتالي: (١، ٢، ١١، ١٢، ٢١، ٢٢، ٣١، ٣٢،

٤٥)، والعصابية، وتشتمل على (٩) فقرات، وهي كالتالي: (٣، ٤، ١٣، ١٤، ٢٣، ٢٤، ٣٣، ٣٤، ٤١)، والطيبة (المقبولية)، وتشـــمل على (٩) فقرات، وهي كالتالي: (٥، ٦، ١٥، ١٦، ٢٥، ٢٦، ٣٥، ٣٦، ٤٢)، ويقظة الضـمير، وتشـتمل على (٩) فقرات، وهي كالتالي: (٧، ٨، ١٧، ١٨، ٢٧، ٢٨، ٣٧، ٣٨، ٤٣)، والانفتاح على الخبرة، وتشـتمل على (٩) فقرات، وهي كالتالي: (٩، ١٠، ١٩، ٢٠، ٢٩، ٣٠، ٣٩، ٤٠، ٤٤)، وتشـــمل على (٢٣) عبارة موجبة، وهي كالتالي: (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٦، ٣٧، ٤٢، ٤٣، ٤٥)، و(٢٢) عبارة ســالبة، وهي كالتالي: (١، ٢، ٣، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٤) موزعة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي.

وتصـــحح: (ينطبق بدرجة كبيرة جدًا= ٥، تنطبق بدرجة كبيرة = ٤، تنطبق بدرجة متوسـطة = ٣، تنطبق بدرجة ضـعيفة = ٢، لا تنطبق أبدًا = ١) وهذا في حال العبارات الموجبة، بينما العبارات السـالبة فإن التصـحيح يتم فيها بصـورة معاكسـة (ينطبق بدرجة كبيرة جدًا= ١، تنطبق بدرجة كبيرة = ٢، تنطبق بدرجة متوسطة = ٣، تنطبق بدرجة ضعيفة = ٤، لا تنطبق أبدًا = ٥)،ويتم حسـاب متوسـط الدرجات لكل عامل من العوامل الخمسـة الكبرى للشـخصـية من خلال قسـمة المتوسـط الحسـابي لكل بعد على الدرجة الكلية للبعد ثم تضـرب بالمائة، والحدود الفاصـلة للمقياس هي المنخفض بين ٤٥ – ١٠٥، والمتوسـط بين ١٠٥ – ١٦٥، والمرتفع بين ١٦٦– ٢٢٥.

٢ –مقياس أساليب التفكير:

قام الباحث باسـتخدام مقياس أسـاليب التفكير (Sternberg & Wagner ١٩٩٢)، الذي قام بتقنينه أبو هاشم (٢٠٠٦) ويتكون مقياس أساليب التفكير في صورته الأصلية من (٦٥) فقرة تشير للاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات، وأداء المهمات والواجبات، بحيث تنتظم في خمسة أبعاد، هي:

البعد الأول: أساليب التفكير من حيث الشكل، وتتضمن: (الأسلوب الملكي، والأسلوب الهرمي، والأسلوب الفوضوي، والأسلوب الأقلية)، البعد الثاني: أساليب التفكير من حيث الوظيفة، وتتضمن: (الأسلوب التشريعي، والأسلوب التنفيذي، والأسلوب القضائي)، البعد الثالث: أساليب التفكير من حيث المستوى، وتتضمن: (الأسلوب العالمي، والأسلوب المحلي(، البعد الرابع: أساليب التفكير من حيث النزعة، وتتضمن: (الأسلوب الإنفتاحي، والأسلوب المتحفظ(، البعد الخامس: أساليب التفكير من حيث المجال، وتتضمن: (الأسلوب الخارجي، والأسلوب الداخلي)، موزعة وفق مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق مطلقًا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أستطيع التحديد، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تمامًا).

وتم حساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

أ –حساب الصدق

– الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):

هناك طرق عدة يمكن أن تستخدم للوصول إلى هذا النوع من الصدق، منها حساب درجة ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، ودرجة الارتباط ستكون المحك للحكم على مدى صدق كل فقرة في قياس السمة التي تسعى الدرجة الكلية إلى قياسها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل عبارة، وكانت معظم معاملات الارتباط إيجابية ودالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي والترابط بين فقرات أدوات الدراسة، والجداول التالية تبين تفاصيل ذلك:

جدول ٦ التحليل السيكومتري لعبارات مقياس أساليب التفكير بحساب ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.٤٦٠**	٠,٠١	٢٣	.٦٩٦**	٠,٠١	٤٥	.٦٠٩**	٠,٠١
٢	.٤٤٠**	٠,٠١	٢٤	.٧٦٤**	٠,٠١	٤٦	.٥١٥**	٠,٠١
٣	.٤٦٢**	٠,٠١	٢٥	.٦٧١**	٠,٠١	٤٧	.٤١٨**	٠,٠١
٤	.٥٨٩**	٠,٠١	٢٦	.٥٦١**	٠,٠١	٤٨	.٢٣٦**	٠,٠١
٥	.٦٦٤**	٠,٠١	٢٧	.٤٦٦**	٠,٠١	٤٩	.٤٣٥**	٠,٠١
٦	.٧٠١**	٠,٠١	٢٨	.٤٦٩**	٠,٠١	٥٠	.٤٣٨**	٠,٠١
٧	.٧٤٣**	٠,٠١	٢٩	.٧٥٢**	٠,٠١	٥١	.١٩٩**	٠,٠١
٨	.٧٦٠**	٠,٠١	٣٠	.٦٨٤**	٠,٠١	٥٢	.٣٨١**	٠,٠١
٩	.٧٢٠**	٠,٠١	٣٢	.٦٢٩**	٠,٠١	٥٣	.٥٤٩**	٠,٠١
١٠	.٦٠١**	٠,٠١	٣٢	.٥٤٣**	٠,٠١	٥٤	.٦٤٢**	٠,٠١
١١	.٥٧٣**	٠,٠١	٣٣	.٤٣٧**	٠,٠١	٥٥	.٦٨١**	٠,٠١
١٢	.٤٢٣**	٠,٠١	٣٤	.٤١٥**	٠,٠١	٥٦	.٧٤٨**	٠,٠١
١٣	.٤٤٨**	٠,٠١	٣٥	.٤٦٧**	٠,٠١	٥٧	.٧٣٦**	٠,٠١
١٤	.٤٦٨**	٠,٠١	٣٦	.٤٧٥**	٠,٠١	٥٨	.٧٦٠**	٠,٠١
١٥	.٤٨٠**	٠,٠١	٣٧	.٤٥٣**	٠,٠١	٥٩	.٧١٧**	٠,٠١
١٦	.٤٢٥**	٠,٠١	٣٨	.٤٨١**	٠,٠١	٦٠	.٦٦٩**	٠,٠١
١٧	.٥١٧**	٠,٠١	٣٩	.٦١٩**	٠,٠١	٦١	.٥٨٣**	٠,٠١
١٨	.٥٩٨**	٠,٠١	٤٠	.٦٧٣**	٠,٠١	٦٢	.٤٣٦**	٠,٠١
١٩	.٦٧٤**	٠,٠١	٤١	.٧٠٨**	٠,٠١	٦٣	.٧١٨**	٠,٠١
٢٠	.٦٧٦**	٠,٠١	٤٢	.٧١٧**	٠,٠١	٦٤	.٧٢٩**	٠,٠١
٢١	.٧٠٥**	٠,٠١	٤٣	.٦٨٧**	٠,٠١	٦٥	.٧٤١**	٠,٠١
٢٢	.٧٣٩**	٠,٠١	٤٤	.٧٢٣**	٠,٠١			

** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل

يتضح من الجدول (٦) أن جميع عبارات مقياس أساليب التفكير ترتبط بالمقياس في درجته الكلية ودالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل، أي إن المقياس يتمتع بمستوى صدق عالٍ، مما يوحي بأنه قد يؤدي إلى مستوى صدق عالٍ في النتائج كذلك.

ب – تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ كما يأتي:

حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

الثبات هو إمكانية الحصـــول على النتائج نفســـها لو أعيد تطبيق المقياس على نفس الأفراد، ويقصـد به: "إلى أي درجة يُعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها؟ أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة؟، ومن أشهر المعادلات المســتخدمة لقياس الثبات الداخلي للأداة هو معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول التالي يوضح ثبات مقاييس الدراسة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ:

جدول ٧ معامل الثبات لمقياس أساليب التفكير باستخدام ألفا كرونباخ

أبعاد مقياس أساليب التفكير	عدد العبارات	قيمة ألفا
التشريعي	٥	٠,٨١
التنفيذي	٥	٠,٨٩
القضائي	٥	٠,٩٣
العالمي	٥	٠,٩٤
المحلي	٥	٠,٧٩
الانفتاحي	٥	٠,٩٥
المتحفظ	٥	٠,٩٦
الهرمي	٥	٠,٩٤
الملكي	٥	٠,٩٥
الأقلية	٥	٠,٩٤
الفوضوي	٥	٠,٩٣
الداخلي	٥	٠,٨٨
الخارجي	٥	٠,٩٥
الدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير	٦٥	٠,٩٦

يتضـــح من نتائج الجدول (٧) أن قيمة ألفا كرونباخ لثبات مقياس أســـاليب التفكير في جميع أبعادة تراوحت ما بين (٠,٧٩إلى ٠,٩٦)، وتعد هذه القيم مرتفعة ومطمئنة لمدى ثبات المقياس، حيث يرى كثير من المختصـــين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (٠,٧٥)، مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند التطبيق.

الصورة النهائية للمقياس:

تكون المقياس من (٦٥) مفردة، وتعطى الدرجات (٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١)، ولا يعطي المقياس درجة كلية، وإنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي على حدة، ويقسم أبو هاشم (٢٠٠٦) السلم الاستجابي إلى قسمين: الأول عدم الانطباق (أقل من ٥)، ويميز الذين لا يملكون الأسلوب، والثاني الانطباق (٥ فأكثر) ويميز الذين يملكون الأسلوب، كما أن عدد الفقرات في كل أسلوب (٥)، فإن الدرجة إذا كانت (أقل من ٢٥) تعني أن الشخص لا يملك أسلوب التفكير، بينما الدرجة إذا كانت (أكثر من ٢٥) فتعني أنه يملك ذلك الأسلوب.

وتم توزيع فقرات مقياس أساليب التفكير (Sternberg & Wagner، ١٩٩٢) على الأساليب الثلاثة عشر وفق الجدول التالي:

جدول ٨ يوضح توزيع المفردات والأبعاد لمقياس أساليب التفكير

الأساليب	الفقرات	الأساليب	الفقرات
التشريعي	١، ١٤، ٢٧، ٤٠، ٥٣	الهرمي	٨، ٢١، ٣٤، ٤٧، ٦٠
التنفيذي	٢، ١٥، ٢٨، ٤١، ٥٤	الملكي	٩، ٢٢، ٣٥، ٤٨، ٦١
القضائي	٣، ١٦، ٢٩، ٤٢، ٥٥	الأقلية	١٠، ٢٣، ٣٦، ٤٩، ٦٢
العالمي	٤، ١٧، ٣٠، ٤٣، ٥٦	الفوضوي	١١، ٢٤، ٣٧، ٥٠، ٦٣
المحلي	٥، ١٨، ٣١، ٤٤، ٥٧	الداخلي	١٢، ٢٥، ٣٨، ٥١، ٦٤
الانفتاحي	٦، ١٩، ٣٢، ٤٥، ٥٨	الخارجي	١٣، ٢٦، ٣٩، ٥٢، ٦٥
المتحفظ	٧، ٢٠، ٣٣، ٤٦، ٥٩		

من جدول (٨) يتضح أن عدد مفردات مقياس أساليب التفكير (٦٥) مفردة.

- الأساليب الإحصائية:

(أ) التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص المتغيرات الديموغرافية للمبحوثين.

(ب) معامل ارتباط بيرسون: لقياس صدق الاتساق الداخلي لبنود المقاييس.

(ج) معامل الثبات ألفا كرونباخ: لحساب ثبات فقرات ومحاور المقاييس.

استخدام (اختبار ت T.test) لمعرفة الفروق بين متوسطين.

استخدام (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة نحو مقاييس الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

استخدام اختبار (أقل فرق معنوي) (شيفيه) لتحديد صالح الفروق بين فئات المتغيرات الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، وذلك إذا ما اتضح من اختبار تحليل التباين وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

(ز) استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة نوع العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير.

نتائج البحث ومناقشتها:

جاءت نتائج الدراسة الميدانية وفقًا لما يلي:

نتائج السؤال الأول: ما أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرًا لدى طلاب جامعة شقراء؟، وللتحقق من صحة هذا التساؤل استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة أكثر العوامل انتشارًا بين طلاب جامعة شقراء، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٩ الإحصاءات الوصفية للكشف عن أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرًا لدى طلاب جامعة شقراء

العوامل	العدد	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الانبساطية	٧٩٢	١.٠٠	٥.٠٠	٣.٨١١٢	.٨٥٧٨٢	٢
العصابية	٧٩٢	١.٠٠	٥.٠٠	٣.٧٧١٠	.٨٣٣٤٤	٤
الطيبة –المقبولية	٧٩٢	١.٠٠	٥.٠٠	٣.٧٩٣٨	.٧٩٥٥٨	٣
يقظة الضمير	٧٩٢	١.٠٠	٥.٠٠	٣.٨٤٦١	.٨٠٨٤٠	١
الانفتاح على الخبرة	٧٩٢	١.٠٠	٥.٠٠	٣.٧٤٨٥	.٨٢٠٣٧	٥

يتضح من جدول (٩) أن أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرًا لدى طلاب جامعة شقراء هي يقظة الضمير، فقد جاءت في الترتيب الأول من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٨٤) من (٥) في فئة تنطبق بدرجة كبيرة، يليها

عامل الانبساطية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١)، ثم عامل المقبولية (الطيبة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩)، وجاء في الترتيب الرابع عامل العصابية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧)، وفي الترتيب الخامس والأخير جاء عامل الانفتاح على الخبرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤).

ويرى الباحث أن يقظة الضمير تعكس عامل المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف المنشودة فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد منظم، ويؤدي واجباته باستمرار وإخلاص وانضباط والتزام، والسعي الدائم للإنجاز، كما تعني التركيز، على عكس الدرجة المنخفضة التي تدل على أن الفرد أقل حذرًا وأقل تركيزًا، ويرى الباحث أنه من الطبيعي أن تأتي يقظة الضمير لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء في الترتيب الأول، لأنه الطالب أو الطالبة في هذا المستوى يسعون لإثبات الهوية، وهذا لا يتأتى إلا بالتركيز، ومن ثم فهو يُعد خاصية مهمة من خصائص الشخصية السوية، وميكانيزمًا ناجحًا لمواجهة الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة، فيقظة الضمير هي قدرة الفرد على أن يجسد قيمه رغم ما يدور حوله من مُغريات، ويستطيع التعلم من تجاربه الذاتية، ومن تجارب الآخرين دون مبالغة، ويتمتع بقدرة على التفاعل الاجتماعي اليقظ، وهو اتجاه إيجابي نحو الذات في المواقف المحيرة، ويتعامل الفرد مع ذاته والآخرين بشكل متوازن، سواء في المواقف السارة أو المؤلمة دون إفراط أو تفريط في اللوم أو التساهل، وينعكس ذلك على تواصله بكفاءة على المستوى البينشخصي والضمنشخصي، ولذا فإن وعيه بذاته وشعوره بالجماعية يُلهب من يقظته العقلية، ويدرك قصوره كجزء من الطبيعة البشرية، مما يخلق نوعًا من قمع سلوكه والسير وفق المنهج الصحيح، وهذا ليس بالغريب في مجتمع نطاق محافظة جامعة شقراء كونه مجتمع محافظ ومحفز.

في حين جاءت الانبساطية والطيبة في المرتبة التالية، وتنشأ هذه الصفات عندما يعي الفرد قدراته وإمكاناته، ويدرك أنه يواجه العديد من الضغوط والصعاب مثله كغيره ممن حوله، وعليه أن يتناول مشاكله بهدوء وترو حتى يستطيع مواجهة ما يستجد عليه من مواقف ومستجدات، ويُدرك أن إصدار الانتقادات الهادمة لذاته ستجلب عليه الكثير من الاضطرابات السلوكية والنفسية، وعليه أن يشعر بأنه جزء من منظومة اجتماعية أكبر، سواء أسرته أو مدرسته أو رفاقه أو عالمه الأكبر (المجتمع) بكل مؤسساته، وكلما اتسعت دائرة شبكته الإنسانية شعر الفرد

بروحانية وتصالح أكبر مع النفس، لأنه عندما يزداد وعيه بذاته يدرك أن الجميع أينما كانوا يعانون من ضغوط متعددة، ولكن منهم من يستطيع التعامل بجدارة وقوة مع هذه الضغوط ويلوذون بأنفسهم بعيدًا عن الاضطراب النفسي، أما إذا اهتموا بفرديتهم واستقلالهم المفرط وتمركزوا حول ذواتهم فسيكونون فريسة للوحدة والانعزال وتنقلب الدائرة عليهم، بل ويصبحون موضع شفقة من قبل الآخرين، ولذا فعليه أن يتعلم ويحاكي الأساليب الجيدة التي مارسها المتميزون لا الفاشلون في مواجهة مشاكلهم، وهذا ما كان طلاب جامعة شقراء يشعرون به.

أما الانفتاح على الخبرة فقد كان ترتيبه في المؤخرة؛ لأن هذا العامل وإن كان مرتفعًا وتحقق بدرجة عالية إلا أنه لم يكن من أولويات طلاب جامعة شقراء، لأن الانفتاح على الخبرة من أهم عوامله التفوق، وحب الاستطلاع وسرعة البديهة، والسيطرة، والطموح والمنافسة ومن وجهة نظر الباحث أن يقظة الضمير ترتبط ارتباطًا طرديًا مع الانفتاح على الخبرة، فكلما ارتفع عامل يقظة الضمير زاد الانفتاح على الخبرة لدى الطلاب.

وجاءت العصابية في الترتيب قبل الأخير؛ نظرًا لما يلقاه الطلاب من عمادة شؤون الطلاب بالجامعة من دورات تدريبية حول مهارات التواصل الاجتماعي والثقة بالنفس وغيرها من الدورات التي تصقل شخصياتهم، وما يسمع عنه الطلاب من قوانين صارمة ومجالس تأديب داخل الحرم الجامعي لمن يقوم بأعمال فيها مخالفات واندفاعية وتهور، فضلًا عن شعور طلاب الجامعة بأنهم قدوة لمن حولهم.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة أبو غزال وجردات (٢٠١٤) التي بينت وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيًا بين كل من عوامل الشخصية المتمثلة في الانبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة والحاجة إلى المعرفة، كما تتفق مع نتائج دراسة جاد (٢٠١٥) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتخاذ القرار وكل من الانبساطية والانفتاح على الخبرة، والمقبولية ويقظة الضمير.

ورغم كل ذلك إلا أنه تُعد الشخصية إطارًا تتجمع فيه الخصائص الجسمية، والنفسية، والانفعالية، والاجتماعية، والأخلاقية، ويتشكل ذلك كله في صورة سلوكيات يتعامل بها الفرد مع العالم الخارجي والمجتمع، ومن ثم فالشخصية الإنسانية تركيب مُعقد البنيان، ومتعدد الأبعاد، فهي نتاج الوراثة وتفاعلات الفرد مع بيئته الخارجية، وهي وحدة متكاملة من الصفات التي تجعل كل فرد يختلف عن الآخر، حيث تمر الشخصية بمراحل نمائية تؤهل الفرد للتوافق والتناغم، ومن ثم السعادة والاستمتاع بالحياة، أو الوقوع فريسة للاضطراب النفسي والنفور والانطواء.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات طلاب وطالبات جامعة شقراء على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير (النوع – الكلية)؟

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) على مقياس العوامل الخمسة الكبرة للشخصية وفقاً لمتغير (النوع والكلية) لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء.

وفيما يلي نتائج ذلك:

أولًا: الفروق في درجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعًا لمتغير النوع (طالب/ طالبة)، ولاختبار صحة التساؤل الثاني قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، باستخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث عن طريق برنامج SPSS18، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول ١٠ اختبار (ت T.test) لمعرفة الفروق في درجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقًا لمتغير النوع

العوامل	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الانبساطية	طالب	٢٨٥	٣.٧١٩٧	.٩٣٠٤٤	٢,٢٥	*٠,٠١
	طالبة	٥٠٧	٣.٨٦٢٦	.٨١٠٥٨		
العصابية	طالب	٢٨٥	٣.٨٣١٥	.٧٩٤٧٣	٢,٧٣	**٠,٠١
	طالبة	٥٠٧	٣.٦٦٣٥	.٨٨٩٥٢		
الطيبة –المقبولية	طالب	٢٨٥	٣.٧٢٧١	.٨٣٧٢٨	١,٧٧	٠,٠٨
	طالبة	٥٠٧	٣.٨٣١٣	.٧٦٩٤٦		

يقظة الضمير	طالب	٢٨٥	٣.٧٨٦٤	.٨٤٩٦٩	١,٥٦	٠,١٩
	طالبة	٥٠٧	٣.٨٧٩٧	.٧٨٣١٠		
الانفتاح على الخبرة	طالب	٢٨٥	٣.٦٧٢٩	.٨٤٦٥٨	١,٩٤	٠,٠٥
	طالبة	٥٠٧	٣.٧٩٠٩	.٨٠٢٩٨		

** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل

يوضح جدول (١٠) اختبار (ت T.test) لمعرفة الفروق في درجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقًا لمتغير النوع، وتبين من خلاله ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في عامل الانبساطية تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب، أي إن الانبساطية كانت بدرجة أعلى لدى الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في عامل العصابية تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطلاب مقارنة بالطالبات، أي إن العصابية كانت بدرجة أعلى لدى الطلاب مقارنة بالطالبات.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عامل الطيبة (المقبولية) تبعًا لمتغير النوع.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عامل يقظة الضمير تبعًا لمتغير النوع.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في عامل الانفتاح على الخبرة تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب، أي إن عامل الانفتاح على الخبرة كان بدرجة أعلى لدى الطالبات مقارنة بالطلاب.

وهذه النتيجة تحقق الفرض الأول المتمثل في وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) على مقياس العوامل الخمسة الكبرة للشخصية وفقاً لمتغير (النوع) لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء.

ويرى الباحث أنه من الطبيعي أن تكون الانبساطية والانفتاح على الخبرات لصالح الطالبات، لأن الانبساطية والانفتاح على الخبرات يشيران إلى الفروق بين الأفراد في الانخراط في التفاعلات الاجتماعية والأنشطة الحياتية ولا تبدو الرسمية والتحفظ في تفاعلاتهم وعلاقاتهم، كما

أن عامل الانبساطية والانفتاح على الخبرات من المؤشرات لوجود صفات مزاجية هي النشاط، والبحث عن الإثارة، والانفعالات الإيجابية. ويوصف الانبساطيون والذين يميلون للانفتاح على خبرات الآخرين إجمالًا بأنهم مليؤون بالقوة والطاقة، ويلاحظ عليهم سرعة وكثرة الكلام، ويفضلون البيئات المثيرة، ويبحثون عن البهجة، ولديهم الاستعداد للقيام بأي فعل لجذب انتباه الآخرين، ومما يجدر ذكره أن هذه الخصائص تتفاعل مع بعضها لتشكل شخصية لديها الانتباه والوعي بمعنى ملاحظة الفرد لخبراته الداخلية والخارجية لحظة بلحظة، وتركيز الانتباه فترة طويلة تجاه هدف واحد تمهيدًا للاهتمام بموضوعات عدة في آنٍ واحد، وتفعيل إدارة العقل، وعدم اجترار الحزن، وقدرتهم على استحضار الخبرات الداخلية والخارجية دون تقييم أو تفسير لها، بل وممارسة التقبل والتعاطف والانفتاحية للمواقف السعيدة أو الحزينة، والتعرف على نوايا المارس للتأمل واستمرار ممارسته بداية من اكتشافه وتنظيمه وتحرر ذاته مما يعاني منه من توتر وحزن، فعامل الانفتاح يشمل ستة مجالات هي: الانفتاح على الخيال الذي يشير إلى خصوبة الخيال والتأمل في أحلام اليقظة، والانفتاح على الجمال ويبدو في الحساسية للفنون والجمال، والانفتاح على المشاعر، والانفتاح على الأفعال وهو معكوس الجمود، ويشير إلى الرغبة في تجربة كل جديد من الأطعمة والأفلام والسفر إلى البلدان الأجنبية، أما الانفتاح على الأفكار والقيم فيتمثل في حب الأفراد للمعرفة والتفكير بشتى الاحتمالات للموقف الواحد.

وبالمقابل فإن منخفضي الدرجة في الانبساط يميلون إلى أن يكونوا متحفظين وجادين مع الآخرين وأقل عفوية في سلوكهم، ويخضعون مشاعرهم وسلوكهم للفحص الدقيق، ولا ينفعلون بسهولة، ناهيك على أن ثمة مجموعة من العوامل تتشكل معًا لتؤثر في الانبساطية والانفتاح على الخبرة لدى الإناث، ومن أهم هذه العوامل المستوى الثقافي، والظروف الحياتية المحيطة بالمجتمع السعودي، والتحفظ على كثير من السلوكيات على الذكور على اعتبارهم حاملي راية الجد والاجتهاد وهم المدد النرجسي لأسرهم، وما سيقع على عاتقهم من تحمل مسؤولية بناء الأسرة، ومن ثم فهم أكثر تحليًا بالوقار والاهتمام بالعمل والكد، والظهور بشكل لائق وفقًا للسلوكيات المتعارف عليها في المجتمع.

أما بالنسبة للعصابية فقد كانت لصالح الذكور مقارنة بالإناث، وبما أن بعد العصابية يمثل الفروق بين الأفراد في النزوع نحو الشعور بالضيق والانفعالات من وقت لآخر، إلا أن معدلات تكرارها وشدتها تختلف من فرد لآخر، وهذا ما يميز الفرد العصابي عن غيره، إذ إن العصابيين تتكرر لديهم هذه الانفعالات وتزداد شدتها، ويمثل القلق والعدائية أولى سمات هذا العامل، والأفراد القلقون يرتفع لديهم الشعور بالتوتر والعصبية وإعادة التفكير مرارًا فيما قد يكونون وقعوا فيه من أخطاء.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من نتائج الدراسات السابقة، مثل نتائج دراسة Karwowski، Lebuda، Wisniewska، &Gralewski، (٢٠١٣) التي بينت وجود ارتباط بين الفاعلية الذاتية الإبداعية والهوية الشخصية الإبداعية، وجميع العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، كما تتفق مع نتائج دراسة أبو غزال وجردات (٢٠١٤) التي بينت وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيًا بين كل من عوامل الشخصية الأخرى (الانبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة) والحاجة إلى المعرفة، كما تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة جاد (٢٠١٥) التي أشارت إلى أنه يمكن التنبؤ باتخاذ القرار من خلال عاملي الانبساط والانفتاح على الخبرة، كما تتفق مع نتائج دراسة أوزيتون (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها وجود دلالة إحصائية لمتغير عامل الانفتاحية للخبرات، ولصالح مجموعة الطلبة الأكثر إبداعًا، كما تتفق مع نتائج دراسة هلال (٢٠١٨) التي أوجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

ثانيًا: الفروق في درجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعًا لمتغير الكلية. ولاختبار صحة التساؤل الثاني قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات الطلاب داخل المجموعات ومتوسطات درجات الطلاب خارج المجموعات على أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، باستخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب داخل المجموعات، ومتوسطات درجات الطلاب خارج المجموعات عن طريق برنامج SPSS18، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول ١١ تحليل التباين الأحادي (Anova) لمعرفة الفروق في درجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعًا لمتغير الكلية

العوامل	الكلية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانبساطية	بين المجموعات	٦٧.١٥١	٤	١٦.٧٨٨	٢٥.٦٥٩	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٥١٤.٩٠٤	٧٨٧	.٦٥٤		
	المجموع	٥٨٢.٠٥٥	٧٩١			
العصابية	بين المجموعات	٣٩.١٣٥	٤	٩.٧٨٤	١٥.٠٨٩	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٥١٠.٣١٠	٧٨٧	.٦٤٨		
	المجموع	٥٤٩.٤٤٦	٧٩١			
الطيبة – المقبولية	بين المجموعات	١٣.٨١٣	٤	٣.٤٥٣	٥.٥٨٢	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٤٨٦.٨٤٨	٧٨٧	.٦١٩		
	المجموع	٥٠٠.٦٦٢	٧٩١			
يقظة الضمير	بين المجموعات	٢٥.٠٧٠	٤	٦.٢٦٧	١٠.٠٢٨	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٤٩١.٨٦٣	٧٨٧	.٦٢٥		
	المجموع	٥١٦.٩٣٣	٧٩١			
الانفتاح على الخبرة	بين المجموعات	٢٦.٦٦٥	٤	٦.٦٦٦	١٠.٣٧٥	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٥٠٥.٦٧٨	٧٨٧	.٦٤٣		
	المجموع	٥٣٢.٣٤٤	٧٩١			

** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل

توضح نتائج جدول (١١) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في متوسطات إجابات طلاب جامعة شقراء نحو العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعًا لمتغير الكلية، وتبين من خلاله ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) أو أقل في عامل الانبساطية تعزى لمتغير الكلية.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) أو أقل في عامل العصابية تعزى لمتغير الكلية.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) أو أقل في عامل الطيبة – المقبولية تعزى لمتغير الكلية.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) أو أقل في عامل يقظة الضمير تعزى لمتغير الكلية.

وجود فروق دالة إحصـائيًا عند (٠,٠١) أو أقل في عامل الانفتاح على الخبرة تعزى لمتغير الكلية، ولمعرفة اتجاهات الفروق في العوامل الخمسـة الكبرى في الشـخصـية وفقًا لمتغير الكلية، تم استخدام اختبار شيفيه وجاءت نتائجه كما يلي:

جدول ١٢ اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الدلالة في العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وفقًا لمتغير الكلية

الكلية		العدد	المتوسط	العلوم عفيف	المجتمع حريملاء	العلوم شقراء	التربية الدوادمي	العلوم القويعية
الانبساطية	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	٣.٤٠٥٦					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	٣.٧٧٩٥					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	٤.٢٢٤٠	*				
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	٤.٠٢٢٠					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٤.٠٣٢٥					
العصابية	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	٣.٤٤٦٣					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	٣.٨١٢٢					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	٤.٠١٣٩	*				
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	٣.٩٢٧٧					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٣.٩٧٥٦					
المقبولية	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	٣.٦٠٥٤					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	٣.٩٢٣٣					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	٣.٩٦٧٠	*				
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	٣.٨٣٦١					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٣.٩١٣٣					

الضمير يقظة	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	٣.٥٩٠٣						
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	٣.٩٧٧١						
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	٤.١١٩٨	*					
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	٣.٩٢٦٣						
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٣.٩١٠٦						
الانفتاح على الخبرة	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	٣.٤٨٦١						
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	٣.٩١١٨						
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	٤.٠١٠٤	*					
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	٣.٨٣١٢						
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٣.٧٥٠٧						
	المجموع	٧٩٢	٣.٧٤٨٥						

اتضح من نتائج جدول (١٢) أن العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية المتمثلة في: (الانبساطية، العصابية، يقظة الضمير، المقبولية، الانفتاح على الخبرة) جميعها كانت بدرجة أعلى في كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء، مقارنة بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف.

من خلال جدول (١١) و(١٢) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة في كليتي العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء ومتوسطات درجات طلاب الجامعة في كليتي العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف في اتجاه طلاب كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعاده (الانبساطية والعصابية والطبية ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة)، وقد جاءت هذه النتيجة مؤيدة لصحة التساؤل، ومؤيدة للفرض الأول المتمثل في : وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) على مقياس العوامل الخمسة الكبرة للشخصية وفقاص لمتغير (الكلية) لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء.

ويرى (٢٠١٦) Fleenor، & Eastman أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية، ومن أكثرها قبولًا واتساعًا وقوة.

ويُفسر الباحث وجود هذه الفروق بأن عينة البحث في هذه الكليات قد تعرضت لظروف مختلفة داخل الجامعة وفقًا لنوعية المواد الدراسية وخروجهم للبيئة العملية وتعاملهم مع

حالات، سواء في المستشفيات أو داخل المجتمع المحيط بهم، مما خلق فرصًا للتواصل والتفاعل بشكل أكبر والانفتاح على الثقافات المتعددة، وهذه الفروق تعود بدرجة كبيرة إلى طبيعة التخصصات ذاتها، وما تحتاج إليه من طلابها بأن يكونوا على درجة من الطيبة والحس الإنساني المشترك والتعاطف مع الذات والآخرين، ويقظة الضمير أثناء تعاملهم المهني مع الحالات، وهذا يتطلب مجهودًا بدنيًا وذهنيًا أكثر بالمقارنة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية، فالدراسة الطبية تحتاج إلى الانفتاح على الثقافات الأخرى والانبساطية ويقظة الضمير، وقد يضطر البعض منهم إلى السفر خارج المحافظات للبحث عن المعرفة واستقصاء الحقائق، وهذا على النقيض من طلاب كليات العلوم والدراسات الإنسانية، فهم يكتفون بالكتاب المقرر وحضور المحاضرات في معظم الأوقات، ومن ثم فإن الجهد المبذول في هذه الكليات بسيط إلى حد ما، ولا يسمح لهم بالتيقظ والاستبصار والتحلي بصفات عملية كثيرة.

ويدعم نتيجة هذا الفرض دراسة Hafnidar (٢٠١٣) عندما توصل إلى أن الانبساطية، ويقظة الضمير، والحنو بالذات وبذوات الآخرين تتوافر بشكل جيد لدى أصحاب المهن العلمية.

نتائج السؤال الثالث: ما أساليب التفكير السائدة لدى عينة الدراسة؟

وفيما يلي نتائج ذلك:

جدول ١٣ الإحصاءات الوصفية للكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى عينة الدراسة

أساليب التفكير	العدد	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التشريعي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٧.٩٠٩١	٣.٧٢٢٢٦	١١
التنفيذي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٨.٠٤١٧	٤.٠٢٢٩٥	١٠
القضائي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٧.٠٠	١٨.٨٦١١	٤.٦١٦٠٧	٤
العالمي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٨.٩٠٩١	٤.١٠٣٨١	٣
المحلي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٧.٣٧٦٣	٣.٩٤٤٢٨	١٣
الانفتاحي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٨.٥١٥٢	٣.٦٥٧٥٦	٦
المتحفظ	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٧.٨٢٣٢	٣.٥٩٢٢٥	١٢

الهرمي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٨.٩٦٥٩	٣.٦٣٩٢٤	٢
الملكي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٩.٤٠٩١	٣.٨١٦٨٣	١
الأقلية	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٨.٠٩٧٢	٣.٤٢٩١٧	٩
الفوضوي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٨.٥٦٩٤	٣.٣٢٥٦٠	٥
الداخلي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٨.٣١١٩	٣.٤١٣٣٦	٨
الخارجي	٧٩٢	٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٨.٤٣٨١	٣.٣٩٨٣٣	٧

توضح نتائج جدول (١٣) أساليب التفكير السائدة لدى طلاب جامعة شقراء، وتبين من خلاله أن الأسلوب الملكي جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (١٩,٤)، يليه الأساليب الأخرى حسب ما هو مرتب في الجدول أعلاه

وبالنظر للعوامل التي تؤثر في بلورة أساليب التفكير لدى الفرد فهي ثقافة المجتمع وما تتضمنه من عادات وتقاليد ودين ولغة ومهنة، والنوع سواء ذكورًا أو إناثًا، والعمر؛ فلكل مرحلة عمرية أسلوب تفكيرها، وما هو سوي في مرحلة لا يُعد سويًا في مرحلة أخرى، وأساليب المعاملة الوالدية، سواء أساليب إيجابية أو سلبية، والنمو العقلي للفرد، ونوع التعليم والمهنة التي ينتمي لها، ويمكن تفسير سيطرة الأسلوب الملكي والهرمي على طلاب الجامعة، سواء لدى الذكور أو الإناث في هذه الأونة، لأن صاحب الأسلوب الملكي يميل إلى الانهماك تجاه عمل واحد، مع توجيه كل طاقاتهم لإنجازه بإتقان، كما يتسمون بالمرونة، والتسامح، ويتصفون بالاستقلالية، والدافعية الداخلية، ويؤدون مهامهم دون تقديم الأعذار أو النظر إلى المعوقات، ولديهم القدرة على إعطاء الاهتمام الزائد للآخرين، والتفكير مليًا بالمشكلات، أما ذوو الأسلوب الهرمي فيميلون إلى عمل الكثير من المهام في نفس الوقت مع ترتيب أولويات العمل بطريقة هرمية، كما يسيرون بخطوات منظمة عند إنجاز تلك الأعمال، ويتصفون بقبولهم للتعقيد، والنظر للمشكلة من زوايا مختلف، ويرى الباحث أن ورود الأسلوب المحلي في ذيل قائمة أساليب التفكير يعود إلى ما يتسم به أصحاب هذا الأسلوب في تعاملهم مع القضايا العملية المحسوسة، والتركيز على التفاصيل، والتعامل مع الجزئيات والموضوعات الواقعية الملموسة، والتوجه نحو المواقف العملية، وذكرت نظرية

ستيرنبرغ (٢٠٠٤) أنّ المتعلم ذا الأسلوب المحلي يدرس تفاصيل كثيرة للاختبار دون أن يعرف كيف يربط بينها، ويكتب أبحاثًا بها كمٌّ هائل من الحقائق والمعلومات دون تنظيم واضح، وهو مالا يتسم مع مرحلة الطلاب الجامعيين.

ولعل النتيجة الحالية اختلفت مع نتائج دراسة المدني (٢٠١٣) التي بينت أن أسلوب التفكير المحافظ هو الأكثر انتشارًا في الأقسام الإنسانية بينما التفكير الداخلي هو الأكثر انتشارًا لدى الأقسام العلمية.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير لدى عينة الدراسة يعزى لمتغير (النوع/الكلية)؟

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء تبعاً لمتغير لمتغير (النوع والكلية).

أولًا: الفروق في أساليب التفكير تبعًا لمتغير النوع (طالب/ طالبة). ولاختبار صحة التساؤل الرابع قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على أبعاد مقياس أساليب التفكير، باستخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث عن طريق برنامج SPSS18 ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول ١٤ اختبار (ت T.test) لمعرفة الفروق في أساليب التفكير وفقًا لمتغير النوع

أساليب التفكير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التشريعي	طالب	٢٨٥	١٧.٤٣٥١	٤.٠٤٦٤١	٢,٦٩	٠,٠١**
	طالبة	٥٠٧	١٨.١٧٥٥	٣.٥٠٣٠٧		
التنفيذي	طالب	٢٨٥	١٧.٣١٥٨	٤.٢٥٢٤١	٣,٨٤	٠,٠١**
	طالبة	٥٠٧	١٨.٤٤٩٧	٣.٨٣٢٣٢		
القضائي	طالب	٢٨٥	١٨.١٤٣٩	٤.٦٤٩٣٦	٣,٢٩	٠,٠١**
	طالبة	٥٠٧	١٩.٢٦٤٣	٤.٥٥٢٤١		
العالمي	طالب	٢٨٥	١٧.٩٨٦٠	٤.٣٥٤٠٣	٤,٨١	٠,٠١**

	طالبة	٥٠٧	١٩.٤٢٨٠	٣.٨٦٤٨٤		
المحلي	طالب	٢٨٥	١٦.٥٢٢٨	٤.٣٣٥٨٦	٤,٦٢	٠,٠١**
	طالبة	٥٠٧	١٧.٨٥٦٠	٣.٦٢٣١٨		
الانفتاحي	طالب	٢٨٥	١٧.٧١٢٣	٣.٨٩٣١٢	٤,٦٩	٠,٠١**
	طالبة	٥٠٧	١٨.٩٦٦٥	٣.٤٤٠٧٥		
المتحفظ	طالب	٢٨٥	١٧.٢٠٧٠	٤.٠٨٠٥٢	٣,٦٤	٠,٠١**
	طالبة	٥٠٧	١٨.١٦٩٦	٣.٢٣٩٢٨		
الهرمي	طالب	٢٨٥	١٨.١٥٧٩	٣.٩٤٢٣٢	٤,٧٤	٠,٠١**
	طالبة	٥٠٧	١٩.٤٢٠١	٣.٣٧٧٣٠		
الملكي	طالب	٢٨٥	١٨.٦٠٠٠	٤.١٣٠١٠	٤,٥٢	٠,٠١**
	طالبة	٥٠٧	١٩.٨٦٣٩	٣.٥٥٢٩٩		
الأقلية	طالب	٢٨٥	١٧.٨٥٢٦	٣.٧٨٧٤٠	١,٥٠	٠,١٣
	طالبة	٥٠٧	١٨.٢٣٤٧	٣.٢٠٦٠٦		
الفوضوي	طالب	٢٨٥	١٨.٠٨٧٧	٣.٧٦٠٨١	٣,٠٧	٠,٠١**
	طالبة	٥٠٧	١٨.٨٤٠٢	٣.٠٢٤٣٠		
الداخلي	طالب	٢٨٥	١٧.٨٧٣٧	٣.٨٥٩٠٧	٢,٧٠	٠,٠١**
	طالبة	٥٠٧	١٨.٥٥٨٢	٣.١١٢٢١		
الخارجي	طالب	٢٨٥	١٨.٠٥٢٦	٣.٧٤٣٦٤	٢,٤٠	٠,٠٢*
	طالبة	٥٠٧	١٨.٦٥٤٨	٣.١٧١٢٠		

** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يوضح الجدول (١٤) اختبار (ت T.test) لمعرفة الفروق في أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع، وتبين من خلاله ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير التشريعي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير التنفيذي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير القضائي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير العالمي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير المحلي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير الانفتاحي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير المتحفظ تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير الهرمي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير الملكي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب تفكير الأقلية تبعًا لمتغير النوع (طالب/ طالبة).

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير الفوضوي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير الداخلي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٢) في أسلوب التفكير الخارجي تبعًا لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.

وتشـير النتائج أعلاه إلى صـحة الفرض الثاني المتمثل في وجود فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى (٠,٠٥) في أسـاليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعة شـقراء تبعاً لمتغير لمتغير (النوع).

ويعزو الباحث وجود الفروق في أساليب التفكير لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكّل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها. وموضوع التفكير نال اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر، وهو مطلب أساسي في فهم الفرد لكثير من القضايا التي يتعرض لها في حياته اليومية، ويساعده على توجيه الحياة وتقدمها، كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب كثير من الأخطار، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، ويرى الباحث أن أساليب التفكير تمثل طريقة الفرد وقدراته تجاه المهام المعرفية، ويرى الباحث أن موضوع الجنس الذي كان لصالح الإناث يعد حالة نسبية على العينة الحالية، ولا يمكن تعميمه على كل المجتمع.

وقد ترجع هذه الفروق لصالح الطالبات في معظم أبعاد أساليب التفكير إلى طبيعة الإناث في الوقت الراهن، ومع الحراك الاجتماعي الثقافي والانفتاح على العالم من خلال الإنترنت والعوامل المحيطة بنا من جميع الجهات، والتي تجد الفتاة فيها متسعًا من المجالات للتعرف على أفكار جديدة وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية مع زميلات لهن في أماكن قد تكون بعيدة في زمنٍ ما، لكن مع التعلم عن بعد ووجود وسائل التواصل الاجتماعي المتعددة أصبح من السهل توافر فرص للتلاقح الفكري واكتساب مهارات في مجالات عدة.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة Turki(٢٠١٢) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب التفكير السائد لدى طلبة الجامعة تُعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث في أسلوب

التفكير التنفيذي، كما تتفق مع نتائج دراسة أبو عواد (٢٠١٢) التي أوجدت فروقًا في الأسلوب الملكي لصالح الإناث.

في حين لا تتفق نتيجة هذا التساؤل مع دراسة Lrwin، ٢٠١٥ عندما توصل إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير باستثناء التفكير التحليلي لصالح الذكور، وفي نفس السياق توصلت دراسة علي (٢٠١٧) إلى عدم وجود فروق ترجع للنوع في أساليب التفكير.

ثانيًا: الفروق في أساليب التفكير تبعًا لمتغير الكلية، ولاختبار صحة التساؤل الرابع قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات طلاب جامعة شقراء على أبعاد مقياس أساليب التفكير، باستخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة لمعرفة الفروق بين متوسطات درجاتهم رغم اختلاف الكليات عن طريق برنامج SPSS18، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول ١٥ تحليل التباين الأحادي (Anova) لمعرفة الفروق في أساليب التفكير تبعًا لمتغير الكلية

أساليب التفكير	الكلية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التشريعي	بين المجموعات	٣٠٥.٥٨٠	٤	٧٦.٣٩٥	٥.٦٤٣	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٠٦٥٣.٨٧٤	٧٨٧	١٣.٥٣٧		
	المجموع	١٠٩٥٩.٤٥٥	٧٩١			
التنفيذي	بين المجموعات	٦٩٩.٣٩٥	٤	١٧٤.٨٤٩	١١.٣٧٠	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٢١٠٢.٢٣٠	٧٨٧	١٥.٣٧٨		
	المجموع	١٢٨٠١.٦٢٥	٧٩١			
القضائي	بين المجموعات	١٣١١.٩٢٧	٤	٣٢٧.٩٨٢	١٦.٦٠٧	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٥٥٤٢.٧٩٥	٧٨٧	١٩.٧٤٩		
	المجموع	١٦٨٥٤.٧٢٢	٧٩١			
العالمي	بين المجموعات	١٧٥٤.٤١٤	٤	٤٣٨.٦٠٤	٢٩.٨٤٢	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١١٥٦٧.٠٤٠	٧٨٧	١٤.٦٩٨		
	المجموع	١٣٣٢١.٤٥٥	٧٩١			
المحلي	بين المجموعات	٥٧٠.٩٦٨	٤	١٤٢.٧٤٢	٩.٥٧٣	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١١٧٣٤.٩٠٦	٧٨٧	١٤.٩١١		
	المجموع	١٢٣٠٥.٨٧٤	٧٩١			
الانفتاحي	بين المجموعات	٤٩١.٢١٧	٤	١٢٢.٨٠٤	٩.٥٧٨	.٠٠٠**

	داخل المجموعات	١٠٠٩٠.٦٠١	٧٨٧	١٢.٨٢٢		
	المجموع	١٠٥٨١.٨١٨	٧٩١			
المتحفظ	بين المجموعات	٦٠٩.٤٨٣	٤	١٥٢.٣٧١	١٢.٤٩٤	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٩٥٩٧.٧٦٩	٧٨٧	١٢.١٩٥		
	المجموع	١٠٢٠٧.٢٥٣	٧٩١			
الهرمي	بين المجموعات	١٣٨٣.٠٩٠	٤	٣٤٥.٧٧٢	٢٩.٩٢٧	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٩٠٩٢.٩٩٠	٧٨٧	١١.٥٥٤		
	المجموع	١٠٤٧٦.٠٨٠	٧٩١			
الملكي	بين المجموعات	١٢٦٨.٤٧٦	٤	٣١٧.١١٩	٢٤.٣٣٧	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٠٢٥٤.٩٧٩	٧٨٧	١٣.٠٣٠		
	المجموع	١١٥٢٣.٤٥٥	٧٩١			
الأقلية	بين المجموعات	٢٤٩.٠٦٣	٤	٦٢.٢٦٦	٥.٤١٣	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٩٠٥٢.٤٥١	٧٨٧	١١.٥٠٢		
	المجموع	٩٣٠١.٥١٤	٧٩١			
الفوضوي	بين المجموعات	٢٨٥.٦٨٠	٤	٧١.٤٢٠	٦.٦٤٢	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٨٤٦٢.٥٠٠	٧٨٧	١٠.٧٥٣		
	المجموع	٨٧٤٨.١٨١	٧٩١			
الداخلي	بين المجموعات	٢٥٢.٨٠١	٤	٦٣.٢٠٠	٥.٥٤٩	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٨٩٦٣.١٦٨	٧٨٧	١١.٣٨٩		
	المجموع	٩٢١٥.٩٦٨	٧٩١			
الخارجي	بين المجموعات	٢٥٤.٤٠١	٤	٦٣.٦٠٠	٥.٦٣٦	.٠٠٠**
	داخل المجموعات	٨٨٨٠.٥٦٧	٧٨٧	١١.٢٨٤		
	المجموع	٩١٣٤.٩٦٨	٧٩١			

** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

توضح نتائج الجدول (١٥) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة نحو أساليب التفكير تبعًا لمتغير الكلية، وتبين من خلاله ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير التشريعي تبعًا لمتغير الكلية.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير التنفيذي تبعًا لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير القضائي تبعًا لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير العالمي تبعًا لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير المحلي تبعًا لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير الانفتاحي تبعًا لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير المتحفظ تبعًا لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير الهرمي تبعًا لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير الملكي تبعًا لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب تفكير الأقلية تبعًا لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير الفوضوي تبعًا لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب التفكير الداخلي تبعًا لمتغير الكلية.

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٢) في أسلوب التفكير الخارجي تبعًا لمتغير الكلية.

ولمعرفة اتجاهات الفروق في أساليب التفكير وفقًا لمتغير الكلية، تم استخدام اختبار شيفيه وجاءت نتائجه كما يلي:

جدول ١٦ اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الدلالة في أساليب التفكير وفقًا لمتغير الكلية

أساليب التفكير	الكلية	العدد	المتوسط	العلوم عفيف	المجتمع حريملاء	العلوم شقراء	التربية الدوادمي	العلوم القويعية
التشريعي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٧.٣٨٦٨					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.٧١٤٣			*		
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٦.٥٣١٣					
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٨.٢٣٢٧					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	١٨.١٧٠٧					
التنفيذي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٧.١٠٢٩					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.٠٥٥٦					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٦.٨٤٣٨					
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٨.٦٦٣٥					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٢٠.٦٠٩٨			*		
القضائي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٧.٣٦٢١					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.٦١١١					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٩.٦٨٧٥					
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٩.٤٤٣٤					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٢٢.٧٠٧٣	*				
العلمي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٧.٤٩٧٩					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.١٣٤٩					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٧.٢٥٠٠					
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	٢٠.١٧٣٠					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٢٢.٤٣٩٠			*		
المحلي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٦.١٨١١					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٧.٤٧٦٢					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٨.٣٩٠٦					
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٧.٨٦٤٨					

	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	١٨.٧٨٠٥	*				
الإنفتاحي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٧.٩٥٨٨					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.٣٤١٣					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٧.١٤٠٦					
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٩.٤٠٨٨			*		
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	١٧.٥٦١٠					
المتحفظ	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٦.٦٥٤٣					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٧.٥٣٩٧					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٨.٦٨٧٥	*				
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٨.٦٥٤١					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	١٧.٨٢٩٣					
الهرمي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٧.٢٩٢٢					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.٤٥٢٤					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٩.٦٤٠٦					
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٩.٩٤٣٤					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٢١.٨٢٩٣	*				
الملكي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٨.١٩٧٥					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.٤٠٤٨					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٩.٣٢٨١					
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	٢٠.٢٧٩٩					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	٢٣.٠٤٨٨		*			
الاقلية	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٧.٩٣٨٣					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.٢٩٣٧					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٩.٠٠٠٠					*
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٨.٢٢٩٦					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	١٦.٠٠٠٠					
الفوضوي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٧.٧١١٩					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.٦٣٤٩					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٩.٤٠٦٣	*				
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٩.٠٠٣١					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	١٨.٧٨٠٥					
الداخلي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٧.٦٨٣١					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.٣٩٦٨					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٩.٢٥٠٠					*

	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٨.٧١٠٧					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	١٧.٢١٩٥					
الخارجي	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	٢٤٣	١٧.٦٨٧٢					
	كلية المجتمع بحريملاء	١٢٦	١٨.٥٧١٤					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بشقراء	٦٤	١٩.١٨٧٥	*				
	كلية التربية بالدوادمي	٣١٨	١٨.٨٨٦٨					
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية بالقويعية	٤١	١٧.٨٢٩٣					
	المجموع	٧٩٢	١٨.٤٣٨١					

يوضح الجدول (١٦) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الدلالة الإحصائية في أساليب التفكير وفقًا لمتغير الكلية، وتبين من خلاله ما يلي:

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير التشريعي كانت لصالح أفراد العينة في كلية المجتمع بحريملاء مقارنة بكلية العلوم الطبية بشقراء.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير التنفيذي كانت لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بالقويعية مقارنة بكلية العلوم الطبية بشقراء.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير القضائي كانت لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بالقويعية مقارنة بكلية العلوم الإنسانية بعفيف.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير العالمي كانت لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بالقويعية مقارنة بكلية العلوم الطبية بشقراء.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير المحلي كانت لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بالقويعية مقارنة بكلية العلوم الإنسانية بعفيف.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير الانفتاحي كانت لصالح أفراد العينة في كلية التربية بالدوادمي مقارنة بكلية العلوم الطبية بشقراء.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير المتحفظ كانت لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بشقراء مقارنة بكلية العلوم الإنسانية بعفيف.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير الهرمي كانت لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بالقويعية مقارنة بكلية العلوم الإنسانية بعفيف.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير الملكي كانت لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بالقويعية مقارنة بكلية المجتمع بحريملاء.

اتجاهات الفروق في أسلوب تفكير الأقلية كان لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بشقراء مقارنة بكلية العلوم بالقويعية.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير الفوضوي كانت لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بشقراء مقارنة بكلية العلوم الإنسانية بعفيف.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير الداخلي كانت لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بشقراء مقارنة بكلية العلوم بالقويعية.

اتجاهات الفروق في أسلوب التفكير الخارجي كانت لصالح أفراد العينة في كلية العلوم الطبية بشقراء مقارنة بكلية العلوم الإنسانية بعفيف.

وعلى ضوء هذه النتائج فقد تحقق صحة الفرض الثاني المتمثل في وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء تبعاً لمتغير لمتغير (الكلية).

ولعل النتائج الحالية اتفقت مع عدد من نتائج الدراسات السابقة مثل نتائج دراسة أبو عواد (٢٠١٢) التي بينت نتائجها وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي، وفروق في المحلي والتقدمي والهرمي والأقلي تُعزى لمتغير التخصص، كما تتفق مع نتائج دراسة المدني (٢٠١٣) التي بينت أن أسلوب التفكير المحافظ هو الأكثر انتشارًا في الأقسام الإنسانية، بينما التفكير الداخلي هو الأكثر انتشارًا لدى الأقسام العلمية، وأشارت نتائج دراسةEsmer&Altun، (٢٠١٦) إلى وجود فروق تُعزى إلى التخصص في أساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية.

وتتفق نتيجة هذا التساؤل مع ما أشارت إليه نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ ٢٠٠٤ عندما تحدث عن مدى اختلاف الأفراد في المرونة الأسلوبية واكتسابها من خلال التنشئة الاجتماعية، ولذا فهي قابلة للتعديل والتطوير، بل وقد يستخدم نفس الفرد استرتيجيات عدة في الموقف الواحد وهذا كما يتطلب السياق ذلك.

ويرى الباحث أن التفكير التشريعي قد ساد في كلية المجتمع؛ وذلك لأن طبيعة الدراسة في هذه الكلية من شأنه أن ينمي التنظيم والترتيب، وهو مفتاح الذاكرة، وأن المعلومات يتم تنظيمها في عقولنا بشكل طبيعي من خلال التسلسل الهرمي ودمج أجزاء المعلومات وتوليد أفكار جديدة إبداعية، وهذه الآلية تتوافر بشكل كبير في مقررات ومواد كلية المجتمع، ومن ثم فإن التنظيم يُحسن الذاكرة، ويجعل كميات كبيرة من المعلومات أكثر قابلية للإدارة وأكثر جدوى في توليد الإبداع والتفرد، ولذا فالتوضيح والتنظيم يعكسان النشاط المعرفي في وقت حدوث الحدث، ومدى قدرة الفرد على اتخاذ القرار المناسب طبقًا للسياق، وهذا ما يميز الأشخاص التشريعيين، في حين ساد الأسلوب التنفيذي لدى الكليات الطبية وهذا ليس بالغريب، فهنا المهنية وموضوعية التنفيذ للمهارات التي تم التدريب عليها في سنوات الدراسة، ويسيطر عليهم التفكير مليًا في الأفكار الرئيسة لموضوع ما بعمق ومهارية، وهكذا بالنسبة لباقي الأساليب فقد جاءت مناسبة لطبيعة المناهج والمرحلة العمرية التي يمر بها الطالب.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة شقراء؟

الفرض الثالث: هناك علاقة طردية (إيجابية) دالة عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب الفكير لدى طلاب جامعة شقراء.

وللإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم في مقياس أساليب التفكير، ويوضح الجدول الآتي معاملات الارتباط بين درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس أساليب التفكير.

جدول ١٧ معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير

-		الدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية	الدرجة الكلية لأبعاد مقياس أساليب التفكير
الدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية	معامل الارتباط	١	.٤٤٣**
	مستوى الدلالة		.٠٠٠
	العدد	٧٩٢	٧٩٢
الدرجة الكلية لأبعاد مقياس أساليب التفكير	معامل الارتباط	.٤٤٣**	١
	مستوى الدلالة	.٠٠٠	
	العدد	٧٩٢	٧٩٢

ولمعرفة نوع العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب جامعة شقراء على أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدرجة الكلية لأبعاد مقياس أساليب التفكير، قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في أبعاد المقياسين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول ١٨ معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدرجة الكلية لأبعاد أساليب التفكير

أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	الدرجة الكلية لأبعاد مقياس أساليب التفكير	
الانبساطية	معامل الارتباط	-.٣٧٤-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
العصابية	معامل الارتباط	-.٣٩٩-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
المقبولية	معامل الارتباط	-.٤٢٨-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
يقظة الضمير	معامل الارتباط	-.٤٤١-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
الانفتاح	معامل الارتباط	-.٤٥٢-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
التشريعي	معامل الارتباط	-.٦٨٣-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠

ولتأكيد هذه العلاقة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب جامعة شقراء، وفي أبعاد مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول ١٩ معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أبعاد مقياس أساليب التفكير والدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

أبعاد مقياس أساليب التفكير	الدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية	
التنفيذي	معامل الارتباط	-.٥٣١-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
القضائي	معامل الارتباط	-.٥٧٤-**
العالمي	معامل الارتباط	-.٦٢٠-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
المحلي	معامل الارتباط	-.٥٦٩-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
الانفتاحي	معامل الارتباط	-.٤٩١-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
المتحفظ	معامل الارتباط	-.٦٢١-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
الهرمي	معامل الارتباط	-.٥٨٤-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
الملكي	معامل الارتباط	-.٥٦١-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
الأقلية	معامل الارتباط	-.٥٠٥-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
الفوضوي	معامل الارتباط	-.٥٨٥-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
الداخلي	معامل الارتباط	-.٥٦٣-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠
الخارجي	معامل الارتباط	-.٥٨٢-**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠

يتضح من جدول (١٧،١٨،١٩) وجود علاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير، وكانت العلاقة إيجابية كما يتضح من معامل الارتباط البالغ (٠,٤٤٣) الذي كان دالًا إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو أقل، أي إن أساليب التفكير بجميع أبعادها ترتبط إيجابًا بأساليب التفكير بجميع أبعادها.

وعلى ضوء هذه النتائج فقد تحقق الفرض الثالث بوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات طلاب الجامعة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ودرجاتهم على أبعاد مقياس أساليب التفكير.

وتدل نتيجة هذا الفرض على أنه كلما ارتفعت معدلات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الفرد ارتفع مستوى أسلوب تفكيره، والعكس صحيح، ولأننا على الرغم من أنه يمكننا استنتاج الشخصية من خلال مراقبة أفكارنا وسلوكنا إلا أن هذا ليس هو الحال دائمًا، فالسلوك يتأثر بكل من خصائصنا الشخصية والسياق الاجتماعي الذي نجد أنفسنا فيه، ومن ثم فأساليب تفكيرنا تتأثر بكل من الشخص والموقف، فعندما يرتفع معدل الانبساطية لدى الفرد – كأحد أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية– تجعله يمتلك قدرًا كبيرًا من الأسلوب القضائي على سبيل المثال، ويكون لديه قدرة على تقييم القواعد، والحكم على الآخرين، وتحليل المشاكل، وتقييم الأفكار المعروضة أمامه، مما يجعله يشعر بالطمأنينة النفسية والرضا؛ لأنه يمتلك قدرًا من الانبساطية ولكن في ضوء المعقولية والتروي المغلف بإطار عادات وتقاليد المجتمع المحيط به، وعندما ترتفع الطيبة (المقبولية) فإنه يتولد لديه تفعيل أسلوب التفكير التنفيذي، وما يجلب له الشعور بأهمية اتباع القواعد الموضوعية واستخدام سبل محسوسة للوصول لحل كثير من المشاكل، ومن ثم تتوهج لديه يقظة الضمير ومراقبة الله تعالى، مما يشعره بقيمة ما يمتلكه من خصائص شخصية إيجابية جديرة ببث أساليب تفكير متناغمة مع ما يتعرض له من مواقف، وهذا ما أكدته دراسة Hafnidar.2013 من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانبساطية، ويقظة الضمير، والعفو، والحنو بالذات وبذوات الآخرين.

وعندما يسود الانفتاح على الخبرة والرغبة في الاطلاع واتساع الأفق لدى طلاب الجامعة فقد يسيطر المنحى التشريعي؛ حيث الإبداع، والإلهام، واتباع الأفكار الجديدة، والسعى المستمر في البحث عن كل ما هو فريد وغريب، ولا غريب على طلاب الجامعة كجزء منتمٍ للمجتمع السعودي، فنظرًا لقوة بنيته التحتية وموارده المادية وسعيه المستمر في دعم وتبني الأشخاص ذوي الأفكار الإبداعية، مما خلق بيئة خصبة للربط بين الانفعال والتفكير وجدولتهما في سلوكيات ابتكارية بزغت في رحم محيط اجتماعي خارجي داعم ومتماشٍ مع القيم الفردية والجماعية داخل الحرم الجامعي، وفي هذا الصدد تُشير دراسة Karwowski، Lebuda، Wisniewska، &Gralewski، (٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية واستخدام الاستراتيجيات الإبداعية وفاعلية الذات، وتؤكد دراسة أبو زيتون (٢٠١٧)، ودراسة هلال والحلبية (٢٠١٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفكير الإبداعي.

كما تؤكد دراسة جاد (٢٠١٥) أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لها دورها المؤثر في قدرة الفرد على اتخاذ القرار المناسب للموقف الذي يتعرض له الفرد باتباع أسلوب تفكير يناسب المشكلة التي يتعرض لها الفرد، ويرى الباحث أن الأنظمة الفسيولوجية المختلفة للفرد تشارك في إفراز الهرمونات، ويعتقد أنها تؤثر على توحيد الذاكرة واستدعاء القرار المناسب للموقف، وهذا ما يُطلق عليه معالجة ما بعد الحدث Post- event Processing، وإنشاء روابط بين خصائص الشخصية والمعلومات المخزنة مسبقًا والمعلومات التي تمت مواجهتها حديثًا، مما يخلق انتقال أثر التدريب، بل وتعميم القرارات والأحكام على مواقف مشابهة لما تعرض له الفرد من قبل، لأن أدمغتنا تقارن بين ما ندركه مقابل (المستويات المرجعية) المفضلة أو المرغوبة داخلنا، وهنا تكمن الحكمة في تدريب طلابنا على مهارات التفكير، وخلق مواقف افتراضية لممارستها تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

وخلاصة القول: إن أساليب التفكير لابد من تكاملها تحت مُسمى التفكير التكاملي حتى يتم دمج الحدس والمنطق والخيال في العقل البشري، بهدف تطوير واستمرارية شاملة للاستراتيجية والتكنيكات والعمل والمراجعة والتقييم، وهذا النوع من التفكير التكاملي يرتبط

بالعوامل الخمسة للشخصية، سواء الانبساطية، أو العصابية، أو الطيبة (المقبولية)، أو يقظة الضمير، أو الانفتاح على الخبرة، ويؤثر ويتأثر كل منهما بالآخر لدى طلاب الجامعة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها خرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها ما يلي:

١- العمل على وضع استراتيجيات في الجامعات تركز على الميول الشخصية بهدف بناء أنماط تفكير إيجابية.

٢- العمل على إقامة ورش عمل وندوات للطلاب الجامعيين لبحث كيفية زيادة امتلاك الطلاب للسمات الشخصية الإيجابية.

٣- العمل على إقامة ورش عمل وندوات لبحث كيفية امتلاك الطلاب لأساليب التفكير الإيجابية.

٤- توعية أعضاء هيئة التدريس بمراعاة سمات الشخصية وطرق التفكير في علاقاتهم مع الطلاب.

مقترحات الدراسة:

- إجراء المزيد من الدراسات في مختلف الجامعات السعودية لمعرفة أثر العوامل الخمسة للشخصية في أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة.
- إجراء دراسة تنبئية عن علاقة أساليب التفكير السلبي بالعوامل الخمسة للشخصية.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية باستخدام منهج مختلف كالمنهج الكيفي.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو زيتون، جمال عبد الله. (٢٠١٧). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بمهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة بالمتميزين، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد (٤٤)، العدد (٤) ص ص ١٦٣-١٨٥.

أبو عواد، نوفل. (٢٠١٢) . أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة النجاح للأبحاث، مجلد (٢٦)، العدد (٥).

أبو غزال، معاوية محمود وجرادات، عبد الكريم محمد. (٢٠١٤). الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا للجنس والحاجة الى المعرفة، مجلة العلوم التربوية والنفسية البحرين، -مجلد)١٥ (، عدد (٣)، ص ص ١٢٥-١٥٢.

أبو غزالة، سميرة. (٢٠٠٩) . مقياس كفاءة المواجهة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد (٢)، ص ٢.

أبو هاشم، السيد.(٢٠٠٦). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة. مركز البحوث التربوية، الرياض، جامعة الملك سعود.

أحمد، بشرى اسماعيل. (٢٠٠٩) . العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومفهوم الذات كمنبئات بأسلوب الحياة لدى طلاب الجامعة، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، المجلد (٢٠).

اخرس، نائل محمد. (٢٠٠٧). الصحة النفسية، الرياض، مكتبة الرشد.

بن منظور، بي الفضل جمال الدين. (بدون تاريخ). لسان العرب. بيروت. دار صادر.

جاد، بوسي عصام محمد. (٢٠١٥) . اتخاذ القرار والعوامل الخمسة الشخصية، وإمكانية التنبؤ باتخاذ القرار من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، دراسات عربية في علم النفس، مجلد (١٤)، العدد (٣)، ص ص ٤١٤-٤٦٣

جبر، أحمد. (٢٠١٢) . العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة.

جروان، فتحي. (٢٠٠٢) . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

الدردير، عبد المنعم. (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض خصائص الشخصية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٩-٨٦، ٢ (٢٧)

درويش، سلوى محمد. (٢٠١٦) . أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد (٢٠)، ص ٨٠١

الرويتع، عبد الله صالح. (٢٠٠٧). مقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية على عينة سعودية من الاناث، المجلة التربوية، مجلد ٢١، العدد ٨٣، ص ص ٩٩-١٢٦.

الزغول، عماد والهنداوي، على. (٢٠٠٧) . مدخل الى علم النفس، دار الكتاب الجامعي، العين.

السراج، عبد المحسن. (٢٠٠٩) . أساليب التفكير وعلاقتها بسمات السلوكية، اربد، دار الكتاب الثقافي.

السليم، هيلة عبد الله. (٢٠٠٦) . التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالعوامل الخمس للشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

السياغي، خديجة أحمد. (٢٠١٥). أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد (١٣)، العدد (٢)، ص ١١.

السيد، عبد الحليم وآخرون.) ١٩٩٠) . علم النفس العام، ط ٤، مكتبة غريب، القاهرة.

الشلوي، علي محمد. (٢٠١٠) . أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتها في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية التربية، جامعة اليرموك .

الشمالي، نضال عبد اللطيف. (٢٠١٥) . العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المرضى المترددين على مركز غزة المجتمعي – برنامج غزة للصحة النفسية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس والارشاد النفسي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

طافش، محمود. (٢٠٠٤) . تعليم التفكير: مفهومه، وأساليبه ومهاراته. عمان، جهينة للنشر والتوزيع.

الطيب، عصام. (٢٠٠٦) . أسالب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

عبادو، آمال. (٢٠١٣). علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالارتياح الشخصي في مكان العمل، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة قاصدي رباح، الجزائر.

عبد الخالق، احمد. (١٩٩٨) . الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية.

عبد الحميد، شاكر. (٢٠٠٥) . تربية التفكير، مقدمة عربية في مهارات التفكير، دبي، دار القلم.

عثمان، سامية. (٢٠٠٥). التفاعل بين المستوى والأسلوب المعرفي وأنماط الشخصية وعلاقتها بكفاءة الأداء المهني لدى عينتين مهنيتين مختلفتين. أُطروحة دكتوراه (غير منشـــورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠٠٠). المدخل إلى البحوث في العلوم السلوكية، ط٢، مكتبة العبيكان، الرياض.

عسلية، محمد. (٢٠٠٥). سيكولوجية الشخصية، مكتبة الطالب الجامعي، غزة.

علي، سمر سعيد شيخ. (٢٠١٧) . أساليب التفكير المتنبئة باضطرابات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين،رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك.

العنزي، فهد. (٢٠٠٧) . الوسواس القهري وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، رسالة ماجستير (غير منشورة) قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.

العيسوي، عبد الرحمن محمد. (٢٠٠٠). سيكولوجية الشخصية، الاسكندرية، منشأة المعارف.

الفايز، حنان. (٢٠٠٧) . العلاقة بين اضطراب الشره العصبي للطعام وكل من عوامل الشخصية الكبرى والحالة الاجتماعية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

كاظم، علي مهدي. (٢٠٠٢) . القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٢)، ص ص ١٢-٤٠.

المدني، فاطمة رمزي. (٢٠١٣). أساليب التفكير لدى طالبات كلية التربية للبنات بجامعة طيبة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد (٢)، العدد (٥).

المليجي، حلمي. (١٩٨٥). علم النفس المعاصر، الاسكندرية، مطبعة الجمهورية.

هلال، ساندرين، الحلبية، فدوى. (٢٠١٨). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتفكير الابداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٧)، العدد (٨)، ص ص ١-١٧.

الوقفي، راضي.) ٢٠٠٣). مقدمة في علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

ثانيا: المراجع العربية المترجمة للغة الإنجليزية:

Abu Zitoun ،Gamal Abdul Allah. (2017). The Five Main Personality Factors and Its Relationship to the Creative Thinking Skills of Talented and Outstanding Students enrolled in Special Schools for The Privileged. Journal of Educational Science Studies ،volume (44) ، issue. (4) ،pp.163-185.

Abu Oad ،Noval. (2012). Dominant Thinking Styles According to The Theory of Mental Self-Government Among Jordanian University Students ،Najah Research journal ،volume (26) ،issue.(٥)

Abu Ghazal ،Muawiya Mahmoud and Garadat ،abdul karim Muhammad. (2014). Differences in the Five Major Personality Factors according to Gender and the Need for Knowledge ، Bahrain Educational and Psychological Science Journal ،volume (15) ،issue (3) ، pp.125-152.

Abu Ghazalah ،Samirah. (2009). Measure of Confrontation Efficiency and its Relation to the Five Major Personality Factors ،Journal of Educational Science ،Cairo University ، issue (2) ،p.2.

Abu Hashem ،Elsaid. (2006). The Psychometric Characteristics of the List of Thinking Methods in Light of Sternberg's Theory among University Students. Center for Educational Research ،King Saud University.

Ahmad ،Bushra Esmail. (2009). The Five Major Personality Traits and Self-Perception as The Determinants of the Way of Lifestyle Among University Students ،Journal of Contemporary Psychology and Humanities ،Volume.(٢٠)

Akhras ،Nail Muhammad. (2007). Psychological Health ،Alrushud Bookshop ،Riyadh.

Gad ،Boosy Isam Muhammad. (2015). Decision-Making and the Five Personality Factors ،and the Predictability of Decision-Making through the Five Major Personality Factors ، Arabic Studies in Psychology ،Volume (14) ،issue (3) ،pp.414-463.

Gabar ،Ahmad. (2012). The Five Major Factors of Personality and its Relation to the Worrying about the Future among Palestinian University Students in Gaza Governorate ، unpublished master's thesis ،Faculty of Education ،Azhar University ،Gaza.

Garwan ،Fatahi. (2012). Teaching Thinking Concepts and Applications ،Oman ،Dar Alfiker.

Alderdir ،Abdul Monaem. (2003). The Thinking Methods of the Students of the Faculty of Education in Qana and its Relation to the Methods of Learning and Some Personality Characteristics ،Faculty of Education Journal ،Ain Shams University ،Volume (2) ، issue (27) ،pp.9-86

Derwish ،Salwa Muhammad. (2016). The Thinking Methods of Outstanding Secondary School Students and their Relationship to Problem-Solving Skills in Light of the Variables of Gender and Academic Specialization ،Faculty of Education Journal ،Port Said University ،issue (20) ،pp.801.

Elrwaite ،Abdul Allah Salih. (2007). Measure of the Top Five Personality Factors on A Sample of Saudi Females ،Educational Journal ،Volume (21) ،issue (83) ،pp.99-126.

Alzagoul ،Emad & Alhindawey ،Ali. (2007). Introduction to Psychology ،University Book House ،Alain. Publications of the Intellectual Radiation Center for Studies and Research ،Palestine.

Alseraj ،Abdul Muhsen. (2009). Ways of Thinking and its Relationship to Behavioral Traits ، Cultural Book House ،Erbid.

Alsaleem ،Heila Abdul allah. (2006). Optimism and Pessimism and Their Relationship to the Five Factors of Personality of a Sample of Students of King Saud University ، unpublished master's thesis ،Department of Psychology ،College of Education ،King Saud University ،Saudi Arabia.

Alsiagi ،Khadigah Ahmad. (2015). The Thinking Methods of High School Students in Taiz Governorate in The Republic of Yemen according to Several Variables ،Journal of the Arab Universities Union for Education and Psychology ،Volume (13) ،issue (2) ، pp.11.

Elsaeid ،Abdul Halim et al. (1990). General Psychology ،Fourth Edition ،Gareeb Bookshop ، Cairo.

Alshelawi ،Ali Muhammad. (2010). Learning Methods and Methods of Thinking and their Relationship in The Academic Achievement of a Sample of Students of Taif University considering the Student's Specialization and Level of Study ،unpublished M.A. thesis ، faculty of education ،Yarmouk University.

Alshemali ،Nidal Abdul Latif. (2015). The Five Factors of Personality and Its Relationship to Depression in Patients Frequenting the Gaza Community Center Gaza Mental Health Program ،unpublished master's thesis ،Department of Psychology and Psychological Counseling ،Faculty of Education ،Islamic University of Gaza.

Tafash ،Mahmoud. (2004). Teaching Thinking: Its Concept ،Methods and Skills. Oman ،Jahina Publishing and Distribution.

Eltayeb ،Essam. (2006). Thinking Methods ،Contemporary Theories ،Studies and Research ، Cairo ،The World of Books for Publishing and Distribution.

Ibadu ،Amal. (2013). The Relationship of the Five Major Factors of Personality to Personal Satisfaction in the Workplace ،unpublished master's thesis ،Faculty of Humanities and Social Sciences ،Department of Social Sciences ،University of Qasdi Rabah ،Algeria.

Abdul Khaleq ،Ahmed. (1998). The Basic Dimensions of The Personality ،The University Knowledge House for Printing and Publishing ،Alexandria.

Abdul Hamid ،Shaker. (2005). Thinking development: An Arabic Introduction to Thinking Skills ،Dubai ،Dar Al-Qalam.

Osman ،Samia. (2005). The Interaction Between Level ،Cognitive Style ،Personality Patterns and Their Relationship to Professional Performance Efficiency in Two Different Professional Samples. Unpublished Ph.d. Thesis ،Faculty of Education ،Ain Shams University.

Assaf ،Saleh bin Hamad. (2000). Introduction to Research in Behavioral Sciences ٢ ،nd edition ، Obeikan Library ،Riyadh.

Assaliyah ،Muhammad. (2005). Personal Psychology ،University Student Library ،Gaza.

Ali ،Samar Saeed Sheikh. (2017). Thinking methods predicting personality disorders among university students ،unpublished master's thesis ،Faculty of Education ،Yarmouk University.

Al-Anzi ،Fahad. (2007). Obsessive Compulsive Disorder and Its Relationship to The Five Major Factors of Personality ،unpublished master's thesis ،Department of Social Sciences ، Naif Arab University for Security Sciences ،Riyadh.

Al-Issawi ،AbdulRahman Mohammed. (2000). Personal Psychology ،Knowledge Facility ، Alexandria.

Al-Fayez ،Hanan. (2007). The Relationship Between Bulimia Nervosa and The Major Personality Factors and The Social Status of a Sample of Students of King Saud University ،unpublished master's Thesis ،King Saud University ،Riyadh.

Kazem ،Ali Mahdi. (2002). Psychological Values and The Five Major Factors in Personality ، Journal of Educational and Psychological Sciences ،Volume 2 ،p. 12-40.

Al-Madani ،Fatima Ramzi. (2013). The Thinking Methods of The Students of the Faculty of Education for Girls at Taiba University. Specialized International Educational Journal ، Volume 2 ،Issue 5.

Almeliji ،Helmi. (1985). Contemporary Psychology ،The Republic Printing Press ،Alexandria.

Hilal ،Sandrine and Halabia ،Fadwa. (2018). The Five Major Factors of Personality and Its Relation to Creative Thinking Among Palestinian University Students ،Specialized International Educational Journal ،Volume 7 ،Issue 8 ،pp. 1-17.

Waqfi ،Radhi. (2003). Introduction to Psychology ،Al-Shorouk for Publishing and Distribution ،Amman.

ثالثا: المراجع الأجنبية

Allport G. W. (1961). Pattern and Growth in Personality. Fort Worth TX: Harcourt College Publisher .

Cloninger ،C ،Susan (2000). Theories of personality: understanding person (3rd -ed). Prentice-Hall ،Inc ،New Jersey. USA.

Costa ،P. ،& McCrae ،R. (1985). The NEO Personality Inventory manual. Odessa ،FL: Psychological Assessment Resources.

Da Raad ،B. (2000). The Big Five Personality Factor: The Psycholexical Approach to Personality. Toronto: Hogrefe and Huber Publishers.

De Boer ،B and Coetzee ،H. (2000 ،August 13 – 18). The Thinking Style Preferences of Learners in Cataloguing and Classification. Paper Presented at Council and General Conference ،Pretoria ،South Africa.

Digman ،J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. Annual Review of Psychology.٤٤٠–٤١٧ ،٤١ ،

Esmer ،Elif; Altun ،Sertel. (2016). Teacher Candidates' Thinking Styles: An Investigation of Various Variables. Journal of Education and Training Studies٤ ،(5)١٦٠ ،- 172.

Fan ،Hongying; Zhu ،Qisha; Ma ،Guorong; Shen ،Chanchan; Zhang ،Bingren; and Wang ، Wei (2016). Predicting personality disorder functioning styles by the Chinese Adjective Descriptors of Personality: a preliminary trial in healthy people and personality disorder patients. BMC Psychiatry.٧–١ ،١٦ ،

Fleenor ،J & Eastman ،L. (1997). The Relationship between the Five-Factor Model of Personality and the California Psychological Inventory. Educational and Psychological Measurement. 57 (4).٧٠٣–٦٩٨ ،

Gosling ،S. ،Rentfrow ،P. ،& Jr ،W. (2003). A Very Brief Measure of the Big Five Personality Domains. Journal of Research in Personality. ٥٢٨–٥٠٤ ،٣٧ ،

Guenole ،N & Chernyshenko ،O (2005). The Suitability of Goldberg's Big Five IPIP Personality Markers in New Zealand: A Dimensionality ،Bias ،and Criterion Validity Evaluation ، New Zealand Journal of psychology. 34(2)٨٦ ،- 96.

Gulgoz ،S. (2002). Five Factor Model and the NEO-PI-R in Turkey. In R.R. McCrae & J. The Five-Factor Model of Personality Across Cultures ((pp.175-196). Kluwer Academic / Plenum Publishers

Hafnidar. (2013). The Relationship among Five Factor Model of Personality ،Spirituality. International Journal of Social Science and Humanity ٣ ،(2). ١٦٩–١٦٧ ،

Hogan ،R. (1983). A socioanalytic theory of personality. In M. M. Page (Ed.) ،Nebraska Symposium on Motivation (pp. 55—89). Lincoln: University of Nebraska Press.

Irwin ،Harvey. (2015). Thinking style and making of paranormal disbelief. Journal of the for Psychical Society Research ٧٩ ،(920). ١٤١–١٢٩ ،

Karwowski ،M. ،Lebuda ،I. ،Wisniewska ،E. ،& Gralewski ،J. (2013). Big Five Personality Traits as the Predictors of Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity: Does Gender Matter? Journal of Creative Behavior٣ ،(47). ٢٣٢–٢١٥ ،

McCrae ،R. R. ،& Terracciano ،A. (2005). Universal Features of Personality Traits from Observer's Perspective: Data from 50 Cultures. Journal of Personality and Social Psychology ٨٨ ،(3). ٥٦١–٥٤٧ ،

Rosellini ،A. & Brown ،T. (2011). The NEO Five-Factor Inventory: Latent Structure and Relationships with Dimensions of anxiety and Depressive Disorders in Large Clinical Sample. Assessment. 18(1) ٢٧ ،– 38.

Sternberg ،R & Grigorenko ،E. (2004). Successful Intelligence in the classroom: theory into practice ،Article. Retrieved on September ،٢٠٢١ ،from http://www.tandfonline.com/loi/htip20.

Sternberg ،R. J. ،& Wagner ،R. K. (1992). Thinking Styles Inventory. Unpublished manual ، Yale University.

Sternberg ،R. (1994). Allowing for Thinking Styles ،Educational Leadership ،٥٢ ،(3): 36-40.

Sternberg ،R. (1996). Teaching for Thinking. American Psychological Association.

Turki ،Jihad. (2012). Thinking Styles "In Light of Sternberg's Theory" Prevailing Among the Students of Tafila Technical University and Its Relationship with Some Variables. America international Journal of Contemporary Research ٢ ،(3).١٥٣-١٤٠ ،

Yik ،M. ،Russell ،J. ،& Suszuki ،N. (2003). Relating Momentary Affect to the Five-Factor Model of Personality: A Japanese Case. Japanese Psychological Research ٤٥ ،(2) ، .٩٣-٨٠

Zhang ،L. (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited. Personality and Individual Differences.١١٨٧-١١٧٧ ،٤٠ ،

تحليل المحتوى التعليمي لكتب الفقه بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة

Content analysis of the jurisprudence books at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the patterns of multiple intelligences

إعداد

د. جبير بن سليمان بن سمير الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة القصيم

Dr. Jobier Bin Solayman Al-Harbi

Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching Sharia Sciences College of Education - Qassim University

DOI: 10.36046/2162-000-009-014

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشـــف عن درجة تضـــمين مؤشـــرات الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية الســـعودية؛ ممثلة بوحدات تحليل المادة العلمية ونشـــاطات التعلم والأســـئلة التقويمية، ولتحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على المنهج الوصـــفي (تحليل المحتوى)، وتألفت عينة البحث من كتب الفقه بالمرحلة الثانوية؛ حيث بلغ عدد المادة العلمية فيها (١١٧٧١)، ونشاطات التعلم (٢٠٤) أنشطة، وعدد الأسئلة (٢١٤) سـؤالاً، واسـتخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى، واعتمد على التكرارات والنسـب مربع كاي Chi Square في تحليل نتائج بحثه، وأظهرت نتائج البحث أن تضـــمين مؤشـــرات الذكاءات، جاء على النحو التالي: (الذكاء اللغوي، بنسـبة (١٠,٦٧%)، ثم الذكاء المنطقي بنسـبة (٨,٠٦%)، ثم الذكاء الاجتماعي بنسـبة (٢,٤٣%)، ثم الذكاء الإيقاعي بنســبة (٢,١٣%)، ثم الذكاء الشـــخصـــي بنســبة (١,٠٥%)، ثم الذكاء الجســـماني بنســبة (٠,٧٤%)، ثم الذكاء المكاني بنسـبة (٠,٥٥%)، بينما لم تحظ مؤشـرات الذكاء البيئي بهذه الكتب الثلاثة بأي اهتمام، كما أظهرت نتائج البحث أن توزيع مؤشـــرات الذكاءات المتعددة جاء بشـــكل غير متوازن على هذه المقررات، ووفق نتائج البحث تم تقديم جملة من التوصـــيات والمقترحات لتحقيق التوازن المطلوب في مؤشـــرات الذكاءات المتعددة في كتب مقررات الفقه.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، كتب الفقه، المرحلة الثانوية، نظرية الذكاءات المتعددة.

SUMMARY:

The aim of the research is to reveal the degree to which indicators of multiple intelligences are included in jurisprudence books at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia as represented by units of scientific material analysis, learning activities and evaluation questions. To achieve the objectives of the research, the descriptive analytical method was utilized. The research sample consisted of jurisprudence books in the secondary stage, where the number of scientific material in it was (11771) and learning activities (204) activities, and the number of questions (214). In addition, content analysis card was used to fulfill the analysis. Based on Chi square, percentages and frequencies used for obtaining the results. The results showed that the inclusion of intelligence indicators came as follows (Linguistic intelligence 10.67%, logical intelligence 8.06%, social intelligence 2.43%, rhythmic intelligence 2.13%, personal intelligence 1.05%, physical intelligence 0.74%, then spatial intelligence, at a rate of 0.55%), while indicators of environmental intelligence were absent in these three books. In general, the results of the research revealed that the distribution of the multiple intelligences patterns were not paralleled in such books. A set of recommendations and suggestions to achieve the required balance in the indicators of multiple intelligences in the books of jurisprudence courses.

Key words: Content Analysis; jurisprudence Books, Secondary Stage, Multiple Intelligences

المقدمة:

للتربية أهمية عظمية في نهوض الأمم وبناء المجتمعات وتطور الحضارات؛ فإن تقدم أي أمة من الأمم يعتمد على كفاية أنظمتها التعليمية، إذْ يعد النظام التعليمي الركيزة الأساسية والقلب النابض لأنظمة المجتمع كافة، وقد اهتم علماء التربية بالطالب، وعدُّوه محور العملية التعليمية، ونادوا بضرورة مراعاة تفكيره وقدراته وذكائه، وعدم النظر إلى ذكائه بالنظرة الأحادية القديمة التي تعد الذكاء كياناً عقلياً موحداً، ففي النقيض هناك علماء يفترضون وجود سلسلة عقلية فكرية تتعامل مع عدد من الذكاءات؛ وهو ما يعرف باسم نظرية الذكاءات المتعددة (الشنفري، ٢٠١٠)، وكما اهتم علماء التربية بالطالب فقد أولوا اهتماما -أيضا – بالمنهج المدرسي الذي يعد العمود الفقري للتربية، والمرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وآماله وتطلعاته ومشكلاته، والمنهل الخصب الذي يزود الطلاب بالمعارف والمهارات، ويغرس في نفوسهم القيم والاتجاهات الإيجابية، كما أنه وسيلة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها (الحربي،٢٠١٨).

ومن الدعائم التي يُعْتمد عليها في تطوير المناهج الدراسية تطوير الكتاب المدرسي، فالكتاب المدرسي يعد عنصراً جوهرياً في منظومة العملية التعليمية، ووسيلة أساسية لتحقيق أهداف المنهج، فالكتاب المدرسي المتميز بمحتواه العلمي ونشاطاته التعلمية وأسئلته التقويمية من شأنه أن يسهم في تحسين أداء المعلم، وتبصيره باستراتيجيات مختلفة تسهم في التخطيط الجيد للدرس، كما أن الطالب يتزود منه بالمواقف والخبرات التي تشجعه على مزيد من اكتساب المهارات وتحصيل المعلومات وغرس الاتجاهات، وتنمي لديه القدرة على التفكير والتحليل والنقد والمقارنة؛ لذا يعد من أهم مصادر التعلم، وأكثرها تأثيراً في النشء (طوالبة،٢٠٠٧)، فضلاً عن كونه وسيلة تقدم من خلاله المعرفة بشكل منتظم، فالكتاب المدرسي يعد مسرح عمليات المنهج في التصميم والتنفيذ والتقويم والتطوير، وقد اهتم المربون على مر العصور بالكتاب المدرسي ومحتواه، وشددوا على نوعية المفاهيم والأنشطة العلمية والأسئلة التقويمية المتضمنة فيه، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، فجودة الكتاب المدرسي تسهم إسهاما مباشراً في الارتقاء في مستوى التعليم، ومن هذا

المنطلق يتبين أن الحاجة ملحة لاستمرارية تقويم وتطوير الكتب المدرسية لتأخذ دورها من عملية التقويم المستمر، كعملية حتمية لا غنى عنها، فتُخضع المناهج الدراسية للتحليل والمراجعة من فترة إلى أخرى لتبقى وسيلة فاعلة، وأداة ناجحة تساعد المدرسة على القيام بدورها.

وتحظى كتب العلوم الشرعية بأهمية كبيرة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من بين الكتب المدرسية، فقد بذلت وزارة التعليم جهوداً كبيرة في تطوير مناهجها، ومحاولة إعادة بنائها، والعمل على أن يدعم محتواها وبناءها استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة، ويأتي هذا الاهتمام باعتبارها ركيزة أساسية في بناء وتكوين شخصية الطالب الإسلامية الوسطية المعتدلة، وتنمية معارفه ومهاراته واتجاهاته وسلوكياته بما يتناسب مع مبادئ الدين الإسلامي العظيم.

ويعد مقرر الفقه من مقررات العلوم الشرعية التي تحظى بأهمية بالغة نظراً لأهميته في حياة المسلم، فهو ينظم علاقة الإنسان مع الخالق عز وجل من خلال منظومة العبادات، وعلاقته بالآخرين ضمن قواعد وتشريعات وأنظمة يجمعها فقه المعاملات؛ فإن العمل بالأحكام الشرعية أصل لازم، وقاعدة راسخة تقوم عليها أفعال العباد، كما أن الأحكام الشرعية ترتبط بتحديد منظومة القيم الإسلامية، وما ينبثق عنها من معايير يحكم في ضوئها على السلوك من حيث القبول والرد، ولمقرر الفقه دور كبير في ارتباط الطلبة بالقرآن الكريم والحديث النبوي؛ حيث يعزز لديهم أهمية فهمهما ودراستهما، وإعمال العقل لاستنباط واستنتاج وتعليل الأحكام الشرعية منهما، والتعرف على مقاصد التشريع الإسلامي، (وزارة التعليم، ٢٠٠٧)، وهناك نظريات وطرائق تدريس واستراتيجيات تتناسب مع تدريس مقرر الفقه، ومن تلك النظريات نظرية الذكاءات المتعددة، والتي أصبحت أسلوباً معروفاً لاستكشاف أساليب التعليم والتعلم المناسبة لكل فرد، وتطوير المناهج، وتحسين أساليب تقويم المعلمين والطلبة، ولقد تبنت هذه النظرية العديد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا، حيث تم تنظيم بيئاتها المدرسية، وأساليب تدريسها، ومناهجها وطرق تقويمها حول هذه النظرية، وفي الوقت نفسه ظهرت الرسائل العلمية والبحوث التربوية التي تتمحور حول هذه النظرية، إذْ أثبتت هذه الدراسات دورها الحيوي في تحسين مستوى تعلم الطلبة، إذ يسمح تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة لكل تلميذ أن يتعلم وفقاً لما لديه من

ذكاءات مرتفعة المستوى، دون الاعتماد على نوع من الذكاء الذي قد يفقده، أو لا يتمتع بمستوى عال فيه، الأمر الذي يفرض على المناهج الاهتمام بهذا الجانب في بنائها، ويفرض على المعلمين تنويع طرق وأساليب التدريس؛ لتتلاءم مع أنواع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة، من أجل التواصل مع أكبر عدد منهم في أعلى إنجاز لكل تلميذ في ضـــوء ذكاءاته، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في المحتوى التعليمي المقدم لهم، وفي أسـلوب تعليمهم ليتناسـب مع أنواع ذكائهم، كما أن لنظرية الذكاءات المتعددة القدرة على مواجهة المشـكلات والصـعوبات التي تواجه الفرد في حياته اليومية، وتكوين شيء جديد ذا قيمة، وهي مرتبطة بالتحليل والتخطيط والتنفيذ وحل المشكلات وبناء الاســتنتاجات، (الجبوري،٢٠١٦)، ومن هنا تتبين أهمية هذه النظرية ودورها الحيوي في العملية التعليمية، وأن الحاجة ماسـة لإجراء دراسـات حول هذه النظرية؛ لذلك يأتي هذا البحث لتحليل محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة للكشف عن مدى اهتمام هذه الكتب بتنمية ذكاءات الطلبة المتعددة.

مشكلة الدراسة:

تنبثق مشـكلة الدراسـة الحالية من ضـرورة تصـميم كتب الفقه وفق نظرية الذكاءات المتعددة، لأهمية مقرر الفقه في بناء شـخصـية الطالب المتكاملة من جميع الجوانب، ودورها الحيوي في تنمية مهارات الطالب، وقدراته في التفكير والتحليل والتعليل والنقد والتقويم وحل المشـكلات، من خلال إعمال فكره في النصـوص الشـرعية واسـتنباط الأحكام والحكم منها، وهذا ما أكدت عليه وثيقة منهج العلوم الشرعية، حيث يعاني تدريس مادة الفقه من اتباع طرق تدريسية تقليدية، حيث قام الباحث بدراســة اســتطلاعية للتعرف على مدى تفعيل طرق التدريس الحديثة ومنها نظرية الذكاءات المتعددة، ووجد أن الغالبية العظمى من معلمي الفقه يتبعون الطريقة التقليدية في تدريس الفقه، وفي ضوء خبرة الباحث العلمية والعملية في تدريس مقررات العلوم الشرعية يرى أن الأفضـل اتباع طرق تدريس تناسـب مقرر الفقه وتناسـب العصـر الذي يعيشـه الطالب، ويرى جروان؛ والعبادي (٢٠١٠) أنه يجب أن يرتكز تطوير المناهج الدراســية على مراعاة الاتجاهات الحديثة في التعلم، ومن ضمنها الذكاءات المتعددة، بحيث تحتوي على مادة علمية وأنشطة تعلمية،

وتدريبات تقويمية تتناسب مع نظرية الذكاءات المتعددة؛ لكي يتمكن كل تلميذ من الاستفادة من المحتوى الدراسي الذي يتوافق مع ذكائه؛ وينمي قدراته ومواهبه، وهذا يتطلب اتباع استراتيجيات ملائمة لتعميق الفهم وتلخيص المعرفة، وهذا الأمر لا يتم إلا إذا تم تصميم مقررات تعليمية وفق النظريات التربوية الحديثة، مثل نظرية الذكاءات المتعددة، والتي تعد ذات أهمية فاعلة في مجال التربية والتعليم (زيتون؛ ومقدادي، ٢٠١٤)، ولها فوائد في مجالات عديدة سواء في عرض المحتوى التعليمي أو كاستراتيجية حديثة في التدريس، إذ تعمل على إشباع حاجات الطلاب، ورعاية الموهوبين، وتنمية ذكاء الطالب وقدراته على التحليل، والنقد، والمبادرة، والإبداع (السلطي، ٢٠٠٩)، ونتيجة لشيوع هذه النظرية في أوساط التربويين فقد وظفت في حقل التربية والتعليم، فهي ترحب بالاختلافات بين الطلبة في أنواع ذكاءاتهم وطرق استثمارها، وتجعل الطالب ينتج ويتواصل بشكل يحقق فيه ذاته، ويشبع رغباته (المزيني، ٢٠١٧).

وقد بينت الدراسات السابقة كدراسة أبو زهرة (٢٠٠٧)، وطوالبة (٢٠١٣)، وزيتون؛ ومقدادي (٢٠١٤)، والحسيني (٢٠١٤)، وإسحاق (٢٠١٥) وغيرها من الدراسات، فاعليتها في تدريس المواد الدراسية مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة، والعمل على إثارة دافعيتهم، وتنمية جوانب الذكاءات المختلفة لديهم (الحسيني، ٢٠١٤)، وأن هناك مدارس قامت بدمج الذكاءات المتعددة في مناهجها، وأظهرت تحسناً في نتائج الاختبارات، والانضباط الصفي (الحربي،٢٠١٨)، وفي زيادة قدرة الطالب على التعامل مع المعرفة، والتأثير في نجاح الطالب أكاديمياً، كما أن المقررات الدراسية تحتاج إلى مراجعة دورية بشكل مستمر، وتتغير من حيث المضمون حتى تواكب التطور العلمي المتسارع الذي تشهده الأنظمة التربوية الحديثة (المزيني، ٢٠١٧)، ويبقى الكتاب المدرسي أداة المنهج في تحقيق أهدافه، ويتضمن مجموعة من الخبرات التي لابد من مراجعتها حتى يواجه تحديات العصر (الفراجي،٢٠١٥)، وتزويد المختصين بمعلومات قيمة عن مدى فعالية هذه المناهج ومناحي قصورها (الشبول؛ والخوالدة، ٢٠١٦)، وعلى الرغم من أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم الطلبة، وضرورة تضمين أنواع الذكاءات في المناهج الدراسية عامة، وفي منهج العلوم الشرعية خاصة، إلا أن الباحث لم يتمكن من الحصول

على أي دراسة علمية تناولت تحليل كتب العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وحيث إن الباحث لديه اهتمامات بنظرية الذكاءات المتعددة، ويرى أهميتها في تعليم العلوم الشرعية سواء في عرض المادة التعليمية أو في تعليمها، فقد استشعر أهمية تحليل كتب الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء الذكاءات المتعددة؛ للكشف عن واقع توفر بعض أنماط نظرية الذكاءات المتعددة ذات الصلة بالعلوم الشرعية في كتب هذه المرحلة.

أسئلة الدراسة:

حدد الباحث أسئلة دراسته في الأسئلة التالية:

١- ما مؤشرات الذكاءات المتعددة التي يلزم تضمينها في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٢- ما درجة تضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً في تضمين كتب الفقه بالمرحلة الثانوية لمؤشرات الذكاءات المتعددة ترجع لاختلاف الكتاب (الكتاب الأول، الكتاب الثاني، الكتاب الثالث)؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً في تضمين كتب الفقه بالمرحلة الثانوية لمؤشرات الذكاءات المتعددة ترجع لاختلاف موضوع التحليل (المادة العلمية "المحتوى"، نشاطات التعلم، الأسئلة التقويمية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- تحديد الذكاءات المتعددة التي يلزم تضمينها في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٢- تحديد درجة تضـــمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٣- التعرف على درجة اختلاف تضـــمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية باختلاف الكتاب (الكتاب الأول، الكتاب الثاني، الكتاب الثالث).

٤- التعرف على درجة اختلاف تضـــمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية الســـعودية باختلاف موضـــوع التحليل (المادة العلمية "المحتوى"، نشاطات التعلم، الأسئلة التقويمية).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

١. قد يســاعد مؤلفي كتب العلوم الشــرعية على تخطيط المادة العلمية، ونشــاطات التعلم، والأسئلة التقويمية وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

٢. يمكن أن يســـاعد تلاميذ المرحلة الثانوية الذين يتطلعون إلى منهج يراعي ذكاءاتهم المتنوعة، ويعمل على تنميتها، ويسهم بشكل حقيقي في إعدادهم للحياة العملية.

٣. يمكن أن يساعد في تقديم الإرشادات لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس مقرراتهم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، ومســـاعدة تلاميذهم على تنمية قدراتهم المتنوعة وفق نوع الذكاء الذي يتميز به كل واحد منهم.

٤. يساعد المشرفين التربويين والقائمين على عملية التعليم في توجيه المعلمين في الميدان إلى عمل خطط وبرامج تعليمية تراعي ذكاءات الطلبة المتنوعة، مما يســهم في زيادة دافعيتهم وفعاليتهم في العملية التعليمية.

٥. قد يساعد الباحثين في مناهج وطرق تدريس العلوم الشــرعية، حيث يمكنهم من خلال نتائج البحث الحالي والدراسات المستقبلية المقترحة من معرفة الجوانب التي تتطلب إجراء

دراسات تتكامل مع هذا البحث، كما أنها تفتح باباً لدراسات في موضوعات جديدة تثري مكتبة تدريس العلوم الشرعية، وتسهم في تطوير مناهجها.

حدود الدراسة:

١- اقتصر موضوع الدراسة على تحليل كامل المحتوى التعليمي سواء أكان المادة العلمية، أو النشاطات التعلمية، أو الأسئلة التقويمية في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، في ضوء أنماط نظرية الذكاءات المتعددة.

٢- اقتصرت الدراسة على تحليل مقررات الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، للفصلين الأول والثاني، طبعة ١٤٤٢هـ.

٣- تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

أ- تحليل المحتوى: ويعرف إجرائياً بأنه: الأسلوب الذي يهدف إلى تحليل محتوى مقررات الفقه بالمرحلة الثانوية، ممثلاً بوحدات المادة العلمية، ونشاطات التعلم، والأسئلة التقويمية تحليلاً كمياً، وفقاً لأداة التحليل التي قام الباحث بإعدادها، والتي تتضمن مؤشرات الذكاءات المتعددة الواجب توافرها في محتوى مقررات الفقه بالمرحلة الثانوية.

ب- أنماط: وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة الخصائص والسمات (المؤشرات التي أعدها الباحث) المتعلقة بأنواع الذكاءات المتعددة، والتي يمكن تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، من خلال المادة العلمية والنشاطات التعلمية، والأسئلة التقويمية في كتب الفقه في المرحلة الثانوية.

ح - الذكاءات المتعددة: وتعرف إجرائياً بأنها: أنواع الذكاءات التي ينبغي توافرها في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والتي تظهر القدرات العقلية للتلاميذ، والمستندة إلى نظرية جاردنر، والتي تشتمل على ثمانية أنواع من الذكاء، وهي: (الذكاء المنطقي، الذكاء اللفظي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الإيقاعي، الذكاء البصري، الذكاء الطبيعي، الذكاء الجسمي، والذكاء الشخصي).

د- التضـمين: ويعرف إجرائياً بأنه: يقاس من خلال رصـد التكرارات المشـاهدة لمعايير الذكاءات المتعددة، المتضمنة في المادة التعليمية، والنشاطات التعلمية، والأسئلة التقويمية.

هـ- كتب الفقه بالمرحلة الثانوية: وتعرف إجرائياً بأنها: مقررات الفقه المعتمدة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السـعودية على المرحلة الثانوية خلال العام الدراسـي ١٤٤٢هـ، وهي:

١- كتاب الفقه - التعليم الثانوي- نظام المقررات- البرنامج المشترك.

٢- كتاب الفقه- التعليم الثانوي- نظام المقررات-البرنامج التخصصي- مسار العلوم الإنسانية.

٣- كتاب الفقه - التعليم الثانوي- نظام المقررات- البرنامج الاختياري.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد مفهوم الذكاء في نشأته أقدم من علم النفس، إذ نشأ في إطار الفلسفة القديمة التـي تناولته في الأوجه المختلفة؛ البيولوجية والفسيولوجية العصبية إلـى أن ظهر الاتجـاه السيكولوجي النفسي، الذي درسه بوصفه مظهراً عقلياً من مظاهر السلوك الإنساني الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي والتنبؤ بقدرات الفرد، فكانت نظرة علماء النفس الأوائل تقوم على افتراض أن الذكاء أحادي الأصل، وظلت الممارسة التعليمية تنظر إلى الذكاء بهذه النظرة الضيقة، حيث تَعُدّ ذكاء الطالب عبارة عن قدرة واحدة يمكن التعبير عنها من خلال رقم معين؛ يسمى معامل الذكاء، كما أن هذه النظرة للذكاء ظلت محدودة من حيث القدرات العقلية التي يتم قياسها أو الاعتماد عليها في تحديد مستوى الذكاء، ونتيجة للانتقادات التي وجهت للنظرية الضيقة حول مفهوم الذكاء وأبعاده ظهرت العديد من الدراسات والنظريات السيكولوجية، التي أثبتت بكل وضوح أن الذكاء الإنساني يشتمل على مهارات متعددة، ومن تلك الدراسات ما قام به "هوارد جاردنر Howard Gardner " عام ١٩٨٣ -أي بعد ثمانين سنة من وضع أول اختبارات للذكاء- إذ توصل إلى أن الفرد يحمل قدرات متعددة مستقلة، لكنها قد تتداخل معاً لخدمة

بعضها البعض، وهي تعمل بشكل مستقل عن القدرات الأخرى، والتي تعرف بالذكاء، وطرح عدة أنواع من الذكاءات، وكل ذكاء ربما يكون النواة لقدرات إبداعية (مجيد، ٢٠٠٩).

وقد أطلق"جاردنر" على النظرية الجديدة اسم نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Theory وهى تختلف عن النظريات التقليدية في نظرتها للذكاء؛ لأنه يرى أن الذكاء الإنساني هو نشاط عقلي حقيقي، وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية؛ ولذلك سعى في نظريته هذه إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية؛ بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء، فالذكاء وفق هذه النظرية ليس بنية ساكنة، بحيث يمكن قياسه، وإنما هو نظام مفتوح متغير يمكن تنميته بصورة مستمرة طوال حياة الإنسان، وترتكز نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة من الأسس والمبادئ يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- الذكاء ليس نوعاً واحداً، بل هو أنواع عديدة ومختلفة.

٢- كل شخص متميز وفريد يتمتع بخليط من أنواع الذكاء.

٣- تختلف الذكاءات في النمو والتطور، سواء على المستوى الداخلي للفرد أو على مستوى المقارنة بين الأشخاص.

٤- أنواع الذكاء كلها حيوية وديناميكية متغيرة.

٥- يمكن تحديد أنواع الذكاء وتميزها وقياسها ووصفها وتعريفها.

٦- يجب منح كل شخص الفرصة لكي يتعرف على الذكاءات المتعددة لديه وينميها.

٧- أنواع الذكاء كلها توفر للفرد مصادر بديلة وقدرات كامنة؛ تجعله أكثر إنسانية بغض النظر عن العمر أو الظرف. (حسين،٢٠٠٦)، (المساعفة، ٢٠١٧).

وتتحدث النظرية عن أبعاد متعددة للذكاء، وتركز على حل المشكلات والإنتاج المبدع، على اعتبار أن الذكاء يمكن أن يتحول إلى شكل من أشكال المشكلات أو الإنتاج، ولا تركز هذه النظرية على أن الذكاء وراثي، بل هو تطور بيئي، فقد وسعت نظرية الذكاءات المتعددة في نظرتها للاختلافات بين البشر في أنواع الذكاءات التي لديهم، وفي أسلوب استخدامها، مما يسهم في إثراء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته؛ عن طريق إفساح المجال لكل نوع من أنواع الذكاءات

المتعددة بالظهور والتبلور في إنتاج ذي معنى يسهم في تطويره وتقدمه، ويتضح مما سبق أن نظرية الذكاءات المتعددة تفترض أن كل فرد قادر على التعلم، وعلى تنمية قدراته؛ لأنه يمتلك كل الذكاءات، كما أنه يستطيع تنمية قدراته من خلال نظام تعليمي يشجعه على توظيف قدراته، وأنه يمكن تنمية نوع معين من الذكاء لدى الفرد بطريقة تخالف الآخرين، كما أنها تساعد المعلمين في تصميم مناهج جديدة، وعرض المحتوى بطرق مختلفة، وتخطيط الأنشطة التعليمية المتنوعة، وتنمية اتجاه الطلاب نحو التعلم.

وتكمن أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في المجال التربوي بأنها تزيد من قدرات الطالب الفكرية، وتساعده في حل المشكلات، وتسهم في عملية اكتساب المعرفة الجديدة (زيتون؛ ومقدادي، ٢٠١٤). وتعد وسيلة مناسبة لتنويع أساليب تعليم الفرد، مما يقتضي البحث عن طرق واستراتيجيات تعليمية متنوعة تتناسب مع تعدد الذكاءات المتعددة، وأن تضمين الذكاءات المتعددة في المواد الدراسية وأساليب التعلم التي تؤدي إلى تحسين تحصيل الطلبة وأدائهم (الفراجي، ٢٠١٥).

ويمكن تلخيص الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في التدريس فيما يلي:

- تساعد المعلم على توسيع دائرة الاستراتيجيات التدريسية لأكبر عدد من الطلبة لمعرفة ذكائهم.
- تحسين مستويات التحصيل لدى الطلبة، ورفع مستويات اهتماماتهم تجاه المادة الدراسية.
- إمكانية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريس بأساليب متعددة.
- فهم قدرات واهتمامات الطلبة.
- التنوع في الأنشطة حسب أنواع الذكاءات.

وهناك أهمية لنظرية الذكاءات المتعددة في بناء وتطوير المناهج، تتمثل في:

- مساعدة الطلاب على تحقيق أدوار ذات قيمة.
- مساعدة الطلاب على السيطرة على مواد معينة في المنهج أو فروع الدراسة.
- تساعد على تحسين المردودية التعليمية.
- تساعد على رفع أداء المعلمين.
- تراعي طبيعة كل متعلم في الفصل الدراسي.
- تنطلق من اهتمامات الطلاب، وتراعي ميولهم وقدراتهم.
- تساعد على تنمية قدرات الطلاب، وتطويرها.
- تساعد على تصنيف كل الطلاب، وتعتبر أن لكل واحد منهم قدرات معينة.
- تقدم أنماطاً جديدة للتعلم.
- زيادة أدوار ومشاركة الآباء والمجتمع في العملية التعليمية.
- تنمية العديد من المهارات، والخبرات، وأنماط جديدة لحل المشكلات في الحياة؛ لأن التدريس يكون من أجل الفهم والاستيعاب (الشنفري،٢٠١٠)، (المعراج،٢٠١٣)، (المحاسنة، ٢٠١٣).

ويقترح جابر (٢٠٠٣) سبع خطوات للتخطيط لدرس، أو لمنهج باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة؛ وهي على النحو التالي:

١-التركيز على هدف، أو موضوع محدد، سواء أكان الهدف وضع منهج، أو برنامج لتحقيق أهداف تعليمية معينة، أو حتى موضوع أو جزء منه، فيجب التأكد من وضوح، ودقة صياغة الهدف.

٢-طرح أسئلة مفتاحية خاصة بالذكاء المتعدد، لكل نوع من أنواع الذكاء أسئلة مفتاحيه خاصة به تحدد الخطوات التالية في الخطة.

٣-النظر إلى الممكنات، بمعنى قراءة الأسئلة، وقائمة الأساليب، والمواد والاستراتيجيات الخاصة بكل شكل، ونوع الذكاء وتحديد أي منها أكثر ملاءمة وإمكانية للاستخدام.

٤-العصف الذهني، وفيه يتم إعداد أكبر عدد ممكن من مداخل التدريب الخاصة بكل ذكاء.

٥-تخير الأنشطة الملائمة: يتم انتقاء الأنشطة الأكثر ملاءمة، ومناسبة للمواقف التعليمية؛ وذلك من قائمة المداخل، والأنشطة.

٦-وضع خطة متسلسلة، بعد ذلك يتم استخدام المداخل، والاستراتيجيات، والأنشطة التعليمية في تصميم خطة درس، أو وحدة عن موضوع، أو هدف محدد؛ وذلك مع الوضع في الاعتبار الفترة الزمنية المتاحة.

٧- تنفيذ الخطة، وفيه يتم تنفيذ خطة الدرس وفق الفترة الزمنية المتاحة، وقد يتطلب الأمر تعديل هذه الخطة، أو بعض أجزائها؛ لكي تستوعب التغيرات التي تحدث في أثناء التنفيذ.

ويعرض كل من جابر (٢٠٠٣)، مجيد (٢٠٠٩)، والشهري (٢٠١٣) أنواع الذكاءات المتعددة كما يلي:

١- الذكاء اللفظي: هو القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية شفوياً و/ أو كتابياً، والتميز في استخدام اللغة، والإقبال على أنشطة القراءة والكتابة، والمناقشة مع الآخرين، ورواية القصص، وهذا الذكاء يتضمن قدرة الفرد على معالجة البناء اللغوي، وترتيب الكلمات وفهم معانيها، وإيقاعها وتصريفها، كذلك الاستخدام العملي للغة، ويشمل هذا الذكاء جميع المهارات اللغوية.

٢- الذكاء المنطقي: هو القدرة على التفكير المنطقي والرياضي، وحل المشكلات و/ أو تكوين نواتج جديدة والحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية والافتراضية (السبب والنتيجة).

٣- الذكاء الاجتماعي: يتضمن هذا الذكاء النظر إلى خارج الذات نحو سلوك الآخرين ومشاعرهم ودوافعهم، وهو القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين، والتمييز بينها وإدراك نواياهم، ودوافعهم ومشاعرهم، ويتضمن كذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت، والإيحاءات والمؤشرات المختلفة التي تؤثر في العلاقات الاجتماعية.

٤- الذكاء البصري: هو القدرة على التخيل وإدراك العالم البصري بدقة، والتعرف على الاتجاهات أو الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين صور ذهنية له.

٥- الذكاء الجسمي: هو قدرة الفرد على استخدام جسمه بطرق بارعة وكثيرة التنوع في حل المشكلات والإنتاج؛ وذلك لأغراض تعبيرية ولأغراض موجهة لهدف ما.

٦- الذكاء الشخصي: هو معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمن أن يكون الشخص لديه صورة دقيقه عن نفسه (جوانب القوة والضعف لديه)، كذلك الوعي بالحالات المزاجية والنوايا والدوافع والرغبات، والقدرة على الضبط الذاتي، والفهم والاحترام الذاتي.

٧- الذكاء الطبيعي: هو القدرة على تمييز الكائنات الحية، والحساسية للمظاهر الطبيعية وتصنيفها، وتصنيف الكائنات الحية (النباتات، والحيوانات، والحشرات)، وكذلك الجمادات (الصخور، والسحب، والسيارات، والسلع الاستهلاكية)، ويتضمن الحساسية والوعي بالتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة، والجيولوجيا والآثار.

٨- الذكاء الإيقاعي: وهو القدرة على تلحين الأصوات وتجويدها والتفنن بالقراءات العديدة، والقدرة على تميز النغمة.

ويختلف دور مقرر الفقه في تعزيز هذه الذكاءات المتعددة، حيث يمكن أن تسهم مادة الفقه في تعزيز الذكاء اللفظي، والذكاء المنطقي والذكاء الاجتماعي بشكل كبير نظرا لطبيعة مادة الفقه، كما أنها يمكن أن تعزز بقية الذكاءات بدرجات أقل.

ولأهمية نظرية الذكاءات المتعددة فقد استهدفتها العديد من الدراسات بالبحث والتحليل، ومن بين تلك الدراسات: دراسة أبو زهرة (٢٠٠٧) التي سعت إلى تقديم قائمة بمؤشرات الذكاءات الواجب توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في مصر، مستخدماً المنهج الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى، واشتملت على سبعة محاور للذكاءات المتعددة وتضم (٥٤) مؤشراً، وأظهرت الدراسة أن الاهتمام بتضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة في مقرر اللغة العربية لا يزال دون المستوى المطلوب، أما دراسة الطوالبة (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى

تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في الأردن في ضوء الذكاءات المتعددة، وقياس أثر وحدة مطورة على ذكاءات الطلبة وتحصيلهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. وتكونت أداتا الدراسة من بطاقة تحليل محتوى واختبار، وأشارت النتائج إلى أن الكتاب قد تضمن الذكاءات المتعددة بدرجات مختلفة، واحتل الذكاء الشخصي الداخلي على الدرجة الأعلى، وهدفت دراسة الديب (٢٠١١) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدي طلاب المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد كشفت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائيًا بين أداء طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، بينما هدفت دراسة زيتون؛ ومقدادي (٢٠١٤) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على الدمج بين الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في قدرة طالبات الصف الثامن على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية تعزى إلى البرنامج التدريسي، أما دراسة الحسيني (٢٠١٤) فقد هدفت إلى تقويم كتاب لغتي الخالدة بالصف الأول المتوسط في ضوء مؤشرات الذكاءات المتعددة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة بطاقة تحليل محتوى، وأشارت النتائج إلى تدني اهتمام الكتاب بتناول أنشطة تراعي ذكاءات الطلبة المتعددة، أما دراسة الشبول؛ والخوالدة (٢٠١٤) فقد سعت إلى الكشف عن درجات تضمين وتوزيع مؤشرات الذكاء المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في قائمة بمؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية، وأشارت النتائج إلى أن الذكاءين (اللغوي، والمنطقي) متضمنان في كتب التربية الإسلامية بأكثر مما هو متوقع، أما الذكاءات (الذاتي، الاجتماعي، الجسمي، المكاني، والطبيعي) فهي متضمنة بأقل مما هو متوقع، أما دراسة خلف؛ وكطفان (٢٠١٦) والتي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الرابع وفق نظرية الذكاءات المتعددة في العراق، واستخدمت المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في قائمة من تسعة أنواع من

الذكاءات المتعددة وتفرع عنها (٥٤) فقرة فرعية، وأسفرت النتائج على حصول الذكاء الطبيعي على المرتبة الأولى، ويليه من الذكاءات: اللفظي، المنطقي، المكاني، الوجودي، الشخصي، الموسيقي، الاجتماعي، والجسمي، أما دراسة الحربي (٢٠١٨) والتي سعت إلى تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة بقائمة بمؤشرات أنماط الذكاءات الأربعة: الذكاء اللغوي، الموسيقي، الحركي، والاجتماعي، ويندرج تحتها (٥٢) مؤشراً، وأسفرت النتائج على تضمين النشاطات على الأنماط الأربعة بالتوالي: الذكاء اللغوي، الاجتماعي، الموسيقي، والحركي، مع غياب التوازن في توزيع هذه الذكاءات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

– اتفقت معظم هذه الدراسات في الهدف من الدراسة، حيث سعت للوقوف على درجة تضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة في المقررات الدراسية، مثل دراسات: أبو زهرة (٢٠٠٧)، الطوالبة (٢٠٠٧)، الحسيني (٢٠١٤)، والشبول؛ والخوالدة (٢٠١٤)، بينما سعت دراستي الديب (٢٠١١)، وزيتون؛ ومقدادي (٢٠١٤) إلى قياس أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة.

– اعتمدت هذه الدراسات على بطاقة تحليل المحتوى ما عدا دراستي الديب (٢٠١١)، وزيتون؛ ومقدادي (٢٠١٤) فقد اعتمدت الاختبار.

– اعتمدت هذه الدراسات على المنهج الوصفي، إلا أن دراستي الديب (٢٠١١) وزيتون؛ ومقدادي (٢٠١٤) اعتمدت على المنهج شبه التجريبي.

– أكدت نتائج هذه الدراسات على وجود ضعف في توفر مؤشرات الذكاءات المتعددة في الكتب المدرسية بشكل عام باستثناء الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي.

– يتميز هذا البحث عن غيره من البحوث السابقة كونه البحث الأول – في حدود علم الباحث – الذي يتناول تحليل كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية

الذكاءات المتعددة، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة، وتفسير النتائج، والإجراءات، والأساليب الإحصائية، والإطار النظري.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لتحقيق أهداف البحث، من خلال: استخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ لأنه المناسب لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية للفصلين الأول والثاني المقررة من وزارة التعليم للعام الدراسي ١٤٤٢هـ، ط١.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من جميع المحتوى التعليمي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية، حيث بلغ عدد المادة العلمية فيها (١١٧٧١) جملة -بدون مقدمة الكتاب-، باعتبار أن الجملة هي وحدة التحليل، ونشاطات التعلم بلغت (٢٠٤) أنشطة، وعدد الأسئلة فيها بلغ (٢١٤) سؤالاً.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد بطاقة تحليل محتوى لكتب الفقه الثلاثة بالمرحلة الثانوية، وتم بناؤها وفقاً للخطوات التالية:

١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت نظرية الذكاءات المتعددة وتدريس المقررات الدراسية.

٢- بناء أداة البحث (بطاقة تحليل محتوى) وتقسيمها إلى نوعين: وهما فئات رئيسة وفئات ثانوية، حيث تدور الفئات الرئيسة حول أنواع الذكاءات المتعددة، وأما الفئات الثانوية فتتمثل بالمؤشرات التي تندرج تحت كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.

٣- قراءة الباحث قراءة معمقة ومركزة لكتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٤- جمع تكرارات كل معيار من مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة ووضعها في جداول وحساب النسبة المئوية والتكرارات المتوقعة.

٥- معالجة بيانات البحث إحصائياً عن طريق برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

٦- استخلاص نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

كفاءة بطاقة تحليل المحتوى: (الصدق والثبات):

أ) صدق أداة التحليل: للتحقق من صدق أداة التحليل، قام الباحث بعرضها بصورتها الأولية على عشرة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس، والعلوم الشرعية، والقياس والتقويم، وأبدى المحكمون ملاحظاتهم حول الأداة، وقد تم الأخذ بها، واعتمد نسبة (٨٠%) فأكثر في الاتفاق بين المتخصصين لإبقاء الفقرات أو حذفها أو تعديلها، وبذلك أصبحت الأداة صادقة، وصالحة للاستخدام، وتتألف من (٨) من الذكاءات المتعددة، يندرج تحتها (٧٣) مؤشراً.

ب) ثبات التحليل: للتحقق من ثبات بطاقة التحليل، تم إعادة تحليل عينة عشوائية من موضوعات الكتب الثلاثة (وحدة من كل كتاب)، بفاصل زمني (٣٠) يوماً، وتم حساب معامل الثبات عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين، باستخدام معادلة هولستي Holsti فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) معاملات ثبات بطاقة تحليل المحتوى باستخدام معادلة هولستي

الذكاءات المتعددة	نتائج التحليل الأول	نتائج التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نسبة الاتفاق	معامل الثبات
الذكاء اللفظي	١٩٥	١٩٠	١٩٠	%٩٨,٧٠١	٠,٩٨٧
الذكاء المنطقي	١٢٦	١٣٠	١٢٦	%٩٨,٤٣٨	٠,٩٨٤
الذكاء الاجتماعي	٥٠	٤٨	٤٨	%٩٧,٩٥٩	٠,٩٧٩
الذكاء الإيقاعي	٢١	١٨	١٨	%٩٢,٣٠٨	٠,٩٢٣

الذكاء الجسماني	١٢	١٣	١٢	%٩٦,٠٠٠	٠,٩٦٠
الذكاء الشخصي	١٢	١٣	١٢	%٩٦,٠٠٠	٠,٩٦٠
الذكاء المكاني	٨	٧	٧	%٩٣,٣٣٣	٠,٩٣٣
الذكاء البيئي	١	٢	١	%٦٦,٦٦٧	٠,٦٦٧
البطاقة ككل	٤٢٥	٤٢١	٤١٤	%٩٧,٨٧٢	٠,٩٧٩

يتضح من الجدول السابق أن لبطاقة تحليل المحتوى معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة من الناحية الإحصائية، حيث بلغ معامل ثبات البطاقة ككل (٠,٩٧٩)، وتراوحت معاملات الثبات للمحاور الفرعية بين (٠,٦٦٧) في حالة الذكاء البيئي وبين (٠,٩٨٧) في حالة الذكاء اللفظي، ويتأكد مما سبق تمتع بطاقة تحليل المحتوى بكفاءة سيكومترية جيدة وهو ما يؤكد صلاحية استخدامها في البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية:

بناءً على طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- معادلة هولستي Holstiy، للتأكد من ثبات بطاقة تحليل المحتوى.
- التكرارات Frequencies، والنسب المئوية Percent، لمعرفة درجة تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية.
- اختبار مربع كاي Chi Square للتعرف على دلالة اختلاف تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية باختلاف الكتاب وباختلاف موضوع التحليل.

نتائج الدراسة:

١- النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما مؤشرات الذكاءات المتعددة التي يلزم تضمينها في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟ عمل الباحث على إعداد قائمة بالمؤشرات بالاستناد على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي عنيت بنظرية الذكاءات المتعددة، وبالخصائص النمائية تلاميذ المرحلة الثانوية، وطبيعة مقررات العلوم الشرعية بشكل عام، وطبيعة مقرر الفقه بشكل خاص، وتم التوصل لقائمة بمؤشرات الذكاءات المتعددة، وتم إدراج هذه المؤشرات تحت أنواع الذكاءات المتعددة، وظهرت القائمة بصورتها النهائية مشتملة على (٧٢) مؤشراً؛ وذلك على التالي:

جدول (٢) قائمة بمؤشرات الذكاءات المتعددة التي توصلت إليها الدراسة

		تحفيز دافعية الطلبة من أجل قراءة كتب فقهية معينة.
1	الذكاء اللغظي	معالجة الكلمة من حيث معناها اللغوي والاصطلاحي.
2		تشجيع الطلبة للرجوع إلى المراجع الفقهية لزيادة المعرفة.
3		تشجيع الطلبة على الاجتهادات الفقهية الصائبة.
4		توظيف فنون اللغة (مثل القصة والأمثال والشعر، الألغاز الفقهية) في تقديم المعلومات.
5		تكليف الطلبة بتعداد بعض المواضيع الفقهية التي تمت دراستها.
6		توجيه الطلبة نحو وضع عناوين جديدة لبعض المواضيع الفقهية التي تمت دراستها.
7		تحفيز الطلبة على كتابة مقال أو تقرير ذي علاقة بموضوع الدرس.
8		تشجيع الطلبة على التعبير بأسلوبهم الخاص عن بعض القضايا الفقهية.
9		توجه الطلاب نحو عمل برنامج إذاعي أو مجلة لموضوعات فقهية.
10		تقديم المعلومات الفقهية من خلال خرائط المفاهيم للمساعدة في تنظيم المعرفة وتذكرها.
11		استخدام المناقشة والحوار للوصول إلى المعرفة الفقهية
12	الذكاء المنطقي	تنمية مهارات التفكير المنطقي: المقارنة، التصنيف، التمييز، الربط.
13		الاهتمام بتقديم المعلومات من خلال قوائم أو جداول.
14		استخدام المسائل الحسابية للوصول إلى معارف جديدة.
15		تحفيز الطلاب على النقد البناء.
16		تنمية قدرة الطلاب على القياس في الوصول للأحكام الشرعية.
17		توجيه الطلاب نحو التفكير الاستدلالي.
18		توجيه الطلاب نحو التفكير الاستنتاجي.

19		استخدام بعض مهارات الحاسوب وتطبيقاته.
20		توظيف الأحداث الجارية في تعلم المسائل الفقهية.
21		تقديم المعلومات الشرعية من خلال طريقة حل المشكلة.
22		تنمية القدرة على الاستدلال من القرآن الكريم والسنة النبوية.
23	الذكاء الاجتماعي	توجيه الطلبة لتنفيذ مهارات التعايش مع أفكار ذات صلة بموضوع الدرس.
24		تأكيد التفاعل بين الأفراد والعمل في جماعات ومشاركة الأقران.
25		اكتساب الطلبة مهارات التفاوض.
26		اختيار الطالب موضوعا فقهيا ومناقشته مع الآخرين.
27		توضيح كيفية التعامل مع أفراد المجتمع.
28		تنظيم اجتماعات ذات صلة بموضوع الدرس.
29		الاهتمام بعرض المشكلات الاجتماعية واقتراح حلول لها.
30		تشجيع الطلاب على التواصل خارج المدرسة مع بعضهم
31		تشجيع الطلاب على القيام بمسؤولياتهم تجاه المجتمع.
32		تنمية مهارات لعب الأدوار بين الطلبة
33	الذكاء الإيقاعي	تقديم المعلومات الفقهية عن طريق النظم (الشعر).
34		توجيه الطالب للقيام بمهارة التجويد.
35		دعوة الطالب لترتيل القرآن بأجمل الأصوات.
36		حث الطالب على التنافس في جمال الصوت.
37		توجيه الطالب نحو استخدام الوسائل السمعية ذات العلاقة بموضوع الدرس.
38		توظيف آيات من القرآن الكريم في تعلم المسائل الفقهية.
39		تشجيع الطلبة على استماع القرآن الكريم والإنصات عند تلاوته.
40		جعل الطالب يتخيل نفسه منشداً.
41		قراءة الطالب للآيات القرآنية مجودة.
42	الذكاء الجسمي	الحث على التقيد بسنة الرسول صلى الله عليه وسلم.
43		نمذجة الأفعال الحسنة والمثل العليا للأمة الإسلامية.
44		غرس ممارسات وأنماط سلوكية مرغوبة لتأديتها داخل المدرسة.
45		عرض بعض الآليات لممارسة الأحكام التكليفية.
46		عرض بعض الصور الحركية.
47		عرض تدريبات عملية تتعلق بموضوع الدرس.
48		تقديم المعرفة عبر نص درامي (مسرحة المادة الدراسية).
49		التعبير عن بعض الأفكار باستخدام لغة الجسد.
50	الذكاء الشخصي	إجراء تأمل نحو الأحداث والمواضيع الفقهية.
51		تقديم مفرداته من خلال ألعاب فردية.
52		توكيد تقدير الذات.
53		تنفيذ التعلم من خلال برنامج فردي.

54		منح الطلاب فرصة التعبير عن مشاعرهم.
55		مخاطبة الميول والرغبات المختلفة للطلبة.
56		تشجيع ممارسة التدريس المبرمج والتعلم الذاتي.
57		تنمية سمات الشخصية الجيدة لدى الطلبة مثل تقبل النقد وكظم الغيظ.
58	الذكاء المكاني	استخدام الصور المختلفة التي تساعد على عملية المسائل الفقهية.
59		توجيه الطلبة نحو جمع صور تتعلق بموضوع الدروس.
60		توجيه الطلبة نحو تصميم نماذج تتعلق بموضوع الدروس.
61		تشجيع الطلبة على ترجمة الأحداث والمواقف الفقهية إلى صور وتخيلات ذهنية.
62		توجيه الطلبة نحو عمل شرائح وعروض بصرية للمادة التعليمية باستخدام الكمبيوتر.
63		تشجيع الطلبة على ابتكار الملصقات والرسومات الفقهية.
64		يشجع المحتوى على إنشاء موقع إلكتروني لموضوعات المادة.
65		استخدام المحتوى التعليمي للخرائط التي تساعد على عملية التعلم.
66	الذكاء البيئي	تصنيف الموضوعات المرتبطة بحب الوطن.
67		تشجيع الطلاب على جمع وتفسير الآيات المتعلقة بالبيئة والمحافظة عليها.
68		توجيه الطلاب نحو النظر في الطبيعة لإدراك القدرة الإلهية.
69		تشجيع الطلاب على جمع وتفسير الأحاديث النبوية المتعلقة بالبيئة والمحافظة عليها.
70		توجيه الطلاب نحو تنفيذ التعلم من خلال الطبيعة مثل زيارة الحدائق والمتاحف.
71		الاهتمام بربط الظواهر الطبيعية (البرق، الرعد. ..) بقدرة الله وإعجازه.
72		الاهتمام بالمشكلات البيئية واقتراح الحلول لها.
73		توجيه الطلاب نحو الاهتمام بالبيئة والإحسان إليها.

وتقترب هذه القائمة بشكل عام مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من قوائم بمؤشرات الذكاءات المتعددة كدراسة أبو زهرة (٢٠٠٧)، والطوالبة (٢٠٠٧)، والحسيني (٢٠١٤)، والشبول؛ والخوالدة (٢٠١٤)، وخلف؛ وكطفان (٢٠١٦)، وقد أضاف هذا البحث مؤشرات عديدة تتناسب وطبيعة مادة الفقه، وهي أول دراسة – حسب علم الباحث – تتناول نظرية الذكاءات المتعددة ومادة الفقه.

إجابة السؤال الثاني: الذي نصه "ما درجة تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟"

للتعرف على درجة تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تم حساب تكرارات مؤشرات كل ذكاء من الذكاءات الثمانية، ثم تم حساب

النســـب المئوية لنتائج التحليل مع الأخذ في الاعتبار أن العينة الكلية للبحث والتي تمثل إجمالي محتوى الكتب الثلاثة بلغت (١٢١٨٩)، وهو إجمالي المادة العلمية (١١٧٧١) ونشـاطات التعلم (٢٠٤) والأسئلة (٢١٤)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

(أ) درجة تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه الثلاثة:

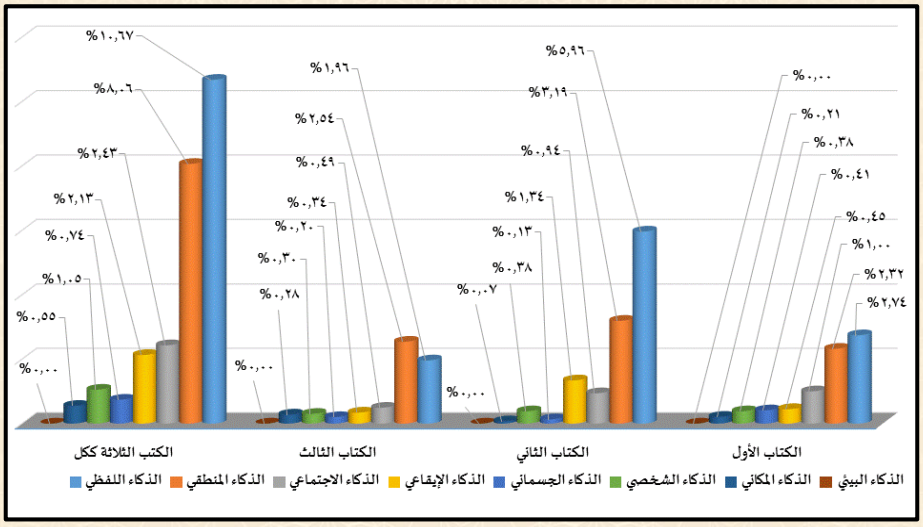
جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية

م	الذكاءات المتعددة	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
١	الذكاء اللفظي	٣٣٤	٢,٧٤	١	٧٢٧	٥,٩٦	١	٢٣٩	١,٩٦	٢	١٣٠٠	١٠,٦٧	١
٢	الذكاء المنطقي	٢٨٣	٢,٣٢	٢	٣٨٩	٣,١٩	٢	٣١٠	٢,٥٤	١	٩٨٢	٨,٠٦	٢
٣	الذكاء الاجتماعي	١٢٢	١,٠٠	٣	١١٤	٠,٩٤	٤	٦٠	٠,٤٩	٣	٢٩٦	٢,٤٣	٣
٤	الذكاء الإيقاعي	٥٥	٠,٤٥	٤	١٦٣	١,٣٤	٣	٤٢	٠,٣٤	٤	٢٦٠	٢,١٣	٤
٥	الذكاء الجسماني	٥٠	٠,٤١	٥	١٦	٠,١٣	٦	٢٤	٠,٢٠	٧	٩٠	٠,٧٤	٦
٦	الذكاء الشخصي	٤٦	٠,٣٨	٦	٤٦	٠,٣٨	٥	٣٦	٠,٣٠	٥	١٢٨	١,٠٥	٥
٧	الذكاء المكاني	٢٥	٠,٢١	٧	٨	٠,٠٧	٧	٣٤	٠,٢٨	٦	٦٧	٠,٥٥	٧
٨	الذكاء البيئي	٠,٠	٠,٠٠	٨	٠,٠	٠,٠٠	٨	٠,٠	٠,٠٠	٨	٠	٠,٠٠	٨
المجموع		٩١٥	٧,٥١		١٤٦٣	١٢,٠٠		٧٤٥	٦,١١		٣١٢٣	٢٥,٦٢	

يتضح من الجدول (٣) أنه بلغ إجمالي عدد مؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتب الفقه الثلاثة (٣١٢٣) بنســـبة (٢٥,٦٢%)من المحتوى الكلي لكتب الفقه الثلاثة، وجاءت مؤشـرات الذكاءات المتعددة متضـمنه بنسـبة أكبر في الكتاب الثاني، حيث بلغ عدد المؤشـرات المتضـمنة في الكتاب الثاني (١٤٦٣) مؤشـراً بنسبة (١٢,٠٠%)، يليها الكتاب الأول حيث بلغ عدد المؤشـرات المتضـمنة في الكتاب الأول (٩١٥) مؤشـراً بنسـبة (٧,٥١%)، وجاء في الترتيب

الأخير الكتاب الثالث حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثالث (٧٤٥) مؤشراً بنسبة (٦,١١%)، أما من حيث ترتيب الذكاءات المتعددة بالكتب الثلاثة فقد جاءت مرتبة الذكاء اللغوي، بنسبة (١٠,٦٧%)، ثم الذكاء المنطقي، بنسبة (٨,٠٦%)، ثم الذكاء الاجتماعي، بنسبة (٢,٤٣%)، ثم الذكاء الإيقاعي، بنسبة (٢,١٣%)، ثم الذكاء الشخصي، بنسبة (١,٠٥%)، ثم الذكاء الجسماني بنسبة (٠,٧٤%)، ثم الذكاء المكاني، بنسبة (٠,٥٥%)، بينما لم تحظ مؤشرات الذكاء البيئي بهذه الكتب الثلاثة بأي اهتمام يذكر، والنتائج السابقة والخاصة بتضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية يمكن أن تتضح من خلال الشكل التالي:

شكل (١) نسب تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية



وتتفق نتيجة هذا البحث في تضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بشكل عام مع ما توصلت إليه دراسات سابقة في تضمين هذه المؤشرات في كتب دراسية مختلفة، كتضمينها في كتب اللغة العربية، كما في دراسات: أبو زهرة (٢٠٠٧)، والحسيني (٢٠١٤)، والحربي (٢٠١٨)، وتضمينها في كتب التاريخ كما في دراسة الطوالبة (٢٠٠٧)، وتضمينها في كتب التربية الإسلامية كما في دراسة الشبول والخوالدة (٢٠١٤)، وتضمينها في كتب الإحياء

كما في دراسة خلف؛ وكطفان (٢٠١٦)، ويعزو الباحث تضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية إلى الجهود التي تبذلها وزارة التعليم في تطوير مناهج هذه المرحلة وإعادة بنائها، والعمل على أن يدعم محتواها وبناءها استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة، كما تتفق نتيجة هذا البحث من حيث إن أكثر مؤشرات الذكاءات المتعددة تضميناً هي مؤشرات الذكاء اللغوي ثم المنطقي مع ما توصلت إليه دراسات سابقة كدراسات: الشبول؛ والخوالدة (٢٠١٤)، وخلف، وكطفان (٢٠١٦)، والحربي (٢٠١٨)، ويعزو الباحث حصول الذكاء اللغوي على المرتبة الأولى بين أنواع الذكاءات إلى طبيعة مقرر الفقه الذي يكثر به الاستشهاد بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وكلام العلماء، ويتصف بكثرة المعلومات والمعارف المشتملة على الكثير من الحقائق والمفاهيم والمعلومات والأفكار والاهتمام بالمناقشات العلمية للوصول إلى الحقيقة، والتركيز الكبير في تأليف الكتب المدرسية على المهارات اللفظية اللغوية، كما أن حصول الذكاء المنطقي على المرتبة الثانية جاء نتيجة لطبيعة مقرر الفقه أيضا لاحتوائه على الاستقراء والاستنتاج والتفكير المنطقي من تصنيف ومقارنة واستدلال.

(ب) درجة تضمين مؤشرات كل ذكاء من الذكاءات المتعددة في كتب الفقه الثلاثة:

تشير النتائج السابقة إلى الذكاءات المتعددة الثمانية موضوع البحث الحالي تختلف من حيث توزيعها في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية، وللتعرف على توزيع كل ذكاء سيعرض الباحث لكل ذكاء بشكل منفصل في التالي:

١- الذكاء اللفظي:

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين الذكاء اللفظي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية

م	الذكاء اللفظي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
١	استخدام المناقشة والحوار للوصول إلى المعرفة الفقهية	١١	٠,٠٩	٧	١٤	٠,١١	٨	٣	٠,٠٢	٩	٢٨	٠,٢٣	٨
٢	تحفيز دافعية الطلبة من أجل قراءة كتب فقهية معينة	٤	٠,٠٣	١٠	٩	٠,٠٧	٩	١٢	٠,١٠	٧ مكرر	٢٥	٠,٢١	٩
٣	معالجة الكلمة من حيث معناها اللغوي والاصطلاحي	٥٥	٠,٤٥	٤	٥٢	٠,٤٣	٦	٢٣	٠,١٩	٥	١٣٠	١,٠٧	٥
٤	تشجيع الطلبة للرجوع إلى المراجع الفقهية لزيادة المعرفة	١٥	٠,١٢	٥	١٦	٠,١٣	٧	١٢	٠,١٠	٧	٤٣	٠,٣٥	٧
٥	تشجيع الطلبة على الاجتهادات الفقهية الصائبة	٦٨	٠,٥٦	٢	١٤٦	١,٢٠	٢	٤١	٠,٣٤	٣	٢٥٥	٢,٠٩	٣
٦	توظيف فنون اللغة (مثل القصة والأمثال والشعر، الألغاز الفقهية) في	١٥	٠,١٢	٥ مكرر	١٢٦	١,٠٣	٤	١٥	٠,١٢	٦	١٥٦	١,٢٨	٤

م	الذكاء اللفظي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
	تقديم المعلومات												
٧	تكليف الطلبة بتعداد بعض المواضيع الفقهية التي تمت دراستها	٤	٠,٠٣	١٠ مكرر	٧٢	٠,٥٩	٥	٣٧	٠,٣٠	٤	١١٣	٠,٩٣	٦
٨	توجيه الطلبة نحو وضع عناوين جديدة لبعض المواضيع الفقهية التي تمت دراستها	٨	٠,٠٧	٨	٠	٠,٠٠	××	٠	٠,٠٠	××	٨	٠,٠٧	١١
٩	تحفيز الطلبة على كتابة مقال أو تقرير ذي علاقة بموضوع الدرس	٨٣	٠,٦٨	١	١٤٨	١,٢١	١	٤٤	٠,٣٦	٢	٢٧٥	٢,٢٦	١
١٠	تشجيع الطلبة على التعبير بأسلوبهم الخاص عن بعض القضايا الفقهية	٦٣	٠,٥٢	٣	١٤٤	١,١٨	٣	٥١	٠,٤٢	١	٢٥٨	٢,١٢	٢
١١	توجه الطلاب نحو عمل برنامج إذاعي أو مجلة لموضوعات فقهية	٠	٠,٠٠	١٢	٠	٠,٠٠	××	٠	٠,٠٠	××	٠	٠,٠٠	××

م	الذكاء اللفظي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
١٢	تقديم المعلومات الفقهية من خلال خرائط المفاهيم للمساعدة في تنظيم المعرفة وتذكرها	٨	٠,٠٧	٨ مكرر	٠	٠,٠٠	××	١	٠,٠١	١٠	٩	٠,٠٧	١٠
المجموع		٣٣٤	٢,٧٤		٧٢٧	٥,٩٦		٢٣٩	١,٩٦		١٣٠٠	١٠,٦٧	

يتضح من الجدول السابق أنه بلغ إجمالي عدد مؤشرات الذكاء اللفظي في كتب الفقه الثلاثة (١٣٠٠) مؤشر بنسبة (١٠,٦٧%) من المحتوى الكلي لكتب الفقه الثلاثة، وجاءت مؤشرات الذكاء اللفظي متضمنه بنسبة أكبر في الكتاب الثاني حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثاني (٧٢٧) مؤشراً بنسبة (٥,٩٦%)، يليها الكتاب الأول حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الأول (٣٣٤) مؤشراً بنسبة (٢,٧٤%)، وجاء في الترتيب الأخير الكتاب الثالث حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثالث (٢٣٩) مؤشراً بنسبة (١,٩٦%)، أما من حيث تضمين مؤشرات الذكاء اللفظي فنلاحظ أن المؤشرات جاءت مرتبة على النحو التالي "تحفيز الطلبة على كتابة مقال أو تقرير ذي علاقة بموضوع الدرس"، بنسبة (٢,٢٦%)، ثم "تشجيع الطلبة على التعبير بأسلوبهم الخاص عن بعض القضايا الفقهية" بنسبة (٢,١٢%)، ثم "تشجيع الطلبة على الاجتهادات الفقهية الصائبة بنسبة (٢,٢٦%)، ثم "توظيف فنون اللغة مثل: (القصة، والأمثال، والشعر، والألغاز الفقهية) في تقديم المعلومات" بنسبة (١,٢٨%)، ثم "معالجة الكلمة من حيث معناها اللغوي والاصطلاحي" بنسبة (١,٠٧%)، ثم "تكليف الطلبة بتعداد بعض المواضيع الفقهية التي تمت دراستها" ثم "تشجيع الطلبة للرجوع إلى المراجع الفقهية لزيادة المعرفة، بنسبة (٠,٣٥%)، ثم "استخدام المناقشة والحوار للوصول إلى المعرفة الفقهية" بنسبة

(٠,٢٣%)، ثم "تحفيز دافعية الطلبة من أجل قراءة كتب فقهية معينة، بنسبة (٠,٢١%)، ثم "تقديم المعلومات الفقهية من خلال خرائط المفاهيم للمساعدة في تنظيم المعرفة وتذكرها" (٠,٠٧%)، ثم "توجيه الطلبة نحو وضع عناوين جديدة لبعض المواضيع الفقهية التي تمت دراستها بنسبة (٠,٠٧%)، بينما لم يحظ مؤشر "توجه الطلاب نحو عمل برنامج إذاعي أو مجلة لموضوعات فقهية" في كتب الفقه بأي اهتمام يذكر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العجمي (٢٠١٩)، وربما يفسر الباحث ترتيب هذه المؤشرات بالتركيز الكبير على المهارات اللغوية اللفظية بالكتب المدرسية، كما يمكن تفسيره بأنه جاء استجابة للاتجاهات الحديثة في بناء المحتوي التعليمي وفقا للاستراتيجيات الحديثة، حيث تنادي بالتركيز على إشراك الطالب بالعملية التعليمية، وأن يبني الطالب معرفته بنفسه، وأن يفهم ويعبر عن فهمه بأسلوبه الخاص، وأن يستخدم مهارات التفكير المختلفة في بناء معرفته.

٢- الذكاء المنطقي:

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين الذكاء المنطقي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية

م	الذكاء المنطقي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
١	تنمية مهارات التفكير المنطقي: المقارنة، التصنيف، التمييز، الربط	٦٢	٠,٥١	١	٨٢	٠,٦٧	١	٤٨	٠,٣٩	٣	١٩٢	١,٥٨	١
٢	الاهتمام بتقديم المعلومات من خلال قوائم أو جداول	٧	٠,٠٦	٨	١٣	٠,١١	٩	٩٤	٠,٧٧	١	١١٤	٠,٩٤	٤
٣	استخدام المسائل الحسابية للوصول إلى معارف جديدة	٢	٠,٠٢	١٠	٢٥	٠,٢١	٦	٠	٠,٠٠	××	٢٧	٠,٢٢	٩

م	الذكاء المنطقي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
٤	تحفيز الطلاب على النقد البناء	٤	٠,٠٣	٩	٠	٠,٠٠	××	٢	٠,٠٢	١٠	٦	٠,٠٥	١١
٥	تنمية قدرة الطلاب على القياس في الوصول للأحكام الشرعية	١٧	٠,١٤	٧	٢١	٠,١٧	٨	٩	٠,٠٧	٩	٤٧	٠,٣٩	٨
٦	توجيه الطلاب نحو التفكير الاستدلالي	٢٢	٠,١٨	٦	٣٩	٠,٣٢	٤ مكرر	٢١	٠,١٧	٦	٨٢	٠,٦٧	٦
٧	توجيه الطلاب نحو التفكير الاستنتاجي	٤٦	٠,٣٨	٣	٧٨	٠,٦٤	٢	٢٢	٠,١٨	٥	١٤٦	١,٢٠	٣
٨	استخدام بعض مهارات الحاسوب وتطبيقاته	٢	٠,٠٢	١٠ مكرر	٢	٠,٠٢	١٠	١٧	٠,١٤	٧ مكرر	٢١	٠,١٧	١٠
٩	توظيف الأحداث الجارية في تعلم المسائل الفقهية	٣٧	٠,٣٠	٤	٣٩	٠,٣٢	٤	٢٧	٠,٢٢	٤	١٠٣	٠,٨٥	٥
١٠	تقديم المعلومات الشرعية من خلال طريقة حل المشكلة	٢٤	٠,٢٠	٥	٢٢	٠,١٨	٧	١٧	٠,١٤	٧	٦٣	٠,٥٢	٧
١١	تنمية القدرة على الاستدلال من القرآن والسنة	٦٠	٠,٤٩	٢	٦٨	٠,٥٦	٣	٥٣	٠,٤٣	٢	١٨١	١,٤٨	٢
المجموع		٢٨٣	٢,٣٢		٣٨٩	٣,١٩		٣١٠	٢,٥٤		٩٨٢	٨,٠٦	

يتضح من الجدول السابق أنه بلغ إجمالي عدد مؤشرات الذكاء المنطقي في كتب الفقه الثلاثة (٩٨٢) مؤشراً بنسبة (٨,٠٦%) من المحتوى الكلي لكتب الفقه الثلاثة، وجاءت مؤشرات الذكاء المنطقي متضمنه بنسبة أكبر في الكتاب الثاني حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في

الكتاب الثاني (٣٨٩) مؤشراً بنسبة (٣,١٩%)، يليها الكتاب الثالث حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثالث (٣١٠) مؤشرات بنسبة (٢,٥٤%)، وجاء في الترتيب الأخير الكتاب الأول حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثالث (٢٨٣) مؤشراً بنسبة (٢,٣٢%)، أما من حيث تضمين مؤشرات الذكاء المنطقي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية فنلاحظ أن المؤشرات جاءت مرتبة على النحو التالي: "تنمية مهارات التفكير المنطقي: المقارنة، التصنيف، التمييز، الربط" بنسبة (١,٥٨%)ثم "تنمية القدرة على الاستدلال من القرآن والسنة" بنسبة (١,٤٨%)، ثم "توجيه الطلاب نحو التفكير الاستنتاجي" بنسبة (١,٢٠%)، ثم "الاهتمام بتقديم المعلومات من خلال قوائم أو جداول" بنسبة (٠,٩٤%)، "توظيف الأحداث الجارية في تعلم المسائل الفقهية" بنسبة (٠,٨٥%)، ثم "توجيه الطلاب نحو التفكير الاستدلالي" بنسبة (٠,٦٧%)،ثم "تقديم المعلومات الشرعية من خلال طريقة حل المشكلة" بنسبة (٠,٥٢%)، ثم "تنمية قدرة الطلاب على القياس في الوصول للأحكام الشرعية" بنسبة (٠,٣٩%)، ثم "استخدام المسائل الحسابية للوصول إلى معارف جديدة" بنسبة (٠,٢٢%)، ثم "استخدام بعض مهارات الحاسوب وتطبيقاته" بنسبة (٠,١٧%)، ثم "تحفيز الطلاب على النقد البناء" بنسبة (٠,٠٥%).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الطوالبة (٢٠٠٧)، ويعزو الباحث ترتيب هذه المؤشرات إلى البنية المنطقية لمحتوى الفقه، والتي تحتاج إلى تحليل واستقراء واستنتاج واستنباط واستدلال وطريقة عرض معينة حتى يتمكن الطالب من إتقانها.

٣- الذكاء الاجتماعي:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين الذكاء الاجتماعي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية

م	الذكاء الاجتماعي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
١	توجيه الطلبة لتنفيذ مهارات التعايش مع أفكار ذات صلة بموضوع الدرس	١٢	٠,١٠	٣	١٨	٠,١٥	٣	٥	٠,٠٤	٤	٣٥	٠,٢٩	٤
٢	تأكيد التفاعل بين الأفراد	٥٩	٠,٤٨	١	٢٨	٠,٢٣	١	١٥	٠,١٢	٢	١٠٢	٠,٨٤	١

م	الذكاء الاجتماعي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
	والعمل في جماعات ومشاركة الأقران												
٣	اكتساب الطلبة مهارات التفاوض	٤	٠,٠٣	٦	٣	٠,٠٢	٧	٠	٠,٠٠	××	٧	٠,٠٦	٧
٤	اختيار الطالب موضوعا فقهيا ومناقشته مع الأخرين	٨	٠,٠٧	٥	٥	٠,٠٤	٦	١	٠,٠١	٦	١٤	٠,١١	٥
٥	توضيح كيفية التعامل مع أفراد المجتمع	١١	٠,٠٩	٤	١٤	٠,١١	٤	١٤	٠,١١	٣	٣٩	٠,٣٢	٣
٦	تنظيم اجتماعات ذات صلة بموضوع الدرس	١	٠,٠١	٧	٠	٠,٠٠	××	٠	٠,٠٠	××	١	٠,٠١	١٠
٧	الاهتمام بعرض المشكلات الاجتماعية واقتراح حلول لها	٢٤	٠,٢٠	٢	٢٧	٠,٢٢	٢	٢٣	٠,١٩	١	٧٤	٠,٦١	٢
٨	تشجيع الطلاب على التواصل خارج المدرسة مع بعضهم	١	٠,٠١	٧ مكرر	٣	٠,٠٢	٧ مكرر	٠	٠,٠٠	××	٤	٠,٠٣	٩
٩	تشجيع الطلاب على القيام بمسؤولياتهم تجاه المجتمع	١	٠,٠١	٧ مكرر	٣	٠,٠٢	٧ مكرر	٢	٠,٠٢	٥	٦	٠,٠٥	٨
١٠	مهارات لعب الأدوار بين الطلبة	١	٠,٠١	٧ مكرر	١٣	٠,١١	٥	٠	٠,٠٠	××	١٤	٠,١١	٥ مكرر
المجموع		١٢٢	١,٠٠		١١٤	٠,٩٤		٦٠	٠,٤٩		٢٩٦	٢,٤٣	

يتضح من الجدول السابق أنه بلغ إجمالي عدد مؤشرات الذكاء الاجتماعي في كتب الفقه الثلاثة (٢٩٦) مؤشراً بنسبة (٢,٤٣%) من المحتوى الكلي لكتب الفقه الثلاثة، وجاءت مؤشرات

الذكاء الاجتماعي متضمنة بنسبة أكبر في الكتاب الأول حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الأول (١٢٢) مؤشراً بنسبة (١,٠٠%)، يليها الكتاب الثاني حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثاني (١١٤) مؤشراً بنسبة (٠,٩٤%)، وجاء في الترتيب الأخير الكتاب الثالث حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثالث (٦٠) مؤشراً بنسبة (٠,٤٩%)، أما من حيث تضمين مؤشرات الذكاء الاجتماعي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية فنلاحظ أن ترتيب المؤشرات جاء على النحو التالي: "تأكيد التفاعل بين الأفراد والعمل في جماعات ومشاركة الأقران" بنسبة (٠,٨٤%)، ثم "الاهتمام بعرض المشكلات الاجتماعية واقتراح حلول لها" بنسبة (٠,٦١%)، ثم "توضيح كيفية التعامل مع أفراد المجتمع" بنسبة (٠,٣٢%)،ثم "توجيه الطلبة لتنفيذ مهارات التعايش مع أفكار ذات صلة بموضوع الدرس" بنسبة (٠,٢٩%)، ثم "اختيار الطالب موضوعا فقهيا ومناقشته مع الآخرين" بنسبة (٠,١١%)، ثم "مهارات لعب الأدوار بين الطلبة " بنسبة (٠,١١%)، ثم "اكتساب الطلبة مهارات التفاوض" بنسبة (٠,٠٦%)، ثم "تشجيع الطلاب على القيام بمسؤولياتهم تجاه المجتمع" بنسبة (٠,٠٥%)، ثم "تشجيع الطلاب على التواصل خارج المدرسة مع بعضهم" بنسبة (٠,٠٣%)، ثم "تنظيم اجتماعات ذات صلة بموضوع الدرس" بنسبة (٠,٠١%)..

وتقترب هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا العمران (٢٠٠٦)، والجبوري (٢٠١٧). ويعزو الباحث أن ترتيب هذه المؤشرات جاء بناء على اتباع التوجهات التربوية الحديثة التي تركز على مشاركة الطالب بالعملية التعليمية، وتشجيع العمل الجماعي، وربط المحتوى التعليمي بالحياة الخارجية، وحصر المشكلات وإيجاد الحلول لها، وكذلك بناء مهارات التعايش الحضاري لدى الطلاب.

٤- الذكاء الإيقاعي:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين الذكاء الإيقاعي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية

م	الذكاء الإيقاعي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
١	تقديم المعلومات الفقهية عن طريق النظم (الشعر)	١	٠,٠١	٣	٠,٠	٠,٠	××	٢	٠,٠٢	٢	٣	٠,٠٢	٣
٢	توجيه الطلبة للقيام بمهارة التجويد	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٣	دعوة الطلبة لترتيل القرآن بأجمل الأصوات	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٤	حث الطلبة على التنافس في جمال الأصوات	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٥	توجيه الطلبة نحو استخدام الوسائل السمعية ذات العلاقة بموضوع الدرس	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٦	توظيف آيات من القرآن الكريم في تعلم المسائل الفقهية	٤٦	٠,٣٨	١	١٦٣	١,٣٤	١	٤٠	٠,٣٣	١	٢٤٩	٢,٠٤	١
٧	تشجيع الطلاب على استماع القرآن الكريم والانصات عند تلاوته	٨	٠,٠٧	٢	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٨	٠,٠٧	٢
٨	جعل الطالب يتخيل نفسه منشداً	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××

م	الذكاء الإيقاعي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
٩	قراءة الطالب للآيات القرآنية مجودة	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
المجموع		٥٥	٠,٤٥		١٦٣	١,٣٤		٤٢	٠,٣٤		٢٦٠	٢,١٣	

يتضح من الجدول (٧) أنه: بلغ إجمالي عدد مؤشرات الذكاء الإيقاعي في كتب الفقه الثلاثة (٢٦٠) مؤشراً بنسبة (٢,١٣%) من المحتوى الكلي لكتب الفقه الثلاثة، وجاءت مؤشرات الذكاء الإيقاعي متضمنه بنسبة أكبر في الكتاب الثاني حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثاني (١٦٣) مؤشراً بنسبة (١,٣٤%)، يليها الكتاب الأول حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الأول (٥٥) مؤشراً بنسبة (٠,٤٥%)، وجاء في الترتيب الأخير الكتاب الثالث حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثالث (٤٢) مؤشراً بنسبة (٠,٣٤%)، أما من حيث تضمين مؤشرات الذكاء الإيقاعي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية فنلاحظ أن مؤشرات الذكاءات المتعددة جاءت على الترتيب التالي "توظيف آيات من القرآن الكريم في تعلم المسائل الفقهية" بنسبة (٢,٠٤ %)، ثم "تشجيع الطلاب على استماع القرآن الكريم والإنصات عند تلاوته" بنسبة (٠,٠٧%)، ثم "تقديم المعلومات الفقهية عن طريق النظم "بنسبة (٠,٠٢%)، بينما لم تحظ مؤشرات الذكاء الإيقاعي في كتب الفقه بأي اهتمام يذكر.

وتقترب هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا الطوالبة (٢٠٠٧)، والعجمي (٢٠١٩). ويفسر الباحث تضمين مؤشر "توظيف آيات من القرآن الكريم في تعلم المسائل الفقهية"، و"تشجيع الطلاب على استماع القرآن الكريم والإنصات عند تلاوته"؛ كون القرآن الكريم المصدر الأول للفقه الإسلامي، كما لوحظ وجود نسبة ضعيفة "لتقديم المعلومات الفقهية عن طريق النظم" وهذا خلل في هذه الكتب وإلا كان السلف الصالح لهم مجموعة من أشعار النظم لتسهيل حفظ وإدراك المسائل الفقهية، كما يرى الباحث أن هناك قصورا في تضمين مؤشرات الذكاء الإيقاعي؛ لذا ينبغي الاهتمام بهذه المؤشرات وإضافتها في كتب الفقه لدورها في تسهيل حفظ وفهم المادة العلمية والميل إليها وتفضيلها.

٥- الذكاء الجسماني:

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين الذكاء الجسماني في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية

م	الذكاء الجسماني	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
١	الحث على التقيد بسنة الرسول صلى الله عليه وسلم	٢١	٠,١٧	٢	١٠	٠,٠٨	١	٨	٠,٠٧	٢	٣٩	٠,٣٢	١
٢	نماذجة الأفعال الحسنة والمثل العليا للأمة الإسلامية	٧	٠,٠٦	٣	٦	٠,٠٥	٢	١٦	٠,١٣	١	٢٩	٠,٢٤	٢
٣	غرس ممارسات وأنماط سلوكية مرغوبة لتأديتها داخل المدرسة	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٤	عرض بعض الأليات لممارسة الأحكام التكليفية	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٥	عرض بعض الصور الحركية	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٦	عرض تدريبات عملية تتعلق بموضوع الدرس	٢٢	٠,١٨	١	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٢٢	٠,١٨	٣
٧	تقديم المعرفة عبر نص درامي (مسرحة المادة الدراسية)	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٨	التعبير عن بعض الأفكار باستخدام لغة الجسد	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
	المجموع	٥٠	٠,٤١		١٦	٠,١٣		٢٤	٠,٢٠		٩٠	٠,٧٤	

يتضح من الجدول (٨) أنه بلغ إجمالي عدد مؤشرات الذكاء الجسماني في كتب الفقه الثلاثة (٩٠) مؤشراً بنسبة (٠,٧٤%) من المحتوى الكلي لكتب الفقه الثلاثة، وجاءت مؤشرات الذكاء الجسماني متضمنه بنسبة أكبر في الكتاب الأول حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في

الكتاب الأول (٥٠) مؤشراً بنسبة (٠,٤١%)، يليها الكتاب الثالث حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثاني (٢٤) مؤشراً بنسبة (٠,٢٠%)، وجاء في الترتيب الأخير الكتاب الثاني حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثالث (١٦) مؤشراً بنسبة (٠,١٣%)، أما من حيث تضمين مؤشرات الذكاء الجسماني في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية فنلاحظ أنها جاءت مرتبة على النحو التالي "الحث على التقيد بسنة الرسول صلى الله عليه وسلم" بنسبة (٠,٣٢%)، ثم "نمذجة الأفعال الحسنة والمثل العليا للأمة الإسلامية" بنسبة (٠,٢٤%)، ثم "عرض تدريبات عملية تتعلق بموضوع الدرس" بنسبة (٠,١٨%)، بينما لم تحظ مؤشرات الذكاء باقي مؤشرات الذكاء الجسماني في كتب الفقه بأي اهتمام يذكر.

ويعلل الباحث وجود هذه المؤشرات الثلاثة إلى طبيعة مقرر الفقه وارتباطه بسنة الرسول صلى الله عليه وسلم من حيث الاقتداء بسنته، واتخاذه صلى الله عليه وسلم مثلا وقدوة ليصبح فعل المرء نموذجا يقتدى به، وكذلك مراعاة الاتجاهات التربوية الحديثة في الاهتمام بالجوانب التطبيقية، ويفسر الباحث عدم تضمين بقية مؤشرات الذكاء الجسماني بسبب طبيعة المعرفة الفقهية المجردة، والاعتقاد السائد عند مؤلفي الكتب المدرسية بأنهم يقدمون نصوص الدروس المختلفة وفقاً لمنطق المادة بعيداً عن ربطها بطرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، كما أن الأصل في مؤشرات الذكاء الجسماني أن يوجه المعلم بتنفيذها، ويرى الباحث أن ذلك قصور في بناء مقررات الفقه بالمرحلة الثانوية.

٦- الذكاء الشخصي:

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين الذكاء الشخصي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية

م	الذكاء الشخصي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
١	إجراء تأمل نحو الأحداث والمواضيع الفقهية	٢٩	٠,٢٤	١	٣٦	٠,٣٠	١	١٤	٠,١١	١	٧٩	٠,٦٥	١
٢	تقديم مفرداته من خلال ألعاب فردية	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××

م	الذكاء الشخصي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
٣	توكيد تقدير الذات	٥	٠,٠٤	٣	٢,٠	٠,٠٢	٣	٥	٠,٠٤	٣	١٢	٠,١٠	٣
٤	تنفيذ التعلم من خلال برنامج فردي	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٥	منح الطلاب فرصة التعبير عن مشاعرهم	٦	٠,٠٥	٢	٠,٠	٠,٠	××	٤	٠,٠٣	٥	١٠	٠,٠٨	٤
٦	مخاطبة الميول والرغبات المختلفة للطلبة	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٧	تشجيع ممارسة التدريس المبرمج والتعلم الذاتي	٣	٠,٠٢	٤	٨,٠	٠,٠٧	٢	٨	٠,٠٧	٢	١٩	٠,١٦	٢
٨	تنمية سمات الشخصية الجيدة لدى الطلبة مثل تقبل النقد وكظم الغيظ	٣	٠,٠٢	٤ مكرر	٠,٠	٠,٠	××	٥	٠,٠٤	٣ مكرر	٨	٠,٠٧	٥
المجموع		٤٦	٠,٣٨		٤٦	٠,٣٨		٣٦	٠,٣٠		١٢٨	١,٠٥	

يتضح من الجدول (٩) أنه بلغ إجمالي عدد مؤشرات الذكاء الشخصي في كتب الفقه الثلاثة (١٢٨) مؤشراً بنسبة (١,٠٥%) من المحتوى الكلي لكتب الفقه الثلاثة، وجاءت مؤشرات الذكاء الشخصي متضمنه بنسبة أكبر وبنسب متساوية في الكتابين الأول والثاني، حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في كل منهما (٤٦) مؤشراً بنسبة (٠,٣٨%)، يليهم الكتاب الثالث حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثالث (٣٦) مؤشراً بنسبة (٠,٣٠%)، أما من حيث تضمين مؤشرات الذكاء الشخصي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية فنلاحظ أنها جاءت مرتبة على النحو التالي: "إجراء تأمل نحو الأحداث والمواضيع الفقهية" بنسبة (٠,٦٥%)، ثم "تشجيع ممارسة التدريس المبرمج والتعلم الذاتي" بنسبة (٠,١٦%)، ثم "توكيد تقدير الذات" بنسبة (٠,١٠%)، ثم "منح الطلاب فرصة التعبير عن مشاعرهم" ثم "تنمية سمات الشخصية الجيدة لدى الطلبة مثل تقبل النقد وكظم الغيظ" بنسبة (٠,٠٧%)، بينما لم تحظ باقي مؤشرات الذكاء الشخصي في كتب الفقه بأي اهتمام يذكر.

ويرى الباحث أن تضـــمين هذه المؤشـــرات ومجيئها بهذا الترتيب راجع إلى طبيعة تطوير مقررات الفقه وفق الاقتصـــاد المعرفي؛ وحركة تفريد التعليم؛ وما تبعها من تقدير الذات، والتعليم المبرمج والتعليم الذاتي من أجل الاســـتثمار الأفضـــل بالطالب والذي يهدف إلى تحقيق التنمية النوعية للمتعلم، وتحفيز الدافعية الفردية لديه، وإبراز المحتوى التعليمي لمهام تؤكد الاعتماد على الذات وتقديرها، إضافة إلى تكليف المحتوى التعليمي للمتعلم أداء مشروعات مستقلة ومساعدتهم على إجراء تأمل للمســـائل الفقهية، كما يعلل الباحث عدم الاهتمام في بقية مؤشـــرات الذكاء الشـــخصـــي في تركيز هذه المقررات على المادة العلمية، مما أدى إلى إهمال بعض الجوانب المهمة في شخصية الطالب، وتخالف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا الطوالبة (٢٠٠٧)، والعجمي (٢٠١٧).

٧- الذكاء المكاني:

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين الذكاء المكاني في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية

م	الذكاء المكاني	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
١	استخدام الصور المختلفة التي تساعد على عملية المسائل الفقهية	١٩	٠,١٦	١	٨	٠,٠٧	١	٢٢	٠,١٨	١	٤٩	٠,٤٠	١
٢	توجيه الطلبة نحو جمع صور تتعلق موضوع الدروس	١	٠,٠١	٣	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	١	٠,٠١	٣
٣	توجيه الطلبة نحو تصميم نماذج تتعلق بموضوع الدروس	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٤	تشجيع الطلبة على ترجمة الأحداث والمواقف الفقهية إلى صور وتخيلات ذهنية	٥	٠,٠٤	٢	٠,٠	٠,٠	××	١٢	٠,١٠	٢	١٧	٠,١٤	٢
٥	توجيه الطلبة نحو عمل شرائح	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××

م	الذكاء المكاني	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
	وعروض بصرية للمادة التعليمية باستخدام الكمبيوتر												
٦	تشجيع الطلبة على ابتكار الملصقات والرسومات الفقهية	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٧	يشجع المحتوى على إنشاء موقع إلكتروني لموضوعات المادة	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٨	استخدام المحتوى التعليمي للخرائط التي تساعد على عملية التعلم	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
	المجموع	٢٥	٠,٢١		٨	٠,٠٧		٣٤	٠,٢٨		٦٧	٠,٥٥	

يتضح من الجدول (١٠) أنه بلغ إجمالي عدد مؤشرات الذكاء المكاني في كتب الفقه الثلاثة (٦٧) مؤشراً بنسبة (٠,٥٥%) من المحتوى الكلي لكتب الفقه الثلاثة، وجاءت مؤشرات الذكاء المكاني متضمنه بنسبة أكبر في الكتاب الثالث، حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثالث (٣٤) مؤشراً بنسبة (٠,٢٨%)، يليه الكتاب الأول حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الأول (٢٥) مؤشراً بنسبة (٠,٢١%)، يليه الكتاب الثاني حيث بلغ عدد المؤشرات المتضمنة في الكتاب الثاني (٨) مؤشرات بنسبة (٠,٠٧%)، أما من حيث تضمين مؤشرات الذكاء المكاني في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية فنلاحظ أنها جاءت مرتبة على النحو التالي: "استخدام الصور المختلفة التي تساعد على فهم عملية المسائل الفقهية" بنسبة (٠,٤٠%)، ثم "تشجيع الطلبة على ترجمة الأحداث والمواقف إلى الفقهية صور وتخيلات ذهنية" ثم "توجيه الطلبة نحو جمع صور تتعلق موضوع الدروس"، بينما لم تحظ باقي مؤشرات الذكاء المكاني في كتب الفقه بأي اهتمام يذكر.

ويرى الباحث أن ترتيب هذه المؤشـــرات جاء حســـب أهميتها في العملية التعليمية، كما يرى الباحث أن انعدام بقية المؤشرات جاء نتيجة لطبيعة مقرر الفقه، والتركيز على المسائل الفقهية أكثر من التركيز على تنمية شخصية الطالب من جميع الجوانب.

٨- الذكاء البيئي:

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين الذكاء البيئي في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية

م	الذكاء البيئي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
١	تصنيف الموضوعات المرتبطة بحب الوطن	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٢	تشجيع الطلاب على جمع وتفسير الآيات المتعلقة بالبيئة والمحافظة عليها	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٣	توجيه الطلاب نحو النظر في الطبيعة لإدراك القدرة الإلهية	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٤	تشجيع الطلاب على جمع وتفسير الأحاديث النبوية المتعلقة بالبيئة والمحافظة عليها	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٥	توجيه الطلاب نحو تنفيذ التعلم من خلال الطبيعة مثل زيارة الحدائق والمتاحف	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××

م	الذكاء البيئي	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية											
		الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتب ككل		
		تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب	تكرار	%	الترتيب
٦	الاهتمام بربط الظواهر الطبيعية (البرق، الرعد) بقدرة الله وإعجازه	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٧	الاهتمام بالمشكلات البيئة واقتراح الحلول لها	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
٨	توجيه الطلاب نحو الاهتمام بالبيئة والإحسان إليها	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××	٠,٠	٠,٠	××
	المجموع	٠,٠		××	٠,٠		××	٠,٠		××	٠,٠		××

يتضح من الجدول (١١) أن مؤشرات الذكاء البيئي في كتب الفقه لم تحظ بأي اهتمام يذكر، ويعلل الباحث ذلك لطبيعة مؤشرات الذكاء البيئي التي قد لا تتناسب مع طبيعة موضوعات مادة الفقه.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في تضمين كتب الفقه بالمرحلة الثانوية ترجع لاختلاف الكتاب (الكتاب الأول، الكتاب الثاني، الكتاب الثالث)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار مربع كاي للكشف عن دلالة الفروق بين نسب تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية وفقاً للكتاب (الكتاب الأول، الكتاب الثاني، الكتاب الثالث) فكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٢):

جدول (١٢) دلالة الفروق في نسب تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية وفقاً للكتاب (الكتاب الأول، الكتاب الثاني، الكتاب الثالث) (درجة الحرية = ٢)

الذكاءات المتعددة	كتب الفقه بالمرحلة الثانوية								كاي تربيع	مستوى الدلالة
	الكتاب الأول		الكتاب الثاني		الكتاب الثالث		المجموع			
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
الذكاء اللفظي	٣٣٤	٢,٧٤	٧٢٧	٥,٩٦	٢٣٩	١,٩٦	١٣٠٠	١٠,٦٧	٣٠٨,٩٣٧	٠,٠١
الذكاء المنطقي	٢٨٣	٢,٣٢	٣٨٩	٣,١٩	٣١٠	٢,٥٤	٩٨٢	٨,٠٦	١٨,٥٤٠	٠,٠١
الذكاء الاجتماعي	١٢٢	١,٠٠	١١٤	٠,٩٤	٦٠	٠,٤٩	٢٩٦	٢,٤٣	٢٣,٠٥٤	٠,٠
الذكاء الإيقاعي	٥٥	٠,٤٥	١٦٣	١,٣٤	٤٢	٠,٣٤	٢٦٠	٢,١٣	١٠١,٨٢٣	٠,٠١
الذكاء الجسماني	٥٠	٠,٤١	١٦	٠,١٣	٢٤	٠,٢٠	٩٠	٠,٧٤	٢١,٦٧	٠,٠١
الذكاء الشخصي	٤٦	٠,٣٨	٤٦	٠,٣٨	٣٦	٠,٣٠	١٢٨	١,٠٥	١,٥٦٣	٠,٤٥٨ غير دالة
الذكاء المكاني	٢٥	٠,٢١	٨	٠,٠٧	٣٤	٠,٢٨	٦٧	٠,٥٥	١٥,٦١٢	٠,٠١
الذكاء البيئي	٠,٠	٠,٠٠	٠,٠	٠,٠٠	٠,٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	××	××
المجموع الكلي	٩١٥	٧,٥١	١٤٦٣	١٢,٠٠	٧٤٥	٦,١١	٣١٢٣	٢٥,٦٢	٢٧٠,٤٨٦	٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة (المجموع الكلي) ترجع لاختلاف الكتاب، وكانت أكثر الكتب تضميناً للذكاءات المتعددة هو الكتاب الثاني بنسبة (١٢,٠٠%)، يليها الكتاب الأول بنسبة (٧,٥١%)، وأخيراً الكتاب الثالث بنسبة (٦,١١%)، وبالنسبة للذكاءات المتعددة موضوع الدراسة الحالية نلاحظ أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء اللفظي ترجع لاختلاف الكتاب، وكان أكثر الكتب تضميناً للذكاء اللفظي هو الكتاب الثاني بنسبة (٥,٩٦%)، يليها الكتاب الأول بنسبة (٢,٧٤%)، وأخيراً الكتاب الثالث بنسبة (١,٩٦%).

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء المنطقي ترجع لاختلاف الكتاب، وكانت أكثر الكتب تضميناً للذكاء المنطقي هو الكتاب الثاني بنسبة (٣,١٩%)، يليها الكتاب الثالث بنسبة (٢,٥٤%)، وأخيراً الكتاب الأول بنسبة (٢,٣٢%).

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء الاجتماعي ترجع لاختلاف الكتاب، وكان أكثر الكتب تضميناً للذكاء الاجتماعي هو الكتاب الأول بنسبة (١,٠٠%)، يليها الكتاب الثاني بنسبة (٠,٩٤%)، وأخيراً الكتاب الثالث بنسبة (٠,٤٩%).

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء الإيقاعي ترجع لاختلاف الكتاب، وكان أكثر الكتب تضميناً للذكاء الإيقاعي هو الكتاب الثاني بنسبة (١,٣٤%)، يليها الكتاب الأول بنسبة (٠,٤٥%)، وأخيراً الكتاب الثالث بنسبة (٠,٣٤%).

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء الجسماني ترجع لاختلاف الكتاب، وكان أكثر الكتب تضميناً للذكاء الجسماني هو الكتاب الأول بنسبة (٠,٤١%)، يليها الكتاب الثالث بنسبة (٠,٢٠%)، وأخيراً الكتاب الثاني بنسبة (٠,١٣%).

– لا توجد فروق دالة إحصائياً في نسب تضمين الذكاء الشخصي ترجع لاختلاف الكتاب.

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء المكاني ترجع لاختلاف الكتاب، وكان أكثر الكتب تضميناً للذكاء المكاني هو الكتاب الثالث بنسبة (٠,٢٨%)، يليها الكتاب الأول بنسبة (٠,٢١%)، وأخيراً الكتاب الثاني بنسبة (٠,٠٧%).

والنتائج السابقة تشير في مجملها إلى عدم توازن تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية، فالكتاب الأول تضمن نسباً أكبر على مؤشرات الذكاءات (الاجتماعي، الجسماني)، بينما تضمن الكتاب الثاني نسباً أكبر على مؤشرات الذكاءات (اللفظي، المنطقي، الإيقاعي)، كما تضمن الكتاب الثالث نسباً أكبر على مؤشرات الذكاء المكاني، وفي حالة الذكاء الشخصي كانت الفروق غير دالة إحصائياً؛ وهو ما يعني عدم اختلاف نسب تضمينه في الكتب الثلاثة، ونلاحظ أن الذكاء البيئي لم يتم تضمين مؤشراته في أي كتاب من الكتب الثلاثة. أما عن

سـبب توزيع الذكاءات المتعددة بطريقة تخل بتوازنها؛ فربما يعود السـبب إلى أن الفريق المناط به تأليف مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لم يستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة كنظرية تربوية يعتمدون عليها عند بناء هذه المقررات.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع للبحث الحالي على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في تضمين كتب الفقه بالمرحلة الثانوية ترجع لاختلاف موضوع التحليل (المادة العلمية "المحتوى"، نشاطات التعلم، الأسئلة التقويمية)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار مربع كاي للكشف عن دلالة الفروق بين نسب تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية وفقاً لموضوع التحليل (المادة العلمية "المحتوى"، نشاطات التعلم، الأسئلة التقويمية) فكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٣):

جدول (١٣) دلالة الفروق في نسب تضمين الذكاءات المتعددة في كتب الفقه بالمرحلة الثانوية وفقاً لموضوع التحليل (درجة الحرية = ٢)

الذكاءات المتعددة	موضوع التحليل								كاي تربيع	مستوى الدلالة
	المادة العلمية		نشاطات التعلم		الأسئلة التقويمية		المجموع			
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
الذكاء اللفظي	٥٥٧	٤,٥٧	٤١٨	٣,٤٣	٣٢٥	٢,٦٧	١٣٠٠	١٠,٦٧	٦٢,٩١٨	٠,٠١
الذكاء المنطقي	٥٠٧	٤,١٦	٢٦٢	٢,١٥	٢١٣	١,٧٥	٩٨٢	٨,٠٦	١٥١,٥٩١	٠,٠١
الذكاء الاجتماعي	١١٦	٠,٩٥	١٣٧	١,١٢	٤٣	٠,٣٥	٢٩٦	٢,٤٣	٤٩,٣٤٥	٠,٠
الذكاء الإيقاعي	٢٣٤	١,٩٢	١٦	٠,١٣	١٠	٠,٠٨	٢٦٠	٢,١٣	٣٧٥,٩٠٨	٠,٠١
الذكاء الجسماني	٦٢	٠,٥١	٢٤	٠,٢٠	٤	٠,٠٣	٩٠	٠,٧٤	٥٧,٨٦٧	٠,٠١
الذكاء الشخصي	٥٧	٠,٤٧	٥٢	٠,٤٣	١٩	٠,١٦	١٢٨	١,٠٥	١٩,٩٨٤	٠,٠١

الذكاء المكاني	٤٥	٠,٣٧	١٩	٠,١٦	٣	٠,٠٢	٦٧	٠,٥٥	٤٠,٢٣٩	٠,٠١
الذكاء البيئي	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	××	××
المجموع الكلي	١٥٧٨	١٢,٩٥	٩٢٨	٧,٦١	٦١٧	٥,٠٦	٣١٢٣	٢٥,٦٢	٤٦١,٩٧٣	٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) أنه:

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاءات المتعددة (المجموع الكلي) ترجع لاختلاف موضوع التحليل (المادة العلمية، نشاطات التعلم، الأسئلة التقويمية، وكانت أكثر الموضوعات تضميناً للذكاءات المتعددة هي المادة العلمية "المحتوى" بنسبة (١٢,٩٥%)، يليها نشاطات التعلم بنسبة (٧,٦١%)، وأخيراً الأسئلة التقويمية بنسبة (٥,٠٦%)، وبالنسبة للذكاءات المتعددة موضوع الدراسة الحالية نلاحظ:

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء اللفظي ترجع لاختلاف موضوع التحليل، وكانت أكثر موضوعات التحليل تضميناً للذكاء اللفظي هي المادة العلمية "المحتوى" بنسبة (٤,٥٧%)، يليها نشاطات التعلم بنسبة (٣,٤٣%)، وأخيراً الأسئلة التقويمية بنسبة (٢,٦٧%).

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء المنطقي ترجع لاختلاف موضوع التحليل، وكانت أكثر موضوعات التحليل تضميناً للذكاء المنطقي هي المادة العلمية "المحتوى" بنسبة (٤,١٦%)، يليها نشاطات التعلم بنسبة (٢,١٥%)، وأخيراً الأسئلة التقويمية بنسبة (١,٧٥%).

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء الاجتماعي ترجع لاختلاف موضوع التحليل، وكانت أكثر موضوعات التحليل تضميناً للذكاء الاجتماعي هي المادة نشاطات التعلم بنسبة (١,١٢%)، يليها المادة العلمية بنسبة (٠,٩٥%)، وأخيراً الأسئلة التقويمية بنسبة (٠,٣٥%).

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء الإيقاعي ترجع لاختلاف موضوع التحليل، وكانت أكثر موضوعات التحليل تضميناً للذكاء الإيقاعي هي المادة العلمية "المحتوى" بنسبة (١,٩٢%)، يليها نشاطات التعلم بنسبة (٠,١٣%)، وأخيراً الأسئلة التقويمية بنسبة (٠,٠٨%).

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء الجسماني ترجع لاختلاف موضوع التحليل، وكانت أكثر موضوعات التحليل تضميناً للذكاء الجسماني هي المادة العلمية "المحتوى" بنسبة (٠,٥١%)، يليها نشاطات التعلم بنسبة (٠,٢٠%)، وأخيراً الأسئلة التقويمية بنسبة (٠,٠٣%).

–لا توجد فروق دالة إحصائياً في نسب تضمين الذكاء الشخصي ترجع لاختلاف موضوع التحليل، وكانت أكثر موضوعات التحليل تضميناً للذكاء الشخصي هي المادة العلمية "المحتوى" بنسبة (٠,٤٧%)، يليها نشاطات التعلم بنسبة (٠,٤٣%)، وأخيراً الأسئلة التقويمية بنسبة (٠,١٦%).

–توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في تضمين الذكاء المكاني ترجع لاختلاف موضوع التحليل، وكانت أكثر موضوعات التحليل تضميناً للذكاء المكاني هي المادة العلمية "المحتوى" بنسبة (٠,٣٧%)، يليها نشاطات التعلم بنسبة ٠,١٦%، وأخيراً الأسئلة التقويمية بنسبة (٠,٠٢%).

وتشير النتائج السابقة في مجملها على أن المادة العلمية هي أعلى موضوعات التحليل تضمنا لمؤشرات الذكاءات المتعددة، يليها نشاطات التعلم ثم الأسئلة التقويمية، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية لدرجة كبيرة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- أن يراعي القائمون على تأليف مقررات العلوم الشرعية -ومنها مقرر الفقه- مؤشرات الذكاءات المتعددة المناسبة لطبيعة تلك المقررات.

٢- التوزان في نسب تضمين أنواع الذكاءات المتعددة في محتوى مقررات العلوم الشرعية بحيث لا يطغى ذكاء معين على بقية أنواع الذكاءات.

٣- تعزيز معارف المعلمين ومهاراتهم بنظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال الممارسات التربوية، وحثهم على استخدام مداخل تعليمية تخاطب ذكاءات الطلبة المتعددة من خلال برامج التدريب، وورش العمل، واللقاءات التربوية.

٤- وضع أنشطة وبرامج واضحة للارتقاء بذكاءات الطلبة المتعددة.

٥- تضمين برامج إعداد المعلم مقررات تعنى بتمكين الطالب المعلم من استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة، ووضع خطط لتنميتها وتطويرها لدى الطلبة.

٦- عقد دورات تدريبية متخصصة أثناء الخدمة لمعلمي العلوم الشرعية لتنمية مؤشرات الذكاءات المتعددة.

المقترحات:

١- إجراء دراسة تجريبية حول أثر برنامج مقترح قائم على مؤشرات نظرية الذكاءات المتعددة وأثره على تحصيل الطلبة، واتجاهاتهم نحو مقررات العلوم الشرعية.

٢- إجراء دراسات مسحية للكشف عن أنو اع الذكاءات المتعددة التي تتوافر لدى الطلبة من أجل مراعاة ذلك في بناء مناهج العلوم الشرعية.

٣- دراسة لمستوى توظيف التقنيات الحديثة في مقررات العلوم الشرعية وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

المراجع:

أبو زهرة، محمد عبد الحميد. (٢٠٠٧). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية، جامعة عين شمس، (٧٢)، ١١٨-١٤٨.

الجبوري، سعد. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف الثامن الأساسي في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت.

الحربي، هاني اللقماني. (٢٠١٨). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في ضوء الأنماط الذكاءات المتعددة. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٠٦) ١٣١-١٥١

الحسيني، يحيى (٢٠١٤). تقويم كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء الذكاءات المتعددة. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

الديب، ماجد. (٢٠١١). فعالية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية بمحافظة غزة. مجلة جامعة الأقصى، ١٥ (١)، ص ٣٠ – ٦٣.

الشبول، أسماء؛ والخوالدة، ناصر. (٢٠١٤). تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠ (٣). ٢٩٣-٣٠٤.

الشنفري، آمنة. (٢٠١٠). التعليم بالذكاءات المتعددة. دمشق: دار التكوين.

الشهري، يعن الله علي. (٢٠١٣). مهارات التعلم والتفكير. ط (٢)، جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.

الطوالبة، هادي. (٢٠٠٧). تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء الذكاءات المتعددة وقياس أثر وحدة مطورة على ذكاءات الطلبة وتحصيلهم. رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك، بالأردن.

الفراجي، ظاهر (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيات قائمة على الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة التربية الإسلامية في محافظة صلاح الدين. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت.

المحاسنة، عبد الرحيم. (٢٠١٣). مؤشرات الذكاءات المتعددة الموجودة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس مديرية تربية الطفيلة الأساسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. مجلة حوليات آداب عين شمس، (٤١)، ١١٧ – ١٦٤.

المزيني، تماني بنت عبد الرحمن. (٢٠١٧). مدى تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس، (٢٢١). ٦٨-١٠٩

المساعفة، أحمد. (٢٠١٧). نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في تعليم الرياضيات. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

المعراج، سمير. (٢٠١٣). الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم. مصر: المكتب العربي للمعارف.

المغازي، إبراهيم محمد. (٢٠٠٣). الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين. مصر: مكتبة الإيمان.

جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.

جاردنر، هوارد. (٢٠١٣). الذكاءات المتعددة آفاق جديدة. (ترجمة: مراد علي عيسى)، عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي؛ والعبادي، زين. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة الارشاد النفسي، (٢٥)، ١٠٩-١٣٨.

حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٦). نظرية الذكاءات المتعددة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

خلف، كريم بلاسم؛ وكطفان، ولاء داخل. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي على وفق نظرية الذكاءات المتعددة. مجلة القادسية في الآداب، كلية التربية – جامعة القادسية بالعراق، (١٧٤)، ١-٢٢.

زيتون، إيمان؛ ومقدادي، أحمد. (٢٠١٤). أثر برنامج تدريسي قائم على دمج الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات، مجلة دراسات في العلوم التربوية، ٤١ (١). ص ٣٢ – ٤٥.

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠٠٩). تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال. عمان: دار صفاء.

References:

Abu Zahra, Mohamed Abdel Hamid. (2007). Evaluation of the Arabic language book for the fourth grade of primary school in light of the theory of multiple intelligences. Reading and Knowledge Journal. Ain-Shams University. College of Education: The Egyptian Society for Reading and Knowledge (in Arabic), (72), 118-148.

Al-Faraji, Zahir (2015). The effect of using strategies based on multiple intelligences on the achievement of third intermediate grade students in Islamic education in Salah al-Din Governorate. (A magister message that is not published) (in Arabic). Al al-Bayt University. Mafraq.

Al-Harbi, Hani Al-Laqmani. (2018). Analysis of the content of My Beautiful Language book for the sixth grade of primary school in the light of the multiple intelligence patterns. Reading and Knowledge Magazine, Faculty of Education, Ain Shams University (in Arabic), (206) 131-151

Al-Jubouri, Saad. (2016). Analysis of the content of the history book for the eighth grade in Jordan in light of the theory of multiple intelligences. (A master unpublished thesis) (in Arabic). Al al-Bayt University

Al-Mahasneh, Abdel Rahim. (2013). Indicators of multiple intelligences present among students with learning difficulties in the schools of the Tafila Basic Education Directorate and their relationship to academic achievement. Annals of the Etiquette of Ain Shams (in Arabic), (41). 117 – 164.

Al-Masafah, Ahmed. (2017). The theory of multiple intelligences and its applications in mathematics education (in Arabic). Amman: Dar Al-Ayyam for Publishing and Distribution.

Al-Miraj, Samir. (2013). Multiple intelligences and motivation to learn. Egypt: The Arab Bureau for Knowledge (in Arabic).

Al-Maghazi, Ibrahim Mohamed. (2003). Social and Emotional Intelligence and the Twenty-first Century. Faith Library (in Arabic). Mansoura, Egypt.

Al-Muzaini, Tahani bint Abdul Rahman. (2017). The extent to which the theory of multiple intelligences is included in science books at the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods (in Arabic), Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, (221). 68-109

Al-Shanfari, Amna. (2010). Education with multiple intelligences. Damascus: Dar Al-Taqween (in Arabic).

Al-Shbul, Asma, and Al-Khawaldeh, Nasser. (2014). Analysis of the content of Islamic education books for the secondary stage in Jordan in the light of the theory of intelligences. The Jordanian Journal of Educational Sciences (in Arabic), 10 (3). 293-304.

Al-Shihri, Yaen Allah Alay. (2013). Learning and thinking skills. 2nd floor, Jeddah. Dar Hafez for Publishing and Distribution (in Arabic).

Al-Tawalbeh, Hadi. (2007). Analyzing the content of the history book for the tenth grade in the light of multiple intelligences and measuring the impact of a developed unit on students' intelligence and achievement. (Unpublished doctoral thesis) (in Arabic). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

El-Deeb, Majed. (2011). The effectiveness of a proposed program in multiple intelligences on developing achievement and mathematical thinking among primary school students in Gaza Governorate. Al-Aqsa University Journal (Humanities Series), (in Arabic), 15 (1), pp. 30-63.

Husseini, Yahya (2014). Evaluation of the book My Eternal Language for the intermediate stage in the light of multiple intelligences. (A magister message that is not published). College of Education, Taibah University, Medina (in Arabic).

Gardner, Howard. (2013). Multiple Intelligences: New Frontiers. (Translated by: Murad Ali Issa). Amman: Dar Al Fikr Publishers and Distributors (in Arabic).

Hussein, Mohamed Abdel Hadi. (2006). Multiple intelligences theory. Cairo: Modern Book House (in Arabic).

Jaber, Jaber Abdel Hamid. (2003). Multiple Intelligences and Understanding: Development and Deepening. Cairo. Arab Thought House (in Arabic).

Jarwan, Fathi, and Al-Abadi, Zain. (2010). The effectiveness of an educational program based on the theory of multiple intelligences in developing creative thinking skills and motivation for pre-school children. Psychological Counseling Journal (in Arabic), (25), 109-138.

Khalaf, Karim Balasem, and Katfan, Walaa Dakhil. (2016). Analysis of the content of the biology book for the fourth grade of science according to the theory of multiple intelligences. Al-Qadisiyah Journal of Arts, College of Education, University of Al-Qadisiyah, Iraq (in Arabic), Issue (174). 1-22.

Majeed, Sawsan Shaker. (2009). Develop and teach children's multiple intelligences (in Arabic). Amman: Dar Safaa.

Zaytoun, Iman and Miqdadi, Ahmed. (2014). The effect of a teaching program based on integrating multiple intelligences and learning styles on students' ability to solve mathematical problems and their motivation to learn mathematics, Dirasat Journal, Educational Sciences (in Arabic). 41 (1). pp. 32-45.

توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينِيّة في كلية التربية بجامعة الملك سعود

Faculty Members' Attitudes Toward Interdisciplinary Studies in the College of Education at King Saud University

إعداد

د. عبد الله بن حمد العباد

أستاذ السياسات التربوية المشارك بجامعة الملك سعود

Dr. Abdullah bin Hamad Al-Abbad

Department educational policies - Faculty of education
King Saud University

DOI: 10.36046/2162-000-009-015

المستخلص

نظراً لعجز الكثير من الدراسات والبحوث التخصصية في حل المشكلات المعقدة التي تعانيها المجتمعات الإنسانية بسبب مجالاتها المحدودة والضيقة، أصبح من الضروري إعادة النظر في أسس تنظيم المعرفة وتوزيعها في ميادينها العلمية والتخصصية، وفي تطوير أساليب نشرها وطرائق بحثها ومنهجيّتها، من هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن توجهات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية نحو الدراسات البينيّة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية نحو الدراسات البينيّة التي تُعزى إلى متغيرات النوع، وعدد سنوات الخبرة، إضافة إلى تحديد التخصصات التربوية التي يرغب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية إجراء بحوثٍ بينيّة فيها. وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وقام بإعداد استبانة مكونة من (٥٠) فقرة، تعبّر عن رؤية أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينيّة ومجالات البحث فيها، وأيضًا الصعوبات التي تحول دون التوجّه للدراساتِ البينيّة في كلية التربية، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدراسات البينيّة تشجّع أعضاء هيئة التدريس على التبادل المعرفي والثقافي بين أقسام الكلية، وأن أهم مجالين يرغب أعضاء هيئة التدريس بحثها بينيًّا هما: دراسات تطوير عمليات التحصيل الأكاديمي، ودراسات المواطنة وعمليات التعلم، كما أظهرتْ النتائج أن أهم الصعوبات هي غياب التواصل بين أقسام الكلية ومراكز صنع السياسات واتخاذ القرار، وبناءً على هذه النتائج تم وضع العديد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: البحوث البينيّة، تصنيف العلوم، كلية التربية، التوجهات.

Abstract

In view of the inability of many specialized studies and research to solve the complex problems of human societies due to their limited and narrow areas, it has become necessary to re-consider the principles of knowledge management, the distribution of knowledge in specialized, scientific disciplines, and its dissemination and ways of research. Therefore, this study aims to examine the attitudes faculty members of the College of Education have towards interdisciplinary studies. It also attempts to show the statistical significance (a =0.05) between faculty members' attitudes toward interdisciplinary studies based on gender and years of experience. The study aims to determine as well the disciplines that faculty members of the College of Education want to research interdisciplinarily. This study adopted the use of the descriptive approach through the development of a questionnaire that included (48) items. The validity and reliability of the questionnaire were estimated using the Chronbach-Alpha reliability coefficient which was (0.898). The results of the study showed that the highest degree of trends among faculty members in the College of Education toward interdisciplinary research was recorded in favor of collaborative research, followed by the desire to conduct interdisciplinary research, then the importance of interdisciplinary research, and finally the implementation of interdisciplinary research. The results also show that there were no statistically significant differences according to the gender of the sample and their number of years of experience. Based on these results, many recommendations and suggestions were proposed.

Keywords: Interdisciplinary research, classification of sciences, College of Education, Attitudes

مقدمة الدراسة:

يعد البحث العلمي أحد روافد التنمية المستدامة وفي طليعة المساهمين في تطويرها، إذ هو من أكثر المؤثرات في تحقيق التنمية الشاملة بشقيها الاجتماعي، والاقتصادي، والذي لا يتحقق إلا بوجود العنصر البشري المؤهل على درجة عالية، باعتباره الأساس في دفع عجلة تنمية المجتمع وتطوره.

لقد فرضت العولمة المعلوماتية وما ترتب عليهما من تغيرات أن هنالك فصلاً تامًا بين التخصصات لا يتسق مُطلقًا مع منطق الواقع وحركة الحياة، لاسيما مع تشابك وتعقّد القضايا والصعوبات التي تواجه البيئة الحياتيّة والمؤسسيّة للأفراد والمنشآت بشكل يصعب معه حصرها في مجال تخصص واحد. (مركز البحوث والدراسات بالغرفة التجارية ،٢٠١٦م، ص١٦)، مما يستلزم إفساح المجال للبحث عن البدائل، والحرص على تكوين نظام تعليمي متكامل، الأمر الذي يؤكد على أهمية تنأول المعرفة في سياق جديد، تتكامل فيه المعرفة بين التخصصات المختلفة، وذلك من خلال إحداث التمازج والتداخل بين التخصصات، وهو ما يطلق عليه في الوقت الحالي بالدراسات البينِيّة.

إن المتتبع لحقيقة واقع البحث في كليات التربية في البلدان المتطورة، يدرك أن التوجه هو تقليص الحدود وإزالتها بين التخصصات، عن طريق الدراسات المتعددة التخصصات، وفي الآونة الأخيرة تطور الأمر إلى أن أصبح موضوع الدراسات البينِيّة لا يقتصر على الجانب البحثي فقط، بل تعدى ذلك إلى التطبيق والاستفادة منه عبر استحداث برامج بينيّة في الجامعات تمتد في أكثر من قسم وأكثر من كلية، ساعيةً للخروج من دائرة التقوقع التي رسَّخت الانعزالية، وتوزيع المعرفة إلى ميادين علميةٍ، وتخصصاتٍ متنوعةٍ لتتكامل فيها المعرفة. (عمشوش،٢٠١١م، ص٣)

وتوجد العديد من الكليات التي شقت طريقها لإدخال نمط الدراسات البينِيّة في برامجها، كما هو الحال في برامج الدراسات العليا بالجامعات العالمية والتي لها خبرة في هذا المجال، حيث طُبّق البرنامج بجامعة كوينQueen بكندا في الدراسات البينِيّة، وجامعة رود ايلاند في الولايات المتحدة الأمريكية؛ لتعزيز الدارسات البينِيّة في كل من المرحلة الجامعية والدراسات العليا، وبرنامج

ماجستير MIREES للدراسات البينيّة في شرق أوروبا، وبرنامج درجة الماجستير في التخصصات البينيّة بجامعة باترا Putra بماليزيا. (الجمال،٢٠١٥م،ص٥٦)

وتتجلى أهمية الدراسات البينيّة في المبادرات التي قامت بها الجامعات الأمريكية، والتي تم اعتمادها في العديد من الجامعات العالمية المتميزة، حيث يتم التركيز فيها على تقديم حزم وبرامج تعليمية في أكثر من مجال أو تخصص في ذات الوقت والبعد عن التخصصات المركَّزة. (أمين،٢٠١٤م،ص٢)، وحظيت هذه البرامج بزيادة الإقبال والطلب عليها في مختلف حقول المعرفة، مما يدل على التنامي في الأخذ بمفهوم تعدد التخصصات بالجامعات الأمريكية، الأمر الذي أدى إلى تزايد أعداد الخريجين في مرحلة الدراسات العليا الذين يُصنفون على أنهم من ذوي الدراسات البينيّة أو متعددي التخصصات. (مركز البحوث والدراسات بالغرفة التجارية،٢٠١١م، ص ٨).

وقد حذت بعض الجامعات العربية حذو جامعات الدول المتقدمة في الاهتمام بتطوير برامجها، وتحقيقًا لذلك اتجهت بعض الدول العربية لعقد العديد من المؤتمرات، والندوات لهذا الغرض، ونادت بنشر ثقافة الدراسات البينيّة، ومن أبرز تلك المؤتمرات: المؤتمر الدولي الثالث لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، والذي عُقد في شهر ديسمبر ٢٠١٥م بجامعة السلطان قابوس تحت مسمى" العلاقات البينيّة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية"، حيث أُخْتُتِمَ المؤتمر بوضع عدد من التوصيات، من أبرزها: استحداث برامج أكاديمية في مجال الدراسات العليا، تمنح درجات علمية في تخصصات بينيّة مختلفة. (العاني،٢٠١٥م، ص٥٣)، كما نظَّمت جامعة عين شمس المؤتمر العلمي الثالث والذي عقد في شهر أبريل ٢٠١٤م تحت عنوان: "التخصصات والدراسات البينيّة والمتعددة واحتياجات سوق العمل"، وأوصت باقتراح برامج خاصة بالدراسات العليا تمنح شهادات في تخصصات مزدوجة بين التخصصات المختلفة سواء داخل الكلية أو خارجها، هذا وبالإضافة إلى العديد من المؤتمرات التي تؤكد على أهمية الأخذ بهذا التوجه، كأحد الحلول المناسبة للتحديات التي تواجه الجامعات ما بين الفيّنة والأخرى.

وتأكيدًا على أهمية التناغم بين التخصصات التربوية في كليات التربية ومتطلبات التنمية، وكذلك الاهتمامات البحثية لأعضاء هيئة التدريس مما ينعكس على جودة المخرجات البحثية وازدياد الحراك الأكاديمي في جانبه البحثي؛ يتطلع المجتمع التربوي إلى استحداثِ دراساتٍ بينيّة؛ للوصول لمخرجات ذات جودة عالية مزودة بمعلومات تكامليّة مبنيّة على ازدواجية العلوم، تنعكس إيجابًا على النمو المهني البحثي لعضو هيئة التدريس من ناحية وإلى التّنوع والامتداد والعمق في التخصص الأكاديمي الذي يتبع له الباحث من ناحية أخرى.

مشكلة الدراسة:

لقد اقترحت البلوي، لطيفة (٢٠٢٠) في رسالتها للدكتوراه إجراء دراسة تتعلق بمجال البحوث البينيّة.

وربط برامج الدراسات العليا البينيّة بما يخدم الاحتياجات التنموية التي تضمنتها رؤية المملكة ٢٠٣٠

كما اقترحت دراسة حول مهارات القرن الحادي والعشرين ورؤية ٢٠٣٠ للمملكة في ضوء مدخل الدراسات البينيّة.

كما أن هناك مشكلات وقضايا ترتبط بالحياة الإنسانية ومجالاتها المختلفة قصرت الكثير من الدراسات العلمية ذات السمة البحثية المنفردة دون فهمها، والتعامل معها، أو إيجاد الحلول المناسبة لها، فظهرت اتجاهات علمية تدعو إلى أهمية إيجاد قنوات للتقارب بين مختلف التخصصات العلمية، من خلال أُطرٍ بينيّة خاصة في المحال التربوي. ولقد أصبح موضوع الدراسات البينيّة واحدًا من أبرز التوجهات في التعليم العالي لهذا العصر، إذ بات من الضروري مجاوزة النمطية التقليدية التي تُقيّد انتقال المعرفة بين القنوات المختلفة بذريعة التخصص، وإدخال هذه الدراسات البينيّة في مجال الجهود البحثية المختلفة التي تتم على مستوى البيئات الجامعية. (Novak et al., 2014, 19).

كذلك أشار عمشوش (٢٠١١،ص٣) إلى أنه حدث انفصال تام بين المعارف، ولا يوجد أي تكامل بين التخصصات، وأخذت الأقسام طابع الاستقلالية، فصعب تفسير وحل

الكثير من المشكلات؛ نتج عن ذلك فجوة معرفية. هذه الفجوة تملؤها في الغالب الدراسات البينيّة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الكلية. وفي دراسة أجرتها (المطيري، ٢٠١٦م، ص٣٨) وجدت "أن المختص في الأصول الإسلامية للتربية بحاجة للدراسات البينيّة، سواء المتعلقة بالمجال البحثي أو من خلال إثراء تخصص الأصول الإسلامية للتربية بمعارف، وموضوعات مُتجددة لتتكامل المعارف بينها وبين تخصصات أخرى"، وقد أوصت نتائج الدراسة أعلاه بفسح المجال أمام الدراسات البينيّة كل ما كانت هناك ضرورة بحثية يثبتها الباحث سواء من خلال تكوين فرق بحثية أو السماح بالإشراف المتبادل، لأن ذلك سيُتيْح مجالا أكبر للحوار بين الأقسام ذات التخصصات المختلفة، وسيخلق باحثين قادرين على تشكيل روح بحثية جديدة تسد الفجوة بين التخصصات. (المطيري،٢٠١٦م، ص٥٢٦)

كما أن إيجاد جسور التفاعل والشراكة بين الفرق البحثية في مجال التخصصات الإنسانية والاجتماعية مع المسؤولين من صناع القرار، وتشجيع الإشراف المشترك لتلك المشروعات البحثية التي تحتاج إلى أكثر من تخصص. (منصور،٢٠١٣م، ص٣٧) .كل ذلك يُرسّخ مفهوم ثقافة الدراسات البينيّة بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، لتأتي هذه الدراسة في محاولة للمساهمة في تقديم البديل لسد الفجوات والثغرات الناتجة عن الانفصالية بين التخصصات في مجال إجراء البحوث التربوية، والمأمول من هذه الدراسة السعى لإيجاد آلية للتكامل بين التخصصات التربوية من خلال معرفة توجه أعضاء هيئة التدريس في دراساتهم، والعمل على استحداث مجالات لدراسات تربوية بينيّة مختلفة يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية للتعرف على توجه أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينيّة في كلية التربية في جامعة الملك سعود، وعلى الدراسات التي يمكن أن تكون مجالًا يبحثها أعضاء هيئة التدريس مكونة دراسات بينيّة تعكس اختصاصاتهم وتوجهاتهم العلمية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما رؤية أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود وتوجهاتهم نحو الدراسات البينيّة؟

٢. ما مجالات الدراسات البينيّة الممكنة في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

٣. مالصعوبات الأكاديمية نحو التوجه للدراسات البينيّة في كلية التربية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو البحوث البينيّة تعزى إلى المتغيرات: النوع، الرتبة العلمية، التخصص؟

أهداف الدراسة:

– التعرف على رؤية أعضاء هيئة التدريس وتوجاتهم نحو الدراسات البينيّة في كلية التربية.

– التعرف على مجالات الدراسات البينيّة الممكنة في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

– التعرف على الصعوبات الأكاديمية نحو التوجه للدراسات البينيّة في كلية التربية.

– الكشف عن مستوى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين اتجهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو البحوث البينيّة تعزى إلى بعض المتغيرات.

– وضع مجموعة من التوصيات التي تزيد من مشاركة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في إجراء البحوث البينيّة.

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية على النحو التالي:

الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها وهو عن الدراسات البينيّة والبحوث التي تجرى من لدن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، التي من شأنها أن تؤثر بصورة إيجابية على العديد من الجوانب البحثية والأكاديمية في الكلية، كما تساعد هذه الدراسة الأكاديميين من التخصصات التربوية المختلفة في تقديم مبادرات بحثية ذات خصائص

بينيّة، وأيضًا تُسْهِم في تحقيق التكامل بين المعرفة وطرق التفكير بين التخصصات التربوية مما يزيد من أُطر التعاون البحثي ويعززه بين المتخصصين في المجالات التربوية المختلفة، كما تبرز أهمية الدراسة من أهمية التخصصات الأكاديمية والبحوث العلمية التي تُجرى في الكلية، ودورها في مواجهة التحديات المستقبلية وقدرتها على توفير الحلول المناسبة والقادرة على مواجهة متطلبات العصر الحالي ودعم الوظيفة البحثية للجامعة.

ويأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية للمعرفة وللمكتبة العربية في مجال الدراسات التربوية البينيّة في الجامعات، مما يفتح آفاقًا جديدة أمام الباحثين في كليات التربية بالجامعات السعودية.

الأهمية التطبيقية: الارتقاء بمستوى الدراسات والبحوث العلمية في كليات التربية في ضوء التوجه العالمي نحو تطبيق مفهوم الدراسات البينيّة، من خلال تبيان المجالات البحثية الأكثر إلحاحًا والتي قد تنعكس على تنوع تلك الدراسات والأبحاث.

ومن المأمول أن تُسْهِم الدراسة الحالية في لفت نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك المسؤولين عن تطويرها إلى مجالات الدراسات البينيّة الممكنة بين مختلف تخصصات أعضاء هيئة التدريس. وأن تكون هذه الدراسة دافعًا قويًا للجهات المختصة في المملكة بحيث يتم تبنّي وتشجيع الدراسات البينيّة مما يعكس الأهمية التي توليها الدولة للبحث العلمي، وأن تساعد على إيجاد طرائق بديلة لحل المشكلات التربوية المعقدة التي عجزت الدراسات المنفردة التعامل معها، أو إيجاد الحلول المناسبة لها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: موضوع الدراسة ما يتعلق بالدراسات التربوية البينيّة الممكنة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، والمجالات المتاحة وكذلك الصعوبات التي قد تعترض إجراء ذلك النوع من الدراسات.

الحدود البشرية: طُبِّقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس (ذكورًا، وإناثًا) ممن هم برتبة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

الحدود المكانيـــة: طبقت الدراسة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

الحدود الزمانيـــة: طُبِّقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢ هـ.

مصطلحات الدراسة:

الدراسـات البينيّة في القاموس التربوي هي: "أسـلوب يتم من خلاله دمج فرعين أو أكثر من فروع المعرفة معًا"، من خلال وسيلة بحث تتفاعل فروع المعرفة مع بعضها، ويكون بعض التأثير على وجهـات النظر لـدى الطرف الآخر)الـدبوس، ٢٠٠٣، ص٤٤٧)، كمـا يُعرّف زاهر (٢٠٠٤،ص ٢٠٨) الدراسـات البينيّة على أنها: "تلك الدراسـات العلمية التي يقوم بها عالم أو مجموعة من العلماء لحل مشـكلة معينة، لا يسـتطيع التخصـص المنفرد التعامل معها وذلك من خلال توظيف مداخل وطرائق تقنية، تتصف بالشمول والتكامل"

ويُعرّف الباحث الدراســات البينيّة إجرائيًا أنها: نوع من الدراســات الناتجة عن دمج تخصصين أو أكثر، حيث تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتنتج دراسة مشتركة، تخدم حاجة المجتمع، والمؤسسات التربوية، سواء كان هذا التخصص ضمن العلوم التربوية أو غيرها من العلوم الأخرى.

الاحتياجات: تعرف الحاجة على أنها: "حالة عدم توازن يشعر بها فرد أو جماعة أو مجتمع نتيجة الإحســاس بالرغبة في تحقيق هدف معين، يحتاج تحقيقه إلى توفر إمكانيات أو موارد معينة "، ويمكن تعريف الاحتياجات على أنها: "كل ما تحتاجه عملية التنمية لمجتمع معين من موارد مالية، وبشرية، وبناء قدرات وغيرها، هذه الاحتياجات تُعكس في شكل خطط، وبرامج ومشاريع يحتاج إليها المجتمع. (أبوقطيش،٢٠١١م، ص٢).

التعريف الإجرائي للاحتيـاجـات: هي فجوة أو خلـل من خلال إجراء بعض التغيرات، والاعتناء بالأولويات في كافة جوانب الحياة، والتي تســعى الجامعات لنموها وإشــباعها دون أن يكون هناك تقصير بأحد المتطلبات التي يحتاجها المجتمع المتاحة.

الخلفية النظرية للدراسات البينِيّة:

ظلت العلوم في تشتتها المطّرد مجتمعة ضمن الموضوعات ووجهات النظر، إلى أن ظهرت فكرة تصنيف العلوم، والتي تعدّ بمثابة محك يختبر به مستوى المشتغلين بالعلم، والتعرف على مدى إلمامهم بأصول العلم وأجزائه المختلفة، مما يعني أن تصنيف العلوم الحديثة لا يعدّ ابتكارًا من عدم، إنما هي ذات جذور استُمِدت من تقسيم المعرفة والتي بدأت على أيدي الفلاسفة والعلماء، وهو موضوع قديم قدم المعرفة نفسها، فعمد الفكر الإنساني إلى تقسيم العلوم إلى أنواع وأجناس، لحاجتها للتنظيم والتصنيف، ولبيان العلاقة التي تربط بين العلوم المختلفة.

وقد أسهم المسلمون في مجال علم تصنيف العلوم من خلال نوعين من التقسيمات، هما: التصنيفات التقليدية، والتصنيفات الأصلية، وهذا العلم يُعدّ خطوة ضرورية ومنهجية، لأنها تقتضي تعريف العلم وتحديد موضوعاته وارتباطه بسائر العلوم، ويقتضي أيضًا الترتيب والتمييز بين العلوم، فالعلوم تتباين وتتميز موضوعاتها، وتختل مناهجها، وغاية التصنيف الكشف عن طبيعة العلم وهو الأمر الذي لا يتهيأ إلا بالاستناد على قاعدة أساسية هي تصنيف العلوم. (غانم،٢٠١٦م، ص٥٥٧).

والحضارة العربية الإسلامية من الحضارات الأصيلة التي لها إسهامات فعلية وجادة في مختلف العلوم والمعارف، انطلقت من منطقٍ وفلسفةٍ ومبادئ وضعها المسلمون، وكان لها تأثير على فكر التصنيف الحديث، ويحسب للعرب والمسلمين أنهم أول من تنبهوا إلى موضوع التصنيف، وحددوا العلاقات بين العلوم وتداخلها، وأول من وضعوا مصنفات مستقلة للعلوم، وحددوا مكانه ضمن خريطة المعرفة الإنسانية. (سالم، ٢٠١٥م، ص٧١).

وكذلك أسهموا بوضع قواعد وأسسًا لتقسيم العلوم، تقوم هذه القواعد على أساس العلاقات بين العلوم، فوضع ابن سينا في كتابه البرهان دراسةً تشرح هذه القواعد التي تقوم عليها العلاقات بين العلوم، كما قدم حاجي خليفة في كتابه "كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون" قواعد للتصنيف، وعليه يمكن توضيح نوع العلاقات بين العلوم من حيث أنها تقوم على:

علاقة اشـتمال وتبعية: وتتلخص هذه القاعدة في أن العلم الخاص يتفرع من العلم العام، فموضـوع العلمين واحد ولكن تأتي معالجة كل موضـوع منهما من جهة مخالفة للآخر، فينظر إلى العلم المشترك مع علم آخر في موضوع واحد نظرة مطلقة عامة، بينما ينظر إلى العلم الآخر في هذا الموضوع من إحدى جهاته. (سالم، ٢٠١٦،ص٧٢).

علاقة تجاور: وتعرف هذه القاعدة بأنها تشابه العلوم في موضوعاتها مما يجعلها تقترب من بعضـها، ففي نظم التصـنيف العربية الإسـلامية نجد تجاور علوم اللغة مع علوم الأدب إلى جانب علوم الدين الإسلامي وعلوم التاريخ. (خفاجي، ١٩٧٧م، ص٩٨).

علاقة تسـاوي: أي وجود علمين على صـف واحد متفرعين من موضـوع واحد، يعد هو العلم الأكبر لهما، ومثال ذلك: وقوف علم العدد (علم الحساب) وعلم الهندسة على صف واحد متفرعان من علم أكبر منهما هو العلم الرياضـي، وهذا ما نجده عند تصـنيف ابن سـيناء. (أبو النور، ١٩٩٦م، ص٧٣).

علاقة تداخل: هو اندراج العلم الواحد تحت أكثر من علم لكونه يستفيد منها جميعًا، مما يجعله مفرعًا من أكثر من علم، ومثال ذلك في نظم التصـنيف العربية نجد إدراج علم الفرائض كأحد فروع علم الحساب، وأيضًا كأحد فروع علم الفقه حيث يستفيد من كل منهما، وهذا ما نجده في نظم التصـنيف الحديث، يتفرع الموضـوع الواحد من أكثر من علم لكونه يتداخل في معلوماته مع هذه العلوم أو يستفيد منها. (سالم، ٢٠١٥،ص٧٣)

ومما سـبق فثمة علاقة تبادل واعتماد بين العلوم، أي اسـتفادة العلوم بعضـها من بعض، وهذا واضـح بين علوم اللغة وعلوم الدين فالقرآن الكريم هو المصـدر الأصـلي لعلماء اللغة العربية، وتراكيبه اللغوية هي المصـدر الأسـاس في الدراسـات النحوية واللغوية، كما تسـتفيد الدراسـات القرآنية من مباحث العلوم اللغوية والنحوية، كذلك علوم الحديث الشـريف وعلوم أصـول الفقه فهي أيضًا تضم دراسات لغوية.

لقد أضحت الدراسات البينيّة أحد التوجهات التي حازت على اهتمامٍ كبيرٍ في بيئات التعليم العالي على مدار العقود القليلة الماضية، هذا إضافة إلى ظهور العديد من المؤسسات التي تولت مسؤولية تمويل مثل هذا النوع من البحوث. (Gardner, 2014, 70).

ويعتقد باحثون أن التاريخ الخاص بالدراسات البينيّة يرجع إلى فترة العشرينات من القرن المنصرم (Messer, 2012,1) وبصورة عامة فإنه يمكن القول بأن التاريخ الخاص بالبحوث البينيّة إنما يعكس في واقع الأمر مدى التطور الذي طرأ على مجال ما، والتكامل الذي حدث بينه وبين العديد من فروع العلم الأخرى، وهو الأمر الذي تمت الإشارة إليه من جانب أنصاري، وسميدت، وجرابنير (Ansari, Smedt &, Grabner ,2012, 107)، والذين أكدوا على أن التطور الخاص بالدراسات البينيّة في مجال علوم الأعصاب قد ساعد في واقع الأمر على الربط ما بين علوم الأعصاب، وعلم النفس المعرفي، وغيره من العلوم الأخرى، بالإضافة إلى أن الدراسات البينيّة أحد أبرز المصطلحات التي يتم الاستعانة بها من أجل إنتاج العديد من الحلول المبتكرة، خاصة في مواجهة مختلف التحديات التي تواجه المجتمع سواء أكان ذلك عن طريق إيجاد حلول لمشكلة التغير المناخي أو علاج السرطان. (Olsen, Borlaug, Klitkou, Lyall & Yearley, 2013, 8).

مفهوم البينيّة:

البينيّة Interdisciplinary تتكون من مقطعين أساسيين، المقطع الأول: inter وتعني لغويًا (بين)، مركب مبني على فتح الجزأين، بمعنى التوسط بين الشيئين، وقد تأتي (بين) اسمًا: أخذ مكانًا بين أمه وأبيه، أي: وسطهما، وتأتي ظرف مكان: جلس بين الأصدقاء، أو ظرف زمان: ما بين يوم وليلة، و(بين) ظرف مبهم لا يستبين معناه إلا بإضافته إلى اثنين فصاعدًا، كقوله تعالى: {قَالُواْ ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّن لَّنَا مَا هِيَ قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لاَّ فَارِضٌ وَلاَ بِكْرٌ عَوَانٌ بَيْنَ ذَلِكَ فَافْعَلُواْ مَا تُؤْمَرون}[البقرة:٦٨]، وقد تزاد عليها الألف فتصير بيناً. (بيومي،٢٠١٥م، ص ١٢٨). أما بينيّة: (اسم) مؤنث منسوب إلى بين، والمقطع الثاني " نظام discipline " مأخوذ من الفعل نظم ينظم نظمًا، نظم الأشياء: ألفها وضم بعضها إلى بعض، ومن ثم النظام: يعني الترتيب والاتساق، وتعني بين وكلمة نظام discipline وتعني مجال دراسي معين.

ويعرف سبيلت وآخرون (Spelt et al., 2009, 366) البينيّة أنها: القدرة على دمج وتوحيد المعرفة من التخصصات المختلفة لتعزيز نتائج التعلم، وبالتالي فإن التخصصات البينيّة تتكون من المهارات المعرفية المركبة، مثل القدرة على تغيير وجهات النظر الخاصة بالتخصص، وبناء ارتباطات ذات معنى من التخصصات المتنوعة.

أما جونز (Jones, 2010, 76) فيرى أنها: الأسئلة التي تعتمد بشكل كبير على اثنين أو أكثر من التخصصات التي تؤدي إلى دمج الأفكار الخاصة بالتخصصات، بمعنى أنه بحث الموضوعات من خلال أكثر من تخصص بشكل متماثل مع التخصص الأساس.

كما يعرف مورفاسكا وأوزولينا(Muravska & Ozoliņa, 2011, 9) الدراسات البينيّة أنها: الأسلوب الذي يتضمن الحوار وتبادل المعرفة والتحليل والأساليب بين اثنين أو أكثر من التخصصات، حيث يحدث التفاعل والإثراء المتبادل بين الأفكار بين هذه التخصصات.

ويشير ريبر وآخرون (Riper et al., 2012, 217) إلى مفهوم الدراسات البينيّة بأنها: أسلوب الدمج الذي يجمع وجهات النظر من التخصصات المتعددة للبحث عن إجابات الأسئلة المعقدة وحلول للمشكلات، ويتفق مع هذا التعريف بليك وآخرون (Blake et al., 2013, 10) حيث يشير إلى مفهوم الدراسات البينيّة أنها: طريقة الإجابة على سؤال أو حل مشكلة أو معالجة موضوع يصعب فهمه بشكل كبير، والتعامل معه بشكل مناسب من خلال تخصص منفرد.

وعرف كارلسون وآخرون (Carlson et al., 2013, 129) الدراسات البينيّة بأنها: دمج البيانات والأساليب والأدوات والمفاهيم والنظريات من تخصصين أو أكثر؛ لبناء نظرة شمولية، وفهم مشترك للموضوعات والأسئلة والمشكلات المعقدة في تخصص معين، أو مشكلة مجتمعية.

ووفقاً لتعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي (AAHEA) فقد عرفها عدد من العلماء على أنها: دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة، أو العملية التي يتم بموجبها الإجابة على بعض الأسئلة، أو حل بعض المشاكل أو معالجة موضوع واسع جدًا أو معقد جداً يصعب التعامل معها بشكل كاف عن طريق تخصص واحدًا، وعرفت الجمعية الوطنية الأمريكية الدراسات البينيّة بأنها أسلوب البحث من قِبَل فرد أو فريق من الأفراد للجمع بين

المعلومات، والبيانات، والتقنيات، والأدوات، والمفاهيم أو النظريات من اثنين أو أكثر من التخصصات أو الاتجاهات، وذلك بغرض تعزيز الفهم، أو حل المشاكل التي هي خارجة عن نطاق المجال العلمي والبحثي الواحد. (عيسى،٢٠١٦م، ص٥١٧).

ولقد كثرت المصطلحات التي تناولت التخصصات البينيّة، وتنوعت المفاهيم واختلفت الشروح وسيتم استعراض هذه المصطلحات الرئيسية الشائع استعمالها والمختلف أحيانًا في مفاهيمها ودلالاتها، وهذا ما يُشار إليه كثيرًا في الدراسات، فهناك من فرق بين بعض المصطلحات كالدراسات البينيّة والدراسة المتعددة التخصصات، إذ تركز الدراسات البينيّة على الاستكشاف ودمج وجهات النظر المتعددة من مختلف التخصصات والأفرع المتخصصة أو مجالات الخبرة المتعددة، بينما تركز الدراسات المتعددة التخصصات على التعرف على وجهات النظر المتعددة في العلوم المختلفة حول نفس موضوع الدراسة دون محاولة التكامل أو إدماج العلوم .

كما أن الإختلاف بين الدراسات البينيّة والدراسات متعددة التخصصات تتمثل في أن الدراسات المتعددة التخصصات تشير إلى وضع العلوم بجانب بعضها البعض لاثنين أو أكثر من التخصصات العلمية، وذلك لتقدير الاختلافات في وجهات النظر والتعرف على طرقهم في مواجهة مشكلة ما، واكتشاف القواسم المشتركة دون محاولة الوصول إلى دمج لهذه العلوم كما يفعل علم الدراسات البينيّة. (نصري،٢٠١٦م، ص٩٨٤).

وتوجد العديد من المصطلحات الخاصة بالعلوم البينيّة من أبرزها: تشابك التخصصات، وعبر التخصصات، فهذه المصطلحات بحاجة إلى فرز دلالي حتى يتم توضيح الفروق بينها، وقد استعرضت دراسة (عبد المنعم، وقدري،١٩٩٩م، ص١٤٢-١٤٤) مجموعة من المفاهيم المختلفة والمرتبطة بالتخصصات البينيّة والجدول التالي يبين الفروق بينها:

جدول (١) الفرق بين أسلوب تشابك التخصصات وأسلوب عبر التخصصات

أسلوب تشابك التخصصات Transdisciplinarity Approach	أسلوب عبر التخصصات Crossdisciplinarity Approch
وهو نوع من الدراسة العلمية التي يقوم بها مجموعة من العلماء تدرب كل منهم في تخصص أو أكثر بغرض البحث المنظم في مشكلة كيفية التحكم في التأثير الجانبي السلبي للتخصص من أجل جعل التربية والبحث أكثر اجتماعية، ويهتم البحث في التخصصات المتشابكة أساسًا بتطوير إطار عام يجب من خلاله الاقتراب من المشكلات المختارة والمشكلات الشبيهة بها، بل إن البحث في وجهة نظر بعض الكتاب في التخصصات المتشابكة يتوقف على تطوير إطار نظري شامل ليس فقط لبعض المشكلات، بل كأساس لجميع البحوث الأمبريقية في العلوم الاجتماعية والسلوكية، كما يرى آخرون أن الجهود المبذولة في التخصصات المتشابكة تهتم أساسًا بتوحيد نظرتنا إلى العالم فهم يرون أن البحث بهذا الأسلوب يفترض مسبقًا أن المشتركين فيه يحاولون تأسيس أرضية مشتركة تتضمن مفهومًا للثقافة الإنسانية ولوظيفة العلم والتربية فيها، وكذلك للعوامل الأساسية في العمليات الكاملة للتحضير الحضاري.	وهو نوع من الدراسة العملية التي يقوم بها عالم أو مجموعة من العلماء في محاولة لحل مشكلة ما، أو مجموعة من المشكلات والتي لا يستطيع نظام واحد أن يتعامل معها بطريقة كافية، عن طريق توظيف طرق تقنية لبعض التخصصات المتصلة، ويتم هذا دون أي محاولة لمزج هذه التخصصات ذاتها، والعلماء العاملون في مثل هذا المشروع يجب أن تكون لهم أرضية مشتركة للبدء بالعمل، وأوضح مثال على ذلك هو استخدام علماء الاقتصاد والعلوم الاجتماعية والفيزياء والمعماريين لتخصصاتهم في إيجاد حل أفضل لمشكلة الإسكان في مدينة كبيرة، لذا فإن هذا المصطلح غالبًا ما يشير إلى أسلوب البحث في المشروعات الكبرى وأسلوب عبر التخصصات يهتم أساسًا بحل معقول للمشكلات المطروحة في حين أن أسلوب التخصصات المتداخلة يكون له منتج خاص وفريد وهو وضع إطار نظري شامل.

وهكذا يتضح من الجدول السابق أن تعدد التخصصات واختلاف مصطلحاتها مابين تداخل وتشابك وعبور يجمعها التكامل، والتمازج، واختلاط حقول المعرفة، بحيث تتفاعل وتتقاطع؛ ليضيف إلى الموضوع المطروق معرفة ما أو وجهة نظر أو مقاربة ما، ويحافظ في الوقت نفسه على استقلاله إزاء سائر التخصصات المشاركة له في خدمة ذلك الموضوع أو ذلك الحقل المعرفي، فالبينيّة بهذا تثبت قدرة الشخص على الثقافة العالية والمتنوعة، وعلى امتلاك معارف دقيقة في تخصصات مختلفة، وإن كانت هذه التخصصات متباعدة فيما بينها.

وقد يكون الفرق الرئيس بين الدراسات البينيّة والدراسات المتداخلة يتمثل في طبيعة عملية البحث والنتائج المترتبة على البحث، ففي الدراسات المتداخلة يكون المشاركون في البحوث من

خلفيات علمية مختلفة، ويكون التعاون والعمل معًا للوصول إلى هدف مشترك، ولكن من خلال البقاء داخل مجال تخصصاتهم العلمية، أما في الدراسات البينيّة فيكون فيها اندماج المفاهيم، والأساليب، والنظريات لتحقيق فهم أكبر عن الموضوع المدروس، أو المشكلة المطروحة لحلها. (غانم،٢٠١٦م، ص٥٤٣-٥٤٤).

وفي هذا الجانب يقول ويليام نويل (W.H.Newell) وجولي تومسن كلاين (J.T.Klein): إن الدراسة البينيّة دراسة مرجعها حقلان معرفيان فأكثر، وهي دراسة تجيب عن أسئلة وعن مشاكل يعسر على نظام معرفي واحد حلها، وبالفعل فالملاحظ اليوم أن كثيرًا من التخصصات البينيّة تحتاج في مراحل الدراسات العليا إلى أكثر من مؤطر، فالبحوث التي تنجز في تعلمية الفيزياء مثلاً تحتاج إلى مشرف من تخصص الفيزياء ومشرف ثاني من علوم التربية ولغة العلوم، وربما احتاجت إلى مشرف ثالث من علوم الإحصاء إذا كان الموضوع يستند إلى منهج إحصائي، ويمكن أن نقيس على الفيزياء سائر التخصصات. (رمضان، ٢٠١٥م، ص١٦).

وتأسيسًا على ما سبق عرضه للتعاريف البينيّة يتبين بأن هناك اتفاقًا في بعض العناصر الرئيسية الخاصة بعلم الدراسات البينيّة، حيث إن علم الدراسات البينيّة يصنف كل فرع من أفرع العلوم المختلفة، ومن ثم يعمل على دمج تلك العلوم بطريقةٍ منضبطةٍ؛ لتكون علومًا جديدة أكثر شمولاً، وغالبًا ما تكون أكثر دقة، ويسعى إلى الفهم والتفسير الأكثر عمقاً للموضوعات والمشكلات. ثم إنه يركز على المشكلات أو الأسئلة المعقدة والتي لا يمكن لاتجاه فكري واحد من تقديم حلول لها، كما يستفيد علم الدراسات البينيّة من النظريات المختلفة ويوظفها في العلوم المتخصصة المختلفة، بالإضافة إلى تبادل وتكامل المعلومات والبيانات والأدوات والوسائل البحثية والأجهزة العلمية والمفاهيم والتوقعات ووجهات النظر والنظريات العلمية بين تخصصين علميين أو أكثر؛ بهدف تعظيم المعارف وتكامل الخبرات بشكل يؤدي للتغلب على مشكلات تتوارى خلف أكثر من منظور أو تخصص.

وأخيرًا يرى الباحث بأن كلًّا من الدراسات المتعددة التخصص والتخصصات المتداخلة أو العابرة والدراسات البينيّة جميعها تتفق بأنها ذات هدف مشترك، وهو أنها تسعى للتغلب على

أحادية التخصص، لأنها أكثر شمولية من حيث اعتمادها على النظريات والمفاهيم والأساليب المناسبة لحل المشاكل العملية، أو الانفتاح على طرق بديلة لتحقيق حل المشكلة.

مبررات الاتجاه نحو الدراسات البينيّة:

إن المجتمعات البشرية ذاتها تتسم بالتعقيد وتتأثر بأكثر من قوى، ومن ثم فإنه عند دراسة ظاهرة معينة ينبغي دراسة كافة العوامل والقوى المؤثرة عليها، فعلى سبيل المثال نجد أنه من الصعب دراسة المناخ الخاص بكوكب الأرض دون دراسة طبيعة كل من المحيطات، والأنهار، والجليد المتكون على أسطح البحار، والإشعاع الشمسي، والمكونات الجوية، والغطاء الأرضي، والممارسات البشرية وغيرها. (National Academy of Science, 2005, 30).

ولقد دعت التحولات العلمية والتكنولوجية بل والاجتماعية والاقتصادية والبيئية إلى ضرورة إيجاد جسور بين التخصصات المختلفة، وحتمت اتجاه المؤسسات العلمية والأكاديمية بمعناها الشامل إلى توجيه نشاطاتها في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ لتعطي – بقدر المستطاع- الاحتياجات الحالية للمجتمع الذي تخدمه، فالجامعة ومراكز البحث على وجه الخصوص أصبحت المكان المناسب تمامًا لتطوير البحث العلمي، وفي إمكانها متابعة التطورات في التخصصات الأساسية وتقسيماتها الفرعية، وفي إمكانها أيضًا اختبار وفحص الحدود بين التخصصات والنظم العلمي وتسهيل إعادة إكمال المعلومات. (زاهر، ٢٠٠٢م، ص٢١٥).

ومن جانب آخر ذكر عبده (٢٠١٥م، ص١٥٧)، بعض المبررات التي تزيد من أهمية الدراسات البينيّة في ضوء ما أطلق عليه عالم الاجتماع الألماني الريتش بيك Ulrich Beck مجتمع المخاطر Risk Society، الذي يشير إلى مجمل التغيرات الحديثة التي طرأت على المجتمعات الإنسانية، وكذلك الآثار الصحية والاقتصادية والبيئية التي تتعلق بالتقدم التكنولوجي، وقد قسم هذه المخاطر التي ممكن أن تتعرض لها المجتمعات الإنسانية، إلى عدة فئات، وهي على النحو الآتي:

المخاطر البيئية: وتتمثل في الاحتباس الحراري، وغياب التنوع البيئي، وثقب الأوزون، وتدمير النظام البيئي.

المخاطر الصحية: وتشمل الأخطار الصحية المترتبة على المواد الغذائية التي تعرضت لتغيرات وراثية، وكذلك انتشار الأمراض وأيضًا المخاوف الخاصة بالأمن الغذائي، والأمراض المرتبطة بالتلوث مثل الربو، والسرطان وأمراض القلب.

المخاطر الاقتصادية: وتتضمن ارتفاع معدلات البطالة، وتدهور مستويات الأمان الوظيفي.

المخاطر الاجتماعية: ومثال ذلك تدهور معدلات الأمان على المستوى الشخصي، وارتفاع معدلات الجريمة، وكذلك تزايد معدلات الانفصال والطلاق.

وفي ضوء ما سبق أصبحت المجتمعات الإنسانية المتقدمة والنامية تواجه العديد من التحديات البيئية والصحية والاقتصادية، لذا فإن هناك حاجة ملحة لمواجهة تلك التحديات والمخاطر المتزايدة من خلال التأمل، والبحث، والتفكير الإبداعي، والنقدي الذي يتطلب تجاوز الحدود فيما بين التخصصات المعرفية للباحثين.

ومن هنا فقد أصبحت الطريقة البحثية القائمة على الدراسات البينِيّة سمة مألوفة من سمات البحث العلمي الحديث حتى مع الاتجاه المستمر نحو التخصص في مجال العلوم والإنسانيات، هذا إضافة إلى الأخذ في الاعتبار بطبيعة النظام العلمي المعقد، إذ لابد من الاستعانة بالعديد من التخصصات المتنوعة لفهم تلك الطبيعة المعقدة، ومن ثم فإن تنظيم تلك التخصصات في إطار عدد من الأطر البحثية البينِيّة قد ساهمت فعليًا في حل العديد من المشكلات المعقدة (Guttmann, Carrier, Hanekamp, Kaiser, Kamp, Lingner, Quante & Thiele, 2014, 2).

أهمية الدراسات البينِيّة ودورها:

تشكل الدراسات البينِيّة مجالاً خصبًا للباحثين في العصر الحديث لما تمثله من أهمية في دراسة ظواهر المجتمع المختلفة، وقضاياه، ومشكلاته المعقدة التي تحتاج إلى عبور الحواجز والقيود المعرفية فيما بين العلوم الاجتماعية والطبيعية، أي بعد عقود من التخصص المتزايد على المستوى الرأسي فيما بين العلوم الاجتماعية، والمستوى الأفقي ما بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية، وتبين أن هناك اتجاهًا متزايدًا نحو تمويل مشروعات وبرامج بحثية تحاول أن تعزز البحوث البينِيّة

بوصفها وسيلة لتشجيع التقدم العلمي والتكنولوجي، والاستفادة من المخرجات البحثية في التنمية الإنسانية وتحسين جودة الحياة، وعليه فإنه يمكن القول بأن البحوث البينيّة التي تعتمد على التفاعل المعرفي ليست هدفًا في حد ذاته بل وسيلة لدعم جهود بحثية لمواجهة مشكلات مجتمعية، وتعزيز بيئة تنافسية يمكن من خلالها الحصول على المعرفة، ويحدث ذلك من خلال تكامل معرفة أو صياغة مجالات بحثية جديدة تعتمد على تكامل المعرفة من ميادين مختلفة. (عبده، ٢٠١٥م، ص٥١). هذا إضافة إلى أن الدراسات البينيّة يمكن الاستعانة بها كوسيلة لإثراء البحوث التقليدية، من خلال فتح آفاق جديدة وتطبيقات متنوعة.(Bruun, Hukkinen, Huutoniemi & Klein, 2005, 25).

بالرغم من ارتفاع مستوى المخاطر التي قد تتعرض لها تلك البحوث، إلا أن الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال إجرائها تعد جوهرية للغاية، وبخاصة مع الأخذ في الاعتبار أن تساعد على تطوير القاعدة المعرفية والمساهمة في حل المشكلات المجتمعية المعقدة.(Tait & Lyall, 2007, 1) ، واستكمالًا للفكرة السابق عرضها تؤكد المشاهدات على أن المشكلات المعقدة لا يمكن مواجهتها بصورة منفردة من خلال الاعتماد على تخصص واحد فقط، ولكن يتطلب لحلها الاستعانة بعدد من المتخصصين في مختلف التخصصات من أجل التوصل إلى نهج شامل يمكن من خلاله مواجهة التحديات المجتمعية المختلفة.

ولقد أكّد (نصار،٢٠١٥م،ص١٢٠)، على ضرورة تشجيع الدراسات البينيّة بين التخصصات التربوية لتحقيق التكامل في إنتاج المعرفة التربوية، هذا إضافة إلى ما أكّد عليه (ادريس وآخرون، ٢٠١٢م، ص٦٠) وهو ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء الدراسات البينيّة التي تعالج قضايا مشتركة بين أكثر من تخصص، كذلك يمكن اعتبار الدراسات البينيّة أحد أبرز وأهم المساعي البشرية في الوقت الحاضر التي تُساهم في تقديم العديد من النقاشات، بل والتوجهات التي يمكن الاعتماد عليها في توليد المعارف الجديدة، إضافة إلى أن البحوث البينيّة من شأنها أن تساعد على تصحيح المسارات الخاطئة الخاصة بالبحوث الفردية التي تم القيام بها من قبل. (Owen & Noblet, 2015, 6-7).

ويتجلى دور الدراسات البينيّة وأهميتها على اختلاف أصنافها ومستويات منجزها البحثي في ثلاثة مستويات حددها (بنخود،٢٠١٥م، ص١٥-١٧):

- المستوى الأول: هو المستوى المعرفي العلمي، فقد توسع الوعي بأن البينيّة ليست ترفًا معرفيًا وإنما صارت حاجة مؤكّدة يقتضيها البحث وخاصة في الموضوعات المركبة والمعقدة التي تتطلب نظرًا من زوايا متعددة وبطرائق مختلفة.

- المستوى الثاني: وهو المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وهنا يكون الحديث عن العلوم التطبيقية والأبحاث التطبيقية والمشاريع البحثية ذات الأهداف وغيرها من المصطلحات التي تجتمع على انتقال العلوم من النظري إلى التطبيقي والعمل، ومن المعرفة العلمية الخاصة أو المعرفة لذاتها إلى معرفة منفتحة على المجتمع والإنسان تُوظّف لحل مشاكل قائمة في الواقع البشري الوطني، أو الإقليمي، أو العالمي.

-المستوى الثالث: هو مستوى انعكاس البحث العلمي على ذاته مقومًا مناهجه ومفاهيمه وأدواته ونتائجه، ويمكن القول إن الدراسات البينيّة هي في آن ثمرة من ثمار هذا التفكير في طبيعة المعرفة العلمية الحديثة ونتائجها، وإطار لتجديد الأسئلة وإبراز الإشكاليات.

إن الدراسات البينيّة تمثل ثورة جديدة وتحديًّا شديدًا في مجال التعليم العالي، بل أنها تعدّ أحد أهم منطلقات مستقبل التعليم على مستوى العالم، كما تعد مطلبًا أساسيًا للعديد من المهن في سوق العمل في الآونة الأخيرة، وهذا بدوره أدى إلى تنافس المؤسسات الأكاديمية لوضع السياسات الخاصة بتطبيق البرامج الدراسية وتشجيع البحوث العملية ذات الطبيعة البينيّة، وتشير الدراسات التربوية إلى زيادة الإقبال والطلب على الدراسات البينيّة في مختلف حقول المعرفة، لقد بات التداخل بين مفاهيم الحقول العلمية أمرًا ملحًا عند النظر في الحلول الممكنة لأكثر المشكلات تعقيدًا، والتي لا يمكن حلها عند تأطيرها في حقل علمي تقليدي محدد. (إبراهيم، ٢٠١٦م، ص٢١)

أبعاد الدراسات البينيّة:

من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات يمكن استخلاص بعض الأبعاد فيما يلي:

البعد الفلسفي: إن المعرفة نسبية، وليست ثابتة وفي حركة مستمرة، وغايتها الحكمة، وينطلق هذا البعد من أن الإنسان متداخل في ذاته، تجتمع في داخله ثقافات وعلوم ومفاهيم متعددة، وبالتالي دراسة الكون ودراسة الكائن البشري تسند إحداهما الأخرى، ولا يمكن فهم الذات الإنسانية المتداخلة وعلاقاتها ذات المستويات المتعددة مع العالم والطبيعة إلا من خلال زوايا متعددة، والاستعانة بتخصصات كثيرة، ووجهات نظر مختلفة. (عواشرية، ٢٠٠٨م، ص٢٥١).

والواقع أن هناك توجهًا فلسفيًا متناميًا الآن نحو الاهتمام بالمشكلات والقضايا العملية التي يطرحها واقع الإنسان المعاصر، وهذا المجال الجديد من البحث هو ما يُعرف باسم "الفلسفة التطبيقية" Applied Philosophy، وهو مجال يبرز فيه بوضوح طابع الدراسات البينيّة، ليس بين الفلسفة والعلوم الإنسانية فحسب، بل بين الفلسفة والعلوم الطبيعية أيضًا، ففلسفة البيئة Philosophy of Environment، فعلى سبيل المثال هي مجال من البحث الفلسفي يشتمل على علمين أساسيين يتداخل البحث فيهما مع مجالات معرفية وعلوم عديدة، وهما علم أخلاق البيئة Environmental Ethics الذي هو محصلة التفاعل بين علم الأخلاق الفلسفي وعلوم الإيكولوجيا، وعلم الجمال البيئي Environmental Aesthetics الذي هو محصلة التفاعل بين علم الجمال الفلسفي وعلم النفس، وفنون الهندسة المعمارية والتخطيط العمراني، كما أن اهتمام الفلسفة بمجال الأخلاق التطبيقية قد اتسع ليشمل معالجة المشكلات الأخلاقية المعقدة التي أفرزتها الممارسات المهنية المعاصرة، والتي أصبحت بحاجة إلى ضوابط ومنظومات أخلاقية توجه مسارها، ومن هذا التوجه نشأ علم أخلاق المهنة Professional Ethics الذي أصبح يشتمل على علوم وتخصصات معرفية عديدة تندرج تحته، كعلم أخلاق الطب Medical Ethics، وأخلاقيات التكنولوجيا Ethics of Technology وأخلاقيات التجارة والمعاملات الاقتصادية Business Ethics.. إلخ. (الخوالدة، ٢٠١٠م، ص٦٠).

البعد التنموي: لقد تبين أن الكثير من المشاكل المصاحبة لتطور حياة الإنسان والتي تحتاج المجتمعات إلى حلها منفردة أو مجتمعة هي مشـــاكل مركبة متعددة الأوجه، مما يقتضـــي اجتماع خبرات علمية وتقنية من تخصـصـات عديدة، وفي هذا الإطار تكتسـب الدراسـات البينِيّة أهمية متضاعفة باستمرار. (بنخود،٢٠١٥م، ص١٧).

لذلك تأتي الدعوة إلى توجيه الانتباه إلى الدراسـات البينِيّة، والتي سـتكون مبادرة مميزة في مسـيرة التفاعل العلمي والثقافي مع الآخر، فهي حاجة حضـارية كبرى؛ لإعادة النظر في مسـيرة البناء الأكاديمي بشـكل عام قبل أن تكون حاجة عملية تربط أقسـام كلية أو جامعة وتصـل بين علوم ومناهج ومصطلحات. (البازعي،٢٠١٣م، ص٢٥٥).

البعد التربوي: ظهر التداخل ضمن الحقول التعليمية والتربوية، ووضحت بعض التفسيرات التي تجعل سـبب ظهوره اسـتجابة لمتطلبات تربوية، وضـرورة فكرية وثقافية وعلمية، يحتاج إليها الإنسـان في حياته العامة بحيث يكون العقل الإنسـاني فيها متضـمنًا لكل المعرفة بشـكل متكامل ومتداخل ومنظّم، وقد ركز على هذا الجانب الفيلسـوف الفرنسـي إدقارموران (Edgar Morin) الذي يرى أن مهمة التعليم الأولى هي إكســـاب الطالب القدرة على الربط بين الأشـــياء وعلى فهم المنظومات في كلياتها، وعلى طرح الإشكاليات المتصلة بالحياة، وهو تعليم ينبغي أن يساعد المتعلم على بناءِ ذاتٍ قادرةٍ على مواجهة الكم الهائل من المعلومات التي توفرها طرق التواصـــل الحديثة، وعلى معالجتها واختيار ما يناسب كفاياتها منها، وما يساعدها على معرفة العالم الذي تعيش فيه. (عواشرية، ٢٠٠٨م، ص٢٥١).

الدراسات السابقة:

دراسـة بلودج (Bullough، ٢٠٠٦) (تطوير الباحثين في مجال الدراسـات البينِيّة) هدفت للكشف عن أهمية إيجاد إطارات متخصصة، من باحثين في مجالات هذا النمط من الدراسات، تم اعتماد المنهج الوصـــفي في تحليل أولويات البحث العلمي التي اقترحتها الحكومة الفيدرالية الأمريكية، وقامت بمناقشتها مع المجلس القومي للبحث العلمي. أظهرت نتائج هذه الدراسة أهمية توجيه البرامج التربوية نحو الموضوعات البينِيّة، إذ إن البحوث في الحقل التربوي بحاجة إلى أن تبتعد

عن النظرة الضيقة للقضايا، موضحًا قيمة النتائج التي ستضيفها هذه البحوث التي ستسهم في تطوير البحوث التربوية والإنسانية على حد سواء.

دراسة يحيى، حسن عايل (٢٠٠٦) بعنوان:" أولويات القضايا البحثية في حالة الدراسات البينيّة"، هدفت الدراسة للتعرف على ماهيّة العلوم البينيّة، وعلى أي مدى يمكن تطبيق مدخل العلوم البينيّة أو الدراسات البينيّة في التعليم الجامعي، وما ضرورة وجودها وكيفية تطبيقها في التعليم الجامعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن نتائج هذه الدراسة ضرورة وجود تفاعل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، وإلغاء التقسيمات الشائعة بينهما في ضوء علوم جديدة تنشأ على الحدود بينهما.

دراسة (٢٠٠٩) Holly(التحول في استراتيجيات التخصصات البينيّة المتعددة في التعليم العالي) هدفت لدراسة التوجهات الاستراتيجية نحو الدراسات البينيّة في البحوث المموّلة من الحكومة الفيدرالية الأمريكية في الولايات المتحدة الأمريكية، في ضوء مدخل التغيير التحويلي (Transformative Change). اعتمد الباحث المنهج الوصفي. وتم تحليل البيانات لـ(٢١) جامعة حكومية خاصة، من خلال تحليل إصدارات عينة الدراسة وهي الجامعات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك جهودًا واضحة تبذلها هذه الجامعات في توجهاتها نحو الدراسات البينيّة، كما أن هناك مبادرات عديدة تقوم بها هذه الجامعات من أجل نشر ثقافة البحوث البيّنيّة، خاصة في قدرتها على التعامل مع القضايا والمشكلات المجتمعية.

دراسة جونز (Jones, 2010) بعنوان: "منهج التخصصات البينيّة ــ الإيجابيات، والسلبيات، والفوائد المستقبلية للدراسات القائمة على التخصصات البينيّة "، هدفت هذه الدراسة إلى بحث الإيجابيات، والسلبيات، والفوائد المستقبلية للدراسات القائمة على التخصصات البينيّة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي، وقد توصّل الباحث في دراسته إلى العديد من النتائج أهمها: أن منهج التخصصات البينيّة يُقدّم العديد من الفوائد التي تظهر في مهارات التعلم مدى الحياة اللازمة للتعلم المستقبلي للطالب، وأن استخدام أساليب التخصصات البينيّة تجعل الطلاب والمعلمين متقدمين في التفكير الناقد، والتواصل، والإبداع، والتربية في جميع المجالات، كما أن

المناهج ذات التخصصات البينيّة لها سلبيات حيث إنها تستهلك الوقت في استخدام العمل الجماعي التعاوني للابتكار.

دراسة ويلسن وزمبرين (٢٠١٢ Wilson &,Zamberlan)تطوير مبادرة متعددة التخصصات على مستوى الكلية في التعليم العالي –قضايا معاصرة في البحوث التربوية– وهدفت إلى توسيع مشاركات أعضاء هيئة التدريس في مجال البحوث البينيّة من أجل إيجاد مناخ بحثي متميز في مؤسسات التعليم المختلفة، مستخدمةً المنهج الوصفي، كاشفةً عن مسؤولية الجامعات في تحقيق مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل. وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية توجيه المشاريع البحثية نحو الشراكة المجتمعية، على المستويين المحلي والعالمي، إذ إن هذا النمط من البحوث سيعمل على حل المشكلات المركبّة ذات التوجه الثقافي الاجتماعي التي يعجز التخصص المنفرد من التعامل معها، كما عرضت الدراسة الإطار المفاهيمي لمناهج البحوث البينيّة في جامعة نيوسأوث ويلز في أستراليا التي تعمل مشاريعها البحثية على تهيئة الطلبة لسوق العمل، وتلبية احتياجات المجتمع من التخصصات المطلوبة.

دراسة البازعي، سعد عبد الرحمن (٢٠١٣)، الدراسات البينيّة وتحديات الابتكار فقد هدفت دراسته إلى الكشف عن حاجة إبستمولوجية ملحة في تحليل العلاقة بين الدراسات البينيّة والابتكار، باعتماد المنهج الوصفي في تحليل الأدب النظري المرتبط بالدراسات العلمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن ما تحتاج إليه الدراسات البينيّة هو تلك الروح النازعة إلى التفكير المختلف، وأهمية النظر في ربط العلوم أو التخصصات المختلفة حسب التجارب العالمية، للإفادة منها، مع عدم الوقوف عند تلك الأنماط، بل لابد من السعي إلى إيجاد أنماط جديدة أو مختلفة، لأنها قد تكون الأكثر ملاءمة لاحتياجات علمية وبحثية نابعة من صميم الأوضاع الثقافية والاجتماعية، وتمتلك القدرة في التعامل معها، كما أنه من الضروري تجاوز الفواصل بين العلوم من خلال الدراسات البينيّة، بوصفها مدخلاً منهجيًا لتطويع الحدود بين التخصصات، وجعله أكثر مرونة وشفافية وقدرة في التعامل مع القضايا والمسائل ضمن الضوابط الموجودة في كل علم.

دراسة حسن، كاظم جهاد (٢٠١٣)، في البينيّة نشأتها ودلالاتها وهدفت إلى الكشف عن نشأة البينيّة ودلالاتها، وذلك من خلال عرض العديد من مفاهيم البينيّة ومحدداتها المعرفية والعلمية، واستخدم الباحث المنهج التاريخي وذلك بالرجوع إلى نشأة البينيّة التاريخية، موضحةً الالتباس في فهم دلالاتها، ومبيّنًا مفهوم البينيّة على اعتبارها عملية تقوم على الجمع بين كفايات أو أفكار من ميادين علمية أو عن فكريةٍ مختلفةٍ؛ لتحقيق هدفٍ مشتركٍ، كما تناولت الدراسة مفهوم "البينيّة" بشيء من التحليل العميق، إذ إن هذا المفهوم يقوم على الحوار وتبادل المعلومات والمعارف، والإجراءات التحليلية، والتعاون بين متخصصين جاؤوا من ميادين عديدة، لمعالجة مشكلة معينة، أو التعامل مع قضية أو موضوع واحد بأسلوب شمولي متكامل، ولم يُشِر الباحث في ورقته إلى نتائج توصل إليها.

دراسة عصفور، محمد حسن (٢٠١٣) (الدراسات البينيّة والتخصصية في العلوم الانسانية) هدفت إلى الكشف عن الاختلاف بين العلوم البحتة والعلوم الإنسانية، خاصةً بعد أن شهدت العلوم الإنسانية الانفتاح في حدودها التخصصية، (ولم يذكر الباحث منهجه العلمي في ورقته) وقد استنتج الباحث أن التخصص بمعناه الضيق يضع المتخصص في دائرة مغلقة، بحيث لا يرى الدوائر الأخرى التي تحيط به. وانتهت الدراسة بوضع توصيف لمنهجية العلوم الإنسانية في موقع "بيني" بين العلوم البحتة من جهةٍ والفنون من جهة أخرى، وبين الاختصاصات الإنسانية ذاتها.

دراسة برامانيك (Pramanik, 2014) بعنوان:"دور دراسات التخصصات البينيّة في التعليم العالي في الهند"، هدفت هذه الدراسة إلى فهم دور الدراسات القائمة على التخصصات البينيّة في التعليم العالي في الهند، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوثائقي القائم على استعراض عدد من الأدبيات السابقة، وتوصلت دراسته إلى العديد من النتائج أهمها: أن تحديد التخصص يُقيّد أعضاء هيئة التدريس من توسيع آفاقهم الفكرية، وأنه توجد مشكلات في تطبيق دراسات التخصصات البينيّة في المؤسسات مثل: نقص الاهتمام والخبرة من جانب أعضاء هيئة التدريس

والباحثين لعمل دراسات قائمة على التخصصات البينيّة، ومشكلة استخدام اللغة التقنية مما يمثل عائقًا أمام تطبيق دراسات التخصصات البينيّة في التعليم العالي.

دراسة بيري (Perry, 2014)بعنوان: "العوامل المؤثرة في التعاون البحثي للتخصصات البينيّة"، هدفت الدراسة إلى دراسة العوامل المؤثرة على التعاون البحثي للتخصصات البينيّة، وتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء المجموعات البحثية في جامعة بريدج تأون في البربادوس، واشتملت عينة الدراسة على (١٥) عضوا في ثلاث مجموعات بحثية مختلفة منهم (١١ من الذكور، و٤ من الإناث)؛ واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على المقابلات الشخصية، وأظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها: أن قيمة بحوث التخصصات البينيّة لا جدال فيها، وأن فريقًا مشكلاً من الباحثين ذوي تخصصات متعددة يمكنه حل مشكلات لا يمكن للباحثين الأفراد حلها، وأن من أهم المعوقات أمام بحوث التخصصات البينيّة بالنسبة للجامعات هي عدم التوسع في التخصصات البينيّة، ونقص الدعم، وعدم شفافية سياسات أقسام الجامعة في "التعيين، والترقية، والتثبيت الوظيفي"، وعدم وضع إجراءات لتقييم إنتاجية الكلية من التخصصات البينيّة، كذلك عدم كفاية الوقت الذي تقضيه فرق العمل سويًا، وضعف الاتصال بين أفراد الفريق.

دراسة أمين، عمار عبدالمنعم (٢٠١٥م) بعنوان: "الدراسات البينيّة رؤية لتطوير التعليم الجامعي"، هدفت الدراسة إلى التعرف على المقصود ببرامج الدارسات البينيّة والهدف منها، والوقوف على المعوقات التي تواجه تطبيق هذه البرامج، بالإضافة إلى التعرف على التجارب المحلية والإقليمية والعالمية في مجال الدارسات البينيّة، وكيفية الاستفادة من تلك التجارب في تطوير الجامعات السعودية وإنشاء دارسات بينيّة تُظهر بُنى معرفية جديدة، توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها أن تطبيق برامج الدارسات البينيّة يؤدي إلى مخرجات ذات جودة عالية مزودة بمعلومات تكاملية مبنية على العلوم الأساسية والطبيعية، ومن خلال هذه البرامج سيتعلم الدارسون العلوم من منظور متنوع ويختارون ما يناسب مستقبلهم الوظيفي أو المهني الذي يطمحون إليه .

دراسة العاني، وجيهة ثابت (٢٠١٥م) بعنوان:" اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينيّة بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس"، هدفت الدراسة نحو الكشف عن اتجاهات

أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية نحو الدراسات البينيّة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك رغبة لدى أعضاء هيئة التدريس في القيام بدراسات ذات طبيعة بينيّة، وأن المبالغة في رسم الحدود تنعكس سلبًا على تفكير الإنسان وتوجيه قدراته العقلية والفكرية في تناول القضايا وحل المشكلات، وتأثيره كذلك على نتائج البحوث والدراسات، وأن هناك اتجاها نحو أهمية تفعيل التعاون بين التخصصات التربوية في مجال البحث العلمي، وأن الانفصال بين التخصصات أدى إلى محدودية الابتكار والتجديد في مجال البحث التربوي.

دراسة عبده، هاني خميس (٢٠١٥م) بعنوان: " البحوث البينيّة وتقدم المجتمعات الإنسانية خلال الألفية الجديدة تجارب عملية وخيارات مستقبلية "، تهدف الدراسة إلى إلقاء الضوء على ملامح البحوث البينيّة، وإلى أي حد يمكن الاستفادة منها في دراسة المجتمعات الإنسانية مع استعراض تجارب عملية في مجال البحوث البينيّة، كذلك وضّحت الدراسة بعض المفاهيم وأهمية البحوث البينيّة وأهم الملامح المنهجية للبحوث البينيّة ونماذج عملية لتلك الأنواع من البحوث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن البحوث البينيّة تساعد على تخطي الحواجز القائمة بين فروع العلوم المختلفة من جانب وبين الأقسام من جانب آخر، وأنها تستخدم أكثر من علم ومنهج لدراسة ظاهرة محددة في مواجهة وحل المشكلات المجتمعية، وأن جودة البحث العلمي والإسهام في مواجهة التحديات وحل المشكلات لايمكن مواجهتها من خلال تخصصات معرفية منفصلة بل تحتاج إلى برامج بحثية تقوم على التداخل والتكامل عبر تخصصات مختلفة .

دراسة نصري، إيمان (٢٠١٦م) بعنوان:" أهمية الدراسات البينيّة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية للمجتمع المصري"، هدفت الدراسة للوصول إلى رؤية تعزز مفاهيم الترابط والتكامل بين العلوم بما يخدم المجتمع المصري ويُسهِم في حل مشكلاته بفكر نظريَّ ومنهجيَّ يُسهِم في التشبيك والتعاون بشكل أكبر بين الأكاديميين بمختلف التخصصات، كذلك تصحيح المفاهيم المتحيّزة للتخصصيّة المعرفية والتي يرجع ارتباطها المتحيّز بمدارس فكرية معينة في العلوم الإنسانية بصفة عامة وبالعلوم الاجتماعية بصفة خاصة، اتبعت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي، وتوصلت الدراسة لبعض النتائج منها: مناسبة الدراسات البينيّة مع كل مستويات التعلم قبل التخرج وبعد

التخرج والمستويات المهنية، وكذلك صعوبة بناء الجسور اللازمة لدعم المبادرات المتعددة التخصصات، ومن النتائج أيضا أن حدود الأقسام تمثل عائقًا أمام الدراسات البينيّة .

دراسة إبراهيم، محمود محمد (٢٠١٦م) بعنوان: "الدراسات البينيّة لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ثقافة الدراسات البينيّة لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية بجامعة نجران ودورها في تحقيق التنمية المستدامة بالمجتمع، والكشف عن أهم المعوقات التي تقف أمام تفعيل تلك الدراسات، وهل يختلف مستوى ثقافة الدراسات البينيّة ومعوقاتها لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (النوع، التخصص، الدرجة الوظيفية)، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وقد أسفرت النتائج عن ضعف مستوى ثقافة الدراسات البينيّة لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية بجامعة نجران وارتفاع مستوى معوقات تفعيلها، ولم تُظهِر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات (النوع، التخصص، الدرجة الوظيفية).

دراسة أبو الحسن، أسماء منصور(٢٠١٦م) بعنوان: "الدراسات البينيّة وجودة التعليم والبحث العلمي"، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التحديات التي تواجه التعليم الجامعي وكيفية معالجة تلك التحديات، والتعرف على المسببات التي أدت إلى ضعف اهتمام الأكاديميين بالدراسات البينيّة في الجامعات ومراكز الأبحاث العلمية، أتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن تبنّي الدراسات البينيّة بالجامعات سيُحْدِث قفزةً حقيقيةً في مجال تطوير منظومة التعليم والبحث العلمي وتوسيع دائرة المعارف والإطلاع، وتبني دراسات بينيّة تخدم الحقول المعرفية المختلفة .

دراسة كرتات، رقية محمد (٢٠١٨م) بعنوان: "أثر الدراسات البينيّة بالعلوم الإدارية على متطلبات سوق العمل المستقبلية بالتطبيق على تخصص إدارة الأعمال"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم وأهداف الدراسات البينيّة، وعرض مميزاتها وبعض نماذجها فيما يخص تخصص إدارة الأعمال ومن ثم معوقات الدراسات البينيّة وسوق العمل، واعتمدت الدراسة على المنهج

الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة لبعض النتائج، ومن أبرزها: ضرورة أن تشجع الجامعات أساتذتها على الاهتمام بالترابط والتداخل بين التخصصات البينيّة، والأخذ بأسلوب الفرق البحثية لسد الثغرات بين التخصصات عند معالجة الظواهر والمشكلات الجديدة، والحاجة إلى إنشاء مراكز متخصصة لتحديد الدراسات البينيّة الأنسب والمطلوبة للقضاء على الفجوات الحالية.

دراسة البلوي، لطيفة (٢٠٢٠) بعنوان "استحداث تخصصات تربوية بينيّة في برامج الدراسات العليا بكليات التربية بالجامعات السعودية من منظور احتياجات التنمية الشاملة تصور مقترح"؛ وهدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لاستحداث تخصصاتٍ تربويةٍ بينيّة في برامج الدراسات العليا بكليات التربية بالجامعات السعودية من منظور احتياجات التنمية الشاملة، من خلال التعرف على المتطلبات الأكاديمية لاستحداث تخصصات تربوية بينيّة في برامج الدراسات العليا بكليات التربية، والتعرف على الاحتياجات التنّموية التي تتطلب استحداث تخصصات بينيّة في برامج الدراسات العليا، وحصر المعوقات التي تحول دون استحداث تخصصات تربوية بينيّة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على مجتمع اسْتُلّ من عينة عشوائية طبقية، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها: إيجاد حقول معرفية جديدة تؤكد على علاقة العلوم التربوية بالعلوم الأخرى، وإعادة النظر في التخصصات النظرية التي لا تخدم حاجة سوق العمل، بينما تمثلت النتائج المتعلقة بالمعوقات في مقاومة تغيير الاعتقاد السائد الذي يؤمن بأن فكرة التخصصات البينيّة تؤثر بالسلب على مستوى المعرفة بمادة التخصص.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على ما أمكن الوصول إليه من دراسات سابقة (عربية، وأجنبية)، ذات ارتباط بموضوع الدراسة الحالية، تم اختيار الأقرب صلة وارتباطًا بالموضوع، رغم أن هذه الدراسات أُجريت في بيئاتٍ وأنظمةٍ تعليميةٍ مختلفةٍ إلّا أنها مشابهةً لمجتمع دراسة الباحث –خاصة الدراسات العربية– ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه الاتفاق، وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، والاستفادة منها.

فأما أبرز نقاط الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فقد اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الدراسات البيئيّة مثل: دراسة العاني (٢٠١٥م)، دراسة أمين، عبدالمنعم (٢٠١٤م)، ودراسة كرتات، رقية محمد (٢٠١٨م) دراسة أبوالحسن، أسماء منصور(٢٠١٦م) بينما اختلفت الدراسة الحالية في هدفها جزئيًا مع بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة Holly) 2009) والتي هدفت لدراسة التوجهات الاستراتيجية نحو الدراسات البيئيّة في البحوث الممولة، وكذلك دراسة جونز (Jones, 2010) والتي هدفت إلى بحث الإيجابيات، والسلبيات، والفوائد المستقبلية للدراسات القائمة على التخصصات البيئيّة، ودراسة ويلسن وزمبرين (٢٠١٢) Wilson &,Zamberlan والتي هدفت إلى توسيع مشاركات أعضاء هيئة التدريس في مجال البحوث البيئيّة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الخلفية النظرية للبحث وكذلك بناء أداة الدراسة الحالية وكذلك تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

إجراءات الدراسة الميدانية.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي في الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو الدراسات البيئيّة ومجالاتها والصعوبات التي تعترضها، وهذا المنهج يختص بجمع البيانات واكتشاف الحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق، ويتضمن أيضًا قدرًا من التفسير لهذه النتائج.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود للعام الدراسي ١٤٤٢هـ والبالغ عددهم ٤٣٠ (وكالة كلية التربية للتطوير والجودة،١٤٤٢هـ).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من العينة الاستطلاعية والتي اشتملت على أربعين عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيارهم عشوائيًا لغرض التحقق من صلاحية الأدة للتطبيق على عينة الدراسة، وذلك من خلال حساب الصدق والثبات، والعينة الأساسية والتي تكونت من ١٨٠ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

حساب الصدق:

تم حساب معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس لإيجاد صدق الاتساق الداخلي، كما في الجدول رقم (١)

جدول (٢) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	رؤية أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تجاه الدراسات البينيّة	.898**
2	مجالات الدراسات البينيّة الممكنة في كلية التربية	.855**
3	الصعوبات نحو التوجه للدراسات البينيّة في كلية التربية	.762**

** داله عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.٨٩٨** .٧٦٢**)، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :Alpha Cronbach والتجزئة النصفيةSplit Half : للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على العينة البالغ عددها (٤٠) عضوًا، كما في الجدول (٣).

جدول (٣) يوضح معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس بمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

طرق حساب الثبات		
أبعاد المقياس	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بتصحيح الطول لسبيرمان
رؤية أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تجاه الدراسات البينيّة	.934	.786
مجالات الدراسات البينيّة الممكنة في كلية التربية	.923	.782
الصعوبات نحو التوجه للدراسات البينيّة في كلية التربية	.921	786
معامل الثبات للمقياس بشكل عام	.957	.708

يتضـــح من الجدول (٢) أن قيم معاملاتألفا كرونباخ والتجزئة النصـــفية للأبعاد الفرعية للمقياس تتمتع بثبات عالٍ، مما يشير إلى إمكانية استخدام المقياس والاعتماد على نتائجه، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس بشـــكل عام: (٠,٩٥٧) بطريقة ألفا كرونباخ، و(٠,٧٠٨) بطريقة التجزئة النصفية، وهي معاملات ثبات عالية مما يدل على ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والأداة بشكل عام مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	الترتيب	المستوى
1	رؤية أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تجاه الدراسات البيئيّة	3.98	.655	2	عالي
2	مجالات الدراسات البيئيّة الممكنة في كلية التربية	4.10	.710	1	عالي
3	الصعوبات نحو التوجه للدراسات البيئيّة في كلية التربية	3.80	.716	3	عالي

يتبين من الجدول أن مستوى البعد الأول (رؤية أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تجاه الدراســات البيئيّة) لدى عينة الدراســة كان عاليًا، حيث بلغ المتوســط الحســابي للبعد (٣,٩٨) وبانحراف معياري (.٦٥٥) كما يتبين من الجدول أن مســتوى البعد الثاني (مجالات الدراســات البيئيّة الممكنة في كلية التربية) لدى عينة الدراســة كان عاليًا، حيث بلغ المتوســط الحســابي للبعد (٤,١٠) وبانحراف معياري (.٧١٠) أما البعد الثالث (الصــعوبات نحو التوجه للدراســات البيئيّة في كلية التربية) يتبين لدى عينة الدراسة أن مستواه كان عاليًا، كذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد (٣,٨٠) وبانحراف معياري (.٠,٧١٦) .

وجاءت أبعاد الأداة جميعها في المستوى العالي، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (٤,١٠-٣,٨٠) وجاء بعد "مجالات الدراسات البيئيّة الممكنة في كلية التربية" في المرتبة الأولى.

إجابة تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما رؤية أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية نحو الدراسات البيئية؟

للإجابة عن هذا التساؤل؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة حسب ما يلي في الجدول أدناه.

جدول (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود البعد الأول (رؤية أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تجاه الدراسات البينيّة)

رقم الفقرة	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	ترتيب الفقرة
4	تشجع الدراسات البينيّة أعضاء هيئة التدريس على التبادل المعرفي والثقافي بين أقسام الكلية.	4.46	0.864	1
7	يتماشى الأخذ بمجال الدراسات البينيّة؛ مع التوجهات العالمية المعاصرة.	4.41	0.842	2
3	تزيد الدراسات البينيّة من التعاون البحثي وتعززه بين المتخصصين في الكلية.	4.41	0.855	3
13	الوقت المتاح لدى عضو هيئة التدريس لا يتناسب مع الأعباء والمسؤوليات المكلّف بها لتقديم مبادرات بحثية ذات خصائص بينيّة.	3.02	1.15	4

من قراءة الجدول السابق حصلت الفقرة رقم (٤) (تشجع الدراسات البينيّة أعضاء هيئة التدريس على التبادل المعرفي والثقافي بين أقسام الكلية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٦) وانحراف معياري (٠,٨٦٤) ولا غرو في أن إجراء الدراسات البينيّة بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية يشجعهم على تبادل المعلومات، كلٌّ في ما يُجيد من علم ومعرفة ومالديه من تجارب في دراساته الأخرى، وهذا ما أشارت إليه دراسة عبده (٢٠١٥) من أن البحوث البينيّة تساعد على تخطي الحواجز القائمة بين فروع العلوم المختلفة من جانب وبين الأقسام من جانب آخر، وأنها تستخدم أكثر من علم ومنهج لدراسة ظاهرة محددة في مواجهة وحل المشكلات المجتمعية، وأن جودة البحث العلمي والإسهام في مواجهة التحديات وحل المشكلات لايمكن مواجهتها من خلال تخصصات معرفية منفصلة، بل تحتاج برامج بحثية تقوم على التداخل والتكامل عبر تخصصات مختلفة، وقريب منه ما أشارت إليه نتائج دراسة (العاني ٢٠١٥) بأن هناك رغبة لدى أعضاء هيئة التدريس في القيام بدراسات ذات طبيعة بينيّة وأن ثمة اتجاهًا نحو أهمية تفعيل التعاون بين التخصصات التربوية في مجال البحث العلمي، مما يستلزم الاستعداد من لدن أعضاء هيئة التدريس بالكلية لتقبّل هذا النوع من الدراسات، ولعل في ما أشارت إليه دراسة (يحي، ٢٠٠٦) من حيث تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام أسلوب الدراسات البينيّة في التدريس، ما يعضد هذه النتيجة ويدفع إلى الأخذ بها من المهتمين بهذا النوع من الدراسات من أعضاء هيئة التدريس .

أما الفقرة رقم (٧) في هذا البعد وهي: (يتماشى الأخذ بمجال الدراسات البينيّة؛ مع التوجهات العالمية المعاصر) فقد جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٤١) وانحراف معياري (٠,٨٤٢) وهذا إشارة من أفراد الدراسة إلى أهمية الدراسات البينيّة وعلاقتها بالتوجهات العالمية المعاصرة في تطوير البنى التعليمية المختلفة، ويؤيد ذلك ماجاء في دراسة (ابو الحسن، ٢٠١٦) من ضرورة إعداد كوادر علمية قادرة على مواكبة احتياجات العصر وسوق العمل الحالي، بحيث يصبح تبنّي الدراسات البينيّة بالجامعات قفزةً حقيقيةً في مجال تطوير منظومة التعليم، والبحث العلمي، وتوسيع دائرة المعارف والاطلاع، حيث إن تطوير التعليم الجامعي من أهم العناصر الأساسية التي تنادي بها التوجهات العالمية المعاصرة مما يعود إيجابًا على التنمية بالمجتمع، كما يتفق ذلك مع ما أوصت به دراسة (بيومي، ٢٠١٥) من ضرورة تفعيل الدراسات البينيّة لكي تتواكب مع متطلبات عصر المعرفة، كما أن هذه النتيجة تتفق مع ماتوصلت له دراسة الباحث Holly (٢٠٠٩) من أن هناك جهودًا واضحة تبذلها الجامعات الأمريكية على وجه الخصوص في توجهاتها نحو الدراسات البينيّة كونها بيوت خبرة، وأن هناك مبادرات عديدة تقوم بها تلك الجامعات من أجل نشر ثقافة البحوث البينيّة، خاصة في قدرتها على التعامل مع القضايا والمشكلات المجتمعية.

وهذا مما يدفع عمليات البحث الأكاديمي في كليات التربية نحو الاهتمام بالدراسات البينيّة والولوج إلى ساحتها، خاصة وأن مجال التنافسية الدولية اليوم هو المجال البحثي، وأن التصنيفات العالمية التنافسية تعتمد في بعض معاييرها على القدرة البحثية للكليات.

أما الفقرة رقم (٣) (تزيد الدراسات البينيّة من التعأون البحثي وتعززه بين المتخصصين في الكلية) فجاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٤١) وانحراف معياري (.٨٥٥) إذ يرى أفراد عينة الدراسة أن تعاونهم في إجراء الدراسات البينيّة سوف يعود عليهم بالتعاون المثمر، وأنه يعزز العلاقات العلمية بينهم، وهذا ما أكّدت عليه دراسة العاني (٢٠١٥) من أن ثمة إتجاهًا نحو أهمية تفعيل التعاون بين التخصصات التربوية في مجال البحث العلمي، وأن الانفصال بين التخصصات أدى إلى محدودية الابتكار والتجديد في مجال البحث التربوي، وربما هذا يتعارض مع

نتيجة دراسة (بيومي،٢٠١٥) من حيث إن لدى الأكاديميين زيادة حرص على تخصصاتهم وعدم الرغبة في الابتعاد عنها، وهذا ربما يحول دون التعاون البحثي بين أعضاء هيئة التدريس في الكلية، غير أن الباحث يرى خلاف ذلك؛ إذ ثمة اتجاه يسود لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، أظهرته هذه الدراسة نحو النزوع للتعاون البحثي وتشجيع الدراسات البينيّة بين التخصصات المختلفة.

وجاء في المرتبة الرابعة في هذا البعد البند رقم (١٣) (الوقت المتاح لدى عضو هيئة التدريس لا يتناسب مع الأعباء والمسؤوليات المكلف بها لتقديم مبادرات بحثية ذات خصائص بينيّة) بمتوسط حسابي (٣,٠٢) وانحراف معياري (١,١٥). وهي نتيجة تعضدها ماجاء في دراسة (جونز،٢٠١٠) من أن المناهج المستخدمة في الدراسات ذات التخصصات البينيّة لها سلبيات؛ حيث إنها تستهلك الوقت في استخدام العمل الجماعي التعاوني للابتكار، كما أن واقع عضو هيئة التدريس وارتباطاته الأكاديمية تدريسًا وبحثًا وإدارةً لجانٍ قد يحول بينه وبين الانخراط في مسؤوليات جديدة، وربما هذا ما أشارت إليه جزئيًّا دراسة (نصري،٢٠١٦) والتي توصلت إلى صعوبة بناء الجسور اللازمة لدعم المبادرات المتعددة التخصصات، حيث إن حدود الأقسام تمثل عائقًا أمام الدراسات البينيّة.

ويرى الباحث أن عضو هيئة التدريس بحاجة إلى دعم وتحفيز، سواء من قِبَل مركز البحوث التربوية بالكلية أو حتى من لدن الجهات المسؤولة عن ترقية أعضاء هيئة التدريس، بحيث تكون دراساته بينيّة وتحتسب في الترقية دون اشتراط التخصص.

السؤال الثاني: ما مجالات الدراسة البينيّة الممكنة في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية؟

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود البعد الثاني (مجالات الدراسات البينيّة الممكنة في كلية التربية)

رقم الفقرة	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	ترتيب الفقرة
١٣	دراسات تطوير عمليات التحصيل الأكاديمي	4.34	.857	1
17	دراسات المواطنة وعمليات التعلم	4.26	.839	2
3	دراسات البحث العلمي والتربوي	4.24	.946	3
4	دراسة المشكلات البيئية والحفاظ على البيئة	3.76	1.16	4

في الإجابة على السؤال الثاني: وكما يتضح من الجدول السابق حصلت الفقرة رقم (١٣) (دراسات تطوير عمليات التحصيل الأكاديمي) على الرتبة الأولى في البعد بمتوسط حسابي (٤,٣٤) وانحراف معياري (٠,٨٥٧) وهذا مؤشر بأن أعضاء هيئة التديس بالكلية يتطلعون إلى القيام بدراسات يدور محورها حول عمليات التحصيل الأكاديمي للطلبة، وربما يكون هذا نابع من شعورهم بمشكلات الواقع الأكاديمي الذي يعيشه الطلبة وحاجتهم للتطوير، كما أن حصول هذا البند على الرتبة الأولى في هذا البعد يُشير إلى أهمية هذا المجال من حيث أن أفراد الدراسة وهم من أعضاء هيئة التدريس وعلى اختلاف تخصصاتهم قد اتفقوا على أهمية هذا المجال، وقد ينطوي هذا الأمر على أن أعضاء هيئة التدريس يشعرون بوجود ضعف في عمليات التحصيل الأكاديمي لطلاب الكلية أو مشكلات تعتريها، مما يدعو إلى توجيه الدراسات لمعالجة هذا الضعف أو المشكلات.

يلي ذلك البند رقم (١٧) في البعد ونصه :(دراسات المواطنة وعمليات التعلم) حيث حل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٦) وانحراف معياري (٠,٨٣٩) وهو من المجالات التربوية المتعلقة بالمواطنة وقيمها وقد نصت رؤية المملكة ٢٠٣٠ في أهدافها العامة على تعزيز الهوية الوطنية. (https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview/)

الأمر الذي يدفع الباحثين نحو الاهتمام بالدراسات المتعلقة بالمواطنة والانتماء وربطها بعمليات التعلم ومن ثم دعوة الباحثين لدراسة الكيفية المناسبة لإدراج متطلبات المواطنة وقيمها في مناهج التعليم في مستوياته المختلفة. ويرى الباحث أن هذا المجال يعد خصبًا للدراسة من أكثر من تخصص تربوي، وأن المجتمع الأكاديمي يملك من المقومات البحثية العالية للتصدي لمثل تلك

الموضـوعات المتعلقة بالمواطنة، وفي الوقت نفسـه ثمة حاجة مجتمعية لدراسـة العلاقة بين عمليات التعلم والمواطنة في شتى مستويات التعليم ومراحله.

ويأتي البند رقم (٣) (دراسـات البحث العلمي والتربوي) بمتوسـط حسـابي (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٩٤٦) وهو أحد المجالات المهمة والتي تنم عن اهتمام أعضـاء هيئة التدريس بالبحث العلمي ويؤيد ذلك ماجاء في دراسة المطيري (٢٠١٦) التي أشارت إلى أهمية الدراسات البينيّة في البحث العلمي، وأن للدراسات البينيّة دورًا في تطوير المنهجية البحثية للتخصص التربوي، وعلى سبيل المثال الأصول الإسلامية للتربية من حيث استعمال منهج تحقيق النصوص كمنهج غير معتاد في الدراسـات البينيّة، كما أن للدراسـات البينيّة أثرًا كبيرًا في تطوير وتعميق قدرات الباحث، وتوسيع مدى ثقافته البحثية في أكثر من تخصص. كما أشارت دراسة (جونز، ٢٠١٠) إلى أن استخدام منهج التخصصات البينيّة يقدم العديد من الفوائد التي تظهر في مهارات التعلم مدى الحياة اللازمة للتعلم المستقبلي للطالب، وأن استخدام أساليب التخصصات البينيّة تجعل الطلاب والمعلمين متقدمين في التفكير الناقد، والتواصـل، والإبداع، والتربية في جميع المجالات. وتأتي هذه النتيجة مؤيدةً من دراسة العاني (٢٠١٥م) من أن هناك اتجاهًا نحو أهمية تفعيل التعاون بين التخصصـات التربوية في مجال البحث العلمي، وأن الانفصـال بين التخصصـات أدى إلى محدودية الابتكار والتجديد في مجال البحث التربوي؛ ولذلك فإن الباحث يُهيب بأعضـاء هيئة التدريس لاستخدام الدراسات البينيّة منهجًا وأسلوبًا في مجال البحث العلمي؛ ليصبح أكثر ثراءً وعمقًا من دراسة هذا المجال من خلال تخصص واحد.

في المرتبة الرابعة في بعد المجالات جاء البند رقم (٤) (دراسة المشكلات البيئية والحفاظ على البيئة) بمتوسـط حسـابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (١,١٦). وفي هذا المجال تدرس التخصصـات البينيّة كل ما يُحيط بالإنسـان من مكونات حيّة وغير حيّة يؤثر ويتأثر بها، ومن ثم يصـبح التداخل بين العلوم الطبيعية (فيزياء، كيمياء، بيولوجيا وغيرها)، وبين العلوم الاجتماعية (الاقتصاد، القانون، العلوم السياسية، وعلم الاجتماع، وغيرها) أمرًا حتميًا لدراسة المشكلات البيئية، وإيجاد الحلول المثلى لحماية كوكب الأرض، وتحقيق تنمية مستدامة للأجيال القادمة. وهذا

ما أشار له طمان في دراسته (٢٠١٦م، ص٧٩). كما أن الدراسات البينيّة تستخدم أيضًا في دراسات المشكلات البيئية بسبب حالة التعليم البيئي السيئة، والحاجة إلى محو الأمية البيئية كما أشار إلى ذلك جونز. (Jones, 2010, 78)

وفي مجال ذا صلة تستخدم الدراسات البينيّة في حل بعض المشكلات الاجتماعية مثل التركيبات السكانية والتلوث وغيرها من المشكلات التي تتطلب أكثر من تخصص للبحث عن الحلول المتعلقة بها. (Winkelhake, 2015, 17). وبالتالي فإن الباحث يرى ضرورة اتجاه الدراسات البينيّة في كلية التربية نحو حل المشكلات البيئية ودراسة علاقتها بالتربية وقيمها داخل المؤسسات التربوية المختلفة، ومن الأمور المهمة أن تتضمن الخرائط البحثية في أقسام الكلية –إن وجدت– على هذا المجال، بحيث يصبح متاحًا للدراسة والبحث أمام جميع الباحثين.

السؤال الثالث: ما الصعوبات الأكاديمية نحو التوجة للدراسات البيئية في كلية التربية؟

جدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود البعد الثالث (الصعوبات نحو التوجه للدراسات البينيّة في كلية التربية)

رقم الفقرة	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	ترتيب الفقرة
11	غياب التواصل بين أقسام الكلية، ومراكز صنع السياسات واتخاذ القرار	4.25	.977	1
9	قلة وجود خارطة للأبحاث المستقبلية في أقسام الكلية.	4.24	.839	2
10	ندرة وجود أساليب للتحفيز على إجراء بحوث بينية أو تشكيل فرق بحثية	4.24	.985	3
15	صعوبة التوفيق بين المناهج والأساليب بين التخصصات	3.23	1.23	4

حصل البند رقم (١١) من الصعوبات (غياب التواصل بين أقسام الكلية، ومراكز صنع السياسات واتخاذ القرار.) على المرتبة الأولى في البعد بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وانحراف معياري (٩٧٧.) وفي هذا الجانب حدد بامير (Bammer ,2012, 20) مجموعة من الصعوبات تواجه الدراسات البينيّة تتعلق بغياب التواصل بين أقسام الكلية، وعلى رأسها تدني القدرة على إيجاد نوعٍ من التمايز ما بين التخصصات المختلفة، وعدم القدرة على إنشاء وسيلة اتصال ما بين التخصصات المتعددة.

ويرى الباحث أن الهيكل التنظيمي لكلية التربية بصورته الحالية وبصفتها مؤسسة أكاديمية ربما لا تساعد عل التعاون بين التخصصات المختلفة في أقسام الكلية، وهو ما أشار إليه Moti,N (٢٠١٢) من أن البنى التقليدية للمؤسسات الأكاديمية لا تساعد نظم دعم الأبحاث الجامعية بصورتها الحالية على التعاون بين الحقول المعرفية المختلفة، ولا تسهل مهمة الباحثين في هذا المجال، إذ مهما كانت نتائج أبحاثهم من حيث الجودة والقيمة، فإن الباحثين في مجال الدراسات البينيّة عادةً ما يلاقون صعوبات جمّة في سعيهم للحصول على تعاون ومشاركة زملائهم في التخصصات الأخرى. (Moti,N,2012,PP.201-216)

أما البند رقم (٩) في البعد (قلة وجود خارطة للأبحاث المستقبلية في أقسام الكلية) فجاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤،٢٤) وانحراف معياري (.٩٣٦) إذ أن قلّة وجود خارطة بحثية في أقسام الكلية تحدد المستقبل البحثي فيها يُشكّل ربما عقبة كؤود أمام الباحثين سواء من أعضاء هيئة التدريس أو من طلبة الدراسات العليا، إذ لا يزال الباحث يسأل في أغلب وقته عن المجال المناسب أو المتاح للتركيز عليه في بحثه، فلو كان ثمة خرائط بحثية للأقسام الأكاديمية في الكلية؛ لكان سهلاً تلمّس الاحتياجات البحثية ومن ثم فتح المجال واسعًا أمام الدراسات ومن ضمن ذلك الدراسات البينيّة.

كما أن النظام البحثي للقسم الأكاديمي وهو ما أشار إليه أمين ((٢٠١٤لايزال يرتكز إلى حد كبير على تخصصاتٍ محدّدةٍ وأنظمةٍ محدّدةٍ، مما جعل إدماج الدراسات البينيّة غير عادي في ميادين الدراسة التقليدية ويخلق حاجزًا أمام المزيد من التكامل. (أمين،٢٠١٤م، ص٥). كما يؤيد ذلك ماجاء في دراسة لمركز البحوث والدراسات بالغرفة التجارية من أن المؤسسات الجامعية الخاصة غير مهتمة بما يحتاجه سوق العمل، وتركيزهم ينصب على طرق إحراز أعلى عائد ممكن من الطلاب. (مركز البحوث والدراسات بالغرفة التجارية،٢٠١١م، ص١٢).

إن وجود خارطة بحثية لكل قسم أكاديمي في الكلية يضمن تعدد المجالات البحثيّة ويتيح الفرصة للتنوع البحثي، حيث يصبح ماثلاً للعيان مجالات البحث المطروقة بكثرة وكذلك المجالات المهملة، وبالتالي تظهر على السطح الكثير من مجالات البحث المستقبلية التي تفتقر للدراسة

والبحث داخل كل تخصص، ومن ثم يمكن لعضو هيئة التدريس تلمّس الاحتياج البحثي وابتكار علاقات بحثية بين تخصصه والتخصصات الأخرى.

وأما البند رقم (١٠) (ندرة وجود أساليب للتحفيز على إجراء بحوث بينِيّة أو تشكيل فرق بحثيّة) فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وانحراف معياري (.٩٨٥) ويأتي على رأس أساليب التحفيز ما يُعرف بتمويل الدراسات البينيّة والتي تتطلب في العادة الكثير من الوقت والجهد والمال مقارنةً بالدراسات التقليدية، إضافة إلى ارتفاع مستوى المخاطر أو الإخفاقات التي من الممكن أن تتعرض لها تلك البحوث (Tait & Lyall, 2007, 1). ووجود العديد من المشكلات الأخرى المتعلقة بتمويل الدراسات البينِيّة، حيث إن الكثير من المؤسسات تعزف عن تمويل المشروعات البحثيّة البينيّة، وتُفضّل الاحتفاظ بالأموال لتمويل أنشطتها الخاصة. (Bammer, 2012, 22). كما أن مما يعزز هذه النتيجة ما جاء في دراسة الغرفة التجارية من افتقاد الجيل القديم من الأساتذة في الجامعات إلى أسلوب الدراسات البينِيّة، وإلى الأسلوب المناسب لتعليمه. (مركز البحوث والدراسات بالغرفة التجارية، ٢٠١١م، ص١٢). ويتعلق بذلك ما يشعر به بعض أعضاء هيئة التدريس من تمسك غير مبرر بتخصصاتهم الأساسية، وخوفهم من اضمحلالها، وقلّة الاهتمام بها مستقبلاً باعتبار أن المعرفة التي يمتلكونها هي المعرفة الحقيقية الراسخة، "وأن ثمة تهديدًا من الدراسات البينِيّة باعتبارها مرحلة انتقالية، من شأنها إما أن تخلص تخصصات تضاف إلى حقول معرفية قائمة، أو خلق حقول معرفية جديدة، فهي فكرة تحمل في طياتها التهديد للحقول المعرفية الراسخة التي قد تتأثر من جرائها، بحيث تهمّش بشكل تدريجي إلى أن تضمحل، وقد تزول الحاجة إلى الحقول القائمة تدريجيًا فتنحسر إلى أن تنقرض، ولعل هذا هو السبب الأبرز الذي يجعل كثيرًا من الأكاديميين التقليديين لا يظهرون كثيرًا من الحماس تجاه الدراسات البينِيّة". Newell,H,2010,pp.1-25)).

وجاء في المرتبة الرابعة في بعد الصعوبات البند رقم (١٥) (صعوبة التوفيق بين المناهج والأساليب بين التخصصات) بمتوسط حسابي (٣,٢٣) وانحراف معياري (١,٢٣). وهذا متعلق باختلاف المناهج والأساليب البحثيّة بين التخصصات الأكاديمية لدى أقسام الكلية؛ فثمة

إشكالات في تفضيلات الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للمناهج والأساليب المستخدمة، فالباحثون في كل تخصص لهم تفضيلاتهم في المنهج والأسلوب قد تحول بين الباحثين من تخصصات مختلفة والاتفاق على معالجة دراسة بينيّة معينة. فضلاً عن الإشكالات اللغوية التي تُعد من أبرز المشكلات المرتبطة بالدراسات البينِيّة، وتتمثل في عدم فهم المفاهيم النظرية والمصطلحات الفنية للحقول المعرفية الأخرى، أو سوء فهمها، أو الخلط بينها. فالخطاب في الحقل المعرفي هو ببساطة مسألة ألفاظ ولما كان كل حقل معرفي يعمل بمعزل عن غيره من الحقول، فإن كل منها قد طور ألفاظًا خاصة به. (Vick,2004,pp.160-178).

وإضافة إلى ماسبق يظهر عدم القدرة على التوصل إلى إطارٍ شاملٍ ودقيقٍ وممنهج يمكن أن ترتكز عليه البحوث البينِيّة؛ وقلّة توافر الأدوات والعمليات المنهجية والبيانات اللازمة التي تستعين بها البحوث البينيّة في الأقسام الأكاديمة. وأخيرًا عدم توافر قياسات متفق عليها لضمان الجودة في العمليات البحثيّة البينِيّة. (Bammer ,2012, 20)

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الصعوبة قد أثرت كذلك على كمية الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية للجامعات وهو ما أشار إليه ابوالحسن (٢٠١٦) من ندرة في الدراسات البينِيّة التي تنشر في المجلات العلمية للجامعات؛ نتيجة لقلة توضيح مدى أهمية الدراسات البينيّة، وتوفير النماذج العلمية المنهجية المضبوطة لاقتداء الباحثين بها، بالإضافة إلى اقتصار الجامعات في تقديم المنح والتمويل للدارسين المختصين بالعلوم الإنسانية والعلمية فقط! دون الاهتمام بالعلوم التطبيقية، الأمر الذي تسبب في عدم تشجيع الدارسين والأكاديميين بالاهتمام بالدراسات البينِيّة. (أبوالحسن،٢٠١٦م، ص٧٢). لكن الباحث لا يتفق وهذه الجزئية بالذات؛ إذ أن المشاهد هو أن الجامعات لديها اهتمام بالعلوم التطبيقية أسوة بالعلوم الإنسانية والعلمية، ومن جوانب ذاك الاهتمام ما يُخصص من حوافز للبحث العلمي في شتى المجالات.

التساؤل الرابع:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) وفقًا للبعد الأول؟

للإجابة عن التساؤل استُخدم تحليل التباين الثنائي، لمعرفة الفروق كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨) يوضح الفروق بين الجنس (ذكر – أنثى) والرتبة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك–أستاذ) وفقًا للبعد الأول

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	672.578	١	672.578	7.127	.00
الرتبة العلمية	215.027	٢	١٠٧٫٥١٤	1.139	.322
الخطا	١٧١٧٤٫٤٧٨	182	94.365		
الكلي	٦٨١٤٨٠٫٠٠٠	186			

يتضح من الجدول أعلاه:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للجنس (ذكر، أنثى) لدى عينة الدراسة، إذ كانت قيمة (ف) تساوي(٧٫١٢٧) عند مستوى دلالة (٠٫٠٠).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للرتبة العلمية لدى عينة الدراسة، إذ كانت قيمة (ف) تساوي (١٫١٣٩) عند مستوى دلالة (٠٫٣٢)

ولمعرفة الفروق في الجنس استُخدم اختبار المقارنات الثنائية البعدية LSD كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩) يوضح الفروق وفقًا للجنس (ذكر – أنثى)

الجنس	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
ذكر–أنثى	4.444*	.008

دال عند مستوى (٠٫٠٠)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في البعد الأول.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك – أستاذ) وفقًا للبعد الثاني؟

للإجابة عن التساؤل السابق تم استخدام تحليل التباين الثنائي، لمعرفة الفروق كما هو موضح في الجدول

جدول (١٠) يوضح الفروق بين الجنس (ذكر – أنثى) والرتبة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك–أستاذ) وفقًا للبعد الثاني.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	388.738	1	388.738	2.134	.146
الرتبة العلمية	53.986	2	26.993	.148	.862
الخطا	8.281 3314	182	182.133		
الكلي	1161119.000	186			

يتضح من الجدول أعلاه: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للجنس (ذكر، أنثى) لدى عينة الدراسة، إذ كانت قيمة (ف) تساوي (٢,١٣٤) عند مستوى دلالة (.١٤٦)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للرتبة العلميّة لدى عينة الدراسة، إذ كانت قيمة (ف) تساوي (١٤٨) عند مستوى دلالة (.٨٦٢)

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر،أنثى) ،والرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) وفقًا للبعد الثالث؟

للإجابة عن التساؤل استُخدم تحليل التباين الثنائي، لمعرفة الفروق كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١١) يوضح الفروق بين الجنس (ذكر – أنثى) والرتبة العلميّة (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك–أستاذ) وفقًا للبعد الثالث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	14.958	1	14.958	.129	.720
الرتبة العلمية	184.858	2	92.429	.795	.453
الخطا	21160.869	182	116.269		
الكلي	625555.000	186			

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للجنس (ذكر، أنثى) لدى عينة الدراسة، إذ كانت قيمة (ف) تساوي (.١٢٩) عند مستوى دلالة (.٧٢٠).

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية وفقًا للرتبة العلميّة لدى عينة الدراســـة، إذ كانت قيمة (ف) تساوي (.٧٩٥) عند مستوى دلالة (.٤٥٣)

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فيما يلي مجموعة من التوصيات:

أن جودة البحث العلمي والإســـهام في مواجهة التحديات وحل المشـــكلات لايمكن مواجهتها من خلال تخصـــصـــات معرفية منفصـــلة، بل تحتاج برامج بحثية تقوم على التداخل والتكامل عبر تخصصات مختلفة.

أهمية الدراســـات البينيّة في البحث العلمي؛ لما لها من دورٍ في تطوير المنهجيّة البحثيّة للتخصـــص التربوي، وبالتالي فمن الضـــروري إشـــاعة ثقافة هذا النوع من الدراســـات في جميع تخصصات الكلية.

وضـع آلية لتفعيل التعاون بين التخصـصـات التربوية في مجال البحث العلمي، ويقتضـي ذلك ضرورة تفعيل الدراسات البينيّة بين أقسام الكلية لكي تتواكب مع متطلبات عصر المعرفة.

تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام أسلوب الدراسات البينيّة في التدريس.

أن تتبنى كلية التربية الدراســـات البينيّة، إذ يُعدّ ذلك قفزةً حقيقيةً في مجال تطوير منظومة التعليم والبحث العلمي وتوسيع دائرة المعارف والاطلاع.

أن الحدود القائمة بين الأقســـام تمثل عائقًا أمام الدراســـات البينيّة، مما يدعو إلى ضـــرورة إزالة الحواجز بين تخصصات الكلية.

أن تكون الدراسات البينيّة من الأولويات البحثية كمبادرةٍ يتبنّاها مركز البحوث التربوية في الكلية.

ثمة مجالات ملحّة يرى أعضـــاء هيئة التدريس بالكلية أهمية بحثها من خلال الدراســـات البينيّة، وهي:

أ/ دراسات محورها تطوير عمليات التحصيل الأكاديمي للطلبة.

ب/ الدراسات المتعلقة بالمواطنة وقيمها، والانتماء وتعزيزه، وربط ذلك بعمليات التعلم في جميع المستويات التعليمية.

ج/ حل المشكلات البيئية ودراسة علاقتها بالتربية، وقيمها داخل المؤسسات التربوية المختلفة.

د/ دراسات البحث العلمي والتربوي.

إعادة بناء الهيكل التنظيمي لكلية التربية؛ بحيث يساعد على التعاون بين التخصصات المختلفة في أقسام الكلية.

وجود خارطة بحثية لكل قسم أكاديمي في الكلية يضمن تعدد المجالات البحثية.

تحفيز أعضاء هيئة التدريس بالكلية نحو الدراسات البينيّة ويأتي على رأس أساليب التحفيز تمويل الدراسات البينيّة.

وضع أولوية النشر للدراسات البينيّة في المجلات العلمية التي تصدر في الكلية أو الجامعة.

قيام الكلية وخاصة مركز البحوث فيها بتوضيح مدى أهمية الدراسات البينيّة وتوفير النماذج العلمية المنهجية المضبوطة لاقتداء الباحثين بها.

المراجع:

إبراهيم، محمود محمد. (٢٠١٦م). الدراسات البينيّة لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية –مصر – ٣(١٧)، ٥٧٧-٥٩٨.

إدريس، جعفر عبد الله موسى؛ وأحمد، أحمد عثمان إبراهيم؛ والأختر، عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠١٢م). إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة. مجلة علمية تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ٣ (٢٠١٢م)، ٣٩-٦٢.

أحمد، عفاف محمد سعيد. (١٩٩٨م). جدوى مدخل العلوم البينيّة في تحسين برنامج إعداد المعلم. مستقبل التربية العربية – مصر، ٤ (١٣-١٤)، ٦٣-٨٣.

أبو النور، عبد الوهاب. (١٩٩٦م). نظم التصنيف في الوطن العربي، القاهرة: عالم الكتب.

إبراهيم، محمود محمد. (٢٠١٦م). الدراسات البينيّة لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية –مصر – ٣(١٧)، ٥٧٧-٥٩٨.

أبو الحمائل، أحمد، وآخرون. (٢٠٠٩م): رؤية إستشرافية لمستقبل التخصصات البينيّة للدراسات العليا الجامعية في عصر المعلوماتية. بحث مقدم في مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية للمشاركة مع جامعة سيناء والشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد. والذي عقد في ٢٢-٢٤ مارس ٢٠٠٩م في القاهرة.

أبو قطيش، محمد محمود. (٢٠١١م). التنمية والتمكين من أجل تنمية مجتمعية تقوم على العدالة والتمكين. دورة تحديد احتياجات المجتمع المحلي. الأردن. تم الدخول على الموقع بتاريخ: ٢٢ يناير ٢٠٢٠م متاح على الرابط : mabuqutaish.blogspot.com/2011/11/blog-post.html.

أبوالحسن، أسماء منصور. (٢٠١٦م). الدراسات البينيّة وجودة التعليم والبحث العلمي. المؤتمر الدولي العلمي الثالث بعنوان مستقبل الدراسات البينيّة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المنعقد في الفترة من ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦، بجامعة حلوان: القاهرة.

أمين، عمار بن عبدالمنعم، (٢٠١٥)، الدراسات البينيّة: رؤية لتطوير التعليم الجامعي، مسترجع من http://docplayer.net/49537183-Rw'y@-lttwyr-lt%60lym-ljm%60y.html

البازعي، سعد عبدالرحمن. (٢٠١٣م). الدراسات البينيّة وتحديات الإبتكار. مجلة الآداب، المجلد ٢٥، العدد الثاني، جامعة الملك سعود. ص٢٢١. (البازعي،٢٠١٤م، ص٢٢٤-٢٢٥)،

آل الحارث، فاطمة بنت علي عبد الله. (٢٠١٦م). إستراتيجية مقترحة لتطوير وظائف الجامعات السعودية في ضوء مبادئ جامعة المستقبل. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

بسيوني، آمال ضيف. (٢٠١٣م). طموحات الدراسات العليا من أجل مستقبل أفضل. ورقة عمل مقدمة لملتقى الدراسات العليا الأول رؤى مستقبلية وتجارب عالمية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، في الفترة ١٩ ديسمبر ٢٠١٣م. الرياض.

البلوي، لطيفة بنت علي (٢٠٢٠) استحداث تخصصات تربوية بينيّة في برامج الدراسات العليا بكليات التربية بالجامعات السعودية من منظور احتياجات التنمية الشاملة تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود،كلية التربية .

بيومي، محمد سيد. (٢٠١٥م). معوقات تفعيل الدراسات البينيّة في العلوم الاجتماعية دراسة ميدانية. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، بعنوان العلاقات البينيّة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات، في الفترة ١٥ - ١٧ ديسمبر ٢٠١٥م، جامعة قابوس. سلطنة عمان.

الجمال، رانيا عبد المعز. (٢٠١٥م). الدراسات البينيّة وبعض التجارب العالمية. مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينيّة، الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، المنعقد في الرياض في الفترة من ٢٨-٢٩ أبريل: المملكة العربية السعودية.

بنخود، نور الدين. (٢٠١٦م). دليل الدراسات البنية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها. جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.

جامعة عين شمس. (٢٠١٤م). التخصصات والدراسات البينيّة والمتعددة واحتياجات سوق العمل. المؤتمر العلمي الثالث، خلال الفترة من ٢٢- ٢٣ أبريل ٢٠١٤م.

جامعة الملك سعود. (٢٠١٥م). الدراسات البينيّة في تخصصات العلوم الإنسانية وأثرها في إثراء البحث العلمي. ورشة عمل نظمتها جامعة الملك سعود، في الفترة ٨ أبريل ٢٠١٥م، ٢٦، متاح على الرابط التالي: http://news.ksu.edu.sa/ar/node/106156.

جامعة الملك سعود. (٢٠١٥م). الدراسات البينيّة في تخصصات العلوم الإنسانية وأثرها في إثراء البحث العلمي. ورشة عمل نظمتها جامعة الملك سعود، في الفترة ٨ أبريل ٢٠١٥م، تم الدخول على الموقع بتاريخ: ٢٦ مارس ٢٠١٦م، متاح على الرابط التالي: http://news.ksu.edu.sa/ar/node/106156.

حمزة، أحمد. (٢٠١٦م). مستقبل علم النفس في ضوء الدراسات البينيّة والتجارب العالمية الرائدة. المؤتمر الدولي العلمي الثالث بعنوان "مستقبل الدراسات البينيّة في العلوم الإنسانية والاجتماعية"، المنعقد في الفترة من ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦ بجامعة حلوان: القاهرة.

حسن، إبراهيم عيد (١٩٩٧م). التنمية والتخطيط. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

حسن، أميرة محمد. (٢٠٠٨م). نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع. مجلة جامعة دمشق، ٢٤(١٢)، ٤١٧.

الحسن، عبد الرحمن محمد. (٢٠١٣م). مؤشرات التنمية في السودان رؤية عامة. مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث، (١)، ١٤٠-١٦٧.

حسن، كاظم جهاد، (٢٠١٣) في البينيّة، نشأتها ودلالتها، مجلة جامعة الملك سعود للاداب، ٢٥(٢)، ٢٤١،٢٥٠.

خفاجي، محمد كاظم. (١٩٧٧م). مقدمة في التراث الحضاري لتصنيف العلوم. مجلة المورد العراقية، ٦(٤)، ٨١-٨٧.

خفاجي، محمد كاظم. (١٩٨٣م). تصـــنيف العلوم عند العرب. مجلة المورد العراقية، ١٢(٣)، ١٣٣-١٥٣.

الخوالدة، ناصـــر احمد. (٢٠١٠م). ثنائية التعليم الجامعي وآثاره في البلاد الإســـلامية. المؤتمر الدولي للتكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسـهام في جهود النهوض الحضـاري في العالم الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الجزائر.

زايد، أحمد. (٢٠١٥م). العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية إعادة قراءة للعلاقات البينيّة. المؤتمر الدولي الثالث لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بعنوان العلاقات البينيّة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات، المنعقد في الفترة من ١٥-١٧ ديسـمبر بجامعة السـلطان قابوس: سلطنة عمان.

سالم، ناهد بسيوني. (٢٠١٥م). منطق تصنيف العلوم في نظم التصنيف العربية الإسلامية: قراءة تحليلية مقارنة بنظم التصـــنيف الغربية الحديثة. المؤتمر الدولي العلاقات البينيّة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات، المنعقد بتاريخ ١٥- ١٧ ديسـمبر ٢٠١٥م. كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

صـــباح، براهمي. (٢٠٠٥م). منظومة الانترنت في المؤســـســـة الجامعية وعلاقتها بالأهداف التنظيمية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

رمضـــان. (٢٠١٥م). مركز دراســـات اللغة العربية وآدابها. دليل المؤتمر اللغة العربية والدراســـات البينيّة الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، جامعة الأمام محمد بن ســعود الإســلامية الرياض، ٢٨-٢٩ ابريل ٢٠١٥م،

زاهر، ضـياء الدين. (٢٠٠٢م). العلوم البينيّة أو منهجية الألفية الثالثة. مسـتقبل التربية العربية-مصـر، ٨(٢٧)، ٣١٥-٣٢٤.

زاهر، ضـــياء الدين. (٢٠٠٤م). مقدمة في الدراســـات المســـتقبلية - مفاهيم وأســـاليب وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

زاهر، ضياء الدين، (٢٠٠٤)، الدراسات المستقبلية، مفاهيم اساليب - تطبيقات، تقديم السيد يسين، القاهرة مركز الكتاب للنشر.

الصـــويان، نورة. (٢٠١٦م). بناء المناهج التعليمية في الدراســـات البينيّة في العلوم الاجتماعية: دراســـة تحليلية نقدية. المؤتمر الدولي العلمي الثالث بعنوان "مســـتقبل الدراســـات البينيّة في العلوم الإنسانية والاجتماعية"، المنعقد في الفترة من ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦ بجامعة حلوان: القاهرة.

طمان، دينا محمد. (٢٠١٦م). الدراســـات البينيّة في مجالي الهجرة والبيئة. المؤتمر الدولي العلمي الثالث بعنوان "مســـتقبل الدراســـات البينيّة في العلوم الإنســـانية والاجتماعية"، المنعقد في الفترة من ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦ بجامعة حلوان: القاهرة.

العاني، وجيهة ثابت. (٢٠١٥م). إتجاهات أعضـــاء هيئة التدريس نحو الدراســـات البينيّة بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، بعنوان العلاقات البينيّة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات، في الفترة ١٥ – ١٧ ديسمبر ٢٠١٥م، جامعة قابوس.سلطنة عمان.

عبدالمنعم، نادية إبراهيم، خالد قدري. (١٩٩٩م). الدراســـات البينيّة مدخل لتطوير مناهج التعليم المصري في ضوء العولمة. كتاب المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر، العولمة ومناهج التعليم، مصر.

عبده، هاني خميس أحمد. (٢٠١٥م). البحوث البينيّة وتقدم المجتمعات الإنســـانية خلال الألفية الجديدة: تجارب عملية وخيارات مســـتقبلية. المؤتمر الدولي الثالث لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية "العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات"، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ١٥-١٧ ديسمبر ٢٠١٥.

عيســى، مصــطفى يونس أحمد. (٢٠١٦م). التاريخ الاقتصــادي والاقتصــاد الســياســي. المؤتمر الدولي العلمي الثالث بعنوان "مستقبل الدراسات البينيّة في العلوم الإنسانية والاجتماعية"، المنعقد في الفترة من ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦، بجامعة حلوان: القاهرة.

عصـفور، محمد حسـن، (٢٠١٣)، الدراسـات البينيّة والتخصـصـية في العلوم الإنسـانية، مجلة جامعة الملك سعود للآداب، (٢٥) (٢)، ٢٣١-٢٤٠ .

عمشوش، مسعود. (٢٠١١م). الجامعة في عصر التخصصات المتداخلة. تم الدخول على الموقع بتاريخ: ٢٨ ديسمبر ٢٠٢٠. متاح على الرابط التالي:

./https://amshoosh.wordpress.com/2011/03/28

عمشوش، مسعود. (٢٠٠٤م). من التخصص إلى الدراسات البينيّة. مقالة منشورة في الملحق الثقافي لصحيفة الثورة اليمنية في شهر ديسمبر ٢٠٠٤، تم الدخول على الموقع في ٢٠ مارس ٢٠٢٠، متاح على الرابط التالي: https://amshoosh.wordpress.com/2011/03/28/.

عواشريه، السعيد. (٢٠٠٨م). برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وانتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً. الظهران: الملك فهد للبترول والمعادن.

غانم، إسلام عبد الله عبد الغني. (٢٠١٦م). مستقبل الدراسات البينيّة في العلوم الإنسانية علم الأنثروبولوجيا نموذجاً. المؤتمر الدولي العلمي الثالث بعنوان "مستقبل الدراسات البينيّة في العلوم الإنسانية والاجتماعية"، المنعقد في الفترة من ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦، بجامعة حلوان: القاهرة.

غانم، بسام؛ أبوسنينة، عودة. (٢٠١٣م). دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية بالأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٥٣-١٠٠.

كسنأوي، محمود محمد. (٢٠٠١م). توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الواقع-توجهات مستقبلية). بحث مقدم لندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، في أبريل ٢٠٠١م.

كرتات، رقية محمد. (٢٠١٨م). أثر الدراسات البينيّة بالعلوم الإدارية على متطلبات سوق العمل المستقبلية بالتطبيق على تخصص إدارة الأعمال، جامعة الملك خالد. تم الدخول على الموقع بتاريخ: ٢٠١٩/٢/٥، متاح على الرابط التالي: https://eprints.kku.edu.sa/493/.

المطيري، سارة هليل. (٢٠١٦م). الدراسات البينيّة في تخصص الأصول الإسلامية للتربية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي العلمي الرابع بعنوان "مستقبل الدراسات البينيّة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، في الفترة ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦م، جامعة حلوان. مصر.

مركز البحوث والدراسات بالغرفة التجارية. (٢٠١١م). برامج الدراسات البينيّة واحتياجات سوق العمل. ورقة عمل مقدمة للإدارة العامة للبحوث والمعلومات، الغرفة التجارية الصناعية، الرياض.

مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة. (٢٠١٧م)، الدراسات البينيّة. جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض.

منصور، محمد إبراهيم. (٢٠١٣م). الدراسات المستقبلية ماهيتها وأهميتها وتوطينها عربياً. ورقة عمل قدمت للدراسات المستقبلية ضمن فعاليات منتدى الجزيرة السابع، قطر، ١٦-١٨ مارس ٢٠١٣م.

محمود، محمد خيري. (٢٠٠٣م). فاعلية التدريس باستخدام أسلوب الدراسات البينيّة والمتعددة الفروع المعرفية على تنمية قدرات التفكير الناقد واتجاهات التلاميذ نحو تدريس مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة التربية العلمية- مصر، ٦ (٣)، ١٩١-٢٣٨.

نصري، ايمان. (٢٠١٦م). أهمية الدراسات البينيّة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية للمجتمع المصري. المؤتمر الدولي العلمي الثالث بعنوان "مستقبل الدراسات البينيّة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب، في الفترة ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦م، جامعة حلوان.

نصار، على عبد الرؤوف محمد. (٢٠١٥م). تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة – رؤية مستقبلية- المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٢٠(٢٠١٥)، ٩١-١٢٦.

يحيى، حسن بن عايل أحمد. (٢٠٠٦م). أولويات القضايا البحثية في حالة الدراسات البينيّة. مجلة معهد بحوث ودراسات الإسلامي، (١)، ٢٠٠-٢١٦.

وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٩م). الخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم العالي. المملكة العربية السعودية.

- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٥-٢٠١٩م). موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها. المملكة العربية السعودية.

Ibrahim, Mahmoud Mohamed. (2016 AD). Interdisciplinary studies of faculty members in social sciences and their role in achieving sustainable development: a field study, Journal of Scientific Research in Education - Egypt - 3(17), 577-598.

Idris, Jaafar Abdullah Musa; Ahmed, Ahmed Osman Ibrahim; And Al-Akhtar, Abdul Rahman bin Abdullah. (2012 AD). The possibility of applying total quality management to higher education services for continuous improvement, ensuring the quality of outputs and obtaining accreditation: a case study of the branch of Taif University in Al-Khurma. A scientific journal published by the American Arab Academy for Science and Technology, 3 (2012), 39-62.

Ahmed, Afaf Mohamed Saeed. (1998 AD). The feasibility of the interdisciplinary approach to improving the teacher preparation program. The Future of Arab Education - Egypt, 4 (13-14), 63-83.

Abu Al-Nour, Abdel-Wahhab. (1996 AD). Classification systems in the Arab world, Cairo: The World of Books.

Ibrahim, Mahmoud Mohamed. (2016 AD). Interdisciplinary studies of faculty members in social sciences and their role in achieving sustainable development: a field study, Journal of Scientific Research in Education - Egypt - 3(17), 577-598.

Abu Al-Hamael, Ahmed, and others. (2009): A forward-looking vision for the future of interdisciplinary majors for university postgraduate studies in the information age. Research presented at the Conference on Informatics and Arab Development Issues to participate with Sinai University and the Arab Network for Open Education and Distance Education. Which was held on March 22-24, 2009 in Cairo.

Abu Qutaish, Muhammad Mahmoud. (2011 AD). Development and empowerment for community development based on justice and empowerment. Determining the needs of the local community. Jordan. The site was accessed on: January 22, 2020 AD Available at the link: mabuqutaish.blogspot.com/2011/11/blog-post.html.

Abul-Hassan, Asmaa Mansour. (2016 AD). Interdisciplinary studies and the quality of education and scientific research. The Third International Scientific Conference entitled The Future of Interdisciplinary Studies in the Humanities and Social Sciences, held from 15-16 March 2016, Helwan University: Cairo.

Amin, Ammar bin Abdel Moneim, (2015), Interdisciplinary Studies: A Vision for the Development of University Education, retrieved from

http://docplayer.net/49537183-Rw'y@-lttwyr-lt%60lym-ljm%60y.html

Al-Bazai, Saad Abdul Rahman. (2013 AD). Interdisciplinary studies and innovation challenges. Al-Adab Journal, Volume 25, Number Two, King Saud University. p. 221. (Al-Bazai, 2014 AD, pp. 224-225)،

Al-Harith, Fatima bint Ali Abdullah. (2016 AD). A proposed strategy for developing the jobs of Saudi universities in light of the principles of the University of the Future. (Unpublished PhD thesis), King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Bassiouni, Amal Dhaif. (2013 AD). Graduate aspirations for a better future. A working paper presented to the First Graduate Studies Forum, Future Visions and Global Experiences, Princess Nourah Bint Abdul Rahman University, on December 19, 2013. Riyadh.

Bayoumi, Mohamed Sayed. (2015 AD). Obstacles to activating interdisciplinary studies in the social sciences, a field study. A paper presented to the Third International Conference of the College of Arts and Social Sciences, entitled Interrelationships between Social Sciences and Other Sciences: Experiences and Aspirations, December 15-17, 2015, Qaboos University. Sultanate of Oman.

El-Gamal, Rania Abdel Moez. (2015 AD). Interdisciplinary studies and some international experiences. Conference on Arabic Language and Interdisciplinary Studies, Cognitive Perspectives and Societal Stakes, held in Riyadh from 28-29 April: Kingdom of Saudi Arabia.

Benkhoud, Noureddine. (2016 AD). Directory of Arabic Structural Studies in Language, Literature and Humanities, Center for Arabic Language and Literature Studies. Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Kingdom of Saudi Arabia.

Ain-Shams University. (2014 AD). Interdisciplinary and interdisciplinary studies and the needs of the labor market. The Third Scientific Conference, during the period from 22-23 April 2014.

King Saud University. (2015 AD). Interdisciplinary studies in the humanities disciplines and their impact on enriching scientific research. A workshop organized by King Saud University, on April 8, 2015, 26 AD, available at the following link: http://news.ksu.edu.sa/ar/node/106156.

King Saud University. (2015 AD). Interdisciplinary studies in the humanities disciplines and their impact on enriching scientific research. A workshop organized by King Saud University, in the period April 8, 2015, the site was accessed on: March 26, 2016, available at the following link: http://news.ksu.edu.sa/ar/node/106156.

Hamza, Ahmed. (2016 AD). The future of psychology in the light of interdisciplinary studies and pioneering global experiences. The Third International Scientific Conference entitled "The Future of Interdisciplinary Studies in the Humanities and Social Sciences", held from 15-16 March 2016 at Helwan University: Cairo.

Hassan, Ibrahim Eid (1997 AD). development and planning. Alexandria: University Knowledge House.

Hassan, Amira Muhammad. (2008 AD). Towards a closer relationship between the university and the community. Damascus University Journal, 24 (12), 417.

Al-Hassan, Abdul Rahman Muhammad. (2013 AD). Development indicators in Sudan, a general vision. White Nile Journal of Studies and Research, (1), 140-167.

Hasan, Kazem Jihad, (2013) in Al-Bayah, its origin and significance, King Saud University Journal of Literature, 25(2), 241, 250.

Khafaji, Muhammad Kazem. (1977 AD). Introduction to the cultural heritage of the classification of sciences. Al-Mawred Iraqi Journal, 6(4), 81-87.

Khafaji, Muhammad Kazem. (1983 AD). Classification of sciences among the Arabs. Al-Mawred Iraqi Journal, 12(3), 133-153.

Khawaldeh, Nasser Ahmed. (2010 AD). The duality of university education and its effects in Islamic countries. The International Conference on Knowledge Integration and its Role in Enabling University Education to Contribute to Efforts to Advance Civilization in the Islamic World, International Institute of Islamic Thought, Algeria.

Zayed, Ahmed. (2015 AD). Social sciences and natural sciences, a re-reading of interrelationships

المراجع الأجنبية:

Ansari, D., Smedt, B. D., & Grabner, R. H. (2012). Neuroeducation – A Critical Overview of An Emerging Field. Neuroethics, (2012)5, 105–117 .

Bullough, R. V. Jr. (2006). Developing interdisciplinary researchers: What ever happened to the humanities in education? Educational Researcher, 35(8), 3-10. Retrieved from http://search.proquest.com/docview /216908209?accountid=27575

Bruun, H., Hukkinen, J., Huutoniemi, K. & Klein, J. T. (2005). Promoting Interdisciplinary Research: The Case of the Academy of Finland. Academy of Finland, Finland .

Bammer, G. (2012). Strengthening interdisciplinary research What it is, what it does, how it does it and how it is supported. Australian Council Of Learned Academies, Australia .

Bammer, G. (2012). Strengthening interdisciplinary research What it is, what it does, how it does it and how it is supported. Australian Council Of Learned Academies, Australia .

Blake, J., Sterling, S. R., & Kagawa, F. (2009). Getting it together: interdisciplinarity and sustainability in the higher education institution. Centre for Sustainable Futures, University of Plymouth() يعدل في المتن).

Carlson, E., Atlas, D. H., Lynch, L., Medina, I., Martin, D., Maas, A., Miner, G. L., Sholtes, J. & Sutfin, N. (2013). Defining An Integrated Interdisciplinary Approach: I-Water Fellows Address Challenges Confronting Freshwater Resources. I-Water: Integrated Water

Atmosphere Ecosystems Education And Research Program, Colorado State University. 1-21.

Demirel, M. &Coskun, Y. D. (2010). Case Study on Interdisciplinary Teaching Approach Supported by Project Based Learning. International Journal of Research in Teacher Education. 2(3), 28-53.

Visholm, A., Grosen, L., Norn, M. T., & Jensen, R. L. (2012). Interdisciplinary Research is key to solving society´s problems. VI FremmerViden, Fiolstræde, Denmark .

(Dusseldorp & Wigboldus 1994, 94)،-Dusseldorp, D. V., &Wigboldus, S. (1994). Interdisciplinary Research for Integrated Rural Development in Developing Countries: The Role of Social Sciences. Issues In Integrative Studies, 12, 93-138 .

Freedson, P. (2009). Interdisciplinary Research Funding: Reaching Outside the Boundaries of Kinesiology. Quest, 2009(61), 19-24 .

Gardner, S. K. (2014). Bridging the Divide: Tensions Between the Biophysical and Social Sciences in An Interdisciplinary Sustainability Science Project. Environment and Natural Resources Research, 4(2), 70-79 .

Gethmann, C. F., Carrier, M., Hanekamp, G., Kaiser, M., Kamp, G., Lingner, S., Quante, M., & Thiele, F. (2014). Interdisciplinary Research and Tran disciplinary Validity Claims. German: Springer-Verlag Berlin Heidelberg(يصحح في المتن) .

Holley, K. A. (2009). Interdisciplinary strategies as transformative change in higher education. Innovative Higher Education, 34(5), 331-344. Doi: http://dx.doi. org/10.1007/s10755-009-9121-4

Holley, K. A. (2009). Interdisciplinary Strategies as Transformative Change in Higher Education. Innov High Educ, 34(5). 331–344.

Jones, C. (2010). Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. ESSAI. 7(26). 75-81.

Jones, C. (2010). Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. ESSAI. 7(26). 75-81.

Klein, J. T. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. Journal of Social Science Education, 5(2), 10-18.

Newell, W. H. (2010). A Theory of Interdisciplinary Studies. Issues In Integrative Studies, 19, 1-25 .

Newell, W. H. (2009). Complexity Andinterdisciplinarity. In Keil, L. D., Knowldege Management, Organizational Intelligence And Learning And Complexity. Vol. 2., Eolss Publihsers/ Unesco .

Newell, W. H. (2013). The State Of The Field: Interdisciplinary Theory. Issues In Interdisciplinary Studies, 31, 22-43 .

National Academy Of Sciences. (2005). Facilitating Interdisciplinary Research. Washington, D.C: The National Academies Press.

Novak, E., Zhao, W., & Reiser, R. A. (2014). Promoting interdisciplinary research among faculty. The Journal of Faculty Development, 28(1), 19-24. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1667201251?a ccountid=27575

Newell, W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. Issues In Integrative Studies, 19, 1-25 .

Newell, W. H. (2009). Complexity Andinterdisciplinarity. In Keil, L. D., Knowldege Management, Organizational Intelligence And Learning And Complexity. Vol. 2., Eolss Publihsers/ Unesco .

Newell, W. H. (2013). The State Of The Field: Interdisciplinary Theory. Issues In Interdisciplinary Studies, 31, 22-43 .

Novak, E., Zhao, W., & Reiser, R. A. (2014). Promoting interdisciplinary research among faculty. The Journal of Faculty Development, 28(1), 19-24. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1667201251?a ccountid=27575

Novak, E., Zhao, W., & Reiser, R. A. (2014). Promoting interdisciplinary research among faculty. The Journal of Faculty Development, 28(1), 19-24. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1667201251?a ccountid=27575

Muravska, T. & Ozoliņa, Z. (2011). Interdisciplinarity in Social Sciences: Does It Provide Answers to Current Challenges in Higher Education and Research? European Commission Representation in Latvia .

Messer, J. (2012). Practicing interdisciplinarity. Macquarie University, Sydney, Australia .

Pramanik, A. (2014). Role of Interdisciplinary Studies in Higher Education in India. Journal of Education and Human Development, 3(2), 589-595.

Perry, L M. (2014). Factors influencing interdisciplinary research collaborations (Order No. 3641061). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1622150104). Retrieved from

http:// search.proquest.com/docview/1622150104?account id=27575

Wilson, S., & Zamberlan, L. (2012). Show me yours: Developing a faculty-wide interdisciplinary initiative in built environment higher education. Contemporary Issues in Education Research (Online), 5(4), 331. Retrieved from http://search.proquest.com/docview /1418450504?accountid=27575

Owen, D., &Noblet, C. (2015). Interdisciplinary research and environmental law. Ecology Law Quarterly, 41(4), 1-46 .

Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A. & Mulder, M. (2009). Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. Ecopsychology Rev. (21), 365–378.

Tait, J., &Lyall, C. (2007). Short Guide to Developing Interdisciplinary Research Proposals. ISSTI Briefing Note, 1, 1-4 .

Riper, C., Powell, R. B., Machlis, G., Wagtendonk, F. W., Riper, C. F., Ruschkowski, E., Schwarzbach, S. E. & Galipeau, R. E. (2012). Using Integrated Research and Interdisciplinary Science: Potential Benefits and Challenges to Managers of Parks and Protected Areas. The George Wright Forum. 29(2), 216–226.

Olsen, D. S., Borlaug, S. B., Klitkou, A., Lyall, C., &Yearley, S. (2013). A Better understanding of Interdisciplinary research in Climate Change. NIFU Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education, Norway .

Winkelhake, K. M. (2015). Case Study Exploring the Use of an Interdisciplinary Approach to Teach a High School Mathematics and Science Topic. (Doctor of Education). Northeastern University, Boston, Massachusetts.

أثر الموارد في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن

The impact of resources in planning for crisis management in secondary schools in Hafar Al-Batin Governorate

إعداد

د. بدر بن جمعان الشاعري

أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته المساعد بجامعة حفر الباطن

Dr. Bader bin Jamaan Al Shaery

Assistant Professor. Education planning and its economics
College of Education, University of Hafar Al-Batin

DOI: 10.36046/2162-000-009-016

المستخلص

هدفت الدراســة تحديد درجة التخطيط لإدارة الأزمات، وقياس أثر الموارد البشــرية في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن، واعتمدت الدراسـة على المنهج الوصـفي وإعداد وتطبيق اسـتبانة التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية على عينة بلغ عددها (٥٦٤) من العاملين بالمدارس الثانوية بحفر الباطن، وأظهرت نتائج الدراســة أن درجة التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن جاءت مرتفعة بشـكل عام، كما جاء أثر الموارد البشـرية والمادية في التخطيط لإدرة الأزمات بدرجة قوية، وأوصـت الدراسـة بضـرورة وجود وحدة إدارة أزمات فعالة بكل مدرسـة، وضـرورة الاهتمام بتحسـين الموارد البشرية والمادية خصوصا الميزانية للنجاح في إدارة الأزمات.

الكلمات المفتاحية: الموارد – التخطيط – المدارس الثانوية– إدارة الأزمات.

Absract:

The study aimed to determine the degree of planning for crisis management in secondary schools in the governorate of Hafr Al-Batin, to measure the impact of human resources in planning for crisis management in secondary schools in the governorate of Hafr Al-Batin, and to measure the impact of material resources in planning for crisis management in secondary schools in the governorate of Hafr Al-Batin, and the study relied on the descriptive approach and the preparation and application of the planning questionnaire For crisis management in secondary schools on a sample of (564) of secondary school employees in Hafar Al-Batin, and after implementation, the regression coefficient of the SPSS program was used, and the results of the study showed that the degree of planning for crisis management from the point of view of workers in secondary schools in Hafar Al-Batin governorate was generally high, as well. The impact of human and material resources in planning for managing crises was strong, and the study recommended the need for an effective crisis management unit in every school, and the need to pay attention to improving human and material resources, especially the budget, to succeed in crisis management.

key words: Resources - Planning - secondary schools - Crisis Management

الجزء الأول- الإطار العام للدراسة

المقدمة:

تخصص الدول موارد ضخمة للاستثمار في التعليم ورفع كفاءته، وتعد هذه الموارد مدخلا مهما من مدخلات العملية التعليمية، كما تكتسب الموارد أهمية إضافية خلال إدارة الأزمات.

وقد أدت التغيرات المتلاحقة في بيئة المؤسسات التعليمية إلى تعرضها للأزمات والتي أثرت على أدائها، وعلى الرغم من ضرورة توافر وسائل الأمن والسلامة للمدارس إلا أن تداعيات الأزمات تؤثر تقريبا على كل المجتمع المدرسي، كما هو الحال بالنسبة لتداعيات جائحة فيرس كورونا (كوفيد١٩)؛ مما أثر سلبا على أداء سير العملية التعليمية وكفاءتها (Sahu, 2020).

وتعد الموارد المالية والبشرية محركا أساسيا لأي خطط تنموية، وبما أن دول العالم تواجه تحديًا كبيرًا في الحصول على الموارد، فإن تحليل محركات تنمية الموارد يعد قضية حيوية، وهناك حاجة ملحة لإلقاء الضوء على العقبات الرئيسة التي تواجهها (Ibrahiem & Sameh, 2021).

والتخطيط من أهم العمليات داخل المدرسة، ويزداد أهمية في أوقات الأزمات، وهو بمثابة الإطار العام الذي يتم فيه التعامل مع الأزمات، وهو عبارة عن التحديد المسبق لما يجب عمله وكيفية القيام به(Kennedy,2004). ولكن التخطيط لا ينجح لوحده إذ يحتاج إلى توافر الموارد المادية والبشرية المناسبة حتى ينجح، وعادة ما تعتني دراسات اقتصاديات التعليم مثلا: Gigliotti & Sorensen)، ٢٠١٨، Jimenez-Castellanos)، ٢٠١٠، Lafortune، & Rothstein، Schanzenbach٢٠١٨ (إلى توظيف الموارد فيما يحقق أهدافها؛ فهي تتناول العلاقة بين المدخلات (الموارد المدرسية) والعمليات (التخطيط والمناخ المنظمي للمدرسة) من جانب، وأثرهما بنواتج التعلم من جانب آخر؛ من أجل المساعدة في صناعة القرار التربوي السليم الذي يتعلق بالتوزيع والاستعمال الأمثلين للموارد التعليمية (عابدين، ٢٠٠٤).

ويسهم التخطيط الجيد في منع حدوث الأزمة بالمستقبل، والتحضير لمواجهتها؛ ومن ثم العودة للوضع العادي بعد انتهائها (أبو خليل، ٢٠٠١)، ومن هنا تكمن أهمية التخطيط للأزمة

في تجنب العشـــوائية والارتباك وحشـــد الموارد المالية والبشـــرية والفنية للعمل بكفاءة عند حدوث الأزمة.

وتســـتلزم عملية مواجهة الأزمات بالمدارس وجود خطة معدة مســـبقا قبل وقوع الأزمة، ووجود آلية للتعامل معها عقب وقوعها، وهذه الخطة تعد أداة علمية، تعمل على الحفاظ على سلامة المدرسة والعاملين فيها، ومعالجة أي قصور ربما ينبئ بحدوث أزمة.

وقد تحدث الأزمات نتيجة تراكم تأثيرات خارجية محيطة بالنظام التعليمي، أو بســـبب خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيســة، ويشــكل تهديدا صــريحا لبقائها (اليمني،٢٠١١)، وربما يتأثر أداء الطلبة في البيئة غير الآمنة (طيب ومطلق٢٠١٤؛ والحارث،٢٠١٨؛ Owaduge, 2009، Gurdineer,2013، Ciccotelli, 2020) ؛ مما يظهر أهمية التخطيط لإدارة الأزمات، ومدى الحاجة لتوفير كل ما يمكن؛ لإنجاح التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس.

وبصـــفة عامة يتطلب مواجهة الأزمات تنســـيقًا منظمًا ومنســـقًا بعناية؛ اســـتجابة لتلبية احتياجات الأفراد المتضـــررين (Brock et al. 2009)؛ لذلك برزت الحاجة إلى خطط جيدة لإدارة الأزمات وأن تكون أكثر وضوحًا خصوصا؛ بسبب زيادة الأزمات المدرسية في الآونة الأخيرة مثل حالات العنف المدرســـي وغيرها من المواقف المؤلمة التي يعاني منها الطلاب والمعلمون والموظفون والآباء وأقارب المشاركين (Knox & Robert, 2005)، وأصبح من أساسيات الإدارة الناجحة لمواجهة الأزمات المدرسية أن يتركز اهتمام الإدارة المدرسية على توفير حالة من التوازن بين التخطيط وبين الموارد المتاحة لدى المدرسة لتنفيذ خططها.

وإذا كانت دراسة إدارة الأزمات المدرسية بصفة عامة على جانب كبير من الأهمية، وأن الموارد عامل مهم في التخطيط لمواجهة ما يمكن أن تتعرض له المدارس من أزمات؛ فإن ذلك يبدو أكثر أهمية في مدارس المرحلة الثانوية؛ نظرا لأنها من المراحل التي يمكن أن تتأثر بالأزمات التربوية، مثل انتشـــار أفكار مخالفة للهوية الوطنية، أو القيم والعادات؛ بســـبب طبيعة المرحلة العمرية، كما أنها تمثل نهاية مرحلة التعليم العام، التي يتوقع أن تعبأ فيها الجهود لتشكيل مستقبل الطلبة التعليمي والوظيفي.

ويتضح مما سبق أن فعالية التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية؛ يتوقف على درجة توافر الموارد، وحسن إدارتها؛ فقد يكون هناك نقص ما في موارد المدرسة، أو قد لا تكون المدارس مستعدة بشكل كاف للتعامل مع الأزمات، ومن هنا نبعت فكرة الدراسة الحالية التي تدور حول "أثر الموارد في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية".

مشكلة الدراسة:

قد لا تكون العديد من المدارس مستعدة لمواجهة الأزمات المحتملة بالشكل المناسب، وتكمن خطورة الأزمات المدرسية في ارتباطها بشريحة كبيرة من أفراد المجتمع وهم الطلاب ومنسوبي المدرسة، إضافة إلى ذلك أن التعامل غير الكفء مع الأزمات المدرسية قد يترتب عليه خسائر بشرية ومادية ونفسية واجتماعية كبيرة، وهو ما أشارت إليه دراسة (Ayub, 2019؛ Pappa et al. 2019) إلى أن السلامة والأمان داخل المدرسة من أهم عوامل المناخ التنظيمي، وهو بدروه أحد العوامل المؤثرة في نوعية المخرجات المدرسية، فإذا ما توافرت السلامة المدرسية، وتحقق المناخ التربوي؛ تحسنت المخرجات المدرسية بدرجة كبيرة، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة واقع العديد من المدارس السعودية.

ذلك الواقع الذي لربما ساهم في ضعف أداء الطلبة السعوديين في الاختبارات المعيارية الدولية، رغم إنفاق المملكة العربية السعودية على التعليم العام ميزانيات ضخمة (الحسين،٢٠١٦، الحربي، ٢٠١٣).

وفي ذات السياق، تعنى الدراسة الحالية بقياس أثر الموارد المدرسية في جانب الكفاءة Efficiency لاستغلال الموارد المتاحة بالمدارس، علما بأن الكفاءة المدرسية لا يمكن قياسها بشكل دقيق ولكن يمكن الاستدلال عليها من خلال مؤشرات منها على سبيل المثال إعداد خطط إدارة الأزمات المدرسية، وجانب العدالة Equity حيث تبحث في سياسة توزيع وتوظيف الموارد على نطاق المدارس للتنبيه إلى ضرورة مراجعة السياسات المرتبطة بالتباين الواسع في توفير الموارد داخل المدارس، وتأثيرها على البعد الاجتماعي للتعليم.

وقد قام الباحث بفحص الدراسات السابقة التي أجريت على البيئات العربية التي تناولت (التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس)، مثل دراسات (مقابلة، والخوالدة، والكيلاني، ٢٠١٦، والقحطاني، ٢٠١٩؛ والظفر، والعمود، ٢٠١٩، والمطيري، ٢٠١٩) ولاحظ أن جلَّ هذه الدراسات لم تدرس أثر الموارد المادية والبشرية بالتخطيط لإدارة الأزمات، كما أن معظم الدراسات الأجنبية ذات الصلة ركزت على علاقة الموارد المدرسية بالنتائج كـ(Gigliotti & Sorensen، ٢٠١٨؛ Jimenez-Castellanos، ٢٠١٠؛ Lafortune، Rothstein، Schanzenbach & ٢٠١٨) ولم تتناول أثر المدخلات على العمليات.

ومن هنا يظهر؛ أن الدراسات السابقة لم تتطرق لدراسة أثر الموارد في التخطيط لإدارة الأزمات المدرسية وهو موضوع يعنى بجانبي الكفاءة والعدالة المدرسية، ومن ثم وجدت فجوة معرفية حول هذه النقطة البحثية، قد تسهم الدراسة الحالية في سدها.

وفي ضوء ما يمكن أن تسببه الأزمات المدرسية من نتائج وخيمة على العملية التعليمية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، وأهمية توجيه السياسات التربوية لمتخذ القرار لدعم موارد المدارس للتخطيط الجيد لإدارة الأزمات المدرسية؛ يمكن بلورة مشكلة الدراسة في "يتوقف نجاح التخطيط لإدارة الأزمات المدرسية على كفاءة وكفاية الموارد المتاحة للمدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن".

وبناء على ما سبق صيغت مشكلة الدراسة في السؤال لرئيس التالي: ما أثر الموارد في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما درجة التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟

٢. ما أثر الموارد البشرية في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟

٣. ما أثر الموارد المادية في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟

أهداف الدراسة:

- تحديد درجة التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن.
- قياس أثر الموارد البشـــرية في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن.
- قياس أثر الموارد المادية في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول الموارد البشرية، والموارد المادية، وأثرهما في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن.
- الحدود البشـــرية: تم تطبيق أداة الدراســـة على عينة بلغ عددها (٥٦٤) من العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن.
- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة الدراســـة بالمدارس الثانوية الحكومية والأهلية (بنين وبنات) بمحافظة حفر الباطن.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة بالفصل الدراسي الأول (١٤٤٢هـ).

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

- يعد موضـــوع التخطيط لإدارة الأزمات من الموضـــوعات المهمة، فلا تخلو غالبا أي مؤسسة تعليمية من وجود إدارة وخطط لمواجهة الأزمات.
- تحظى دراســـات اقتصـــاديات التعليم –عموماً– بأهمية كبيرة، وربما تعد دراســـة كفاءة الموارد البشرية والمادية من أهم دراسات اقتصاديات التعليم.

– تتناول الدراسة المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وهي شريحة مهمة في قطاع التعليم بالمحافظة.

– ندرة البحوث والدراسات الأجنبية والعربية والمحلية التي تناولت أثر الموارد في التخطيط لإدارة الأزمات وخصوصا في المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية:

– قد تفيد نتائج الدراسة في رفع مستوى التخطيط لإدارة الأزمات ومعرفة الآثار الإيجابية للتخطيط؛ والتقليل من الآثار السلبية وأضرارها، وتساعد على حل المشاكل ومواجهة الأزمات المستقبلية التي تواجه المدارس الثانوية والتنبؤ بها في المستقبل.

– قد تساعد نتائج الدراسة القيادات التربوية ومسؤولي التخطيط التربوي ومديري المدارس في وضع وتنفيذ خطط مقاومة الأزمات، من خلال تفعيل عمليات التوجيه والتنسيق والرقابة والمتابعة. فيؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى جاهزية التخطيط، وإتمام الاستعداد لإدارة أي أزمات طارئة والتخفيف من أثارها.

– تبحث الدراسة الحالية في سياسة توزيع وتوظيف الموارد على نطاق المدارس والسياسات المرتبطة بالتباين في توفير الموارد داخل المدارس، وتأثير ذلك على النظام التعليمي والمدرسي.

– توجيه البحوث والدراسات في مجال التعليم والتخطيط لإدارة الأزمات لدى المدارس الثانوية من مرحلة الوصف والدراسات النظرية إلى مرحلة الاهتمام العملي بتقديم الأدوات والوسائل لتطوير الأداء، ورفع مستوى كفاءة التخطيط لإدارة الأزمات بما يحقق الطموح واستمرار التفوق.

مصطلحات الدراسة:

يعرف التخطيط لإدارة الأزمات بأنه: "عملية تفكير تتضمن وضع مجموعة من الإجراءات، والسياسات الإدارية، وأنظمة تنفيذية توفر القدرة والسلطة لإدارة الأزمة أو الكارثة" (راجع،١٩٩٧، ص٣٠)، وتعرفه (أمينة، ٢٠١٥، ص٣١٠) بأنه: "التخطيط للأزمة هو:

التحديد المسبق لما يجب عمله وكيفية القيام به، ومتى، ومن الذي سيقوم به، ومن هنا فإن التخطيط عادة مرتبط بحقائق الأزمة".

ويعرف الباحث التخطيط لإدارة الأزمات إجرائياً بأنه: "مجموعة الإجراءات التي تقوم بها القيادات المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن لمواجهة الأزمات التي قد تحدث مستقبلاً، بأساليب علمية منظمة مبينة على التنبؤ، وتحديد الأدوار، والمهام لجميع العاملين، وتعبئة الموارد المادية والبشرية المتاحة بأكبر قدر ممكن من الكفاءة، والفعالية وبما يحقق أقل ضرر ممكن في البيئة التعليمية".

وتتحدد درجة مستوى التخطيط لإدارة الأزمات في الدراسة الحالية: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على استبانة التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

وتعرف الموارد بأنها: "عناصر الإنتاج المتاحة التي يمكن أن تساهم في عملية انتاج وتطوير المواد المنتجة، وتتضمن مواد طبيعية، وبشرية ومادية" (طاقة وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٢٦)، كما تعرف الموارد المالية بأنها: "مجموع الموارد المالية المخصصة للتعليم من الموازنة العامة للدولة أو بعض المصادر الأخرى، مثل: الهبات، أو التبرعات، أو رسوم الطلاب" (البحيري، ٢٠٠٤، ص ٦٩). أما الموارد البشرية فتعرف بأنها: "جميع العناصر البشرية من المديرين والعاملين الذين يؤدون عملا داخل المؤسسة (التويجري والبرعي، ٢٠٠٤، ص ١٩)، وعرفت أيضا بأنها: "جزء من الإدارة والتي تهتم بشؤون العاملين من حيث التعيين، والتأهيل، والتدريب، وتطوير الكفاءات، وكذلك وصف أعمالهم" (نايف، ٢٠١١، ص١١).

وتعرف الموارد إجرائيا بأنها: "مجموعة العوامل المتاحة بالمدارس الثانوية سواء المادية، مثل: ميزانية المدرسة، ونوع المدرسة، ونوع المبنى، ومكان المدرسة، أو البشرية، مثل: النوع، والجنسية، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ودورات إدارة الأزمات، وعدد المعلمين، وعدد الوكلاء، ومتوسط العبء التدريسي، ووحدة إدارة الأزمات، وتوافر منسق أمن وسلامة، وتوافر رائد نشاط، وعدد الطلاب، والتي يمكن أن يكون لها تأثير في التخطيط لإدارة المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن".

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة (الموارد، التخطيط لإدارة الأزمات، المدارس الثانوية).
- فحص الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة والاطلاع على الأدوات التي استخدمتها وتحديد مدى استفادة الدراسة الحالية منها.
- إعداد الاستبانة والتأكد من صلاحيتها ومناسبتها.
- تطبيق الأداة على عينة الدراسة باستخدام رابط إلكتروني.
- تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج SPSS.
- استخراج النتائج ومناقشتها والخروج بتوصيات.

الجزء الثاني -الإطار النظري والدراسات السابقة

أهتم الإطار النظري بالتخطيط لإدارة الأزمات، وعوامل تحسين التخطيط لإدارة الأزمات، وأثر الموارد في التخطيط لإدارة الأزمات في التعليم، ومن ثم مراجعة للدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أولا-التخطيط لإدارة الأزمات:

تعد الأزمات من أخطر ما يهدد المؤسسات، حيث تمثل أكبر عائق أمام القيام بأداء وظائفها، والسعي لتحقيق أهدافها التي أسست من أجلها، فتضع الأزمات المنظماتِ والهيئاتِ أمام مواجهة اختيارات صعبة، يتحدد على ضوء ذلك مدى نجاح وتفوق مؤسسة عن مؤسسة أخرى (طيب ومطلق، ٢٠١٤)، والأزمة هي حدث لأي موقف غير متوقع يمكن أن يتسبب في ضرر للمنظمة، وموظفيها، وممتلكاتها، وأصحاب المصلحة، وسمعة المنظمة، وأصولها المستقبلية. قد تشمل هذه الأزمات حوادث الحافلات المدرسية، والانتحار، أو الإصابات، أو الوفيات المتعددة، والكوارث الطبيعية التي يمكن أن تؤدي إلى تدهور سريع ودمار واسع في المدرسة إذا لم يتم التعامل

معها بشكل فوري وجدير بالثناء (Javed & Nazi, 2015) ويعدّ التخطيط بمثابة الإطار العام الذي يتم فيه التعامل مع الأزمات، وهو يعني التحديد المسبق لما يجب عمله وكيفية القيام به. والعديد من المدارس لديها خطط لإدارة الأزمة، وهنا تكمن أهمية التخطيط للازمة في تجنب العشوائية، والارتباك، وحشد الموارد المالية، والبشرية، والفنية للعمل بكفاءة عند حدوث الأزمة.

وتتضح أهمية التخطيط لإدارة الأزمات في مساعدة المدرسة لتحقق أهدافها المرجوة بمستوى فائق من الفاعلية الذاتية، كما يساعدها على التعاون والتشاور بين القيادات المدرسية والمعلمين في إعداد وتنفيذ خطة إدارة الأزمات المدرسية، ووضع الخطط والسيناريوهات العملية لإدارة الأزمات المدرسية، بالإضافة لبيان وسائل اتخاذ القرارات الطارئة المناسبة أثناء حدوث الضغوط والأحداث الطارئة بالمدرسة (حسين، ٢٠١٧)، وفي إعداد المشاريع المستقبلية القائمة على الأسس العلمية لإدارة الأزمات المتلاحقة الطارئة ومنها الجهود المبذولة لإعداد المديرين والموظفين المؤهلين لأداء مثل هذه المهمة بمهارة فائقة، ولخلق قواعد العمل الأساسية المشتركة وبناء العمل الجماعي بين المؤسسات والإدارات التعليمية المشتركة ذات الصلة من خلال التواصل بين هذه المجموعات المختلفة، وإنشاء نظم مراقبة الاندماج لتسليط الضوء على المشاكل والصعوبات المتوقع حدوثها، ووضع الحلول المناسبة لها. (Mirvis, 2020). وبناءً على ذلك تتضح أهمية وحاجة وجود كيان داخل المدارس يعنى بإدارة الأزمات، ويكون له موارد خاصة به (Nickerson et al. , 2014).

ثانيا- عوامل تحسين التخطيط لإدارة الأزمات:

هناك عوامل تساعد على تحسين التخطيط لإدارة الأزمات داخل المدارس أو تضعفها، بحسب ما رصدته الدراسات الأجنبية مثل دراسة: (Pappa et al. 2019, Duplechain & Morris, 2014, Kwon & Cabrera, 2017) والعربية مثل دراسة: (القحطاني، ٢٠١٩، الظفر، والعمود، ٢٠١٩، والمطيري، ٢٠١٩) على النحو الآتي: عوامل داخل المدرسة يمكن للنظام التعليمي أن يتحكم بها ويعززها، كتدريب قادة المدارس والمعلمين على التخطيط لإدارة الأزمات، ونوع المبنى، وعدد الطلبة، وعوامل تخص الطالب، والنواحي الاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية المحيطة به، كحالة

الطالب النفسية، وبطالة ولي الأمر، وشرب الممنوعات، والفقر، وضعف الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والتنمر، وكلها قد تؤدي إلى حدوث أزمات داخل المدرسة وإرباك العمل فيها، بالإضافة إلى عوامل تخص موقع المدرسة، وطبيعة الحي الاقتصادية والسكانية.

ولن تتمكن المدارس من ممارسة عملية التخطيط لإدارة الأزمات، إن لم يكن لديها ما يعينها على ذلك من الإمكانيات والموارد سواء المادية أو البشرية التي تتعلق بتسهيل العمل (الألوسي، بدوي والعكيدي، ٢٠١٩)، وبحسب ما توصلت إليه دراسة (أبو خليل، ٢٠٠١) إلى أن قلة الموارد المتاحة، وغموض بعض القرارات يعد المعوق الأول للتخطيط لمواجهة الأزمات، كما وجدت دراسة الظفر، والعمود (٢٠١٩) أن حجم المدرسة أثر على التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس.

وقدمت دراسة إبراهيم (٢٠١٥) مجموعة من الخطوات الرئيسة لكيفية إدارة الأزمات وهي: التقدير المناسب، والتخطيط الاستراتيجي، والتدخل الدقيق في الوقت المناسب، والتهيئة العملية، والتخطيط المناسب لأحداث المستقبل.

وختاما، قد يكون من الواضح أن العوامل السابقة المساعدة على التخطيط المدرسي إيجابا وسلبا تتضمن مجموعة من الموارد البشرية مثل تدريب قادة المدارس، والمعلمين، ونوعية الطلاب وأعدادهم، وأولياء الأمور، كما تتضمن مجموعة أخرى من الموارد المادية مثل إمكانيات المبنى المدرسي ومواصفاته، وموقع المدرسة، وأوضاع البيئة المحيطة بها لا سيما الأوضاع الاقتصادية، والاجتماعية.

ثالثا- أثر الموارد في التخطيط لإدارة الأزمات في التعليم:

اهتمت دراسات اقتصاديات التعليم على سبيل المثال: (الجابري، ٢٠٢٠، Della Sala, Knoeppel, & Marion, 2017) بدراسة هذه الموارد، وبناء مقاييس علمية بهدف رصدها، وإمكانية استخدامها كمؤشرات لعمليات الجودة داخل المدارس، وما يمكن أن توجده من بيئة صالحة لعملية التعلم؛ وبالتالي على المخرجات الكمية والنوعية للمدرسة.

وأكد هانوشك (Hanushek,1997,2003) –وهو أحد كبار علماء اقتصاديات التعليم– أنه لا توجد علاقة قوية بين موارد المدرسة كمدخلات ومخرجاتها. ومع ذلك، تعرضت طريقة التحليل عند هانوشيك لانتقادات شديدة (Della Sala et al., 2017; Greenwald et al., 1996; Hartman, 1999). وأمام هذه الانتقادات والأبحاث التي ترى عكس ذلك، وافق هانوشك (Hanushek,2016.p30) على أن الموارد المدرسية مهمة، ولكن الأهم من ذلك، كيفية الإنفاق داخل المدرسة "مجرد تقديم المزيد من الأموال إلى منطقة تعليمية نموذجية دون أي تغيير في الحوافز وقواعد التشغيل من غير المرجح أن يؤدي إلى تحسينات منهجية في نتائج الطلاب". وفي ذات السياق توصل جاردنر (Gurdineer,2013) إلى أن تحليل الانحدار لإجمالي درجات الموارد يعدّ عاملا مهمًا في التنبؤ بجودة خطة المدرسة في إدارة الأزمات، لذلك أوصى باعتبار الموارد هي مؤشر مهم على جودة خطة إدارة الأزمات.

وتعد الموارد المحرك الأساسي لأي نشاط تنموي، وتساعد عملية دمج الموارد البشرية في المؤسسة التعليمية إلى اطلاع العنصر البشري على توجهات المؤسسة التعليمية وإشراكه في اتخاذ القرار مما يولد لديه الانتماء للمؤسسة (أحمد، شعلان وغيث، ٢٠١٩) وتشمل الموارد البشرية في المؤسسة التعليمية جميع البشر أو الأفراد المنتمين لها، والعاملين فيها، سواء كانوا رؤساء أو مرؤوسين، وهؤلاء الأفراد تعاقدت معهم المؤسسة للقيام بمهام وظيفية أو عمل محدد مقابل راتب أو أجر، وتعويضات ومكافآت، ومزايا عينية محددة، على أن يلتزم هؤلاء الأفراد في أثناء قيامهم بأعمالهم الموكلة إليهم من قبل المؤسسة (أحمد، أبو النيل ومحسن، ٢٠١٨).

رابعا- الدراسات السابقة:

وسّعت الدراسة دائرة البحث نظرًا لتنوع أهداف الدراسة، فقامت بمراجعة مستفيضة للأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة عبر قواعد البيانات العربية والدولية، وقد تم الوقوف على عدد جيد من الدراسات المرتبطة بإدارة الأزمات والتخطيط لها من ناحية، وأثر الموارد على التخطيط لإدارة الأزمات من ناحية أخرى، مما جعلها تقوم بعملية مفاضلة بين الدراسات من

خلال: توافق المتغيرات (المستقلة والتابعة)، والأدوات المستخدمة للقياس مع الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، إضافة إلى قوة مبررات نتائجها. ومن ثم قدمتها من الأقدم إلى الأحدث.

فهدفت دراسة أبو خليل (٢٠٠١) إلى تقدير موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وطبقت الاستبانة وبعض المقابلات مع قيادات إدارية عليا ومديرين تنفيذيين بلغ عددهم (٣٦٠) قيادة تربوية، وخلصت النتائج إلى أن (٨٠%) من أفراد العينة اتفقوا على أن قلة الموارد المتاحة وغموض بعض القرارات تعد المعوق الأول للتخطيط لمواجهة الأزمات.

وتناولت دراسة من المهدي وهيبة (٢٠٠٢) الكشف عن واقع التعامل مع الأزمات من وجهة نظر مدراء المدارس بالتعليم العام، واعتمدت الدراسة على المنهج الإثنوجرافي واستخدام بطاقة الملاحظة على عينة بلغت (٣٠) مديرا ومديرة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في التعامل مع الأزمات تعزى لمتغير الجنس، المرحلة التعليمية، نوع المدرسة، المؤهل الدراسي، سنوات الخدمة، عدد الدورات في مجال إدارة الأزمات.

كما هدفت دراسة الفرزاري (٢٠٠٣) إلى التعرف على الإجراءات المستخدمة لإدارة الأزمات من وجهة نظر مديري ومساعدي مديري المدارس الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، وتحديد الفروق بين أفراد العينة وفقا للوظيفة والجنس والخبرة والمنطقة التعليمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي حيث طبقت استبانة على عينة بلغت (١٧٨) مديرًا و(٢٣٠) مساعد مدير، وتوصلت النتائج إلى أن تقدير أفراد العينة لمستوى إدارة الأزمات تراوح بين المتوسط ودون المتوسط، وتوجد فروق بين أفراد العينة في تقدير الأزمات تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرات، وفروق تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، ولا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة يعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية.

وتناولت دراسة سليمون (٢٠٠٤) الخطط المستقبلية لإدارة الأزمات المدرسية وتحديد الفروق بين مدارس البنين ومدارس البنات الثانوية في الأزمات، واعتمدت الدراسة على المنهج

الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على (١٩٢) معلمًا ومديرًا وأخصائيًا في أربع مدارس ثانوية بمدينة طنطا، وأظهرت النتائج وجود فروق بين مدارس الذكور الإناث في الأزمات لصالح البنين.

وكشفت دراسة حمدونة (٢٠٠٦) الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات بمحافظة غزة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الاستبانة على (٣٦) مديرًا ومديرة وتوصلت النتائج إلى مديرو المدارس الثانوية يمارسون مهارات إدارة الأزمات بمستوى كبير وفعال، ولا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة.

كما تناولت دراسة اليحيوي (٢٠٠٦) ممارسة المديرات لإدارة الأزمات بالمدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي حيث تم تطبيق استبانة على (٤٩٩) مديرة ووكيلة ومعلمة يشكلن فريق الأزمات، وتوصلت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن المديرات يمارسن عمليات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة، ووجود فروق بين آراء المديرات والمعلمات حول ممارسة المديرات لإدارة الأزمات لصالح المديرات، ولا توجد فروق بين أراء المديرات تبعا للخبرة والدورات التدريبية.

وفحصت دراسة عبد العال (٢٠٠٩) أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي، وعلاقة كل من النوع، والمؤهل، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية في متوسط تقديرات المديرين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت استبيانا على (٣٥٥) مديرا ومديرة، وأظهرت النتائج وجود فروق في متوسط تقديرات المديرين لمدى ممارستهم لأساليب إدارة الأزمات تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، ومتغير المنطقة التعليمية، ولا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل وسنوات الخدمة.

وحرصت دراسة حلاق وغنام (٢٠١١) على التعرف إلى دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في التخطيط لمواجهة الأزمات التعليمية وفقا لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري، المؤهل العلمي، الجنس)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، بتصميم وتطبيق استبانة على عينة من مديري مدارس التعليم الثاني العام وعددهم (٧٤) مديرا ومديرة، وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري لصالح الخبرة الأكثر، أي

فوق ٢٠ سـنة، وفروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصـالح حملة الدراسـات العليا، كما تبين أن مستوى ممارسة المديرين للتخطيط لمواجهة الأزمات كان منخفضًا.

بينما هدفت دراسة جاردنر (Gurdineer,2013) إلى بحث أثر الخصائص الديموغرافية، وموارد التخطيط لأزمات المدارس، والتدريب على موضـوعات الأزمات على كفاءة خطة إدارة الأزمات بالمدارس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث طبقت استبيانا عن طريق الإنترنت على (٧٠) مديرا ومعلما من جميع أنحاء الولايات المتحدة، كما قدم المشاركون أيضًا نسخة من خطة أزمة مدرسـتهم ليتم تقييمها باسـتخدام قائمة مراجعة تم تطويرها مؤخرًا لتقييم شمولية الخطط، وأظهرت النتائج أن خطط الأزمات المدرسـية كانت ضـعيفة وتفتقر في كثير من الأحيان إلى المكونات الموصى بها في مجالات الوقاية والتدخل وما بعد الأزمة، كما كشفت التحليلات الإضافية أن المتغيرات الديموغرافيةلم تؤثر بشـكل كبير على التباين في جودة الخطة، وأن التدريب لم يتنبأ بشـكل كبير بجودة الخطة، ومع ذلك، كان تحليل الانحدار لإجمالي درجات الموارد مهمًا في التنبؤ بجودة الخطة.

وفحصت دراسة جفيد ونازي (Javed & Nazi,2015) الاستعدادات والاستجابات للأزمات بالمدارس الثانوية داخل النظام التعليمي بباكستان، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بتطبيق استبيان على مديري ومعلمي (٩) من أصل (٣٦) منطقة تعليمية، وأظهرت النتائج أن مستوى الاستعداد وإدارة الأزمات مرضي في المتوسط، ولا يوجد نظام مناسب لفريق إدارة الأزمات، كما لم تخضع عينة الدراسة للتدريب حول إدارة الأزمات. وتصدى الحارث (٢٠١٨) لتحديد الفروق بين العاملين بالمدارس الثانوية حول استخدام التخطيط الاستراتيجي في مواجهة الأزمات التعليمية والتي تعزي لمتغير (المؤهل، والدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة) واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم التطبيق على (١٥٥) معلمًا ومديرًا بالمدارس الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهمية التخطيط للأزمات التعليمية بالمدارس الثانوية وكذلك مواجهة الأزمات من وجهة نظر المديرين جاء مرتفعا، كما توجد فروق في المؤهل، والدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة لصالح المؤهل الأعلى والحاصلين على دورات وسنوات الخبرة الأعلى.

كما فحصت دراسة أيوب (Ayub, 2019) أثر موارد المدرسة، مثل: (راتب المعلم، ونفقات كل تلميذ، وخبرة المعلم، وحجم المدرسة، ونسبة الطلاب إلى المعلمين)، وتصورات الطلاب للمناخ المدرسي مثل: (الارتباط بالمدرسة، والسلامة المدرسية، والمشاركة الهادفة)، ونتائج الطلاب في كاليفورنيا بعد التحكم في الحالة الاجتماعية والاقتصادية. وتم استخدام بيانات من إدارة California Health Kid Survey 2016-17 (CHKS) لمسح ٢٠١٦-٢٠١٧ الذي أجرته إدارة التعليم في كاليفورنيا، وركزت هذه الدراسة على طلاب الصف السابع، وتم استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM)، ووجدت الدراسة أن موارد المدرسة كحجم المدرسة، وراتب المعلم، ونسبة الإنفاق على كل طالب، والخبرة التدريسية كان لها الأثر المباشر (إيجابي وسلبي) على المناخ المدرسي بلغ – ٠,٠١ و ٠,٠٢ و –٠,٠٣ و ٠,٠٢ على التوالي، وهي ذات دلالة إحصائية ولكنها ضعيفة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

– النتائج: فيما يتعلق بمستوى إدارة الأزمة اختلفت نتائج البحوث والدراسات في تقدير مستواها، فهناك دراسات أكدت أنه منخفض وضعيف (حلاق وغنام،٢٠١١، Gurdineer,2013)، ومتوسط (الفزاري، ٢٠٠٣، اليحيوي،٢٠٠٦، Javed & Nazi,2015)، ومرتفع (حمدونة، ٢٠٠٦، الحارث، ٢٠١٨).

فيما يتعلق بعلاقة الموارد بالتخطيط لمواجهة الأزمات توصلت نتائج دراسة (أبو خليل، ٢٠٠١) الى أن قلة الموارد المتاحة يعد المعوق الأول عن التخطيط لمواجهة الأزمات، بينما وجد أيوب (Ayub, 2019) علاقة ارتباط قوية بين توفر الإمكانات والموارد ونجاح السلامة المدرسية.

– المنهج: اعتمدت الدراسات التالية على المنهج الوصفي التحليلي (أبو خليل، ٢٠٠١، الفزاري، ٢٠٠٣، سليمون ،٢٠٠٤، حمدونة، ٢٠٠٦، اليحيوي، ٢٠٠٦، عبدالعال، ٢٠٠٩، حلاق وغنام، ٢٠١١، Gurdineer,2013؛ Javed & Nazi,2015، الحارث، ٢٠١٨)، بينما اعتمد المهدي وهيبة (٢٠٠٢) على المنهج الإثنوجرافي وبطاقات الملاحظة.

– العينة: اعتمدت الدراسات التالية على القيادات التربوية والمديرين (أبو خليل، ٢٠٠١، المهدي وهيبة، ٢٠٠٢، الفزاري، ٢٠٠٣، حمدونة، ٢٠٠٦، عبدالعال، ٢٠٠٩، حلاق

وغنام،٢٠١١)، مديرين ومعلمين (سليمون، ٢٠٠٤، اليحيوي، ٢٠٠٦؛Gurdineer,2013؛ Javed & Nazi,2015، الحارث، ٢٠١٨).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وتحديد متغيراتها بشكل واقعي، وفي بناء منهجية الدراسة، وتفسير النتائج؛ حتى تبدو منطقية وعلمية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أول دراسة عربية-في حدود علم الباحث-تتناول أثر الموارد على التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس الثانوية؛ مما أعطى للدراسة الحالية تفردا عن غيرها.

الجزء الثالث- إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي في تحديد مشكلة البحث والتعاطي مع البيانات. وقد عنيت الدراسة في التحقق من أثر الموارد على التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر العاملين بها، وقد استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية المتبعة في بحوث اقتصاديات التعليم، وهي تقوم على أن الموارد البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية تؤثر في التخطيط لمواجهة الأزمات؛ وبناء عليه يتطلب التطبيق الإحصائي تقدير الأثر لكل متغير مستقل في المتغير التابع (التخطيط لمواجهة الأزمات) بعد عزل أثر بقية المتغيرات إحصائيًا، من خلال أساليب الانحدار المتعدد (Hanushek, 1979).

ورغم أن الانحدار يعد من الإحصاءات الصلبة، إلا أنه يتطلب الكثير من المعالجات الإحصائية لتهيئة المتغيرات للتحليل، حيث تدرج المتغيرات المستقلة ذات الصيغة المستمرة (continuous variable) مثلًا في نموذج الانحدار كما هي دون تغيير، أما المتغيرات ذات الصيغة الفئوية (categorical variable) فإنها تدرج في معادلة الانحدار مع إبقاء أحدها خارج المعادلة بهدف المقارنة وتلافيًا للتطابق التام (فهمي، ٢٠٠٥)، ويمكن تجزئة المتغير الفئوي إذا كان واحدا فقط إلى

متغيرات أصغر تسمى بالمتغيرات الصورية (dummy variables)، فمثلًا المتغير الفئوي: (المؤهل) جزيء إلى المتغيرات الصورية التالية: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، كما يعاد ترميز المتغيرات ذات الصيغة الصورية لتأخذ إحدى القيمتين صفر أو واحد (٠ أو ١)، إذ تعبر القيمة (١) عن انتماء المتغير إلى الفئة، والقيمة (٠) عن عدم انتماء المتغير إلى الفئة، ويوضح الجدول التالي وصفا لمتغيرات الدراسة:

جدول ١ وصف المتغيرات

المتغير		التوصيف
النوع	ذكر، أنثى	1= ذكر، 0 = أنثى
الجنسية	سعودي، غير سعودي	1= سعودي، 0 = غير سعودي
الوظيفة	معلم	1= معلم، 0 = غير ذلك
	مرشد طلابي	1= مرشد طلابي، 0= غير ذلك
	وكيل	1= وكيل، 0 = غير ذلك
	قائد مدرسي	1= قائد مدرسي، 0 = غير ذلك
الخبرة	أقل من 5 سنوات	1= أقل من 5 سنوات، 0 = غير ذلك
	من 5 إلى 10 سنوات	1= من 5 إلى 10 سنوات، 0 = غير ذلك
	أكثر من 10 سنوات	1= أكثر من 10 سنوات، 0 = غير ذلك
المؤهل الدراسي	دبلوم متوسط	1= دبلوم متوسط، 0 = غير ذلك
	بكالوريوس	1= بكالوريوس، 0 = غير ذلك
	ماجستير فما فوق	1= ماجستير فما فوق، 0 = غير ذلك
الدورات التدريبية	لم أحصل على دورات	1= لم أحصل على دورات، 0 = غير ذلك
	دورة واحدة فقط	1= دورة واحدة فقط، 0 = غير ذلك
	أكثر من دورة	١= أكثر من دورة، ٠ = غير ذلك
عدد المعلمين	15 معلم فأقل	1= 15 معلم فأقل، 0 = غير ذلك
	من 16 معلم حتى 30 معلم	1= من 16 معلم حتى 30 معلم، 0 = غير ذلك
	من 31 معلم حتى 45 معلم	1= من 31 معلم حتى 45 معلم، 0 = غير ذلك
	46 معلم فأكثر	1= من 46 معلم فأكثر، 0 = غير ذلك
عدد الوكلاء	لا يوجد وكيل	1= لا يوجد وكيل، 0 = غير ذلك
	وكيل واحد	1= وكيل واحد، 0 = غير ذلك
	وكيلين	1= وكيلين، 0 = غير ذلك
	أكثر من وكيلين	1= أكثر من وكيلين، 0 = غير ذلك
توجد وحدة أزمات	توجد وحدة أزمات، لا توجد	1= نعم، 0 = لا

المتغير		التوصيف
يوجد منسق أمن وسلامة	يوجد منسق أمن وسلامة، لا	1= نعم، 0 = لا
يوجد رائد نشاط	يوجد رائد نشاط، لا	1= نعم، 0 = لا
عدد الطلاب	أقل من 150 طالب	1= أقل من 150 طالب، 0 = لا
	من 150 – حتى 250طالب	1= من 150 – حتى 250طالب، 0 = لا
	من 256 – حتى 300 طالب	1= من 256 – حتى 300 طالب، 0 = لا
	أكثر من 300 طالب	1= أكثر من 300 طالب، 0 = لا
ميزانية المدرسة	10000 ريال أو أقل	1= 10000ريال أو أقل، 0 = غير ذلك
	من 10001 حتى 20000 ريال	1= من 10001 حتى 20000 ريال، 0 = غير ذلك
	: من 20001 فما فوق	1= من 20001 فما فوق، 0= غير ذلك
نوع المدرسة	حكومية، أهلية	1= حكومية، 0 = أهلية
نوع المبنى	حكومي، مستأجر	1=حكومي، 0 = مستأجر
مكان المدرسة	داخل حفر الباطن، خارج حفرالباطن	1= داخل حفر الباطن، 0 = خارجه

وقد كانت عملية بناء نماذج الانحدار عملية مطوّلة. فبعد فحص المتغيرات، وتفتيف المتغيرات الفئوية إلى متغيرات صورية مع استبعاد أحدها خارج المعادلة ليكون مرجعا للمقارنة، فحصت مصفوفة الارتباط بين المتغيرات المستقلة؛ تلافيا لمشكلة الارتباط الخطي الناتج عن وجود العلاقة التامة أو شبه التامة بين المتغيرات المستقلة بعضها البعض، وأيضا لتقليل قيمة الخطأ المعياري، وبالتالي الحصول على تقديرات غير متحيزة (Gujarati, 1995).

ولبناء أفضل نموذج للانحدار، وتجنبًا لأثر الازدحام بين المتغيرات المستقلة؛ استبعدت المتغيرات ضعيفة الأثر من نموذج الانحدار بالاعتماد على طريقة الحذف الخلفي، وذلك عبر إدراج المتغيرات التي تجاوزت مرحلة الإحصاءات الثنائية في النموذج، ثم استبعاد المتغير ذو المعامل الأضعف، ثم تكرار هذه العملية مرة بعد مرة حتى الوصول إلى النموذج النهائي الذي يقتصر على المتغيرات الأعلى تأثيرًا، وذلك سعياً نحو تحقيق ما يسمى إحصائياً بالنموذج المتماسك (Parsimonious Model)، وهو النموذج الذي يحقق أفضل تنبؤ بالمتغير التابع بالاعتماد على أقل عدد من المتغيرات المستقلة (فهمي، ٢٠٠٥).

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS إصدار ٢٣، ومن خلاله استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على الاستبانة.
- استخدام معادلة ألفا كرونباخ "Cronbach's alpha" لقياس مدى الاتساق الداخلي لعناصر المقياس ومكوناته.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية؛ لتحديد درجة التخطيط لإدارة الأزمات.
- معامل الانحدار المتعدد؛ لمعرفة أثر الموارد (البشرية، والمادية) في التخطيط لإدارة الأزمات.

ويوضح الجدول التالي المتوسط والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة.

جدول ٢ المتوسط والانحراف المعياري للمتغيرات

المتغير		المتوسط (الانحراف المعياري)
الموارد البشرية	النوع	0.33 (0.47)
	الجنسية	0.93 (0.26)
	الوظيفة معلم	0.56 (0.50)
	الوظيفة مرشد طلابي	0.02 (0.13)
	الوظيفة وكيل	0.26 (0.44)
	الوظيفة قائد مدرسي	0.17 (0.37)
	الخبرة: أقل من 5 سنوات	0.11 (0.32)
	الخبرة: من 5 الى 10 سنوات	0.20 (0.40)
	الخبرة: أكثر من 10 سنوات	0.69 (0.46)
	المؤهل الدراسي: دبلوم متوسط	0.02 (0.14)
	المؤهل الدراسي: بكالوريوس	0.90 (0.30)
	المؤهل الدراسي: ماجستير فما فوق	0.08 (0.27)
	لم أحصل على دورات	0.77 (0.42)
	دورة واحدة فقط	0.16 (0.37)

	أكثر من عدة دورات	(0.25) 0.07
	15معلم فأقل	(0.26) 0.07
	من 16 معلم حتى 30 معلم	(0.45) 0.71
	من 31 معلم حتى 45 معلم	(0.39) 0.18
	من 46 معلم فأكثر	(0.18) 0.03
	لا يوجد وكيل	(0.26) 0.07
	وكيل واحد	(0.50) 0.53
	وكيلين	(0.48) 0.36
	أكثر من وكيلين	(0.19) 0.04
	وجود وحدة إدارة الأزمات	(0.46) 0.30
	توافر منسق أمن وسلامة	(0.30) 0.90
	توافر رائد نشاط	(0.42) 0.77
	عدد الطلاب: أقل من 150 طالب	(0.33) 0.133
	عدد الطلاب: من 150 – حتى 250طالب	(0.45) 0.27
	عدد الطلاب: من 256 – حتى 300 طالب	(0.41) 0.22
	عدد الطلاب: أكثر من 300 طالب	(0.49) 0.38
الموارد المادية	ميزانية المدرسة: 10000ريال أو أقل	(0.48) 0.35
	ميزانية المدرسة: من 10001 حتى 20000 ريال	(0.48) 0.35
	ميزانية المدرسة: من 20001 فما فوق	(0.46) 0.35
	نوع المدرسة: حكومي	(0.38) 0.83
	نوع المبنى: حكومي	(0.31) 0.89
	مكان المدرسة: داخل حفر الباطن	(0.26) 0.93

أداة الدراسة

بعد مراجعة الأدب النظري لموضوع الدراسة، أمكن للباحث بناء استبانة أولية استرشادا بالخبرة التربوية وبالدراسات التي عنيت بموضوع التخطيط لإدارة الأزمات (مثلا: عبدالعال،٢٠٠٩؛ الحارث،٢٠١٨) لتحديد درجة التخطيط في إدارة الأزمات وقياس أثر الموارد البشرية والمادية على التخطيط لإدارة الأزمات، وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور: تناول المحور الأول التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها، حيث احتوى هذا المحور على (٢٠) فقرة. وتناول المحور الثاني التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها، ويتكون من (١٥) فقرة، بينما تناول المحور الثالث

التخطيط لتقييم إدارة الأزمات بعد وقوعها، ويكون من (١٢) فقرة، وللتحقق من كفاءة الاستبانة تم إجراء التالي:

- صدق المحكمين: عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجال الإدارة والتخطيط والقياس والتقويم التربوي، وقد استجاب منهم ستة أفراد، حيث أجريت التعديلات التي اتفق عليها (٥) من المحكمين بنسبة اتفاق بلغت (٨٣,٣%) سواء كان هذا الاتفاق في قبول البند أو حذفه أو تعديل صياغته.

- صدق الاتساق الداخلي: تم التطبيق على عينة استطلاعية- وبلغ عددها (٣٠) فردا تم اختيارهم عشوائيا من منسوبي التعليم بحفر الباطن (من غير العينة الأساسية للدراسة)، لهدف صدق الاتساق الداخلي، وحساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة من خلال استعمال معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على الاستبانة، وقد تراوحت معاملات الارتباط للفقرات ما بين ٠,٣٦- ٠,٨٩، وأيضا فقد تم حساب معامل الارتباط بين محاور الاستبيانة والدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول ٤ معاملات ارتباط محاور استبيان التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن

م	المحور	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها	0.94	معنوي
2	التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها	0.94	معنوي
3	التخطيط لتقييم إدارة الأزمات بعد وقوعها	0.91	معنوي

ويتضح من نتائج الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية دالة إحصائيا وأن درجة الارتباط جاءت قوية بقيم تراوحت ما بين ٠,٩١- ٠,٩٤ .

- ثبات الاستبانة: تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ "Cronbach's alpha" وهي تعتمد على قياس الاتساق الداخلي لعناصر المقياس ومكوناته، وذلك من خلال قياس الترابط والاتساق بين فقرات كل بعد من المحاور، وتستخدم للتعرف على ثبات محاور أداة الدراسة في قياسها لمستوى التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس الثانوية

بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول ٥ معاملات ارتباط محاور استبيان التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن

م	المحور	معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
1	التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها	0.92	معنوي
2	التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها	0.86	معنوي
3	التخطيط لتقييم إدارة الأزمات بعد وقوعها	0.88	معنوي

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن قيمة معاملات الثبات للأداة الكلية ومحاورها كانت مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية؛ حيث بلغت قيمة معامل ثبات الأداة لبعد التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها (٠,٩٢)، وبلغت قيمة معامل ثبات الأداة الكلي لبعد التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها (٠,٨٦)، وبلغت قيمة معامل ثبات الأداة الكلي لبعد التخطيط لتقييم إدارة الأزمات بعد وقوعها (٠,٨٨)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة "ألفا كرونباخ" (٠,٩٢)، وجميع القيم السابقة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وهي درجة يمكن الوثوق بها. وبناءً على هذه الإحصاءات يمكن القول بأن: الأداة على درجة عالية من الثبات، وصالحة للتطبيق.

واسترشادا بآراء المحكمين، واعتمادا على الإحصاءات السابقة، خرجت الاستبانة في شكلها النهائي مكونة من (٣٨) فقرة موزعة على المحاور التالية: المحور الأول (التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها)، ويتكون من (١٧) فقرة، والمحور الثاني (التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها)، ويتكون من (١٢) فقرة، والمحور الثالث (التخطيط لتقييم إدارة الأزمات بعد وقوعها) ويتكون من (٩) فقرات.

عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة في اختيار العينة على أسلوب العينة العشوائية لسحب العينة من مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (٣) خصائص عينة الدراسة.

جدول ٣ خصائص عينة الدراسة وفق المتغيرات المستقلة

م	المتغير	توزيع المتغير	العدد	النسبة المئوية %
١.	النوع	ذكر	١٨٦	33
		أنثى	٣٧٨	67
		المجموع	٥٦٤	100
٢.	الجنسية	سعودي	٥٢٢	92.6
		غير سعودي	٤٢	7.4
		المجموع	٥٦٤	100
٣.	المسمى الوظيفي	معلم	٣١٦	56
		مرشد طلابي	١٠	1.8
		وكيل	١٤٤	25.5
		قائد مدرسي	٩٤	16.7
		المجموع	٥٦٤	100
٤.	سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٤	11.3
		من ٥ إلى ١٠ سنوات	١١٠	19.5
		أكثر من ١٠ سنوات	٣٩٠	69.1
		المجموع	٥٦٤	100
٥.	المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	١٢	2.1
		بكالوريوس	٥٠٨	90.1
		ماجستير فما فوق	٤٤	7.8
		المجموع	٥٦٤	100
٦.	دورات إدارة الأزمات	لم أحصل عليها	٤٣٦	77.3
		دورة واحدة فقط	٩٠	16

		أكثر من عدة دورات	٣٨	6.7
		المجموع	٥٦٤	100
٧.	عدد المعلمين	١٥ معلم فأقل	٤٠	7.1
		من ١٦ معلم حتى ٣٠ معلم	٤٠٢	71.3
		من ٣١ معلم حتى ٤٥ معلم	١٠٤	18.4
		من ٤٦ معلم فأكثر	١٨	3.2
		المجموع	٥٦٤	100
٨.	عدد الوكلاء	لا يوجد وكيل	٤٢	7.4
		وكيل واحد	٢٩٨	52.8
		وكيلين	٢٠٢	35.8
		أكثر من وكيلين	٢٢	3.9
		المجموع	٥٦٤	100
٩.	وحدة إدارة الأزمات	نعم	١٦٨	29.8
		لا	٢٩٤	52.1
		لا أعلم	١٠٢	18.1
		المجموع	٥٦٤	100
١٠.	توافر منسق أمن وسلامة	نعم	٥٠٨	90.1
		لا	٥٦	9.9
		المجموع	٥٦٤	100
١١.	توافر رائد نشاط	نعم	٤٣٦	77.3
		لا	١٢٨	22.7
		المجموع	٥٦٤	100
١٢.	عدد الطلاب	أقل من ١٥٠ طالب	٧٢	12.8
		من ١٥٠ – حتى ٢٥٠طالب	١٥٤	27.3
		من ٢٥٦ – حتى ٣٠٠ طالب	١٢٤	22
		أكثر من ٣٠٠ فما فوق.	٢١٤	37.9
		المجموع	٥٦٤	100
١٣.	ميزانية المدرسة	10000ريال أو أقل	١٩٦	34.8

		من ١٠٠٠١ حتى ٢٠٠٠٠ ريال	٢٠٢	35.8
		من ٢٠٠٠١ فما فوق	١٦٦	29.4
		المجموع	٥٦٤	100
١٤.	نوع المدرسة	حكومي	٤٦٨	83
		أهلي	٩٦	17
		المجموع	٥٦٤	100
١٥.	نوع المبنى	حكومي	٥٠٤	89.4
		مستأجر	٦٠	10.6
		المجموع	٥٦٤	100
١٦.	مكان المدرسة	داخل حفر الباطن	٥٢٢	92.6
		خارج حفل الباطن	٤٢	7.4
		المجموع	٥٦٤	100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد عناصر العينة موزعة على جميع المتغيرات ((١٦ متغيرا، وبصورة مقبولة لإجراء الدراسة، وقد بلغ الإجمالي الكلي لعينة الدراسة (٥٦٤) معلما ومعلمة في المرحلة الثانوية، علما بأن إجمالي مجتمع الدراسة هو (٢٠٦٢) معلما ومعلمة في المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن حسب موقع وزارة التعليم (٢٠٢١).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول: ما درجة التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن لفقرات الأبعاد الثلاثة (التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها، والتخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها، والتخطيط لتقييم إدارة الأزمات بعد وقوعها) كما يلي:

أولاً: التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها

جدول ٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى (١)
5	توجد قائمة إرشادات وتوجيهات واضحة داخل المختبرات للمحافظة على سلامة الطلبة.	2.70	0.57	1	مرتفعة
13	لدى المدرسة معلومات عن الأشخاص والوسائل التي يتم التواصل معهم في الأزمة	2.61	0.57	2	مرتفعة
6	تضع المدرسة برامج تدريبية لمواقف قي شكل أزمة للتعامل عليها.	2.57	0.62	3	مرتفعة
2	تتسم التمديدات الكهربائية داخل المدرسة بالأمن والسلامة.	2.56	0.61	4	مرتفعة
8	تهيئ المدرسة العاملين فيها للتعامل مع إدارة الازمة.	2.54	0.66	5	مرتفعة
4	تتسم البوابات والأسوار بسمات الأمن والسلامة.	2.53	0.67	6	مرتفعة
10	تتسم الخطة المدرسية المعنية لإدارة الأزمة بالمرونه؛ مراعاة للتغيير المحتمل.	2.53	0.63	7	مرتفعة
3	توجد سلالم ومخارج طوارئ كافية معزولة خارج المبنى.	2.52	0.69	8	مرتفعة
7	تعتمد المدرسة مبدأ توزيع الأدوار لاكتشاف الأزمة.	2.43	0.71	9	مرتفعة
1	يوجد رصد لمؤشرات الإنذار المبكر لحدوث الأزمات	2.42	0.72	10	مرتفعة
11	يوجد بالمدرسة آلية لرصد جميع الإمكانات البشرية للتعامل مع الأزمات.	2.33	0.72	11	متوسطة
16	توظف المدرسية الخبرات من الأزمات السابقة في إدارة الأزمات اللاحقة.	2.30	0.75	12	متوسطة
15	تعقد اجتماعات دورية للتعامل مع الأزمات بأنواعها.	2.29	0.76	13	متوسطة
12	تتوافر بالمدرسة قاعدة بيانات ومعلومات عن المدرسة ومشكلاتها ومخاطرها والزمن المتوقع لحدوث الأزمة.	2.27	0.71	14	متوسطة
14	يوجد بالمدرسة فريق مؤهل للتعامل وإدارة الأزمات	2.27	0.78	15	متوسطة
9	تتوفر كتيبات ونشرات للإرشاد والتوجيه والتوعية في حال وقوع أزمة.	2.25	0.81	16	متوسطة
17	تشرك الادارة المدرسية أعضاء من مجلس الأباء والأمهات في التخطيط لمواجهة الأزمات المحتملة	2.14	0.78	17	متوسطة
	التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها	2.43	0.49	مرتفعة	

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مستوى التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٤٣±٠,٤٩)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (٥) وهي

"توجد قائمة إرشـــادات وتوجيهات واضـــحة داخل المختبرات للمحافظة على ســـلامة الطلبة"، بمتوســـط حســـابي وانحراف معياري قدره (٢,٧٠±٠,٥٧)، تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (١٣) وهي"لدى المدرسة معلومات عن الأشخاص والوسائل التي يتم التواصل معهم في الأزمة"، بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٦١±٠,٥٧).

ثانياً: التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها:

جدول ٧ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	تتواصل المدرسة مع الجهات المختصة لاتخاذ التدابير اللازمة تجاه الأزمة.	2.78	0.43	1	مرتفعة
6	تستخدم إجراءات رسمية لإدارة الأزمات كالتبليغ والاتصال بأعضاء الأزمة	2.71	0.54	2	مرتفعة
8	تحرص إدارة المدرسة على التوثيق الدقيق لمجريات الأزمة.	2.67	0.56	3	مرتفعة
4	يستطيع الكادر المدرسي التعامل السليم مع الجهات المختصة عند وقوع الأزمة.	2.65	0.56	4	مرتفعة
12	تقوم المدرسة بالبحث عن الأسباب الحقيقية لحصر حدوث الأزمات.	2.65	0.56	5	مرتفعة
7	تفعيل خطة الأزمات فورا مع مراعاة المستجدات التي تتضمنها الخطة.	2.63	0.57	6	مرتفعة
9	تسعى المدرسة إلى التقليل من الأثار السلبية عند وقوع الأزمات من خلال المحاضرات والرسائل التوجيهية.	2.61	0.60	7	مرتفعة
1	تقوم المدرسة بتشخص الأزمة بشكل واضح أثناء وقوعها	2.60	0.57	8	مرتفعة
2	تقديم كافة المعلومات والبيانات لفريق إدارة الأزمات	2.60	0.61	9	مرتفعة
10	تتابع المدرسة باستمرار تداعيات الأزمة.	2.60	0.60	10	مرتفعة
5	تفوض المدرسة الصلاحيات لأعضاء فريق إدارة الأزمات للمواجهة السريعة لها.	2.56	0.64	11	مرتفعة
11	يتم التكتم على الأزمة لحين الوقت المناسب.	2.02	0.80	12	متوسطة
التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها		2.59	0.44	مرتفعة	

تشـــير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مســـتوى التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن جاء بشـــكل عام بدرجة مرتفعة،

بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٥٩±٠,٤٤)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (٣) وهي "تتواصل المدرسة مع الجهات المختصة لاتخاذ التدابير اللازمة تجاه الأزمة"، بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٧٨±٠,٤٣)، تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (٦) وهي "تستخدم اجراءات رسمية لإدارة الأزمات كالتبليغ والاتصال بأعضاء الأزمة"، بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٧١±٠,٥٤). والعجيب أن عبارة "يتم التكتم على الأزمة لحين الوقت المناسب" جاءت بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٠٢±٠,٨٠) مما يدل على ضرورة تدريب العاملين على توحيد الجهات الإعلامية التي تتواصل مع المجتمع الداخلي أو الخارجي للمدرسة، وكذلك دليل وجود تباين كبير في الممارسات داخل المدارس من ناحية التكتم على وقوع الأزمة لحين الوقت المناسب وهو ما توصي به أدبيات التعامل مع الأزمات كـ: (طيب، ومطلق، ٢٠١٤).

ثالثاً- التخطيط لإدارة الأزمات بعد وقوعها.

جدول ٨ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى التخطيط لإدارة الأزمات بعد وقوعها من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
7	تتابع المدرسة باستمرار آثار الأزمة لضمان عدم تكرارها.	2.65	0.59	1	مرتفعة
5	تحرص المدرسة على معالجة جميع العوامل المسببه للأزمة	2.64	0.56	2	مرتفعة
9	تشجع إدارة المدرسة جميع العاملين على تقديم التغذية الراجعة بعد الأزمة	2.63	0.61	3	مرتفعة
3	تستثمر المدرسة المواقف الناجمة عن الأزمة في الاصلاح والتطوير.	2.61	0.60	4	مرتفعة
4	تحرص المدرسة على تقييم المهام التي تمت بصورة صحيحة والتي تمت بصورة خاطئة أثناء مواجهة الأزمة	2.60	0.58	5	مرتفعة
6	تنفيذ خطة الإصلاح للصورة الذهنية السلبية للمدرسة بعد الأزمة	2.60	0.62	6	مرتفعة
8	تحرص المدرسة على التحديث المستمر لخطة إدارة الأزمة بناءً على التقييم.	2.60	0.63	7	مرتفعة
2	تمتلك المدرسة آلية لمحاسبة الاطراف المسببة للأزمة	2.34	0.71	8	متوسطة
1	تخصص المدرسة ميزانية مستقلة لمعالجة آثار الأزمة	2.26	0.73	9	متوسطة
التخطيط لإدارة الأزمات بعد وقوعها		2.55	0.51	مرتفعة	

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مستوى التخطيط لإدارة الأزمات بعد وقوعها من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٥٥±٠,٥١)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (٧) وهي "تتابع المدرسة بإستمرار آثار الأزمة لضمان عدم تكرارها"، بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٦٥±٠,٥٩)، تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (٥) وهي "تحرص المدرسة على معالجة جميع العوامل المسببه للأزمة"، بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٦٤±٠,٥٦).

وللتحقق من ترتيب أهمية أبعاد أستبانة التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن، تتضح النتائج في الجدول التالي.

جدول ٩ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأبعاد التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن

م	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها	2.59	0.44	1	مرتفعة
3	التخطيط لتقييم إدارة الأزمات بعد وقوعها	2.55	0.51	2	مرتفعة
1	التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها	2.43	0.49	3	مرتفعة
الكل		2.51	0.45	مرتفعة	

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مستوى التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٥١±٠,٤٥)، وجاء في المرتبة الأولى بعد التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٥٩±٠,٤٤)، يليه في المرتبة الثانية بعد التخطيط لتقييم إدارة الأزمات بعد وقوعها بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٥٥±٠,٥١)، وجاء في المرتبة الآخيرة بعد التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٤٣±٠,٤٩).

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة (حمدونة،٢٠٠٦، الحارث، ٢٠١٨)، وتختلف مع نتائج دراسات (الفزاري، ٢٠٠٣، اليحيوي،٢٠٠٦، حلاق وغنام،٢٠١١ Gurdineer,2013; Javed & Nazi, 2015؛).

فالهدف من التخطيط لإدارة الأزمات أن تجتاز المدرسة الدقائق أو الساعات الأولى للأزمة بسلام، والعديد من المدارس لديها خطط لإدارة الأزمة، ويتم استخدام طرق مختلفة في إنشاء خطط إدارة الأزمات والتخطيط الجيد سوف يسهل الاستجابة السريعة والمنسقة والفعالة عند حدوث أزمة (Kennedy,2004) ويسهم في منع حدوث الأزمة بالمستقبل والتحضير لمواجهتها ومن ثم العودة للوضع العادي بعد انتهائها (أبو خليل، ٢٠٠١).

نتائج السؤال الثاني: ما أثر الموارد البشرية في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد وذلك بعمل نموذجي انحدار، الأول باستخدام جميع متغيرات الموارد البشرية والثاني باستخدام المتغيرات الأكثر تأثيراً، و يحوي الجدول رقم (١٠) على نموذج الانحدار الأول الذي يتضمن جميع متغيرات الموارد البشرية، كما يتضمن قيمة المعامل ونتيجة اختبار (ت) للدلالة الإحصائية لكل متغير، مع الإحصاءات الشمولية لكل نموذج (معامل التحديد (مربع "ر")، واختبار (ف) للدلالة الإحصائية لارتباط مجموعة المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع).

جدول ١٠ معاملات الانحدار (اختبار "ت")، ومعامل التحديد واختبار "ف" لأثر الموارد البشرية على التخطيط لإدارة الأزمات

	المعامل (اختبار ت)
ثابت المعادلة	٩٤,٨٨ (١٦,٣٣)***
النوع	-٤,٩٧ (-٢,١٥)**
الجنسية	-٤,٦٨ (-١,٠٩)
الوظيفة معلم	
الوظيفة مرشد طلابي	-٤,٢٤ (-0.59)
الوظيفة وكيل	٦,٧٣ (٢,٧٧) ***
الوظيفة قائد مدرسي	٧,١٨ (٢,٤٦) **
الخبرة: أقل من 5 سنوات	٣,٦٥ (١,١١)
الخبرة: من 5 الى 10 سنوات	-١,٢٥ (-٠,٥٠)

الخبرة: أكثر من 10 سنوات	
المؤهل الدراسي: دبلوم متوسط	١٠,٣٢ (١,٥٧)
المؤهل الدراسي: بكالوريوس	
المؤهل الدراسي: ماجستير فما فوق	-٥,٣٥ (-١,٤٤)
لم أحصل علي دورة	
دورة واحدة فقط	٢,٧٧ (١,٠٢)
أكثر من عدة دورات	١,٩٤ (٠,٤٥)
15 معلم فأقل	١,٣٨ (٠,٣٤)
من 16 معلم حتى 30 معلم	
من 31 معلم حتى 45 معلم	-١,٢٤ (-0.42)
من 46 معلم فأكثر	-٥,٥٢ (-٠,٨٠)
لا يوجد وكيل	-٩,٠٤ (-١,٩٤) *
وكيل واحد	
وكيلين	-٥,٠٦ (-٢,٠٧) **
أكثر من وكيلين	-٠,٥٦ (-٠,٠٩)
وجود وحدة إدارة الأزمات	١١,٨٤ (٥,١٣) ***
توافر منسق أمن وسلامة	١,٠٣ (٠,٣٠)
توافر رائد نشاط	١,٢٧ (٠,٤٩)
عدد الطلاب: اقل من 150 طالب	٦,٥١ (١,٦٥)
عدد الطلاب: من 150 – حتى 250طالب	
عدد الطلاب: من 256 – حتى 300 طالب	-١,٠٢ (-٠,٤١)
عدد الطلاب: أكثر من 300طالب	-٠,١٢ (-٠,٠٤)
قيمة مربع ر (R Squared)	٠,٢٦٢
قيمة مربع ر المعدلة (Adjusted R Squared)	٠,١٩٧
اختبار ف (F-test)	٣,٩٩٠***

* α <0.10؛ ** α <0.05؛ *** α <0.01

يتضـــح من نتائج الجدول أعلاه جاء أثر وجود وحدة إدارة أزمات إيجابياً بمعامل انحدار ١١,٤٨ عند مستوى دلالة إحصائية (P < 0.01)، وأثر متغير المسمى الوظيفي كوكيل إيجابياً بمعامل انحدار ٦,٧٣ عند مستوى دلالة إحصائية (P < 0.01)، وكان أثر متغير النوع سلبياً بمعامل انحدار -٤,٩٧ عند مســتوى دلالة إحصــائية (P < 0.05)، وأثر متغير قائد المدرســة إيجابياً بمعامل انحدار

٧,١٨ عند مستوى دلالة إحصائية ($P < 0.05$)، وكذلك أثر متغير أن يكون بالمدرسة وكيلين سلبياً بمعامل انحدار -٥,٠٦عند مستوى دلالة إحصائية ($P < 0.05$).

يتضح قيمة اختبار (ف) الخاصة بتحليل الانحدار المتعدد ٣,٩٩ ودال إحصائيا عند مستوى ١% وهذا يشير إلى معنوية عالية لنموذج الانحدار، كما بلغت قيمة ر المعدلة ٠,١٩٧ وتفسر قيمة مربع ر المعدلة أن قدرة المتغيرات المستقلة التفسيرية لتغيرات المتغير التابع هي ١٩,٧ %، بمعنى آخر أن ١٩,٧ %من تغيرات المتغير التابع ترجع إلى تأثير المتغيرات المستقلة السابقة.

نموذج الانحدار الثاني الذي يتضمن بعض متغيرات الموارد البشرية الأكثر تأثيراً علي التخطيط لإدارة الأزمات، كما يتضمن قيمة المعامل ونتيجة اختبار (ت) للدلالة الإحصائية لكل متغير، مع الإحصاءات الشمولية لكل نموذج (معامل التحديد (مربع "ر")، واختبار (ف) للدلالة الإحصائية لارتباط مجموعة المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع).

جدول ١١ معاملات الانحدار (اختبار "ت")، ومعامل التحديد واختبار "ف" لأثر الموارد البشرية الأكثر تأثيرا على التخطيط لإدارة الأزمات

	المعامل (اختبار ت)
ثابت المعادلة	٩١,٩٨ (٥٦,٨٨)***
النوع	-٥,٢٦ (-٢,٦٢)***
الوظيفة وكيل	٦,٢٤ (٢,٨٠) ***
الوظيفة قائد مدرسي	٥,٧٦ (٢,٢٦) **
وكيلين	-٤,٨٩ (-٢,٥٤) **
وجود وحدة إدارة الأزمات	١٤,٠٧ (٦,٩٧) ***
قيمة مربع ر (R Squared)	٠,٢١٥
قيمة مربع ر المعدلة (Adjusted R Squared)	٠,٢٠١
اختبار ف (F-test)	١٥,١٢٦***

** $\alpha < 0.05$؛ *** $\alpha < 0.01$

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن جميع عناصر الموارد البشرية ذات أثر مباشر بالتخطيط لإدارة الأزمات داخل المدارس تتراوح بين مستوى دلالة ($P < 0.01$) و($P < 0.05$)؛ فعلى سبيل المثال: كان لوجود إدارة مختصة بالأزمات أثر إيجابي، حيث جاء بمعامل انحدار ١٤,٠٧ عند مستوى دلالة إحصائية ($P < 0.01$)، أما أثر متغير قائد المدرسة بالتخطيط لإدارة الأزمات فهي غير مستغربة ومتوافقة مع دور مدير المدرسة الذي يفرضه النظام التعليمي السعودي، وبحسب الجدول فقد كان إيجابياً بمعامل انحدار ٥,٧٦ عند مستوى دلالة إحصائية ($P < 0.05$).

وجاء متغير النوع وعدد الوكلاء وأثرهما بالتخطيط لإدارة الأزمات بحسب الجدول ذات اتجاه سلبي فمدارس البنين مقابل اهتمام مدارس البنات في المملكة العربية السعودية غالبا ما يميل إلى مدارس البنات تؤكده العديد من الدراسات المحلية (الشريف، ٢٠١٢)، أما علاقة متغير أن يكون بالمدرسة وكيلين الذي جاء سلبياً بمعامل انحدار – ٤,٨٩ عند مستوى دلالة إحصائية ($P < 0.05$)، فقد يعني أن المدرسة لم يتوفر فيها العدد المطلوب إلا بعدما فقدت المدرسة السيطرة على الوضع، أو ضعف وجود لوائح منظمة لأعمال كل وكيل داخل المدرسة، حيث يغلب أن التنظيم الداخلي داخل المدارس إما أن يتم حسب المراحل التعليمية، فلكل وكيل مرحلة ما يشرف عليها داخل المدرسة أو يتم حسب المهام، فيوجد وكيل مختص بالشؤون التعليمية ووكيل مختص بالشؤون الإدارية. مما قد يوجه متخذ القرار التربوي إلى ضرورة تبني سياسة واضحة نحو المهام لكل وكيل، وإعادة النظر في احتياج وكلاء المدارس مقارنة بأعداد الطلبة في كل مدرسة.

يتضح قيمة اختبار (ف) الخاصة بتحليل الانحدار المتعدد ١٥,١٢٦ ودال إحصائيا عند مستوى ١% وهذا يشير إلى معنوية عالية لنموذج الانحدار، كما بلغت قيمة (ر) المعدلة ٠,٢٠١ وتفسر قيمة مربع (ر) المعدلة أن قدرة المتغيرات المستقلة التفسيرية لتغيرات المتغير التابع هي ٢٠,١ %، بمعنى آخر أن ٢٠,١ %من تغيرات المتغير التابع ترجع إلى تأثير المتغيرات المستقلة السابقة.

وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة مجتمعة لها تأثير معنوي في الانحدار أو أن واحداً على الأقل من معالم النموذج له تأثير معنوي.

ويتضح أن أثر الموارد البشرية بشكل عام على التخطيط لإدارة الأزمات في متغيرات (النوع، والمسمى الوظيفي كوكيل أو قائد المدرسة، ووجود وكيلين، ووجود وحدة إدارة أزمات) جاءت بدرجة قوية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Gurdineer,2013).

نتائج السؤال الثالث: ما أثر الموارد المادية في التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟ وذلك بعمل نموذجي انحدار؛ الأول باستخدام جميع متغيرات الموارد المادية، والثاني باستخدام المتغيرات المادية الأكثر تأثيراً، ويحوي الجدول التالي(١٢) على نموذج الانحدار الأول. كما يتضمن قيمة المعامل ونتيجة اختبار (ت) للدلالة الإحصائية لكل متغير، مع الإحصاءات الشمولية للنموذج (معامل التحديد (مربع "ر")، واختبار (ف) للدلالة الإحصائية لارتباط مجموعة المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع.

جدول ١٢ معاملات الانحدار (اختبار "ت")، ومعامل التحديد واختبار "ف" لعلاقة الموارد المادية على التخطيط لإدارة الأزمات

	المعامل (اختبار ت)
ثابت المعادلة	١٠٥,٣٥ (١٩,٧١)***
ميزانية المدرسة: 10000ريال أو أقل	٣,٧٤ (١,٥٨)
ميزانية المدرسة: من 10001 حتى 20000 ريال	
ميزانية المدرسة: من 20001 فما فوق	-٦,٠٩ (-٢,٢٦) **
نوع المدرسة: حكومي	-١١,٣٢ (-٢,٨٢)***
نوع المبنى: حكومي	-١,٠٨ (٠,٢٣)
مكان المدرسة: داخل حفر الباطن	٠,٨٣ (٠,٢٢)
قيمة مربع ر (R Squared)	٠,٠٧٧
قيمة مربع ر المعدلة (Adjusted R Squared)	٠,٠٦٠
اختبار ف (F-test)	٤,٥٨***

** $\alpha < 0.05$؛ *** $\alpha < 0.01$

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن علاقة متغير ميزانية المدرسة: من ٢٠٠٠١ فما فوق جاء سلبياً بمعامل انحدار -٦,٠٩ عند مستوى دلالة إحصائية ($P < 0.05$)، وكذلك أثر متغير نوع المدرسة: حكومي جاء سلبياً بمعامل انحدار -١١,٣٢ عند مستوى دلالة إحصائية ($P < 0.01$).

ويتضح أن أثر الموارد المادية بشكل عام قوية وذات دلالة إحصائية عند (P < 0.01) على التخطيط لإدارة الأزمات، وهذه النتيجة تتفق مع عدد كبير من الدراسات التي تؤكد ضرورة توفير الموارد المادية للمدارس كـ(Nickerson et al. , 2014. و أبو خليل، ٢٠٠١)

يتضح قيمة اختبار (ف) الخاصة بتحليل الانحدار المتعدد ٤,٥٨ ودال إحصائيا عند مستوى ١% وهذا يشير إلى معنوية عالية لنموذج الانحدار، كما بلغت قيمة (ر) المعدلة ٠,٠٦٠ وتفسر قيمة مربع (ر) المعدلة أن قدرة المتغيرات المستقلة التفسيرية لتغيرات المتغير التابع هي ٦ %، بمعنى آخر أن ٦ %من تغيرات المتغير التابع ترجع إلى تأثير المتغيرات المستقلة السابقة.

وجاء نموذج الانحدار الثاني الذي يتضمن بعض متغيرات الموارد المادية الأكثر تأثيراً على التخطيط لإدارة الأزمات، كما يتضمن قيمة المعامل ونتيجة اختبار (ت) للدلالة الإحصائية لكل متغير، مع الإحصاءات الشمولية لكل نموذج (معامل التحديد (مربع "ر")، واختبار (ف) للدلالة الإحصائية لارتباط مجموعة المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع).

جدول ١٣ معاملات الانحدار (اختبار "ت")، ومعامل التحديد واختبار "ف" لعلاقة الموارد المادية الأكثر تأثيراً على التخطيط لإدارة الأزمات

	المعامل (اختبار ت)
ثابت المعادلة	107.78(36.25)***
ميزانية المدرسة: من 20001 فما فوق	8.01– (3.35–) ***
نوع المدرسة: حكومي	12.24– (٤,٢١–)***
قيمة مربع ر (R Squared)	٠,٠٦٨
قيمة مربع ر المعدلة (Adjusted R Squared)	٠,٠٦١
اختبار ف (F-test)	١٠,١٨٦***

*** α > 0.01

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن علاقة متغير ميزانية المدرسة: من ٢٠٠٠١ فما فوق جاء سلبياً بمعامل انحدار –٨,٠١ عند مستوى دلالة إحصائية (P < 0.01) والمعروف أن المدارس الحكومية تصرف لها ميزانية تشغيلية؛ تعنى بالنظافة والصيانة المستعجلة بحسب عدد الطلبة، كما

يوجد شـــكوى عامة داخل المدارس بضـــعف الميزانية وأنها لا تفي بكامل احتياجات المدرســـة (الجريوي، ٢٠١٥) فضـلا عن توفير مسـتلزمات إدارة التخطيط للأزمات، وكذلك جاء متغير نوع المدرسـة ذا أثر سـلبي على التخطيط لإدارة الأزمات بمعامل انحدار -١٢,٢٤ عند مسـتوى دلالة إحصائية ($P < 0.01$) مقارنة بالمباني المستأجرة مع قلة عدد المدارس المستأجرة أمام المدارس الحكومية في العينة، ولكن ربما تشـير هذه النتيجة إلى عناية مديري المدارس المسـتأجرة وإدارة التعليم ومالك المبنى لهذا الأمر وتوفير صـيانة مسـتمرة خوفا من الأزمات المتوقعة. ويتضـح أن أثر الموارد المادية بشكل عام قوية وذات دلالة إحصائية عند ($P < 0.01$) على التخطيط لإدارة الأزمات .

يتضح قيمة اختبار (ف) الخاصة بتحليل الانحدار المتعدد ١٠,١٨٦ ودال إحصائيا عند مستوى ١% وهذا يشير إلى معنوية عالية لنموذج الانحدار، كما بلغت قيمة (ر) المعدلة ٠,٠٦١ وتفسـر قيمة مربع (ر) المعدلة أن قدرة المتغيرات المسـتقلة التفسـيرية لتغيرات المتغير التابع هي ٦,١ %، بمعنى آخر أن ٦,١ %من تغيرات المتغير التابع ترجع إلى تأثير المتغيرات المستقلة السابقة.

وهذا يعني أن المتغيرات المســـتقلة مجتمعة لها تأثير معنوي في الانحدار أو أن واحداً على الأقل من معالم النموذج له تأثير معنوي.

ويتضـح مما سـبق أن أثر الموارد المادية بشـكل عام قوية على التخطيط لإدارة الأزمات، وبالتالي ضـــرورة توفير دعم من قبل الوزارة للمدارس مما يعينها على مواجهة أي أزمات وتخطيها بنجاح. وبالفعل لن يتمكن المسـؤولون عن التخطيط داخل المدارس الثانوية من أداء عملهم إن لم يكن لديهم ما يعينهم على ذلك من الإمكانيات والموارد ســـواء المادية أو البشـــرية أو المالية التي تتعلق بتسـهيل مهامهم، وهو ما يتفق مع الداسـات السـابقة حيث قد أبلغت الإدارات التعليمية بحسـب دراسـة (Nickerson et al. , 2014) أن من المعوقات التي تواجهها لإدارة الأزمات كان بسـبب نقص المعدات والخبرة، وقلة الموارد المتاحة (أبو خليل، ٢٠٠١).

الجزء الرابع- ملخص النتائج والتوصيات

أولا-ملخص النتائج:

١. أن مستوى التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٤٣±٠,٤٩).

٢. وجاءت عبارة: "توجد قائمة إرشادات وتوجيهات واضحة داخل المختبرات للمحافظة على سلامة الطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٧٠±٠,٥٧) في محور التخطيط لإدارة الأزمات قبل وقوعها.

٣. أن مستوى التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٥٩±٠,٤٤).

٤. وجاءت عبارة: "تتواصل المدرسة مع الجهات المختصة لاتخاذ التدابير اللازمة تجاه الأزمة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٧٨±٠,٤٣) في محور التخطيط لإدارة الأزمات أثناء وقوعها.

٥. أن مستوى التخطيط لإدارة الأزمات بعد وقوعها من وجهة نظر العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٥٥±٠,٥١).

٦. وجاءت عبارة: "تتابع المدرسة بإستمرار آثار الأزمة لضمان عدم تكرارها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (٢,٦٥±٠,٥٩) في محور التخطيط لإدارة الأزمات بعد وقوعها.

٧. وجدت نتائج الانحدار المتعدد أثرا لوجود وحدة إدارة أزمات بشكل إيجابي في المدارس الثانوية عند مستوى دلالة إحصائية ($P < 0.01$)، وأثرا متغير المسمى الوظيفي كوكيل إيجابياً عند

مستوى دلالة إحصائية ($P < 0.01$). وتفسر قيمة مربع (ر) المعدلة أن قدرة المتغيرات المستقلة التفسيرية (الموارد البشرية) لتغيرات المتغير التابع (التخطيط لادارة الأزمات) هي ١٩,٧ %، بمعنى آخر أن ١٩,٧ % من تغيرات المتغير التابع ترجع إلى تأثير المتغيرات المستقلة السابقة.

٨. وجدت نتائج الانحدار المتعدد أثرا للموارد المادية وذات دلالة إحصائية عند ($P < 0.01$) على التخطيط لإدارة الأزمات. وتفسر قيمة مربع (ر) المعدلة أن قدرة المتغيرات المستقلة التفسيرية لتغيرات المتغير التابع هي ٦ %، أي أن ٦ % من تغيرات المتغير التابع ترجع إلى تأثير متغيرات الموارد المادية

ثانيا- التوصيات والمقترحات:

طبقت الدراسة الحالية أساليب دراسات اقتصاديات التعليم للكشف عن تأثير الموارد المادية والبشرية على التخطيط لإدارة الأزمات، وتحديد درجة التخطيط لإدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وخرجت بالتوصيات والمقترحات الآتية:

١. ظهر للدراسة أهمية الموارد المادية والبشرية للتخطيط لإدارة الأزمات، مما يعزز ضرورة الاهتمام بها عند توزيع الموارد المادية والبشرية على المدارس الثانوية، واعتبارها من أهم العوامل التي تساعد على تحسين التخطيط لإدارة الأزمات.

٢. اعتماد وحدة ضمن الهيكل المدرسي لإدارة الأزمات، مع وجود دليل منظم لعمل الوحدة، يضمن فعاليتها ونجاحها، ووجود ميزانية وأفراد ومدربين وصلاحيات.

٣. ضرورة تدريب العاملين داخل المدارس الثانوية على تحديد جهة معينة مسؤولة عن التواصل مع الجهات الإعلامية والمجتمع؛ لتخفيف الإشاعات أثناء الأزمات والخروج بدليل موحد من وزارة التعليم تلزم به المدارس.

٤. تحديد أدوار القيادات داخل المدارس الثانوية وتكون ضمن الهيكلة ولا تترك للصدفة، مع تقديم كامل الدعم والمساندة من قبل إدارات التعليم للمدارس الثانوية من خلال الدورات التدريبية اللازمة.

٥. توجه البحوث والدراسات لبحث المزيد من المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، وأثرها على التخطيط لإدارة الأزمات التي لم تناقشها الدراسة.

٦. إجراء دراسات مشابه في عدد من مناطق المملكة العربية السعودية، وضمن مراحل تعليمية مختلفة مستخدمة أساليب كمية ونوعية، وخاصة دراسات تتبنى أساليب النمذجة لاختبار أثر الموارد على التخطيط لإدارة الأزمات بمتغيرات وسيطة مؤثرة على مخرجات المؤسسات التعليمية.

مراجع الدراسة

أولا- المراجع العربية:

إبراهيم، وفاء يسري (٢٠١٥). التخطيط لإدارة الأزمات والكوارث المجتمعية لتحقيق التنمية بالجامعة. دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١١٥-١٣٩.

أبو خليل، محمد (٢٠٠١). موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها، مستقبل التربية العربية، ٧(٢١):٢٥٩-٣١٨.

إحصائيات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية https://departments.moe.gov.sa/

أحمد، أحمد؛ أبو النيل، هانم ومحسن، محمد (٢٠١٨). تنمية الموارد البشرية بالمؤسسة التعليمية من خلال إدارة تنوعها، الجمعية المصرية لأصول التربية، ٦(١٢): ١٤٠ – ١٦٨.

أحمد، أحمد؛ شعلان، عبد الحميد وغيث، خالد (٢٠١٩). تطور أداء الموارد البشرية بالمؤسسة التعليمية، مجلة المعرفة التربوية، ٧(١٤):١٠٨- ١٢٧.

الألوسي، عبد الوهاب؛ بدوي، نسرين والعكيدي، سوسن (٢٠١٩). متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي ودورها في استراتيجيات إدارة الأزمات: دراسة ميدانية في الشركة العامة لمعدات الاتصالات والقدرة، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١١(٢٦): ٥٨٣-٦٠١.

أمينة، قهواجي (٢٠١٥). دور القيادة في إدارة الأزمات، مجلة أبعاد اقتصادية، (٥):٢٩٨- ٣٣٠.

البحيري، السيد (٢٠٠٤). تمويل التعليم الجامعي في مصر في ضوء المتغيرات والاتجاهات العالمية المعاصرة: دراسة مستقبلية (دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر: القاهرة.

التويجري، محمد والبرعين محمد (٢٠٠٤). معجم المصطلحات الإدارية، الرياض: مكتبة العبيكان.

الجابري، نياف (٢٠٢٠). علاقة المدرسة الثانوية في الأداء الجامعي: علاقة جودة المدرسة الثانوية وسماتها بالمعدل التراكمي لخريجيها في المستوى الأول من السنة التحضيرية بجامعة طيبة، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٢(٤٧):١١٣-١٤٩.

الحارث، فاطمة (٢٠١٨). علاقة تحديات مجتمع المعرفة في التخطيط الاستراتيجي لمواجهة الأزمات التعليمية بالمدارس الثانوية، مجلة العلوم التربوية،٢٦(٣):٢٢٨- ٢٥٩.

حسين، جيهان حسن أمين (٢٠١٧) التخطيط الاستراتيجي لإدارة الأزمات بالجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين، آفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، (٢٢): ٩-٣٨.

حلاق، محمد وغنام، لمى (٢٠١١). دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في التخطيط لمواجهة الأزمات التعليمية: دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية،٣٣(٣) :١٨١- ١٩٨.

حمدونة، حسام (٢٠٠٦). ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات بمحافظة غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.

راجع، السيد (١٩٩٧). إدارة الأزمات والكوارث "حلول عملية، وأساليب وقائية"، القاهرة: مركز القرارات والاستشارات.

سليمون، ريم (٢٠٠٤) الخطط المستقبلية لإدارة الأزمات المدرسية، دراسة نفسية لمستقبليات المواجهة، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة طنطا.

الشريف، أكرم (٢٠١٢). فاعلية الكلفة للتعليم الثانوي بالمدينة المنورة: مقارنة المدارس الحكومية بالمدارس الأهلي، ومدارس البنين بالبنات. المدينة المنورة: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة.

طاقة، محمد؛ صافي، وليد وعجلان، حسين (٢٠٠٩). أساسيات علم الاقتصاد (الجزئي والكلي)، عمان: علاقة للنشر والتوزيع.

طيب، عزيزة عبد الله ومطلق، نهلاء سعود (٢٠١٤): " واقع جاهزية المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة حائل لإدارة الأزمات المدرسية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥(٣)، ٣٩١-٤١٥.

عابدين، محمود عباس (٢٠٠٤). علم اقتصاديات التعليم الحديث الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

عبدالعال، فؤاد (٢٠٠٩). أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم أصول التربية –كلية التربية بالجامعة الإسلامية – غزة.

الفزاري، محفوظة (٢٠٠٣). تطوير إدارة الأزمات في المدارس الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية – جامعة السلطان قابوس.

فهمي، محمد (٢٠٠٥). الإحصاء بلا معاناة، المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS. الرياض، معهد الإدارة.

المهدي، سوزان، وهيبة، حسام (٢٠٠٢). الممارسات السلوكية لمديري المدارس في التعامل مع الأزمات داخل المدرسة، مجلة كلية التربية وعلم النفس،٤(٢٦):١٤٣-٢٢١.

نايف، أسماء (٢٠١١). الإبداع المؤسسي وتنمية المورد البشري في المنظمات غير الحكومية (الأهلية)، ورقة عمل للملتقى الدولي حول "الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة وتحليل تجارب وطنية ودولية، في الفترة من ١٨-١٩ مايو – جامعة حلب.

اليحيوي، صبرية (٢٠٠٦). إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية بنات بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (١٩):٢٤٧-٣٨٠.

اليمني، بطة (٢٠١١). الأزمات التربوية وتأثيرها على الكفاءة الداخلية للتعليم الابتدائي، كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي.

ثانيا- المراجع العربية مترجمة

Ibrahim, Wafaa Yousry (2015). Planning for Crisis and Disaster Management to Achieve Development at the University." Studies in University Education. (Arabic)., Education Development Center, Faculty of Education, Ain Shams University, 115-139

Abu Khalil, Muhammad (2001). The position of basic education school principals on some crises and planning to confront them, The Future of Arab Education. (Arabic), 7(21): 259-318.

Statistics of the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia https://departments.moe.gov.sa/. (Arabic).

Ahmed Ahmed; Abu El-Nile, Hanim and Mohsen, Mohamed (2018). Developing human resources in the educational institution through managing its diversity, The Egyptian Association for Pedagogy, . (Arabic). 6(12): 140-168.

Ahmed Ahmed; Shaalan, Abdel Hamid and Ghaith, Khaled (2019). Evolution of the performance of human resources in the educational institution, Journal of Educational Knowledge, . (Arabic). 7(14): 108-127.

l-Alusi, Abdul-Wahhab; Badawi, Nasreen and Al-Akedi, Sawsan (2019). Requirements for the success of strategic planning and its role in crisis management strategies: a field study in the General Company for Communication Equipment and Power, Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences, . (Arabic). 11 (26): 583-601.

Amina, Kahwaji (2015). The Role of Leadership in Crisis Management, Economic Dimensions Journal, . (Arabic). (5): 298-330.

Al-Buhairi, El-Sayed (2004). Financing University Education in a Banker in the Light of Contemporary Global Changes and Trends: A Prospective Study (Unpublished Ph.D.), Faculty of Education, Al-Azhar University: Cairo. . (Arabic).

Al-Tuwaijri, Muhammad and Al-Barain Muhammad (2004). Dictionary of Administrative Terms, Riyadh: Obeikan Library. . (Arabic).

Al-Jabri, Nayaf (2020). The relationship of high school to university performance: the relationship of high school quality and its characteristics to the cumulative average of

its graduates in the first level of the preparatory year at Taibah University, Journal of Educational Sciences Studies . (Arabic)., University of Jordan, 2(47): 113-149.

Al-Harith, Fatima (2018). The relationship of knowledge society challenges in strategic planning to confront educational crises in secondary schools, Journal of Educational Sciences . (Arabic)., 26(3): 228-259.

Hussein, Jihan Hassan Amin (2017) Strategic Planning for Crisis Management at the University from the Point of View of Faculty Members and Administrators, New Horizons in Adult Education . (Arabic)., Adult Education Center, Ain Shams University, (22): 9-38.

Hallaq, Mohamed and Ghannam, Lama (2011). The role of general secondary school principals in planning to confront educational crises: a field study in the schools of the city of Damascus, Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, . (Arabic). 33 (3): 181-198.

Hamdouneh, Hossam (2006). Practicing the Crisis Management Skill of the High School Principal in Gaza Governorate, a master's thesis (unpublished), the Islamic University of Gaza. . (Arabic).

Raja, Alsaid (1997). Crisis and Disaster Management "Practical Solutions and Preventive Methods", Cairo: Decisions and Consultation Center. . (Arabic).

Salimoun, Reem (2004) Future plans for managing school crises, a psychological study of the futures of confrontation, a master's thesis (unpublished), Faculty of Education, Tanta University. . (Arabic).

Sharif, Akram (2012). Cost-effectiveness of secondary education in Medina: comparing government schools with private schools, and boys' schools with girls' schools. Medina: an unpublished master's thesis, Taibah University. . (Arabic).

Taqa, Muhammad; Safi, Walid and Ajlan, Hussein (2009). Fundamentals of Economics (micro and macro), Amman: a relationship for publishing and distribution. . (Arabic).

Tayeb, Aziza Abdullah and Mutlaq, Nahla Saud (2014): “The reality of the readiness of government secondary schools for girls in the city of Hail to manage school crises.” Journal of Educational and Psychological Sciences . (Arabic)., 15(3), 391-415.

Abdeen, Mahmoud Abbas (2004). Modern Education Economics, Egyptian Lebanese House, Cairo. . (Arabic).

Abdel-Aal, Fouad (2009). Crisis management methods for government school principals in the governorates of Gaza and their relationship to strategic planning, Department of Education Fundamentals - College of Education at the Islamic University - Gaza. . (Arabic).

Al-Fazari, Mahfouzah (2003). Developing Crisis Management in Preparatory and Secondary Schools in the Sultanate of Oman, Master's Thesis (unpublished), College of Education - Sultan Qaboos University. . (Arabic).

Fahmy, Mohamed (2005). Statistics without suffering, concepts with applications using SPSS. Riyadh, Institute of Management. . (Arabic).

Al-Mahdi, Susan, and Heiba, Hossam (2002). Behavioral practices of school principals in dealing with crises within the school, Journal of the College of Education and Psychology . (Arabic)., 4 (26): 143-221.

Nayef, Asma (2011). Institutional creativity and human resource development in non-governmental organizations (civil society), a working paper for the international forum on "Creativity and organizational change in modern organizations and the analysis of national and international experiences, from May 18-19 - University of Aleppo. . (Arabic).

Al-Yahawi, Sabriya (2006). Crisis Management in Governmental Intermediate Schools for Girls in Madinah, Journal of Educational Sciences and Islamic Studies . (Arabic)., (19): 247-380.

Al-Yamani, Batah (2011). Educational crises and their impact on the internal efficiency of primary education, Faculty of Education in Qena - South Valley University. . (Arabic)

ثالثا- المراجع الأجنبية:

Ayub, Z. (2019). School climate: measuring the impact of school resources on school climate and student outcomes using structural equation modeling ,(PHD), Educational Leadership- California State University.

Brock, S.E.; Nickerson, A.B.; Reeves, M.A.; Jimerson, S.R.; Lieberman, R.A.& Feinberg ,T.A. (2009).School crisis prevention and intervention: The Prepare model. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Ciccotelli, S. (2020). K-6 Schools and the Active Shooter: Teachers' Perceptions of Security Implementations (Doctoral dissertation, Centenary University)

Della Sala, M. R., Knoeppel, R. C., & Marion, R. (2017). Modeling the effects of educational resources on student achievement: Implications for resource allocation policies. Education and Urban Society, 49(2), 180-202.

Duplechain, R., & Morris, R. (2014). School violence: Reported school shootings and making schools safer. Education, 135(2), 145–150.

Gigliotti, P., & Sorensen, L. C. (2018). Educational resources and student achievement: Evidence from the save harmless provision in New York State. Economics of Education Review, 66, 167-182 .

Gujarati, D. (1995). Basic Econometrics, (3rd ed.). New York: McGraw-Hill

Gurdineer, E.(2013). The impact of demographics, resources, and training on the quality of school crisis plans, (PHD), School Psychology, State University of New York at Albany.

Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. Journal of Human Resource, 14(3): 351-388 .

Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. Educational Evaluation and Policy Analysis, 19(2), 141-164. doi:10.2307/1164207

Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. Economic Journal, 113, F64–F98 .

Hanushek, E. A. (2016). What matters for student achievement. Education Next, 16(2), 18-26.

Ibrahiem, Dalia M. & Sameh, Rasha .(2021). Financial development and natural resources nexus in Egypt: the role of clean energy sources and foreign direct investment, International Journal of Energy Sector Management (IJESM), vol. ahead-of-print, https://www.emerald.com/insight/1750-6220.htm

Javed, M. L. & Nazi,H. (2015). Crisis Preparedness and Response for Schools: An Analytical Study of Punjab, Pakistan, Journal of Education and Practice, 6(22):40-48.

Jimenez-Castellanos, O. (2010). Relationship between educational resources and school achievement: A mixed method intra-district analysis. The Urban Review, 42(4), 351-371

Kennedy.(2004). Preparing for disaster, American school & University, 76 (18):222-256 .

Knox , K. & Robert, A.(2005). Crisis Intervention and Crisis Team Models in Schools, Children & Schools, 27(2):93-100.

Kwon, R., & Cabrera, J. F. (2017). Socioeconomic factors and mass shootings in the United States. Critical Public Health, 29(2), 138–145.

Lafortune, J., Rothstein, J., & Schanzenbach, D. W. (2018). School finance reform and the distribution of student achievement. American Economic Journal: Applied Economics, 10(2), 1-26 .

Mirvis, Ph., H. (2020): "Reflections: US Coronavirus Crisis Management–Learning From Failure January–April, 2020". Journal of Change Management, 20(4):283-311.

Nickerson, A. B.;Serwacki, M. ;Brock,S.E.;Savage, T.A.;Woitaszewski,S.A.& Louvar,R.M.(2014).Program evaluation of the prep are school crisis prevention and intervention training curriculum, Psychology in the Schools. 51(5) :466-479 .

Owaduge,S. B.(2009). Crisis Management In Public Secondary Schools in Akure Metropolis, Educational Administration and Management, November :150-166.

Pappa, E., Lagerborg, A., & Ravn, M. O. (2019). Does economic insecurity really impact on gun violence at US schools?. Nature human behaviour, 3(3), 198-199.

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. Cureus, 12.(٤)

الواقع المعزز في التعليم الجامعي
(دراسة ببلومترية) ٢٠١٦- ٢٠٢٠م

Augmented reality in university education: a bibliometric study 2016-2020 AD

إعداد

د. ظافر بن أحمد مصلح القرني

أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المشارك بجامعة المجمعة

Dr. Zafer bin Ahmad Musleh Al-Garni

Associate Professor, Curriculums and Education Technology
Department of Educational Sciences, College of Education, Al .Zulfi, Majma'ah University
AH 1443

DOI: 10.36046/2162-000-009-017

المستخلص

استهدفت الدراسة تقصي أثر الواقع المعزز (Augment Realty) في التعليم الجامعي من خلال تحليل الدراسات المنشورة بالمكتبة الرقمية السعودية (SDL)، في السنوات الخمس الأخيرة (٢٠١٦-٢٠٢٠م) والتي تناولت الواقع المعزز وتطبيقاته في المرحلة الجامعية، باستخدام المنهج البيبلومتري؛ الذي يُعنى بحصر النتاج الفكري وتبويبه ومقارنة نتائجه، وقد تم التوصل إلى (٢١) دراسة عربية، و(١٥) دراسة أجنبية، تم تحليلها من حيث الهدف العام لكل دراسة، وأدوات جمع البيانات، والمتغيرات المرتبطة باستخدام الواقع المعزز، والفئات المستهدفة، وأساليب وتطبيقات الواقع المعزز المستخدمة في التعلم، وأهم النتائج.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أهمها:

- تنوع أساليب جمع البيانات في كل من الدراسات العربية والأجنبية، إلا أن الدراسات الأجنبية قد اعتمدت بشكل أكبر على الاختبارات العملية وملاحظة المهارات.
- اعتمدت الدراسات العربية والأجنبية على المجموعات التجريبية الكبيرة في غالبيتها.
- كان أسلوب الرؤية أكثر أساليب الواقع المعزز استخداماً، ثم أسلوب الإسقاط.
- بيئات الواقع المعزز ذات التصميم الخاص هي الأكثر انتشاراً وفاعلية.
- رغم اختلاف طرق توظيف تقنية الواقع المعزز في التعليم إلا إنها إجمالاً أثبتت فاعليتها في جميع التخصصات ولجميع المتغيرات والمهارات المحددة في الدراسات العربية والأجنبية معاً.

وبناءً على النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة العمل على إجراء المزيد من البحوث ذات العلاقة بتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم بمتغيرات متعددة وفي مراحل دراسية مختلفة، ومحاولة الكشف عن فروق التأثير بين أنماط الواقع المعزز في تنمية مهارات التعلم، ومهارات التفكير العليا، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات توظيف تقنيات الواقع المعزز في عمليات التعليم والتعلم.

الكلمات المفتاحية: (الواقع المعزز -التعليم الجامعي-المنهج البيبلومتري).

Study abstract:

The study aimed to investigate the impact of Augmented Reality on university education by analyzing the studies published in the Saudi Digital Library (SDL) in the last five years (2016-2020 AD), which dealt with augmented reality and its applications at the university level, using the bibliometric method; which is concerned with limiting the intellectual output, classifying it and comparing its results. It has been reached (21) Arab studies, and (15) foreign studies, which were analyzed in terms of the general objective of each study, the tools used to collect data, the variables associated with the use of augmented reality, and the targeted groups of studies, the methods and applications of augmented reality used in learning, and the most important results.

This study reached several results; the most significant of which are:

- The diversity of data collection in both Arab and foreign studies, except in foreign studies more measures and observations in skills were taken.
- Arab and foreign studies relied on large experimental groups for the most part.
- The vision- based method was the most used augmented reality method, followed by the projection-based method.
- augmented reality environments with a special design have been the most widespread and effective.
- Despite the difference in the methods of employing augmented reality technology in education, it has, in general, proven its effectiveness in all disciplines and for all the specific variables and skills in both Arab and foreign studies.

And based on the previous results, the study recommended the need to conduct more research related to the employment of augmented reality technology in education with multiple variables and at different stages of education, and to try to reveal the differences in influence between the types of augmented reality in developing learning skills and higher order thinking skills. The study also recommended the necessity of training faculty members on the skills of employing augmented reality technologies in teaching and learning processes.

Keywords: (Augmented Reality - University Education - Bibliometric method).

مقدمة:

تتسم الحقبة الزمنية المعاصرة بسرعة التطورات وديناميكية المستحدثات والتطبيقات التكنولوجية، حتى إن سرعة هذه التطورات تكاد تتفوق على سرعة الميدان التعليمي في مواكبتها وتوظيفها بما يخدم تقدمه ورفع كفاءة مخرجاته؛ مما يحتم على الباحثين السعي الجاد والمبادرة في دراسة هذه المستجدات وسبل توظيفها والاستفادة منها بحيث يتم تقليص الفجوة بين ميدان التعليم وميدان التكنولوجيا من جانب، وبين دول العالم المنتجة للتكنولوجيا والدول المستهلكة للتكنولوجيا من جانب آخر.

والجدير بالذكر أن من أهم التقنيات الحديثة التي ظهرت مؤخراً تقنية الواقع المعزز وتطبيقاتها، التي أتاحت الفرصة للجميع سواء في مجال التعليم أو المجالات الأخرى الوصول إلى كم كبير من المعلومات التي تتعلق بالكائن، أو الشيء الموجود أمام الشخص في هيئة صورة، أو اسم، أو عنوان، وذلك بمجرد تمرير كاميرا هاتفه على الرمز (الكود) الموجود بجوار الشيء المراد التعرف عليه.

ويعود تاريخ ظهور الواقع المعزز إلى أواخر الستينيات، أما الصياغة الفعلية للمصطلح فكانت عام (١٩٩٠)، حيث كانت الشركات في ذلك الوقت تستخدم هذه التقنية لتمثيل بياناتها ولتدريب موظفيها، ويُعد توم كوديل (Tom Caudell) هو أول من أطلق هذا المصطلح (Garzón et.al, 2019, p. 447).

ويذكر خميس (٢٠١٥) أن تقنية الواقع المعزز دخلت في مجالات متنوعة كالطب، والإرشاد السياحي، والترفيه، والتعليم، والتدريب. حيث يُستخدم الواقع المعزز في البيئات الافتراضية، وفيها يتفاعل المستخدم مع المعروضات على أنها حقيقية بالصوت والصورة، فالواقع المعزز يتم تركيبه على الواقع الحقيقي فيصبح جزءاً منه ويتفاعل معه المستخدم كأنه يتفاعل مع الحقيقي إلا أن المعزز يكون أكثر وضوحاً من الحقيقي، حيث أن الواقع المعزز يضيف معلومات ووسائط إلى المشهد المرئي أو الحقيقي.

وتعرفه السرحاني (٢٠٢٠) بأنه: عرض مركب للمستخدم، يمزج بين المشهد الحقيقي الذي ينظر إليه المستخدم، والمشهد الظاهري (الافتراضي)، والمتمثل بصورة أو فيديو، والذي تم إنشاؤه بواسطة الحاسوب، والذي يعزز المشهد الحقيقي بمعلومات إضافية.

ويضيف عطار، وكنسارة (٢٠١٥، ص١٨٦) بأن هذه التقنية تقوم بتحويل الواقع في العالم الحقيقي إلى بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية تعكس الواقع الحقيقي للبيئة المحيطة بالكائن الرقمي.

خصائص تقنيات الواقع المعزز:

يذكر جون (Jon, 2017) أن تقنية الواقع المعزز تتميز بعدد من الخصائص التي اكسبتها أهمية خاصة في مجال التعليم والتعلم؛ من أهمها:

- تزود المستفيدين والخبراء بمعلومات واضحة وموجزة وتفاعلية.
- تحفز المستفيدين والخبراء لاكتشاف المعلومات بشكل أكثر جاذبية.
- تمكن المستفيدين والخبراء من تخطي حدود الزمان والمكان والتعقيدات المادية والإدارية.
- تضفي على الأشياء صفة البساطة والفعالية، وتمزج بين الخيال والحقيقة في بيئة حقيقية.
- تعمل على تقليل التكاليف المالية.
- تسهل عملية إنتاج البرمجيات والوسائل التثقيفية بسهولة.
- تراعي الفروق الفردية للمستفيدين.
- تيسر الحصول على المعارف والخبرات التي يصعب اكتسابها في الظروف العادية.
- تربط الواقع المادي والبيئة الإلكترونية بشكل آمن يمكن مراقبته ومتابعته بدقة.
- تسمح ببرمجة المحتوى الثقافي حسب معايير الجودة المتبعة ووفق اللوائح المنصوص عليها.

مراحل تصميم بيئة الواقع المعزز:

يمر الواقع المعزز في عملية تصميمه وإنتاجه بعدد من المراحل أوردها على (٢٠١٦) على النحو الآتي:

– التحديد: ويتم من خلال هذه المرحلة تحديد الأهداف المراد تحقيقها بتطبيق هذه التقنية.

– الإنشاء: ويقصد بها إنشاء الصور، والفيديوهات، والمقاطع الصوتية، وكل ما سيدمج في الواقع الحقيقي المراد تعزيزه.

– الربط: وذلك بين المشاهد والعناصر الافتراضية، وبين المشاهد والعناصر الحقيقية ربطاً تزامنياً.

– الاستكشاف: وهو ما يحدث عن توجيه كاميرا أحد الهواتف الذكية، أو الأجهزة اللوحية نحو العنصر المعزز من قبل بعناصر افتراضية أضيفت إلى قاعدة البيانات المرتبطة بالتطبيق، وعند اكتشاف العنصر وتحديده يعرض المشهد المعزز.

– الدمج: يتم الدمج بين ما سيظهر في البيئة الحقيقية، وبين العناصر المعدة مسبقاً لتعزيز هذا الموقف الحقيقي، وستكون النتيجة مشهداً واحداً تظهر فيها العناصر المضافة جزءاً من المشهد الحقيقي الظاهر أمام عدسة الكاميرا.

استخدامات تطبيقات الواقع المعزز في التعليم:

يتم توظيف تطبيقات الواقع المعزز في العملية التعليمية من خلال عدد من الاستخدامات؛ منها:

- تطبيقات الفصول الدراسية: يمكِن استخدام عدَّة تطبيقات في تقنية الواقع المعزز في الفصل الدراسي من خلال الدمج، أو إنشاء تجارب خصوصًا بالطالب في الواقع المعزز.
- الواجبات المنزلية المدعمة بالشرح: يمكِن أن يَدعَم الواقع المعزز الطلاب في إنجاز الواجبات المنزلية.
- معرض الصور الحيَّه: يمكِن الاطلاع على صور لأنشطة الصفية بتمرير الهاتف المتنقِّل فوق الصور.
- عرض حول كتاب: يمكن من خلاله عرض موجز للكتاب الذي انتهى الطالب من قراءته.

- مختبر السلامة: ليتعرف الطالب على إجراءات السلامة وقوانينها، فيوضع في مختبرات العلوم بصور أو رموز السلامة.
- بطاقات تعليمية للصُّمِّ وضعاف السمع: هي بطاقات تعليمية تحوي مفردات، يتمُّ ربطها بمقاطع فيديو توضِّح كيفية التعبير عن هذه المفردات بواسطة لغة الإشارة. (إبراهيم، ٢٠١٥، ص٥٨)

الفرق بين الواقعين الافتراضي والمعزز:

تفادياً لوجود لبس بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي الذي تم توظيفه في حقل التعليم بصورة واسعة قبل ظهور الواقع المعزز؛ فإن الجدول رقم (١) التالي يطرح مقارنة بين كل من الواقعين والاختلافات الجوهرية فيما بينهما (الحسيني، ٢٠١٤)؛ (العطار، وكنسارة، ٢٠١٥):

جدول (١) المقارنة بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي

وجه المقارنة	الواقع المعزز (AR)	الواقع الافتراضي(VR)
العلاقة بالعالم الحقيقي	أقرب إلى العالم الحقيقي، فهو يسمح برؤية العالم الحقيقي حول المستخدم.	يستبدل العالم الحقيقي بالعالم الافتراضي، حيث يسيطر على المستخدم بحيث لا يمكنه رؤية العالم الحقيقي من حوله.
العلاقة بالبيانات الرقمية	الواقع المعزز يضمن البيئات الرقمية في العالم الحقيقي.	يخلق البيانات الرقمية التي تتصرف بطرق تحاكي نظيراتها في العالم الحقيقي.
تفاعل المستخدم	يتفاعل المستخدم عبر ما يتم ارتداؤه أو حمله مع أجسام افتراضية متعددة الأبعاد.	المستخدم ينغمس في البيئة الافتراضية ويتفاعل معها.
الاعتماد على المعامل	لا يحتاج الواقع المعزز إلى معامل ويعبر عن الواقع الحقيقي.	يحتاج إلى معامل افتراضية.
العلاقة بتمثيل الخيال	يضفي صبغة خيالية على منظر حقيقي.	يضفي صبغة واقعية على منظر خيالي.
العلاقة بالمكان	لا يمكنه التعامل مع أماكن غير موجودة.	يمكن أن يبنى حول الأول الأماكن التي ليس لها وجود من الأساس.
العلاقة بالزمان	متزامن (يتطلب وجود البيئة الواقعية والأجسام الافتراضية معاً في وقت واحد).	غير متزامن (يستطيع المستخدم الدخول إليه في أي وقت).

ويتضح من المقارنة بين الواقعين المعزز والافتراضي من خلال الجدول رقم (١) أن الفروق بين كل من الواقعين وتقنياتهما تأتي استناداً على وظائف كل منهما التي يقوم بها وما تقدمه للمتعلم من مزايا تقرب بها المعلومة وتبسطها في ذهنه، إلا أن الفرق بينهما في آلية المعالجة لا يلغي

أهمية أياً منهما أو يجسد الاختلاف الجذري بينهما، فالواقع المعزز ما هو إلا أحد تطبيقات وفروع الواقع الافتراضي، بل هو تطور وامتداد له.

مشكلة الدراسة:

تعتمد تقنية الواقع المعزز augmented reality (AR)على تعزيز تصور المستخدم، والتفاعل مع العالم الحقيقي من خلال تدعيمه بالكائنات الافتراضية (D٣) التي تظهر للتفاعل في العالم الحقيقي والوقت الحقيقي. (Figueiredo et al., 2016, p.60)

وهنا تتضح القيمة العلمية التي تميز الواقع المعزز؛ فهو عبارة عن تقنية تمزج الحقيقة بالخيال في بيئة حقيقية، وتحقق التفاعل في الوقت الحقيقي عند الاستخدام، وذلك بإضافة كائناتها ثلاثية الأبعاد، أي أن الواقع المعزز يهدف إلى إنشاء نظام لا يمكن فيه تمييز الفرق بين العالم الحقيقي وما أضيف إليه من كائنات باستخدام هذه التقنية. (الحجيلي، ٢٠٢٠، ص. ٣)

وقد تطورت تطبيقات الواقع المعزز اليوم تطوراً متزايداً يُمكِّن المتخصصين من استخدام هذه التقنية لتطوير العملية التعليمية والتأثير عليها بشكل إيجابي، باستخدام الحاسبات الشخصية والهواتف المحمولة، فأصبحت التقنية متاحة، وأصبح التعامل معها أكثر مرونة وسهولة، وباتت مشكلاتها أقل تعقيداً (Gudonienė & Blažauskas, 2018, p. 484).

تأسيساً على ما سبق وانطلاقاً من أهمية تقنيات الواقع المعزز للمعلم والمتعلم والعملية التعليمية عموماً؛ فقد قامت هذه الدراسة بمراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث ذات العلاقة، بهدف اختيار المنهجية البحثية والعلمية التي يتم من خلالها تقديم إضافة علمية لمجال البحث التربوي في حقل تكنولوجيا التعليم وأحد أهم تطبيقاته المعاصرة، وذلك من خلال التحليل التفصيلي والشامل لجميع الدراسات والبحوث المتعلقة بالواقع المعزز في إطار محددات الدراسة، بواسطة المنهج (البيبلومتري) الذي يتميز بتركيزه على تحليل الإنتاج الفكري نوعياً وكمياً ومقارنة، وهو ما يعتقد الباحث بأنه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

حيث تعدّ المراجعة المنهجية (البيبلومترية) من الأدوات البحثية الدقيقة والموضوعية في تشخيص الواقع؛ من خلال تلخيص نتائج الدراسات والتقارير السابقة بدون الحاجة للمعالجة

الإحصائية، حيث تراعي توفر تصميم علمي محكم؛ لتكون أكثر شمولية؛ لزيادة موضوعية وموثوقية نتائج البحث، وتحديد الأسئلة والمواد التي سيتم مراجعتها (الرسائل الجامعية) ومعايير اختيارها وأساليب تجميعها وتحليلها، فهي تمتاز بالدقة والشفافية (Egger, et al., 1995; Dixon-Woods et al., 2006) ؛ عبد الحميد، ٢٠١٣).

ويمكن ملاحظة أن الدراسات المنهجية (الببلومترية) بشكل عام تهدف إلى:

- تحديد المواضيع البحثية والمتغيرات الأكثر تداولا، وما يحتاج لمزيد من البحث تجنباً للتكرار.
- تحديد العلاقة بين النظرية والمفاهيم والممارسات.
- تحديد تصاميم البحث ومنهجيات البحث التي تم اتباعها في الدراسات.
- إلقاء الضوء على التناقضات في نتائج الدراسات.
- تلخيص الأدلة المتوفرة حول جدوى طريقة علاجية أو تكنولوجيا معينة.
- تقديم إطار عملي أو خلفية واضحة حول موضوع معين بهدف توجيه الجهود البحثية نحوه.
- مساعدة متخذي القرارات لاتخاذ القرارات المناسبة حول البرنامج أو الاستراتيجية المطبقة. (عبد الحميد، ٢٠١٣؛ Kitchenham, 2004؛ Onwuegbuzie, Leech, Collins, 2012؛ Fink, 2005)

من جانب آخر؛ ومن خلال ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الواقع المعزز تتضح أهميته وتطبيقاته في العديد من مجالات الحياة المختلفة وليس في مجال التعليم فحسب، لذا ظهر اهتمام البحوث التربوية لدمج تكنولوجيا وتطبيقات الواقع المعزز بالتعليم والاستفادة منهما، كما وظفت عدد من هذه الدراسات عمليات البحث باستخدام المنهج البيبلومتري والذي يُعدُّ مصدراً للدراسات المنهجية التحليلية، والتي تساعد الباحثين على الإلمام بجميع النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة في مجال الواقع المعزز، كدراسة (Chen et al., 2017) بعنوان "مراجعة منهجية لاستخدام الواقع المعزز في التعليم في المدة من (٢٠١١) إلى (٢٠١٦)"،

واشتملت المراجعة على (٥٥) دراسة، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الواقع المعزز في التعليم يؤدي إلى تحسين أداء التعلم ويعزز الدافعية نحوه.

كما جاءت مراجعة (Pellas, et al., 2018) بعنوان "تحسين تجربة التعليم الابتدائي والثانوي: مراجعة منهجية للاتجاهات الحديثة في التعلم القائم على ألعاب الواقع المعزز"، مشتملة على (٢١) دراسة نشرت خلال المدة من (٢٠١٢) إلى (٢٠١٧) وأشارت نتائجها إلى أن استخدام الواقع المعزز يحقق الكثير من الإيجابيات والفوائد التي تؤثر في تحسين المستوى المعرفي للمتعلمين، وتحقق زيادة في الإدارة الذاتية، وتعزز مشاركتهم في الأنشطة القائمة على الممارسة، كما أشارت النتائج إلى أنه لا تزال هناك حاجة لإجراء مزيد من الدراسات في تطبيق الواقع المعزز في التعليم القائم على اللعب.

ودراسة (Garzón et al., 2019) والتي كانت بعنوان "مراجعة منهجية وتحليل بعدي للواقع المعزز في البيئات التعليمية"، واشتملت على (٦١) دراسة نشرت خلال المدة من (٢٠١٢) إلى (٢٠١٨) وأشارت نتائج هذه المراجعة إلى أن الواقع المعزز له تأثير إيجابي على فاعلية التعلم، وأن أكثر مزايا الواقع المعزز في التعليم هي التحصيل والدافعية، وأن تطبيقات الواقع المعزز شملت مستويات أكاديمية متعددة ومجموعة واسعة من الموضوعات.

كما أجرت الحجيلي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تقديم مراجعة منهجية لاستخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي، من خلال الدراسات التي نُشرت خلال المدة الزمنية من عام (٢٠١٠) إلى عام (٢٠١٩)، وتم فيها مراجعة (١٦) دراسة، وقد توصلت المراجعة المنهجية إلى وجود تزايد نسبي في عدد الدراسات حول استخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي في السنوات الأخيرة، وأن أكثر مراحل التعليم التي طُبقت فيها أجريت عليها هذه الدراسات هي مراحل التعليم العالي، يليها المرحلة الثانوية، وقد أوصت الدراسة بالتوسع في استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم البرمجة في المراحل المبكرة من التعليم، كما أوصت بإجراء المزيد من المراجعات المنهجية لرصد تحديات ومشكلات استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مقررات الحاسب الآلي والعمل على حلها ومواجهتها.

من جانب آخر فقد انتهجت عدد من الدراسات نفس المنهجية في تناول تقنيات أخرى ذات أهمية في مجال تكنولوجيا التعليم؛ كدراسة المرزوق والوريكات (٢٠١٨) التي هدفت إلى تحديد الاتجاهات البحثية التي يتبعها الباحثون الطلبة في تخصص تكنولوجيا التعليم في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، اتبع البحث الحالي منهجية البحث النوعي، من خلال الاعتماد على النظرية المجذرة، واستخدمت المراجعة المنهجية وتحليل الوثائق لتحليل محتوى (٤٠) رسالة جامعية في تخصص تكنولوجيا التعليم تم إنجازها خلال الفترة ما بين (٢٠٠٤ - ٢٠١٤)، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مساقات البحث العلمي التي تطرحها الجامعات ودورها في تنمية المهارات البحثية لدى الطلبة، وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم.

ومراجعة الغامدي (٢٠٢٠) بعنوان "مراجعة منهجية للدراسات الأدبية: التلعيب في التعليم (٢٠١٥-٢٠١٩)"، واشتملت الدراسة على مراجعة (١٩) دراسة عربية وأجنبية تناولت موضوع التلعيب في التعليم، عناصر التلعيب الرقمية وبيئاته، المتغيرات التي تمت دراستها معه، وخلصت الدراسة إلى وجود ميلا إيجابياً لما تقوم به محفزات الألعاب في كل من التحصيل والدافعية والانخراط نحو التعلم.

ودراسة الشبيبية (٢٠٢٠) تحت عنوان "تحليل الدراسات التي تناولت استراتيجية الصف المقلوب في الفترة من عام ٢٠١٢-٢٠٢٠م، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي" التحليل الببلومتري"، وتم تحليل (٢٤٠) دراسة علمية وتقييمها بصورة نقدية، وذلك خلال السنوات من عام (٢٠١٢-٢٠٢٠) وذلك لتقصي مبررات التأثير الإيجابي لهذه الاستراتيجية على المتغيرات التي تناولتها تلك الدراسات.

وتأتي الدراسة الحالية للمساهمة في استكمال منظومة البحوث والدراسات العربية في مجال المستحدثات التكنولوجية وتطبيقاتها في العملية التعليمية من جانب، ومن جانب آخر سعياً لسد الفجوة البحثية المتمثلة في قلة الدراسات العربية –على حد علم الباحث– التي تناولت الواقع المعزز في التعليم الجامعي وتحليلها واستخلاص أهم نتائجها وتوصياتها في قالب واحد يخدم

الباحثين والمهتمين، مستهدفة الخمس سنوات الأخيرة المحددة بين عامي (٢٠١٦-٢٠٢٠م) للوقوف على آخر الدراسات في هذا المجال.

أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

" ما واقع توظيف تقنية الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟ "، وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أساليب جمع البيانات في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟

٢- ما سمات المجموعات البحثية في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟

٣- ما أساليب توظيف الواقع المعزز في التعليم في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟

٤- ما التطبيقات والبرمجيات المستخدمة للواقع المعزز في التعليم في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟

٥- ما المتغيرات البحثية التي ارتبطت بالواقع المعزز في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟

٦- ما النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية على تحقيق ما يلي:

١- إجراء مراجعة منهجية للدراسات المنشورة عن الواقع المعزز ما بين عامي (٢٠١٦-٢٠٢٠م).

٢- تحديد أساليب توظيف الواقع المعزز في التعليم في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي.

٣- تحديد التطبيقات والبرمجيات المستخدمة للواقع المعزز في التعليم في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي

٤- معرفة المتغيرات التي ارتبطت بالواقع المعزز في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي.

٥- تحديد أساليب جمع البيانات في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي.

٦- معرفة أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي.

٧- الخروج بنتائج وتوصيات تسهم في تطوير البحوث المستقبلية في مجال الواقع المعزز في التعليم الجامعي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في دور تكنولوجيا التعليم البارز في تحسين مدخلات وعمليات العملية التعليمية، وتجويد مخرجاتها من خلال توظيف مستحدثاتها المتجددة،كتقنية الواقع المعزز التي تساعد في تجسيد الواقع وتصويره حتى يمكن تمثيله في أذهان المتعلمين، وتخزينه في الذاكرة طويلة المدى؛ مما يسهل استعادته عند الحاجة وربطه بالواقع الحقيقي الذي يعيشه المتعلم.

الأهمية التطبيقية: وتتجسد الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تقليص الفجوة البحثية في دراسات الواقع المعزز المنشورة، وفتح آفاق وموضوعات بحثية جديدة للباحثين في مجال توظيف الواقع المعزز في التعليم، وتوظيف أسلوب الدراسات الببلومترية في حصر وتبويب البحوث والدراسات الميدانية، وتبويب نتائجها، ونقاط ضعفها، وتميزها؛ لتوفير التغذية الراجعة الفاعلة في تحسين مخرجات ونتاجات البحث العلمي التربوي.

حدود الدراسة:

تبلورت الدراسة الحالية وفق المحددات التالية:

- الدراسات التي تناولت الواقع المعزز في التعليم الجامعي.
- الدراسات المنشورة عبر موقع المكتبة الرقمية السعودية (SDL).
- الدراسات المطبقة في الحدود الزمنية بين عامي (٢٠١٦ -٢٠٢٠م).
- أسلوب المراجعة المنهجية الشاملة (الببلومترية) لمحتويات الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الواقع المعزز:

يعرف سليم (٢٠٢٠) الواقع المعزز بأنه: "تكنولوجيا تقوم على الدمج بين الكائنات الحقيقية والكائنات الافتراضية المنتجة بواسطة الحاسب الآلي: وتساعد على تنمية مهارات ومعارف مختلفة".

ويعرف الدهيمان (٢٠٢٠) الواقع المعزز بأنه: "تقنيات تُنتج عرضًا مركَّبًا للمستخدِم يمزج بن المشهد الحقيقي الذي ينظر إليه المستخدم، والمشهد الافتراضي الذي تم إنشاؤه بواسطة الأجهزة الذكية، والذي يعزّز المشهد الحقيقي بمعلومات إضافية، وصور، وفيديوهات، ورسوم تفاعلية".

ويتبنى الباحث تعريف الدهيمان (٢٠٢٠) لشموليته ومناسبته لغرض الدراسة.

الدراسة الببلومترية:

ويعرفها الشامي، سيد (٢٠٠١) بأنها: "مجموعة الأساليب الإحصائية والقياسات الكمية المستخدمة في دراسة الخصائص البيانية للإنتاج الفكري، بهدف معرفة نقاط الضعف والقوة في هذا الإنتاج".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "عملية حصر وتبويب الدراسات والبحوث ومقارنتها، وتحليل أهدافها ومنهجيتها، وأدواتها، ونتائجها، وتوصياتها؛ للوصول إلى أهم النتائج التي تتعلق بالواقع المعزز وتطبيقاته في مجال التعليم الجامعي".

الدراسة المنهجية:

تم تقسيم الدراسات إلى قسمين؛ الأول يتناول الدراسات العربية، والثاني للدراسات الأجنبية، نظراً لاختلاف البنى البحثية ومكوناتها بين النوعين.

القسم الأول: الدراسات العربية

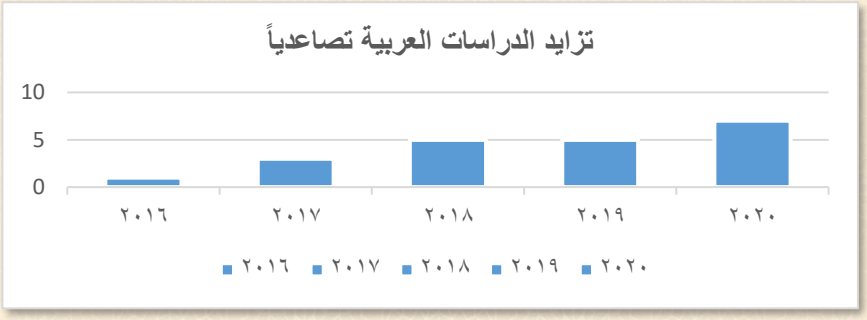
اعتمدت الدراسة على البحث في قواعد البيانات المتضمنة في المكتبة الرقمية السعودية (SDL)، لجمع الدراسات العربية باستخدام الكلمات المفتاحية المحددة لموضوع الدراسة والمتمثلة في: (الواقع المعزز، الواقع المعزز في التعليم، تطبيقات الواقع المعزز في التعليم، التعليم في المرحلة الجامعية، الفترة الزمنية من ٢٠١٦-٢٠٢٠م)، ومن خلال تطبيق المحددات البحثية تم رصد البيانات التالية:

أولاً: التوزيع الزمني للدراسات العربية:

ويوضح جدول (٢) التوزيع الزمني للدراسات العربية على السنوات التي تحددت في فترة البحث

جدول (٢) توزيع الدراسات العربية على فترة البحث

توزيع الدراسات العربية على فترة البحث					المجموع
٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠	٢١
١	٣	٥	٥	٧	



شكل (١) التوزيع الزمني للدراسات العربية

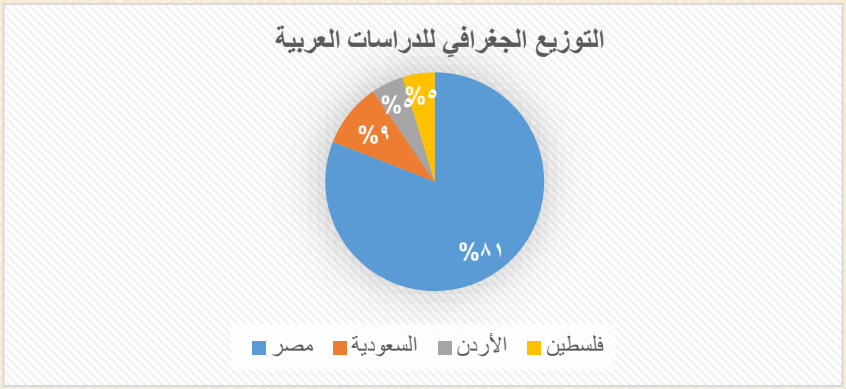
يتضح من الجدول (٢)، والشكل (١) التزايد التدريجي التصاعدي في الدراسات العربية التي تناولت توظيف الواقع المعزز في التعليم مما يشير إلى زيادة توظيف الواقع المعزز في العملية التعليمية.

ثانياً: التوزيع الجغرافي للدراسات العربية:

ويوضح كل من الجدول (٣)، والشكل (٢) توزيع الدراسات العربية التي استوفت الحدود البحثية على حسب الدول:

جدول (٣) التوزيع الجغرافي للدراسات العربية

بلد النشر	مصر	السعودية	الأردن	فلسطين	المجموع
عدد الدراسات	١٧	٢	١	١	٢١



شكل (٢) التوزيع الجغرافي للدراسات العربية

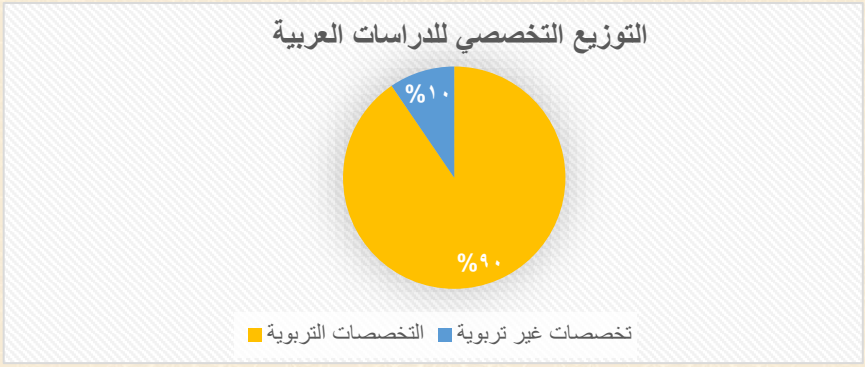
ومن قراءة الجدول (٣)، والشكل (٢) يتضح انحصار الدراسات العربية التي تناولت موضوع الدراسة في أربعة بلدان فقط، جاءت جمهورية مصر العربية في المرتبة الأولى ثم السعودية فالأردن وفلسطين.

ثالثاً: التوزيع التخصصي للدراسات العربية:

ويوضح كل من الجدول (٤)، والشكل (٣) توزيع الدراسات العربية ضمن الحدود البحثية حسب التخصص.

جدول (٤) التوزيع التخصصي للدراسات العربية

التخصص	التربوية	غير التربوية	المجموع
عدد الدراسات	١٩	٢	٢١



شكل (٣) التوزيع التخصصي للدراسات العربية

ويتضح من الجدول (٤)، الشكل (٣) تركز الدراسات العربية التي تناولت موضوع على التخصصات التربوية في المرتبة الأولى ثم التخصصات غير التربوية، وهذا يؤكد التوجه الملحوظ لتوظيف الواقع المعزز في التعليم والتربية بالعالم العربي.

رابعاً:

يوضح الجدول (٥) أهداف الدراسات العربية التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي

جدول (٥) أهداف الدراسات العربية

م	الدراسة	أهداف الدراسة
	الملحم(٢٠١٧)	التعرف على أثر اختلاف شكل التغذية الراجعة المقدمة داخل بيئة تعلم مدعمة بالواقع المعزز على التحصيل والدافعية نحو التعلم، لطالبات قسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الملك فيصل.
	سليمان (٢٠١٨)	التعرف على أثر اختلاف عناصر التعلم داخل تطبيقات الواقع المعزز على تنمية المهارات العزفية، لدى طلاب التربية الموسيقية بكلية التربية النوعية جامعة كفر الشيخ.
	السبوع (٢٠١٩)	اكتشاف فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمازج بتوظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية الكفاءة الذاتية الإلكترونية المدركة والمعرفة البيداغوجية، لدى معلمي العلوم في محافظة الكرك.
	الحافظي (٢٠٢٠)	تقديم نموذج مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في مقررات السنة التحضيرية وفاعليته في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، لدى طلاب جامعة عبد العزيز.
	الدهيمان (٢٠٢٠)	التعرف على فاعلية التدريس باستخدام الواقع المعزز في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقرر المناهج وطرق التدريس، لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
	الشامي (٢٠١٧)	اكتشاف أثر برنامج تدريبي باستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية، لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الازهر.
	المنهراوي (٢٠١٩)	التعرف على نتائج استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس وحدة الأجهزة التعليمية بمقرر إنتاج الوسائل التعليمية في تنمية تحصيل واتجاه الطالبات بالدبلوم التربوي بكلية التربية في جامعة حائل.
	الصبيحي (٢٠٢٠)	التعرف على فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التصميم التعليمي للبرمجيات التعليمية في مقرر الحاسوب التعليمي، لطالبات المستوى الخامس الجامعي.
	حجاج (٢٠٢٠)	اكتشاف أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز "الكروت الذكية" تحديداً على مهارة رسم المانيكان بالأوضاع المختلفة، واتجاه الطلاب نحو استخدام التقنية في قسم الملابس والنسيج كلية التربية النوعية في جامعة المنيا.
	إسكندر (٢٠١٩)	اكتشاف تأثير اختلاف أنماط عرض الفيديو التعليمي ببيئة الواقع المعزز على تنمية مهارات إنتاج بنك الاختبارات الإلكتروني، لدى طلاب الحاسب الآلي واتجاهاتهم نحو تقنية الواقع المعزز.
	إسماعيل (٢٠١٦)	التعرف على فاعلية استخدام الواقع المعزز بنوعية الإسقاطي والمخطط في تنمية التحصيل الأكاديمي لمقرر شبكات الحاسب، لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ودافعيتهم في أنشطة الاستقصاء واتجاهاتهم نحو استخدام تقنية الواقع المعزز.
	كامل (٢٠٢٠)	اكتشاف أثر اختلاف نمطي التعلم بالاكتشاف (الحر /الموجه) داخل بيئة الواقع المعزز بالفصل المقلوب في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم، لدى طلاب المعاهد العليا بجامعة المنيا.
	عبدالهادي(٢٠١٨)	التعرف على فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه، لدى طلاب كلية التربية.
	سعيد (٢٠٢٠)	تقصي أثر اختلاف أنماط تقديم التوجيه (صورة/ فيديو) في بيئة الواقع المعزز وأسلوب التعلم (الفردي/ الجماعي) على تنمية إنتاج الأشكال ثلاثية الأبعاد، لدى طلاب الدراسات العليا.
	سليم (٢٠٢٠)	التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على الواقع المعزز في تنمية مهارات إنتاج الصور الرقمية، لدى معلمي المرحلة الإعدادية.
	علي (٢٠١٨)	التعرف على أثر تصميم الاستجابة السريعة في التعليم بالواقع المعزز على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل، لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز.

	سالم (٢٠١٧)	اكتشاف أثر التفاعل بين أنماط التعلم في بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي، على تحصيل طلاب التربية الخاصة المعلمين واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.
	حسن (٢٠١٩)	أثر تطوير معرض للصور المعززة في بيئة الواقع المعزز قائم على أنماط التعلم بالاكتشاف (الموجه- شبه الموجه – الحر) على تنمية مهارات التنظيم الذاتي وحب الاستطلاع، لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم.
	والي (٢٠١٨)	التعرف على أثر التفاعل بين كثافة المعلومات بالواقع المعزز (موجزة / تفصيلية) وأسلوب التعلم المعرفي (كلي / تحليلي) في إكساب طلاب كلية التربية بعض المفاهيم التطبيقية لمقرر تكنولوجيا التعليم.
	حسن (٢٠١٩)	الكشف عن أثر استخدام الواقع المعزز وأسلوب التعلم (السطحي-العميق) في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية، لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة جدة.
	زكي (٢٠١٨)	نمط تقديم الأنشطة التعليمية (الموجهة ذاتياً / المهام المتتابعة) في بيئة الواقع المعزز وأثرهما على تنمية التحصيل ومهارات التخزين السحابي، والاتجاه نحو التطبيقات القائمة على العلامات لدى طالبات كلية التربية

خامساً: أساليب جمع البيانات في الدراسات العربية

تنوعت أساليب جمع البيانات في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي ما بين الاختبارات التحصيلية، والمقاييس المحكمة، وبطاقات الملاحظة، والمقابلات المقننة، وقد استخدمت جميع هذه الدراسات المنهج شبه التجريبي مما استدعى الحاجة إلى أدوات متعددة تناسب قياس متغيرات كل دراسة، وهذا ما يوضحه الجدول (٦)

جدول (٦) أدوات جمع البيانات في الدراسات العربية

م	الدراسات	عدد الأدوات جمع البيانات	نوع الأدوات المستخدمة لجمع البيانات
١	السبوع والعياصرة (٢٠١٩)	٢	مقياس الكفاءة الذاتية الإلكترونية المدركة، مقياس المعرفة البيداغوجية.
٢	سليم (٢٠٢٠)	٢	اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة للجوانب المهارية.
٣	المنهراوي (٢٠١٩)	٢	اختبار تحصيلي للمستويات المعرفية (التذكر–الفهم – التحليل)، ومقياس للاتجاه نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التعليم
٤	سعيد (٢٠٢٠)	٢	اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي الخاص بمهارات إنتاج الأشكال ثلاثية الأبعاد. وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري الخاص بإنتاج الأشكال ثلاثية الأبعاد.
٥	عبد الهادي (٢٠١٨)	٢	اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لوحدة الاتصال التعليمي، واستبانة لقياس الاتجاه نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التعليم.
٦	علي (٢٠١٨)	٣	فقد اعتمد على استراتيجية التقويم القائم على الأداء لقياس نواتج التعلم وتشمل: مقياس قوة السيطرة المعرفية، بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء، مقياس منظور زمن المستقبل لإنترنت الأشياء لدى الطلاب.
٧	وإسماعيل (٢٠١٦)	٢	اختبار تحصيلي معرفي، واستبانة الاتجاهات العلمية.
٨	الحافظي (٢٠٢٠)	١	مقياس للتعلم المنظم ذاتياً.

٩	حسن والزهراني (٢٠١٩)	٣	مقياس أسلوب التعلم، الاختبار التحصيلي المعرفي، بطاقة تقييم مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية.
١٠	الملحم (٢٠١٧)	٢	اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية، بطاقة تقييم مهارات الدافعية للتعلم في بيئة الواقع المعزز.
١١	إسكندر(٢٠١٩)	٣	اختبار معرفي لقياس تحصيل الطلاب في إنتاج بنك الاختبار الإلكتروني، وبطاقة تقييم بنك الاختبار الإلكتروني، مقياس الاتجاه نحو نمط عرض الفيديوهات التعليمية (جزئي-كلي).
١٢	الشامي والقاضي (٢٠١٧)	٢	اختبار تحصيلي للجانب المعرفي، بطاقة تقييم الجانب المهاري لاستخدام تقنيات الواقع المعزز.
١٣	الصبحي (٢٠٢٠)	٢	بطاقة تقييم التصميم التعليمي للبرمجيات التعليمية، اختبار تحصيلي لمهارات التصميم التعليمي.
١٤	أغا وسليمان (٢٠١٨)	٢	اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات العزف على آلة القانون، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات المعرفية.
١٥	حسن (٢٠١٩)	٢	مقياس التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس حب الاستطلاع لطلاب تكنولوجيا التعليم.
١٦	والدهيمان (٢٠٢٠)	٢	اختبار تحصيلي للجانب المعرفي، ومقياس الاتجاه نحو المقرر.
١٧	حجاج (٢٠٢٠)	٣	اختبار مهاري لرسم المنيكان، مقياس الاتجاه نحو استخدام الواقع المعزز في التعلم، بطاقات ملاحظة الجانب المهاري.
١٨	زكي (٢٠١٨)	٣	اختبار تحصيلي معرفي، بطاقة ملاحظة للجانب المهاري، مقياس الاتجاه نحو التطبيقات القائمة على العلامات.
١٩	سالم (٢٠١٧)	٤	اختبار تحصيلي للجانب المعرفي، مقياس لقياس الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم، اختبار الأشكال المتضمنة، مقياس أساليب التعلم.
٢٠	والي (٢٠١٨)	٢	مقياس أساليب التعلم المعرفية، اختبار تحصيلي معرفي.
٢١	كامل ومحمد (٢٠٢٠).	٢	اختبار تحصيلي ضمن ثلاثة مستويات لمن سلم بلوم (التذكر-الفهم – التطبيق).

سادساً: خصائص المجموعات البحثية في الدراسات العربية:

اعتمد الباحث في تصنيف حجم عينة المجموعات التجريبية على التصنيف التالي:

- مجموعات صغيرة ويبلغ عددها من (٥) إلى (١٠) أفراد.
- مجموعات متوسطة ويبلغ عددها من (١٠) إلى (٣٠) فرداً.
- مجموعات كبيرة وهي ما يزيد عددها عن (٣٠) فرداً.

وبناء على ما تقدم من تصنيف وجد الباحث أن أغلب الدراسات العربية اتجهت لاستخدام المجموعات الكبيرة، مقابل عدد بسيط من الدراسات التي اعتمدت على المجموعات المتوسطة، ويظهر ذلك في الجدول رقم (٧) التالي:

جدول(٧) أحجام العينات التجريبية للدراسات العربية

م	الدراسات	عدد المجموعة	حجم المجموعة	نوع المجموعة	طريقة اختيار المجموعات البحثية	تصنيف المجموعات
١	السبوع والعياصرة (٢٠١٩)	٤٢	كبيرة	مختلطة	عشوائياً	(ضابطة/ تجريبية)
٢	سليم (٢٠٢٠)	٤٨	كبيرة	ذكور	عشوائياً	(ضابطة/تجريبية)
٣	المنهراوي (٢٠١٩)	٦٠	كبيرة	إناث	قصدياً	(ضابطة/تجريبية)
٤	سعيد (٢٠٢٠)	٨٠	كبيرة	مختلطة	قصدياً	أربع مجموعات تجريبية
٥	عبد الهادي (٢٠١٨)	٧٥	كبيرة	ذكور	عشوائياً	(ضابطة/تجريبية)
٦	علي (٢٠١٨)	٤٣	كبيرة	ذكور	قصدياً	ثلاث مجموعات تجريبية
٧	وإسماعيل (٢٠١٦)	٦٠	كبيرة	مختلطة	عشوائياً	(ضابطة/تجريبية)
٨	الحافظي (٢٠٢٠)	٥٢	كبيرة	ذكور	عشوائياً	(ضابطة/تجريبية)
٩	حسن والزهراني (٢٠١٩)	٤٠	كبيرة	ذكور	قصدياً	مجموعتين تجريبيتين
١٠	الملحم (٢٠١٧)	٩٠	كبيرة	إناث	عشوائياً	مجموعتين تجريبيتين وضابطة
١١	إسكندر(٢٠١٩)	٣٠	متوسطة	مختلطة	عشوائياً	مجموعتين تجريبيتين
١٢	الشامي والقاضي (٢٠١٧)	٣٠	متوسطة	إناث	عشوائياً	مجموعة واحدة تجريبية
١٣	الصبحي (٢٠٢٠)	٦٠	كبيرة	إناث	عشوائياً	(ضابطة/تجريبية)
١٤	أغا وسليمان (٢٠١٨)	٤٠	كبيرة	مختلطة	عشوائياً	مجموعتين تجريبيتين
١٥	حسن (٢٠١٩)	٩٠	كبيرة	مختلطة	قصدياً	ثلاث مجموعات تجريبية
١٦	والدهيمان (٢٠٢٠)	١٢١	كبيرة	إناث	قصدية	(ضابطة/تجريبية)
١٧	حجاج (٢٠٢٠)	١٥٠	كبيرة	مختلطة	قصدياً	(ضابطة/تجريبية)
١٨	زكي (٢٠١٨)	٦٣	كبيرة	إناث	عشوائياً	مجموعتين تجريبيتين
١٩	سالم (٢٠١٧)	٦٤	كبيرة	ذكور	قصدياً	أربع مجموعات تجريبية
٢٠	والي (٢٠١٨)	٢٣٨	كبيرة	مختلطة	عشوائية	أربع مجموعات تجريبية
٢١	كامل ومحمد (٢٠٢٠).	٦٤	كبيرة	ذكور	قصدياً	مجموعتين تجريبيتين

سابعاً: أساليب توظيف الواقع المعزز في الدراسات العربية:

يمكن تصنيف أساليب استخدام وتوظيف الواقع المعزز في التعليم في أشكال متعددة، من أهمها:

- الإسقاط Projection: يعتمد على استخدام صور اصطناعية واسقاطها على الواقع لزيادة نسبة التفاصيل التي يراها المتعلم من خلال الهاتف النقال.

- الرؤية Vision: ويقوم هذا النوع بتزويد المستخدمين بوسائط رقمية بعد أن يتم تصوير شيء معين بواسطة كاميرا الهاتف المحمول أو الأجهزة الذكية المحمولة، مثل: (الأكواد Q.R، والصور متعددة الأبعاد، والعلامات Markers) بحيث تستطيع الكاميرا التقاطها وتمييزها لعرض المعلومات المرتبطة بها.
- التعرف على الأشكال Recognitin: يعتمد على التعرف على الشكل المجسم الحقيقي الموجود في الواقع، من خلال الزوايا والحدود والانحناءات الخاصة بالشكل المحدد؛ لتوفير معلومات افتراضية إلى الجسم الموجود أمامه في الواقع الفزيائي.
- الموقع Location: يعتمد على تحديد المواقعGPS وتكنولوجيا التثليث Triangulation Technology التي تقوم مقام الدليل في توجيه المركبة أو السفينة أو الفرد إلى النقطة المطلوب الوصول إليها باستخدام نقاط التقاء فرضية وتطبيقها على الواقع.
- المخطط Outline: يعتمد هذا الأسلوب على دمج الواقع المعزز مع الواقع الافتراضي، من خلال دمج جسم حقيقي أو جزء منه مع جسم آخر افتراضي، مما يعطي الفرصة للتعامل أو لمس أجزاء وهمية غير موجودة في الواقع، وهو أحد أنواع الواقع المعزز القائم على مبدأ إعطاء الإمكانيات للشخص بدمج الخطوط العريضة من جسمه، أو أي جزء مختار من جسمه مع جسم آخر افتراضي. (Moon, 2016؛ الحسيني، ٢٠١٤؛ إسماعيل، ٢٠١٦؛٢٠١٣ Atcar et al.،؛ Vincent et al., 2013)

وقد تنوعت طرق توظيف الواقع المعزز في الدراسات العربية التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي، كما يتضح ذلك في الجدول رقم (٨) التالي:

جدول (٨) توزيع أساليب توظيف الواقع المعزز في الدراسات العربية

أسلوب التوظيف	الإسقاط	المخطط	الرؤية
الدراسة	والي (٢٠١٨)		دراسة على (٢٠١٨)
	سالم (٢٠١٧)		كامل، ومحمد (٢٠٢٠)
	الصبحي (٢٠٢٠)		دراسة أغا، وسليمان (٢٠١٨)
	الدهيمان (٢٠٢٠)		دراسة زكي (٢٠١٨)

	الملحم (٢٠١٧)	دراسة إسماعيل (٢٠١٦)	دراسة حسن (٢٠١٩)
	دراسة المنهراوي (٢٠١٩)		دراسة حجاج (٢٠٢٠)
	دراسة السبوع (٢٠١٩)		دراسة حسن والزهراني (٢٠١٩)
	دراسة سليم (٢٠٢٠)		دراسة عبد الهادي(٢٠١٨)
	دراسة الحافظي (٢٠٢٠)		دراسة الشامي والقاضي (٢٠١٧)
	ودراسة إسماعيل (٢٠١٦)		دراسة سعيد (٢٠٢٠)
			دراسة إسكندر(٢٠١٩)

ومن الملاحظ اتفاق أغلب الدراسات على استخدام أسلوبي الإسقاط والرؤية، إلا أن أسلوب الرؤية يعد أكثر الأساليب استخداما في التطبيقات والبيئات التي تعمل بتقنية الواقع المعزز، حيث يقوم بدمج الواقع الافتراضي مع الواقع الحقيقي ليستطيع المتعلم الوصول للتصور التخيلي عن الشيء المتعلم والتفاعل معه كأنه حقيقي، وقد تكرر استخدام تقنية الواقع المعزز في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي دون ذكر الأسلوب المتبع في تطبيق الواقع المعزز إلا إن الباحث استطاع التوصل إلى الأسلوب المتبع من خلال مراجعة الإجراءات التطبيقية التبعة في كل دراسات من الدراسات المختارة.

ثامناً: تطبيقات وبرمجيات الواقع المعزز المستخدمة في الدراسات العربية:

نظراً لتنوع اتجاهات الاستفادة من تكنولوجيا الواقع المعزز في مجالات الحياة المتنوعة فقد حدد المختصون مجموعة من الاتجاهات المرتبطة بتطبيق تقنية الواقع المعزز ضمن البيات التعليمية، وقد صنفها الحلفاوي (٢٠١٨) على النحو التالي:

- التعلم القائم على الاكتشاف (Based-Learning Discovery): يساعد المتعلم بمعلومات حول مكان ما بالعالم الحقيقي، مما يساعده على التعلم بالاكتشاف.
- نمذجة الكائنات (Objects Modeling): تمكن تطبيقات الواقع المعزز في هذا الاتجاه المتعلم من تلقي معلومات مباشرة حول كيفية الحصول على كائن معين.
- كتب الواقع المعزز (AR Books): الكتب التي توفر للمتعلمين عروض ثلاثية الأبعاد والتي تتسم بالتفاعلية.

• التدريب على المهارات (Skills Training): يمكن في هذا التجاه تقديم تدريب المتعلمين في مهام محددة، بحيث تعرض كائنات رقمية تحدد كيفية تنفيذ المهارة، ويكون ذلك مرتبط بالعرض أثناء تنفيذ المهمة التعليمية.

• ألعاب الواقع المعزز (AR Gaming): توفر تقنية الواقع المعزز إمكانية دمج الألعاب في البيئات الحقيقية مع توفير معلومات افتراضية.

كما يصنف رادو (Radu, 2014) البرامج والتطبيقات المرتبطة بتكنولوجيا الواقع المعزز والتي يمكن توظيفها في العملية التعليمية إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي:

- برامج الواقع المعزز القائمة على الهواتف الذكية: تسمح للمستخدم الإبحار في العالم المعزز من خلال استخدام أحد الأجهزة المحمولة الهواتف الذكية أو الأجهزة اللوحية المتصلة بشبكة الإنترنت.
- تطبيقات الواقع المعزز القائمة على كاميرات الويب.
- تطبيقات الواقع المعزز القائمة على أجهزة عرض الصور الثلاثية الأبعاد.

وهناك مجموعة من البرامج والتطبيقات الحديثة التي تدعم تكنولوجيا الواقع المعزز في الجانب التعليمي عبر الهواتف الذكية، وتسمح للمتعلمين بعرض الواقع المعزز والتفاعل مع أدواته دون الحاجة لمهارات تقنية لتوظيفها، ومن هذه التطبيقات ما ذكره) خليل،٢٠١٨؛ عبدالجبار، ٢٠١٨ ؛ عقل وعزام ٢٠١٨ ؛ Chin & Yen, 2012؛ Anne. & Larysa, 2015؛ Huang, Chen & Hung, 2017) على النحو الآتي:

- تطبيق (HP Reveal) : يعد من أسهل تطبيقات الواقع المعزز إنتاجاً واستخداماً، ويسمح بالتشارك والتفاعل بين عضو هيئة التدريس والمتعلمين، حيث يتم بعد إنتاج الواقع المعزز وربط المحتوى العلمي بالتعزيز الرقمي المناسب، والتقاط النص أو الصورة التي تم ربطها بالواقع المعزز من خلال كاميرا الهاتف.

- تطبيق (Layer) : يتيح هذا التطبيق عرض طبقات متعددة من المعلومات للأشياء التي تلتقطها عدسات كاميرات الأجهزة المحمولة، بحيث يتم مسح ضوئي للمواد الورقية التي تم طباعتها وإضافة الدعم الافتراضي لها.
- تطبيق (D Bear٣) : يساهم هذا التطبيق في بناء صفوف دراسية تعاونية، تسمح للطلاب بالعمل معًا لتحقيق الأهداف المشتركة مما يساعد في تطورهم الاجتماعي والعاطفي وتهيئتهم لمهارات الحياة.
- تطبيق (QR Code Reade): هو أحد تطبيقات الاستجابة السريعة في بيئة الواقع المعزز، يتم التعامل معه من خلال الكود أحادي البعد (UPC) الذي يتم تخصيصه لمنتج، أو موضوع معين يتم تسجيله في قاعدة البيانات والكود ثنائي البعد (QR-Code) الذي يتم تخصيصه لربط موقع، أو وسائط عبر الإنترنت، ويتم مسحها وقراءتها عبر كاميرا الهاتف النقال. (على، ٢٠١٨، ص٣٥)
- تطبيق (Augment): يقدم هذا التطبيق مجموعة من النماذج الجاهزة ثلاثية الأبعاد في البيئة الواقعية للعديد من المجالات المتنوعة، ويسمح هذا التطبيق بإنشاء نماذج من إعداد المستخدم عبر البرامج التي تدعم التصميم ثلاثي الأبعاد.
- تطبيق: (Holo) يسمح بإسقاط الصور ثلاثية الأبعاد في فيديو أو صورة من العالم الحقيقي، حيث يمكن للمعلم وضع صور كرتونية ثلاثية الأبعاد تقوم بشرح موضوعات من المحتوى للمقرر.
- تطبيق (Field Trip): وهو تطبيق تم من خلاله إنتاج أدوات وملفات الواقع المعزز في التصميم الإسقاطي، وهو دليل للعثور على الأشياء الغريبة، والفريدة من نوعها، ويعمل في خلفية الهاتف بمجرد الاقتراب من شيء مثير للاهتمام، تنبثق بطاقة على شاشة الهاتف، لتعرض تفاصيل مهمة حول الشيء وبدون أي تدخل، وغيرها من التطبيقات مثل: Anatomy 4D، وتطبيق Element 4D، وتطبيق AR Flashcard، وما زال عالم التطبيقات التعليمية التي تدعم الواقع المعزز في توسع وتزايد.

وقد تعدد وتنوع استخدام الدراسات العربية للتطبيقات التعليمية والبرامج المدعمة لتقنية الواقع المعزز، حيث وظفت بعض الدراسات برامج جاهزة في حين قامت بعض الدراسات بتصميم برامج خاصة لغرض هذه الدراسات، كما وظفت بعض الدراسات برنامجاً واحداً، ومنها من وظفت أكثر من برنامج بحيث يؤدي كل برنامج مهمة محددة له، ويوضح جدول (٩) عدد ونوع البرامج التي تم توظيفها في كل دراسة.

جدول (٩) أنواع البرمجيات التي تم توظيفها في الدراسات العربية

توظيف برامج جاهزة			تصميم تطبيقات مخصصة
توظيف برنامج واحد		توظيف برنامجين فأكثر	
الصبيحي (٢٠٢٠)	إسكندر (٢٠١٩)	إسماعيل (٢٠١٦)	دراسة أغا، وسليمان (٢٠١٨)
سالم (٢٠١٧)	الملحم (٢٠١٧)		المنهراوي (٢٠١٩)
وزكي (٢٠١٨)	على (٢٠١٨)		كامل ومحمد (٢٠٢٠)
عبد الهادي(٢٠١٨)	مروة حسن (٢٠١٩)		الشامي، والقاضي (٢٠١٧)
سليم (٢٠٢٠)			السبوع والعياصرة (٢٠١٩)
الدهيمان(٢٠٢٠)			والي (٢٠١٨)
سعيد (٢٠٢٠)			حسن والزهراني (٢٠١٩)
الحافظي (٢٠٢٠)			حجاج (٢٠٢٠)

وبالنظر للجدول نجد ان (١٢) دراسة اعتمدت على برنامج واحد جاهز لتطبيق تجربتها البحثية على اختلاف أنواع تلك التطبيقات، بينما اعتمدت دراسة واحده على أكثر من تطبيق من تطبيقات الواقع المعزز، وفي المقابل نجد (٨) دراسات اتجهت لتصميم بيئة تعلم قائمة على الواقع المعزز خاصة بها تخدم غرضها وهدفها البحثي فقط.

تاسعاً: المتغيرات الأخرى التي ارتبطت بالواقع المعزز في الدراسات العربية:

يوضح الجدول رقم (١٠) تفاصيل متغيرات الدراسات العربية التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي

جدول (١٠) متغيرات الدراسات العربية

م	الدراسة	المتغير المستقل	المتغير التابع	م	الدراسة	المتغير المستقل	المتغير التابع
١	سليم (٢٠٢٠)	تقنية الواقع المعزز	مهارات إنتاج الصور الرقمية	١٢	حسن (٢٠١٩)	تطوير معرض للصور المعززة في بالواقع المعزز قائم على بعض أنماط التعلم	تنمية مهارات التنظيم الذاتي وحب الاستطلاع
٢	أغا وسليمان (٢٠١٨)	اختلاف عناصر التعلم بتطبيقات الواقع المعزز	المهارات العزفية لآلة القانون	١٣	الشامي والقاضي (٢٠١٧)	تقنية الواقع المعزز	تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية
٣	الدهيمان (٢٠٢٠)	تقنية الواقع المعزز	التحصيل والاتجاه نحو المقرر	١٤	عبد الهادي (٢٠١٨)	تقنية الواقع المعزز	التحصيل المعرفي والاتجاه
٤	الصبحي (٢٠٢٠)	تقنية الواقع المعزز	مهارات التصميم التعليمي	١٥	إسكندر (٢٠١٩)	اختلاف نمط عرض الفيديو في بيئة الواقع المعزز	مهارات إنتاج الاختبار الإلكتروني
٥	سالم (٢٠١٧)	أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز والأسلوب المعرفي	التحصيل المعرفي والاتجاه	١٦	الحافظي (٢٠٢٠)	تقنية الواقع المعزز	مهارات التعلم المنظم ذاتياً
٦	ملحم (٢٠١٧)	شكل تقديم التغذية الراجعة مع تقنية الواقع المعزز	التحصيل المعرفي والدافعية	١٧	السبوع والعياصرة (٢٠١٩)	التعليم المتمازج، تقنية الواقع المعزز	الكفاءة الذاتية الإلكترونية المدركة والمعرفة البيداغوجية
٧	كامل ومحمد (٢٠٢٠)	نمطا التعلم بالاكتشاف (الموجة/ الحر) في بيئة الواقع المعزز بالفصل المقلوب	التحصيل وبقاء أثر التعلم	١٨	حجاج (٢٠٢٠)	تقنية الواقع المعزز	مهارة رسم المانيكان بالأوضاع المختلفة، الاتجاه
٨	والي (٢٠١٨)	التفاعل بين كثافة المعلومات	اكتساب بعض المفاهيم التطبيقية لمقرر تكنولوجيا التعليم.	١٩	حسن والزهراني (٢٠١٩)	الواقع المعزز مع أسلوبي التعلم السطحي ولعميق	مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية

		بالواقع المعزز (موجزة/ تفصيلية) وأسلوب التعلم المعرفي (كلي/ تحليلي)					
٩	سعيد (٢٠٢٠)	الفرق بين نمطان لتقديم التوجيه (صورة/ فيديو) في بيئة الواقع المعزز مع أسلوب التعلم (فردي/ جماعي)	مهارات إنتاج الأشكال ثلاثية الأبعاد	٢٠	إسماعيل (٢٠١٦)	الواقع المعزز	التحصيل والاتجاه نحو الواقع المعزز
١٠	على (٢٠١٨)	تصميم الاستجابة السريعة في الواقع المعزز	قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري للإنترنت ومنظور المستقبل	٢١	المنهراوي (٢٠١٩)	تقنية الواقع المعزز	التحصيل المعرفي والاتجاه
١١	زكي (٢٠١٨)	نمط تقديم الأنشطة التعليمية (الموجة ذاتياً/ المهام المتتابعة) في بيئة الواقع المعزز	التحصيل ومهارات التخزين السحابي والاتجاه نحو التطبيقات القائمة على العلامات				

من خلال عرض جدول (١٠) نجد تنوع المتغيرات التابعة التي اهتم الواقع المعزز بتنميتها وتطويرها لدى المتعلمين في المرحلة الجامعية، كما يلاحظ اهتمام الباحثين بدمج متغيرات مستقلة أخرى بجانب تقنية الواقع المعزز وقياس الأثر المترتب لهذه المتغيرات على المتغيرات التابعة.

عاشراً: النتائج التي توصلت إليها الدراسات العربية:

تشير أغلب الدراسات العربية المختارة على فعالية التعلم باستخدام تقنية الواقع المعزز وتأثيره في تنمية وتعزيز المتغيرات التابعة لتلك الدراسات، فقد اتفقت على فاعلية التعلم باستخدام الواقع المعزز وبمختلف أساليبه وأشكاله في تنمية التحصيل المعرفي في جميع التخصصات التي طبقت عليها تلك الدراسات، كما أثبتت تكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم تأثيرها في تنمية

الاتجاه، والدافعية، وتحسن المهارات الأدائية، وهذا ما يوضحه الجدول (١١)، إذ تم تلخيص النتائج وترميزها اختصاراً وتسهيلاً؛ حيث يرمز (+) لإيجابية تأثير وفاعلية الواقع المعزز في التعليم والتعلم، ويرمز (–) لسلبية نتائج وتأثير استخدام الواقع المعزز، أما الرمز (√) فيشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية، في حين يشير الرمز (□) إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعات البحثية

جدول (١١) نتائج الدراسات العربية ودلالتها

م	الدراسة	دلالة النتائج	م	الدراسة	دلالة النتائج
١	سليم (٢٠٢٠)	(+)	١٢	حسن (٢٠١٩)	(+)
٢	الدهيمان (٢٠٢٠)	(+)	١٣	الشامي والقاضي (٢٠١٧)	(+)
٣	أغا وسليمان (٢٠١٨)	(+)، (√)	١٤	عبد الهادي (٢٠١٨)	(–)
٤	الصبحي (٢٠٢٠)	(+)	١٥	حجاج (٢٠٢٠)	(+)
٥	سالم (٢٠١٧)	(+)	١٦	الحافظي(٢٠٢٠)	(+)، (√)
٦	ملحم (٢٠١٧)	(+)	١٧	السبوع والعياصرة (٢٠١٩)	(+)
٧	زكي (٢٠١٨)	(√)، (×)	١٨	إسكندر (٢٠١٩)	(+)، (√)، (×)
٨	والي(٢٠١٨)	(+)، (√)	١٩	حسن والزهراني (٢٠١٩)	(+)
٩	سعيد (٢٠٢٠)	(×)	٢٠	إسماعيل (٢٠١٦)	(+)
١٠	على (٢٠١٨)	(+)، (√)، (×)	٢١	المنهراوي (٢٠١٩)	(+)
١١	كامل ومحمد (٢٠٢٠)	(+)، (×)			

ويتضح من الجدول (١١) أن جميع الدراسات العربية قد أثبتت إيجابية التعلم باستخدام الواقع المعزز، عدا دراسة عبد الهادي (٢٠١٨) التي أشارت نتائجها على عدم وجود تأثير للتعلم بالواقع المعزز على المجموعات البحثية في الدراسة، كما يلاحظ تنوع النتائج بين دراسة وأخرى، واختلاف النتائج بين متغيرات الدراسة الواحدة من حيث وجود فروق بين نتائج المجموعات البحثية، أو عدم وجودها.

القسم الثاني: الدراسات الأجنبية:

تم البحث في قواعد البيانات المتضمنة في المكتبة الرقمية السعودية (SDL) عن جميع الدراسات الأجنبية باستخدام الكلمات المفتاحية التالية:

Augmented Reality in University ،Augmented Reality in Education ،Augmented Reality)
Education)،

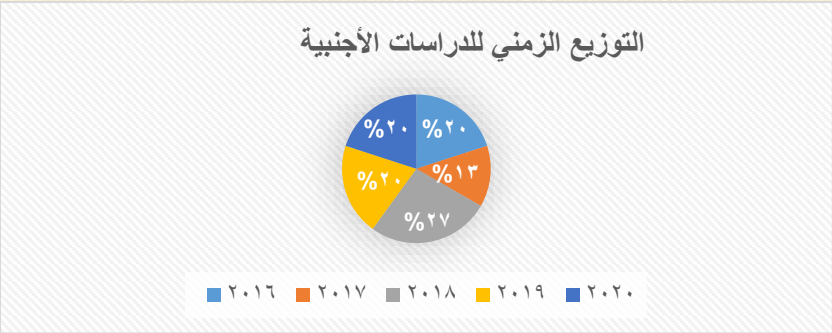
في حدود الفترة الزمنية التي طبقت فيها ما بين ٢٠١٦-٢٠٢٠م، وقد توصل الباحث إلى ١٥ دراسة ضمن المحددات البحثية السالفة الذكر، وتم التعامل معها لخدمة أهداف الدراسة وفق العناصر التالية:

أولاً: التوزيع الزمني للدراسات الأجنبية:

بعد البحث والتنقيح توصل الباحث إلى (١٥) دراسة كاملة النشر، ويوضح الجدول (١٢) عدد الدراسات التي استوفت الحدود التي وضعها الباحث، توزعت على سنوات حدود الدراسة.

جدول (١٢) التوزيع الزمني للدراسات الأجنبية

التوزيع الزمني للدراسات الأجنبية					المجموع
٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠	١٥
٣	٢	٤	٣	٣	



شكل (٤) التوزيع الزمني للدراسات الأجنبية

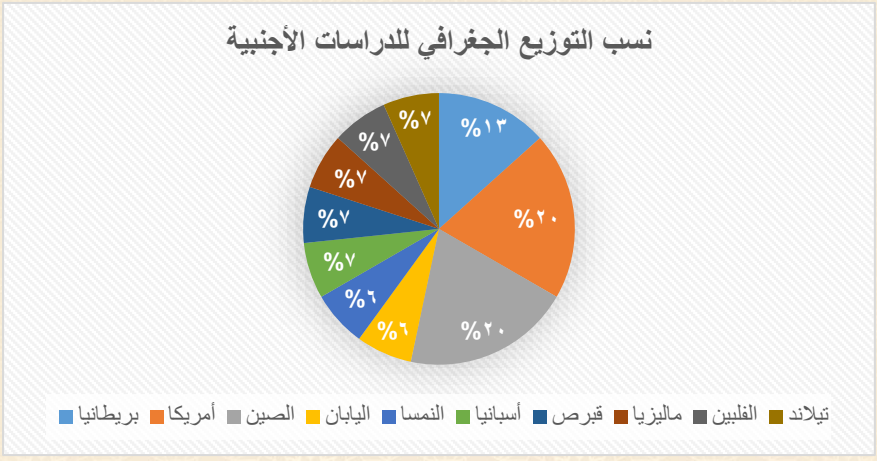
يتضح من الجدول (١٢)، والشكل (٤) أن عدد الدراسات في كل الأعوام كان متقارباً ولا يوجد ما يشير إلى تزايد أو تناقص عدد الدراسات الأجنبية للدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي.

ثانياً: التوزيع الجغرافي للدراسات الأجنبية:

تم تصنيف الدراسات الأجنبية حسب النطاق الجغرافي الذي طبقت فيه، كما يوضحها الجدول رقم (١٣) التالي:

جدول (١٣) التوزيع الجغرافي للدراسات الأجنبية

م	الدراسة	بلد النشر	الدراسة	بلد النشر
١	(Toledo et. al, 2019)	أسبانيا	(Chang, & Yu, 2018)	الصين
٢	(Jiang, 2018)	الصين	(Tan & Lee, 2017)	امريكا
٣	(Pugoy et. Al, 2020)	الفلبين	(Safadel& White, 2018)	أمريكا
٤	(Boonbrahm et. al, 2019)	تيلاند	(Saidin et. Al, 2016)	ماليزيا
٥	(Allagui, 2019)	بريطانيا	(Santos et. Al, 2016)	اليابان
٦	(Chun Ng et. al, 2020)	الصين	(Bal& Bicen, 2016)	النمسا
٧	(Kazanidis et. al, 2018)	أمريكا	(2020 Elefteryja et. Al,)	قبرص
٨	(Gardner et. al, 2017)	بريطانيا		



شكل (٥) نسب التوزيع الجغرافي لدراسات الأجنبية

يتضح من الجدول (١٣)، والشكل (٥) أن الدراسات الأجنبية توزعت على عشر دول وكانت نسبة الدراسات التي طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية والصين هي الأكثر بنسبة

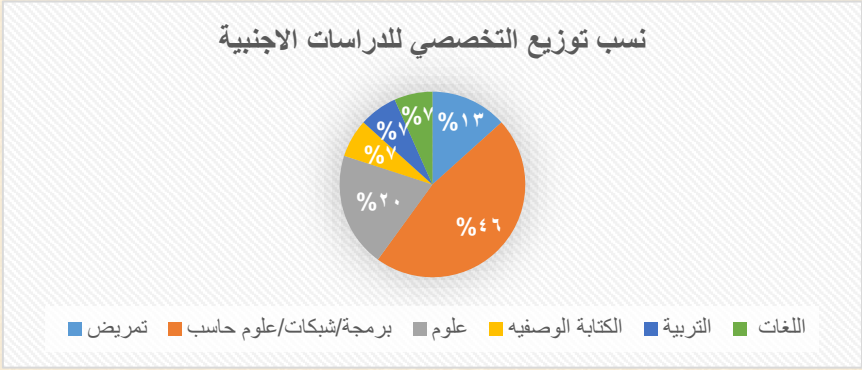
٢٠% لكل منهما، ثم تلتهما بريطانيا بنسبة ١٣% من إجمالي الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي.

ثالثاً: التوزيع التخصصي للدراسات الأجنبية:

تم جدولة التخصصات التي تنتمي إليها الدراسات الأجنبية التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي كما يتضح في جدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) التوزيع التخصصي للدراسات الأجنبية

م	الدراسة	التخصص	م	الدراسة	التخصص
١	(Toledo et. al, 2019)	البرمجة	٩	(Chang, & Yu, 2018)	الأحياء
٢	(Jiang, 2018)	الشبكات	١٠	(Tan & Lee, 2017)	البرمجة
٣	(Pugoy et. Al, 2020)	التمريض	١١	(Safadel& White, 2018)	البيولوجيا الجزيئية
٤	Boonbrahm et. al,) (2019	البرمجة	١٢	(Saidin et. Al, 2016)	الروابط الكيميائية
٥	(Allagui, 2019)	الكتابة الوصفية	١٣	(Santos et. Al, 2016)	اللغات (اللغة الفلبينية)
٦	(Chun Ng et. al, 2020)	التمريض	١٤	(Bal& Bicen, 2016)	الحاسب الآلي.
٧	(Kazanidis et. al, 2018)	برمجة تطبيقات الهواتف المحمولة	١٥	(2020 Elefteryja et. Al,)	التربية
٨	(Gardner et. al, 2017)	البرمجة			



شكل (٦) نسب توزيع التخصصات للدراسات الأجنبية

يتضح من الجدول (١٤)، الشكل (٦) أن الدراسات الأجنبية تقسمت على ٦ تخصصات رئيسية، وكانت نسبة الدراسات التي طبقت في تخصصات علوم الحاسب هي الأكثر بنسبة ٤٦%، ثم تلتهما تخصصات العلوم البحتة بنسبة ٢٠% من إجمالي الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي.

رابعاً: أساليب جمع البيانات في الدراسات الأجنبية:

تعددت أساليب وأدوات جمع البيانات في الدراسات العربية فقد تنوعت كذلك في الدراسات الأجنبية ويظهر هذا التنوع في الجدول رقم (١٥) التالي:

جدول (١٥) أنواع أساليب جمع البيانات في الدراسات الأجنبية

م	الدراسات	عدد الأدوات المستخدمة لجمع البيانات	نوع الأدوات المستخدمة لجمع البيانات
١	(Toledo et. al, 2019)	١	بطاقة لملاحظة الجانب المهارى للتعلم.
٢	(Jiang, 2018)	٢	استخدام اختبار تحصيلي، اختبار عملي لتقييم مهارات التعلم المكتسبة.
٣	(Pugoy et. Al, 2020)	٢	استبانة لتحديد مدى القابلية لاستخدام الطلاب لنظام التعلم بالواقع المعزز، مقياس لمدى الرضا عن سهولة التعامل مع نظام التعلم بالواقع المعزز.
٤	(Boonbrahm et. al, 2019)	١	استبانة لتقييم التعلم باستخدام الواقع المعزز والاتجاه نحوه.
٥	(Allagui, 2019)	٢	بطاقة تقييم منتج الكتابة، مقابلات مقننة لقياس الاتجاه نحو استخدام الواقع المعزز.
٦	(Chun Ng et. al, 2020)	٢	اختبار تحصيلي معرفي، اختبار عملي لتقييم مهارات التعلم المكتسبة.
٧	(Kazanidis et. al, 2018)	١	إجراء المقابلات المقننة لتقييم شكل التفاعل بين المتعلمين أثناء التعلم.
٨	(Gardner et. al, 2017)	٢	بطاقة لملاحظة الجانب المهارى للتعلم، استبانة لتقييم التعلم باستخدام الواقع المعزز والاتجاه نحوه.
٩	(Chang, & Yu, 2018)	١	بطاقة لملاحظة الجانب المهارى للتعلم.
١٠	(Tan & Lee, 2017)	١	استبانة لتقييم التعلم باستخدام الواقع المعزز والاتجاه نحوه.
١١	(Safadel& White, 2018)	٢	اختبار تحصيلي معرفي، اختبار عملي لتقييم مهارات التعلم المكتسبة.
١٢	(Saidin et. Al, 2016)	٢	استخدام اختبار تحصيلي معرفي. اختبار عملي لتقييم المهارات المكتسبة من التعلم.
١٣	(Santos et. Al, 2016)	٢	استبانة لتحديد مدى قابلية استخدام نظام التعلم بالواقع المعزز الرضا عن سهولة التعامل، اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لكلا مجموعتي الدراسة.

١٤	(Bal& Bicen, 2016)	٢	اختبار تحصيلي قبلي وبعدي، استبانة لقياس الاتجاه نحو التعلم باستخدام الواقع المعزز.
١٥	(2020 Elefteryja et. Al,)	٦	استبانات للمعلمين لقياس الاتجاه نحو الواقع المعزز، إجراء مقابلات مقننة مع المعلمين عينة الدراسة، بطاقات لملاحظة الممارسات التعليمية في البيئات الأصلية، تقييم أوراق العمل والإنجازات والاختبارات التحصيلية، إجراء مقابلات مع الطلاب، بطاقة لملاحظة التعلم في البيئة الحقيقية.

يتضح من الجدول أن أساليب وأدوات جمع البيانات تعددت في الدراسات الأجنبية كما كان الحال في الدراسات العربية لكن البارز في الدراسات الأجنبية هو اعتمادها على أدوات البحث النوعية كبطاقات الملاحظة، والمقابلات، والاختبارات العملية بصورة أكبر، ودمجها مع أدوات جمع البيانات الأخرى.

خامساً: المجموعات البحثية في الدراسات الأجنبية:

يوضح الجدول رقم (١٦) صفات المجموعات البحثية في الدراسات الأجنبية التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي من حيث حجم وعدد أفراد العينة ونوع الأفراد وطرق اختيارهم وعدد المجموعات التي تم تقسيم العينة عليها.

جدول (١٦) العينات البحثية في الدراسات الأجنبية

م	الدراسات	عدد المجموعة	حجم المجموعة	نوع المجموعة	اختيار المجموعات	تصنيف المجموعات
١	(Allagui, 2019)	٣٢	كبيرة			مجموعة تجريبية واحدة
٢	(Toledo et. al, 2019)	٥٠	كبيرة			مجوعتين (تجريبية/ ضابطة)
٣	(Jiang, 2018)	١٠٣	كبيرة			مجوعتين (تجريبية/ ضابطة)
٤	(Pugoy et. Al, 2020)	٣٩	كبيرة			مجموعة تجريبية واحدة
٥	(Boonbrahm et. al, 2019)	٢٠	متوسطة			مجموعة تجريبية واحدة
٦	(Chun Ng et. al, 2020)	٣٦	كبيرة			مجموعة تجريبية واحدة
٧	(Kazanidis et. al, 2018)	١٢	متوسطة			أربع مجموعات تجريبية
٨	(Gardner et. al, 2017)	٢٠	متوسطة			مجوعتين (تجريبية/ ضابطة)
٩	(Chang, & Yu, 2018)	٣٠	متوسطة			مجموعة تجريبية واحدة
١٠	(Tan & Lee, 2017)	٢٠	متوسطة			مجموعة تجريبية واحدة
١١	(Safadel& White, 2018)	٦٠	كبيرة			مجموعتين تجريبيتين
١٢	(Saidin et. Al, 2016)	٤	صغيره			مجموعة تجريبية واحدة
١٣	(Santos et. Al, 2016)	٣١	كبيرة			مجوعتين (تجريبية/ ضابطة)

١٤	(Bal& Bicen, 2016)	٥٠	كبيرة			مجوعتين (تجريبية/ ضابطة)
١٥	(2020 Elefteryja et. Al,)	٦٠	كبيرة			مجموعة تجريبية واحدة

ويتضح من الجدول (١٦) تنوع المجموعات البحثية في الدراسات الأجنبية، ما بين المجموعات الكبيرة والمتوسطة والصغيرة، وقد طُبقت جميعها على مجموعات مختلطة من الذكور والإناث، معتمدة على الاختيار العشوائي لأفراد العينات العشوائية، كما يتضح اعتماد أغلب الدراسات على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

سادساً: أهداف ومتغيرات الدراسات الأجنبية:

يوضح الجدول (١٧) أهداف ومتغيرات الدراسات الأجنبية التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي في مختلف المتغيرات التعليمية

جدول (١٧) أهداف الدراسات الأجنبية

م	الدراسة	أهداف الدراسة
١	(Toledo et. al, 2019)	استخدام الواقع المعزز في تطوير التفكير الخوارزمي في تدريس البرمجة.
٢	(Jiang, 2018)	فاعلية الواقع المعزز في التدريب العملي للشبكات.
٣	(Pugoy et. Al, 2020)	استخدام الواقع المعزز من أجل التواصل باللغة الإنجليزية لطلاب التمريض من مختلف البلدان واللغات.
٤	(Boonbrahm et. al, 2019)	استخدام الواقع المعزز في تعليم أساسيات البرمجة.
٥	(Allagui, 2019)	استخدام الواقع المعزز على تحسين مستوى الكتابة لدى الطلاب الجامعيين.
٦	(Chun Ng et. al, 2020)	استخدام تقنية الواقع المعزز في دراسة حالة لنقاط الوخز بالإبر لطلاب كلية التمريض.
٧	(Kazanidis et. al, 2018)	استخدام الواقع المعزز وأنشطة التعليم التعاوني في تحسين تدريس برمجة تطبيقات الهواتف المحمولة.
٨	(Gardner et. al, 2017)	استخدام الواقع المعزز في تقليل الوقت المستغرق في إنجاز مهام البرمجة وتقليل العبء المعرفي لدى المتعلمين واتجاهاتهم نحوه.
٩	(Chang, & Yu, 2018)	أثر تكنولوجيا الواقع المعزز في تدعيم طلاب الجامعة المستجدين في التعرف على مختبر الأحياء.
١٠	(Tan & Lee, 2017)	استخدام الواقع المعزز في تعزيز التفاعل بين المتعلمين وتحفيزهم نحو تعلم البرمجة.
١١	(Safadel& White, 2018)	تسهيل تدريس البيولوجيا الجزيئية باستخدام الواقع المعزز(AR) وبنك بيانات البروتين (PDB)
١٢	(Saidin et. Al, 2016)	توظيف الواقع المعزز المتنقل (MAR) لتعلم الروابط الكيميائية.
١٣	(Santos et. Al, 2016)	استخدام بيئة الواقع المعزز كوسائط متعددة لتعلم المفردات الجديدة للغة الفلبينية لمتعلمين من مختلف اللغات الأخرى.
١٤	(Bal& Bicen, 2016)	أثر الواقع المعزز في التحصيل واتجاه الطلاب نحوه.
١٥	(2020 Elefteryja et. Al,)	لتصميم برنامج التطوير المهني للمعلمين لتدريس الموضوعات المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات باستخدام الواقع المعزز في التعليم الثانوي.

سابعاً: أساليب توظيف الواقع المعزز في الدراسات الأجنبية:

اتفقت أغلب الدراسات المختارة على استخدام أسلوب التعرف على الأشكال؛ فكان الأسلوب الأكثر شيوعاً للتعلم باستخدام الواقع المعزز من خلاله كدراسة (Toledo, et al., 2019)، ودراسة (Jiang, 2018)، (Boonbrahm et al., 2019)، (Gardner, et al., 2017)، (Safadel& White, 2018)، (Kazanidis, et al., 2018)، (Tan & Lee, 2017)، (Pugoy, et al, 2020)، (Chun Ng, et al., 2020) بينما اختلفت عنهم دراسة (Allagui, 2019)، ودراسة (Bal& Bicen, 2016)، (Saidin, et al., 2016) حيث تم استخدام أسلوب الرؤية، أما دراسة كل من (Chang & Yu, 2018)، (Santos, et al., 2016)، (Elefteryja, et al., 2020) فقد استخدمت كل منها أسلوب الاسقاط.

ثامناً: النتائج التي توصلت إليها الدراسات الأجنبية:

جاءت نتائج الدراسات الأجنبية مجسدة للتأثير الفعلي لاستخدام الواقع المعزز في عمليات التعليم والتعلم على العينات البحثية في تلك الدراسات، كما يتضح في الجدول رقم (١٨)، حيث تم ترميز خلاصة النتائج حيث يرمز (+) لإيجابية تأثير الواقع المعزز، ويرمز (−) لسلبية نتائجه، أما الرمز (√) فيشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في حين يشير الرمز (□) إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعات البحثية.

جدول (١٨) نتائج الدراسات الأجنبية ودلالتها

م	الدراسة	دلالة النتائج	م	الدراسة	دلالة النتائج
١	(Tiong Tan & Lee, 2017)	(+)	٩	(Boonbrahm et. al, 2019)	(+)
٢	(Saidin et. Al, 2016)	(+)	١٠	(Chun Ng et. al, 2020)	(+)
٣	(Chang, & Yu, 2018)	(+)	١١	(Pugoy et. Al, 2020)	(+)
٤	(Gardner et. al, 2017)	(+)	١٢	(Safadel& White, 2018)	(+)، (√)
٥	(Bal& Bicen, 2016)	(+)	١٣	(Jiang, 2018)	(+)
٦	(Kazanidis et. al, 2018)	(+)	١٤	(Santos et. Al, 2016)	(+)
٧	(Toledo et. al, 2019)	(+)	١٥	(Elefteryja et. Al, 2020)	(+)
٨	(Allagui, 2019)	(+)			

القسم الثالث: نتائج الدراسة الحالية:

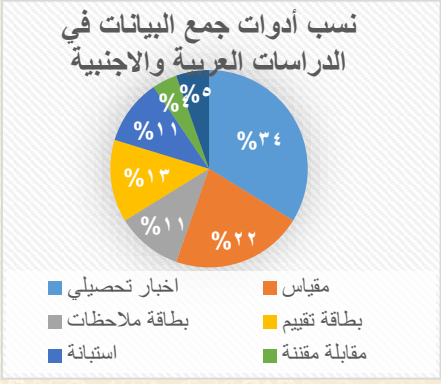
ستتم في هذا القسم الإجابة عن تساؤلات الدراسة استناداً على ما جاء في القسمين الأول والثاني:

- إجابة السؤال الأول: والذي نصَّ على "ما أساليب جمع البيانات في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟"

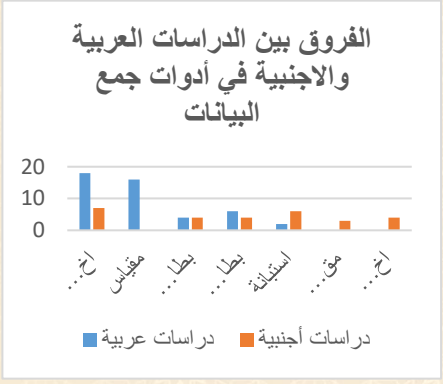
للإجابة عن هذا السؤال سنعرض الجدول رقم (١٩) المتضمن لأدوات جمع البيانات في الدراسات العربية والأجنبية معاً.

جدول (١٩) أدوات جمع البيانات في الدراسات العربية والأجنبية

الأداة	الدراسات العربية	الدراسات الأجنبية	المجموع
اختبار تحصيلي	١٨	٧	٢٥
مقياس	١٦	٠	١٦
بطاقة تقييم	٦	٤	١٠
بطاقة ملاحظة	٤	٤	٨
استبانة	٢	٦	٨
اختبار عملي	٠	٤	٤
مقابلة مقننة	٠	٣	٣



شكل (٧) أدوات جمع البيانات



شكل (٨) فروق الادوات بين الدراسات العربية والأجنبية

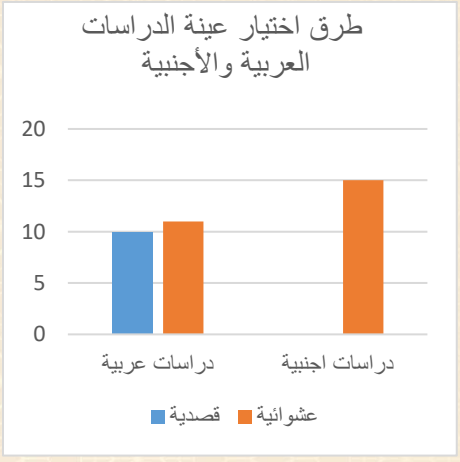
يتضح من الجدول (١٩) والشكلين (٧)و(٨)؛ أن أكثر الأدوات استخداماً هي الاختبارات التحصيلية، حيث طبقت في (٢٥) دراسة، منها (١٨) دراسة عربية، و(٧) دراسات أجنبية، وبنسبة ٣٤% من إجمالي أدوات الدراسات، مما يؤكد الأهمية التي يحتلها الاختبار التحصيلي المعرفي في إبراز فروق التعلم قبل وبعد التجربة، وهو ما اتفقت فيه مع نتائج دراسة الحجيلي (٢٠٢٠) حيث احتل الاختبار التحصيلي ٣٨% من الدراسات العربية والأجنبية معاً، ثم تأتي في المرتبة الثانية المقاييس بشتى أنواعها فقد استخدمت في (١٦) دراسة بواقع ٢٢% من مجمل الدراسات، ثم تلتهم بطاقات التقييم حيث استخدمت (٦) دراسات عربية، (٤) دراسات أجنبية بطاقات التقييم بمختلف أنواعها كبطاقة تقييم المنتج وبطاقات تقييم التعلم، وهو ما مثل نسبة ١٣% من مجمل الدراسات العربية والأجنبية، كما تساوت كلٌّ من الدراسات العربية والأجنبية في استخدام بطاقات الملاحظة، حيث اعتمدت (٤) دراسات عربية، و(٤) دارسات أجنبية على استخدام بطاقات الملاحظة لتقييم مهارات الأداء في الجانب المهاري للتعلم، وذلك بواقع ١١% من الدراسات العربية والأجنبية، وتساوت معها أداة الاستبانة فقد اعتمدت دراستان عربيتان على أداة الاستبانة لقياس الاتجاه، وذلك مقابل (٦) دراسات أجنبية اعتمدت الاستبانة باختلاف أنواعها، فمنها من استخدمها لقياس الاتجاه نحو استخدام الواقع المعزز في التعلم، أو لتحديد مدى القابلية للاستخدام، أو لقياس درجة الرضا عن سهولة التعامل، وهذا يعكس ندرة استخدام الاستبانات في الدراسات التجريبية لاستخدام الواقع المعزز في التعليم، وهذه النتيجة على عكس ما ورد في دراسة الحجيلي (٢٠٢٠) حيث كانت الاستبانة هي ثاني الأدوات استخداماً بنسبة ٢٩%، كما استخدمت (٤) دراسات أجنبية –دون الدراسات العربية– الاختبارات العملية لقياس الجانب المهاري للتعلم بشكل عملي، في حين كانت المقابلات المقننة أقل الأدوات استخداماً، حيث مثلت ٤% من إجمالي الأدوات المستخدمة، وطبقت في (٣) دراسات أجنبية فقط بهدف قياس الاتجاه نحو استخدام الواقع المعزز في التعلم، ولتقييم شكل التفاعل بين المتعلمين أثناء التعلم.

الإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على "ما سمات المجموعات البحثية في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟"

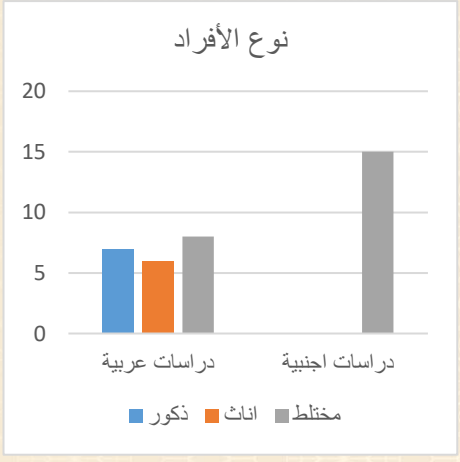
م	وجهة التصنيف المجموعات البحثية	عدد الدراسات العربية			الدراسات الأجنبية		
١	طريقة اختيارها (قصدية / عشوائية)	قصدية	عشوائية		جميع الدراسات اعتمدت على عينات عشوائية		
		١٠	١١				
٢	نوع الأفراد (ذكور/ إناث)	ذكور	إناث	مختلط	جميع الدراسات اعتمدت على عينات مختلطة		
		٧	٦	٨			
٣	حجم المجموعات البحثية كلياً (صغيرة / متوسطة/ كبيرة)	صغيرة	متوسطة	كبيرة	صغيرة	متوسطة	كبيرة
		٠	٢	١٩	١	٥	٩

للإجابة عن السؤال الثاني تم تصنيف خصائص المجموعات البحثية التي طبقت عليها الدراسات العربية والأجنبية، من حيث طريقة اختيارها (قصدية / عشوائية)، ونوع الأفراد بها (ذكور/ إناث)، حجم المجموعات البحثية كلياً (صغيرة / متوسطة/ كبيرة)، كما بوضح الجدول (٢٠) التالي:

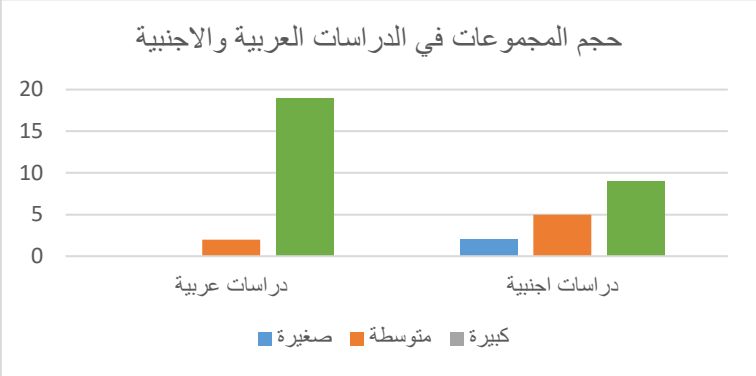
جدول (٢٠) خصائص المجموعات البحثية



شكل (٩) طريقة اختيار عينة الدراسات العربية والأجنبية



شكل (١٠) نوع الأفراد في الدراسات العربية والأجنبية



شكل(١١) حجم المجموعات البحثية في الدراسات العربية والأجنبية

يتضح من الجدول (٢٠)، والأشكال (٩)، (١٠)، (١١) تقارب عدد الدراسات العربية التي اعتمدت على العينات العشوائية والعينات القصدية، ففي(١٠) دراسات عربية اختيار العينات التجريبية بطريقة قصدية، بينما فضلت (١١) منها استخدام الطريقة العشوائية في تحديد العينة، وفي المقابل نجد أن جميع الدراسات الأجنبية قد اختارت عينات عشوائية، كما تقاربت أيضاً الدراسات العربية في تحديد نوع العينة من ذكور أو إناث أو مختلطة من الجنسين، في حين نجد أن جميع الدراسات الأجنبية اعتمدت على عينات مختلطة من كلا الجنسين، إلا إن هناك فرقاً واضحاً بين الدراسات العربية في اختيار حجم العينة التجريبية، حيث طبقت أغلب الدراسات العربية على مجموعات كبيرة من الأفراد يصل عددها إلى (٣٠) فأكثر، بواقع في (١٩) دراسة من أصل (٢١) دراسة عربية، وهو ما يمثل مؤشراً جيداً يؤيد إمكانية تعميم النتائج والوثوق بها، في حين اعتمدت (٩) دراسات فقط من أصل (١٥) دراسة أجنبية على المجموعات الكبيرة، واعتمدت (٥) دراسات منها على المجموعات متوسطة الحجم، واعتمدت دراسة واحدة على العينات الصغيرة.

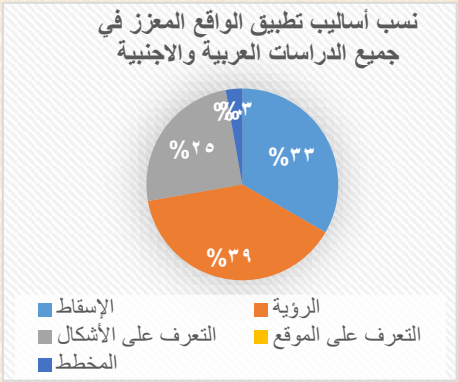
- الإجابة عن السؤال الثالث: والذي نصَّ على "ما أساليب توظيف الواقع المعزز في التعليم في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟"

للإجابة عن السؤال الثالث؛ تم تحليل الدراسات العربية والأجنبية التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي، وتم تصنيف أساليب تطبيق الواقع المعزز في التعليم كما يتضح في الجدول (٢١).

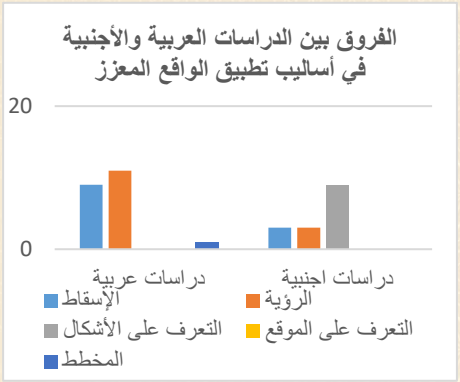
جدول (٢١) أساليب تطبيق الواقع المعزز في الدراسات العربية والأجنبية

أساليب الواقع المعزز	الإسقاط	الرؤية	التعرف على الأشكال	التعرف على الموقع	المخطط
الدراسات العربية	٩	١١	٠	٠	١
الدراسات الأجنبية	٣	٣	٩	٠	٠
المجموع	١٢	١٤	٩	٠	١

شكل (١٢) نسب تطبيق أساليب الواقع المعزز



شكل (١٣) الفروق بين الدراسات العربية والأجنبية



يلاحظ من خلال الجدول (٢١) والشكلين (١٢)، (١٣) أن أسلوب الرؤية قد حاز على اهتمام أكبر عدد من الباحثين بما يعادل ٣٩% من الأساليب، تمثل في (١١) دراسة العربية، مقابل ثلاث دراسات أجنبية فقط، يليه أسلوب الاسقاط الذي استحوذ على ٣٣% من الأساليب، تمثل في (٩) دراسة العربية، مقابل ثلاث دراسات أجنبية فقط، وجاء ثالثاً أسلوب التعرف على الأشكال بما يعادل ٢٥% من الأساليب وتركز استخدامه في الدراسات الأجنبية فقط حيث لم تستخدمه أياً من الدراسات العربية، وهذا على عكس ما توصلت إلية المراجعة

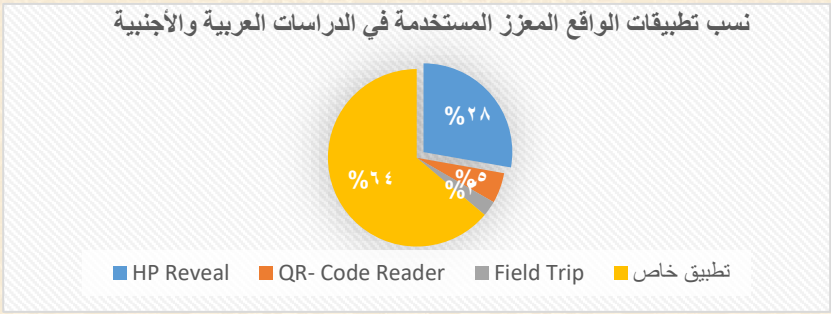
المنهجية لدراسة الحجيلي (٢٠١٩) حيث حصل أسلوب التعرف على الأشكال على نسبة ٨٢% من بين الأساليب في الدراسات العربية والأجنبية معاً، أما كلٌّ من أسلوبي (المخطط) و(التعرف على الموقع) فلم يكن لهما نصيب واضح من اهتمام الباحثين في الدراسات العربية والأجنبية؛ فلم يطبق أسلوب المخطط إلا في دراسة عربية واحدة، في حين لم يطبق أسلوب التعرف على الموقع في أي دراسة من الدراسات العربية والأجنبية مطلقاً، وقد يعود ذلك لصعوبة توظيفهما للأغراض التعليمية بالمراحل الجامعية، وبذلك تكون اتفقت دراسة الحجيلي (٢٠١٩) مع ما توصل إليه الباحث من خلال تحليل الدراسات الأجنبية، حيث حصل أسلوب التعرف على الأشكال على النصيب الأكبر في اهتمام الباحثين به، ويليه أسلوبي الإسقاط والرؤية على نحو مماثل من الاهتمام والاتجاه.

الإجابة عن السؤال الرابع: والذي نصَّ على "ما التطبيقات والبرمجيات المستخدمة للواقع المعزز في التعليم في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟"

يعرض الجدول رقم (٢٢) ملخصاً لإجابة السؤال الرابع بتحديد عدد مرات توظيف التطبيقات والبرمجيات في كل من الدراسات العربية والأجنبية.

جدول (٢٢) التطبيقات المستخدمة في الدراسات المختارة

التطبيق	HP Reveal	QR- Code Reader	Field Trip	تطبيق خاص بالدراسة
الدراسات العربية	١٠	٢	١	٨
الدراسات الأجنبية	٠	٠	٠	١٥
مج	١٠	٢	٢	٢٣



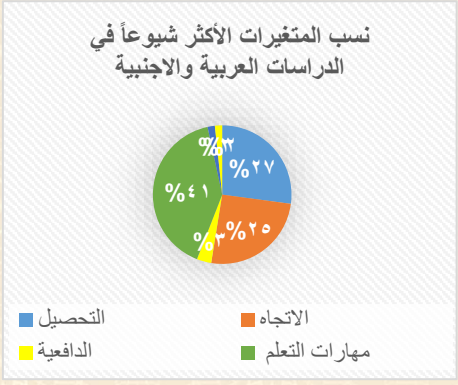
شكل(١٤) التطبيقات المستخدمة في الدراسات العربية والأجنبية

يلاحظ من الجدول (٢٢)، والشكل (١٤) الاتجاه الأكبر للباحثين نحو استخدام التطبيقات الخاصة، حيث إن جميع الدراسات الأجنبية انتهجت تصميم بيئة تعلم خاصة بها لتوظيف تقنية الواقع المعزز بالشكل المطلوب بما يخدم الطبيعة الخاصة للبحث وأهدافه، إضافة إلى (٨) من الدراسات العربية، بما يعادل ٦٤% من التطبيقات والبرمجيات المستخدمة، في حين وظفت كل من التطبيقات (HP Reveal) بما يعادل ٢٨%، ثم تطبيق (QR- Code Reader) بما يعادل ٥%، ثم تطبيق (Field Trip) بما يعادل ٣% على التوالي، وقد وجدت الدراسة أن أغلب هذه التطبيقات تخدم أسلوب التعرف على الأشكال، وأسلوب الرؤية، وأسلوب الإسقاط وهذا ما أكد عليه العنصر السابق.

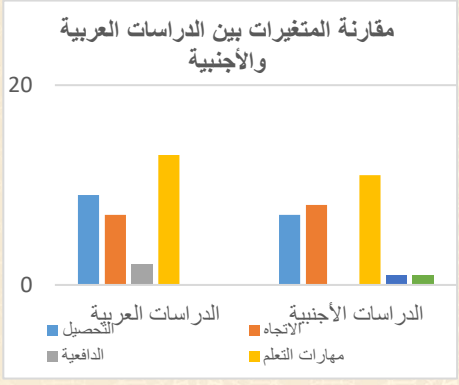
الإجابة عن السؤال الخامس: والذي نصَّ على "ما ي المتغيرات الأخرى التي ارتبطت بالواقع المعزز في الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم تلخيص نتائجه وتبويبها وذلك بعد تحليل أهداف ومتغيرات كل من الدراسات العربية والأجنبية؛ حيث يوضح الجدول (٢٣) المتغيرات ذات الصلة بالواقع المعزز في الدراسات المختارة.

جدول (٢٣) المتغيرات ذات الصلة بالواقع المعزز



شكل (١٥) المتغيرات الشائعة في الدراسات



شكل (١٦) فروق اختيار المتغيرات

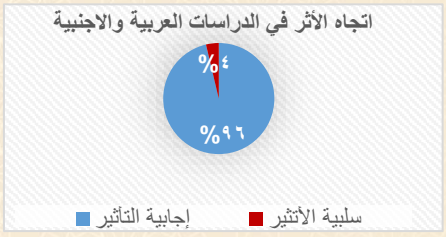
ويتضح من الجدول (٢٣)، الشكلين (١٥)، و(١٦) تنوع المتغيرات التي تناولتها الدراسات المختارة سواء العربية أو الأجنبية، حيث جمعت بعض الدراسات بين أكثر من متغير، وهذا بدوره يشير إلى مكاسب التعلم المتحققة نتيجة استخدام الواقع المعزز في التعليم بالمرحلة الجامعية، فقد استهدفت (٢٤) دراسة عربية وأجنبية إلى تنمية مهارات التعلم باختلاف أنواعها وتخصصاتها بما يعادل ٤١% من إجمالي المتغيرات المستهدفة في بحوث مجتمع الدراسة، ثم جاء التحصيل في المركز الثاني بما يعادل ٢٨% من إجمالي المتغيرات المستهدفة، ثم الاتجاه في المركز الثالث بما يعادل ٢٦% من إجمالي المتغيرات المستهدفة، في حين جاءت كل من الدافعية، وقابلية للاستخدام، والرضا عن سهولة التعامل بنسب متدنية.

- الإجابة عن السؤال السادس: والذي نصَّ على "ما النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي؟"

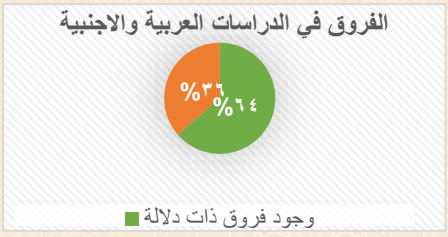
للإجابة عن السؤال السادس لخص الباحث نتائج الدراسات العربية والأجنبية لتظهر النتائج مصنفة حسب إيجابية وسلبية التأثير والفاعلية للتعلم عند استخدام الواقع المعزز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات البحثية، وهذا ما يوضحه الجدول (٢٤).

جدول (٢٤) ملخص نتائج كلٌّ من الدراسات العربية والأجنبية

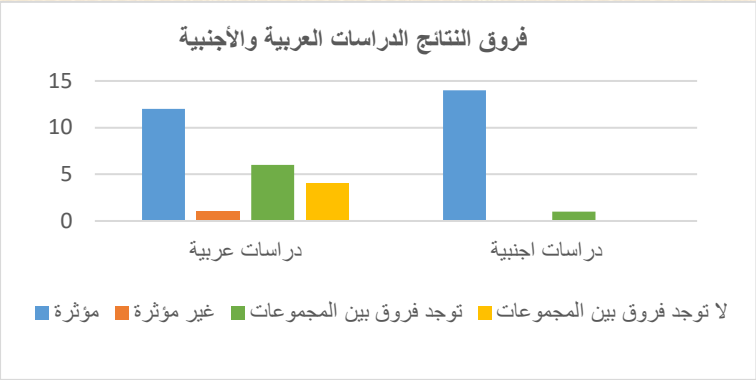
النتائج / الدراسات	إيجابية التأثير	سلبية التأثير	وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبية	عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات التجريبية
دراسات عربية	١٢	١	٦	٤
دراسات أجنبية	١٤	٠	١	٠
مجموع الدراسات	٢٦	١	٧	٤



شكل (١٧) اتجاه الأثر في الدراسات العربية والأجنبية



شكل (١٨) نوع الفروق في الدراسات العربية والأجنبية



شكل (١٩) فروق النتائج بين الدراسات العربية والأجنبية

ومن خلال الجدول (٢٤)، والأشكال (١٧)، و(١٨)، و(١٩) نجد أن أغلب الدراسات العربية والأجنبية قد اتفقت على فعالية التعلم باستخدام الواقع المعزز بمختلف أساليبه وأشكاله بما يعادل ٩٦%، ولم يثبت العكس سوى دراسة عربية واحدة توصلت إلى عدم وجود أثر لاستخدام الواقع المعزز في التعليم، كما اتفقت (٧) دراسات عربية وأجنبية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية سواء بين المجموعات التجريبية والضابطة، أو بين المجموعات التجريبية ذات المتغير التجريبي المختلف، بما يعادل ٦٤%، في حين توصلت أربع دراسات لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية وهو ما يعادل ٣٦%.

خلاصة نتائج الدراسة

تتلخص نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

- تتفق أغلب الدراسات العربية والأجنبية على وجود أثر إيجابي وفعالية لاستخدام الواقع المعزز في العملية التعليمية.
- رغم التزايد التدريجي في الدراسات العربية التي تناولت توظيف الواقع المعزز في التعليم إلا أنها تعدّ بوتيرة بسيطة، والمجال لا يزال في حاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات في الوطن العربي عموماً، ودول الخليج العربي بشكل خاص.

- تركزت الدراسات العربية ذات العلاقة بالواقع المعزز بدرجة كبيرة في التخصصات التربوية، في حين أن التخصصات الأخرى لم تنل نصيبها بعد من البحث وتوظيف الواقع المعزز أسوة بالدراسات الأجنبية التي تنوعت بين عدة تخصصات؛ كالبرمجة، والكيمياء، والأحياء، والتربية، والشبكات، وغيرها من التخصصات.
- تنوعت أدوات جمع البيانات في الدراسات الأجنبية التي استهدفت تقصي أثر الواقع المعزز في التعليم الجامعي بصورة نسبية، في حين أن الدراسات العربية ركزت على الاختبارات التحصيلية أكثر وأهملت الاختبارات العملية والمقابلات المقننة، مما يفتح مجالاً للباحثين بتوظيف الأدوات في الأبحاث العربية مستقبلاً لتحقيق الشمولية والتنوع في الأدوات.
- لايزال هناك بعض من أنماط الواقع المعزز التي لم توظف بصورة مناسبة في التعليم، كنمطي (المخطط، والتعرف على الموقع)، حيث لم يكن لهما نصيب واضح من استهداف الباحثين في كلٍّ من الدراسات العربية والأجنبية.
- نوعت الدراسات العربية في استخدام تطبيقات الواقع المعزز بين التطبيقات الجاهزة، كتطبيق (HP Reveal)، وتطبيق (QR- Code Reader)، وتطبيق (Field Trip)، وبين تطبيقات خاصة بكل دراسة، في حين أن جميع الدراسات الأجنبية استخدمت تطبيقات خاصة بدراساتها، وهذه الظاهرة جديرة بالدراسة والبحث لتشخيص هذا التوجه واستقراء مسبباته.
- استهدفت دراسات الواقع المعزز جوانب تنمية مهارات التعلم بالدرجة الأولى، ثم جاء التحصيل الدراسي ثانياً، فالاتجاه الذي جاء في المركز الثالث، في حين جاء كلٌّ من الدافعية، وقابلية الاستخدام، والرضا عن سهولة التعامل؛ في مراكز متأخرة، مما يوفر بيئة بحثية مناسبة لتقصي أثر الواقع المعزز في تنمية العناصر التي لم تنل نصيبها من البحث والاستقصاء.

توصيات الدراسة

بناء على ما انتهت عليه نتائج الدراسة الحالية؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

– الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توظيف الواقع المعزز في التخصصات التي لم تنل نصيباً كافياً من الاستفادة من تقنيات الواقع المعزز الفائقة، كالتخصصات النظرية والتربوية.

– توفير متطلبات توظيف تقنيات الواقع المعزز في الجامعات السعودية من معامل رقمية وتطبيقات وخبرات.

– المساهمة في بناء المقررات الدراسية التي يمكن من خلالها توظيف تقنيات الواقع المعزز للتعلم الفعلي في مؤسسات التعليم الجامعي.

– التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعات على ستراتيجيات ومهارات دمج التكنولوجيا المتجددة في أساليب التعليم بفاعلية.

مقترحات الدراسة

استكمالاً لنهج الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يلي:

– إجراء دراسة ببلومترية لحصر الدراسات التي تناولت أثر تقنيات الواقع المعزز في تحصيل ومهارات طلاب المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

– دراسة لكشف أثر تقنيات الواقع المعزز في تحسين تعلم اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الابتدائية.

– دراسة لكشف أثر تقنيات الواقع المعزز في تحسين تعلم اللغة العربية لطلاب المنح غير الناطقين بالعربية.

– إجراء المزيد من الدراسات الببلومترية حول تقنيات الواقع المعزز ومثيلاتها من التقنيات الحديثة الموظفة في التعليم.

– توجيه الباحثين لعمل البحوث التجريبية حول التعلم بالواقع المعزز في متغيرات أخرى؛ نظرا لأنه أثبت فاعليته في العديد منها؛ كالاتجاه نحو التعلم، والتحصيل، ومقاييس الدافعية للتعلم.

– إجراء المزيد من البحوث لرصد المشكلات التي تواجه التربويين في تطبيق تقنيات الواقع المعزز في التعليم والاقتراحات الواردة لحلها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، أسامة خليل. (٢٠١٥). نقد منهج الرياضيات في الوطن العربي، الكويت: الوطنية للنشر والتوزيع.

إسكندر، رامي زكي زكي. (٢٠١٩). اختلاف أنماط عرض الفيديو التعليمي ببيئة الواقع المعزز وأثرها في تنمية مهارات إنتاج بنك الاختبارات الإلكترونية لدى طلاب الحاسب الآلي واتجاهاتهم نحوها، العلوم التربوية، ٢٧(٤)، ٤٩٦-٥٥٨.

إسماعيل، عبد الرؤوف محمد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز الإسقاطي والمخطط في تنمية التحصيل الأكاديمي لمقرر شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ودافعيتهم في أنشطة الاستقصاء واتجاهاته نحو هذه التكنولوجيا، دراسات تربوية واجتماعية، ٢٢(٤)، ١٤٣-٢٤٣.

أغا، ميادة جمال الدين، وسليمان، محمد وجيد. (٢٠١٨). اختلاف عناصر التعلم بتطبيقات الواقع المعزز وأثرها في تنمية المهارات العزفية لآلة القانون لدى طلاب التربية الموسيقية بكلية التربية النوعية. مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا، (٣)، ٣٣٩-٣٩٩.

الحافظي، فهد بن سليم سالم. (٢٠٢٠). نموذج مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في مقررات السنة التحضيرية وفاعليته في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب جامعة عبد العزيز، مجلة جامعة الملك عبد العزيز-الأداب والعلوم الإنسانية، ٢٨(١٢)، ٢٥٢-٢٨٩.

حجاج، محمد عبد الحميد. (٢٠٢٠). أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز" الكروت الذكية" على مهارات رسم المانيكان بالأوضاع المختلفة واتجاه طلاب قسم الملابس والنسيج. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٣١)، ٤٣١-٤٨٧.

الحجيلي، سمر بنت أحمد بن سليمان. (٢٠٢٠، ٣٠أكتوبر:٢ نوفمبر). واقع استخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي: مراجعة منهجية. المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، الطائف، ٩٢-١١١.

حسن، عبد الله، والزهراني، عبد الرحمن. (٢٠١٩). أثر الواقع المعزز وأسلوب التعلم (السطحي-العميق) في تنمية مهارات تصـــميم مواقع الويب التعليمية لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة جدة، المجلة التربوية، ٦٨، ١٥٦٣-١٥٩١.

حسن، مروة حسن حامد. (٢٠١٩). تطوير معرض للصور المعززة في بيئة الواقع المعزز قائم على أنماط التعلم بالاكتشـــاف (الموجه –شـــبه الموجه – الحر) وأثره على تنمية مهارات التنظيم الذاتي وحب الاســتطلاع لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، ٢٩(٣)، ١٥٧-٢٤١.

الحسيني، مها عبد المنعم (٢٠١٤). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في التحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية. [رسالة ماجستير منشورة، دار المنظومة]، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

الحلفاوي، وليد ســالم. (٢٠١٨). أثر العلاقة بين نمط عرض طبقات المعلومات بالواقع المعزز ومســتوى الحاجة إلى المعرفة عبر بيئات التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات الاســتشــهاد المرجعي الإلكتروني والقابلية للاســـتخدام لدى طالبات كلية التربية، مجلة تكنولوجيا التربية دراســـات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (٣٦)، ٦١-١٣٩.

خليل، شيماء. (٢٠١٨). التفاعل بين تقنية تصـميم الواقع المعزز) الصـورة / العلامة (والسـعة العقلية) مرتفع / منخفض (وعلاقته بتنمية نواتج التعلم ومســـتوى التقبل التكنولوجي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. تكنولوجيا التربية دراســات وبحوث، مصــر، (٣٦)، ٢٩١-٤١٤.

خميس، محمد(٢٠١٥). تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط. المجلة العلمية للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٥(١)، ١-٣.

الدهيمان، هيله بنت خلف دهيمان. (٢٠٢٠). فاعلية التدريس باسـتخدام الواقع المعزز في التحصـيل الدراسـي والاتجاه نحو مقرر المناهج وطرق التدريس لد طالبات جامعة الإمام محمد بن سـعود الإسلامية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٧)، ٩٩-١٢٨.

زكي، مروة زكي توفيق. (٢٠١٨). نمطا تقديم الأنشـطة التعليمية (الموجهة ذاتياً / المهام المتتابعة) في بيئة الواقع المعزز وأثرهما على تنمية التحصـيل ومهارات التخزين السـحابي والاتجاه نحو التطبيقات

القائمة على العلامات لدى طالبات كلية التربية. مجلة تكنولوجيا التعليم، ٢٨(٤). ٢٦٧-٣٥٠.

سالم، مصطفى أبو النور مصطفى. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي، على التحصيل المعرفي لدي طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٢)، ٢٣-٧٦.

السبوع، ماجدة خلف، والعياصرة، أحمد حسن. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمازج بتوظيف الواقع المعزز في تنمية الكفاءة الذاتية الإلكترونية المدركة والمعرفة البيداغوجية لدى معلمي العلوم في محافظة الكرك،] رسالة دكتوراه منشورة، دار المنظومة [، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن.

السرحاني، امنية على عوض(٢٠٢٠). أثر استخدام تقنية الواقع في تنمية بعض مفاهيم الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، المؤتمر الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، ٢، ٢٨٦-٣٠٧.

سعيد، سعد محمد إمام. (٢٠٢٠). نمطان لتقديم التوجيه" صورة/ فيديو" في بيئة الواقع المعزز وأسلوب التعلم" فردي/ جماعي" على تنمية مهارات إنتاج الأشكال ثلاثية الابعاد لدى طلاب الدراسات العليا، المجلة التربوية، ٧٩، ٣٨٥-٤٥١.

سليم، إيمان سامي محمود. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على الواقع المعزز وأثره في تنمية مهارات إنتاج الصور الرقمية لدى معلمي المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٢٦)، ١-٧٠.

الشامي أحمد، سيد حسب الله (٢٠٠١). الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسبات. القاهرة.: المكتبة الأكاديمية.

الشامي، إيناس عبد المعز، والقاضي، لمياء محمود محمد. (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، ٣٢(٤)، ١٢٣-١٥٤.

الشبيبية، ثريا بنت سليمان. (٢٠٢٠، ٣٠أكتوبر:٢ نوفمبر). تحليل الدراسات التي تناولت استراتيجية الصف المقلوب في الفترة من عام ٢٠١٢-٢٠٢٠م (دراسة ببلومترية)، المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، الطائف، ٢٧٩-٢٨٧.

الصبيحي، صباح عيد رجاء. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التصميم التعليمي للبرمجيات التعليمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات المستوى الخامس الجامعي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٦)، ١٤١-١٦٧.

عبد الجبار، باسمة. (٢٠١٨). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير العلمي بمقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة]. رسالة ماجستير منشورة، دار المنظومة[، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

عبد الحميد، محمد. (٢٠١٣). البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم، (ط.٣)، عالم الكتب، القاهرة.

عبد الهادي، أيمن محمد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، ٧٠(٢)، ١٨٥-٢٣٩.

عقل، مجدي، عزام، سهيل. (٢٠١٨). فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الكيمياء بقطاع غزة.المجلة الدولية لأنظمة إدارة التعلم،٦(١)، ٢٧-٤٢.

على، أكرم فتحي مصطفى. (٢٠١٨). تصميم الستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم. المجلة التربوية، (٥٣)، ٢٠-٧٨.

علي، عبد الواحد (١٢-١٤أبريل ٢٠١٦). تجربة توظيف تقنيات الواقع المعزز في تعليم اللغة العربية لطلاب الجامعة في تركيا، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني (التعلم الإبداعي في العصر الرقمي)، القاهرة في١٢-١٤أبريل ٢٠١٦م، ٢٨١-٣٠٤.

الغامدي، سامية فاضل. (٢٠٢٠). مراجعة منهجية للدراسات الأدبية: التلعيب في التعليم"٢٠١٥-٢٠١٩". المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (١٧)، ٤٨٥-٥٠٧.

كامل، هاني شفيق، ومحمد، شريف شعبان. (٢٠٢٠). نمطا التعلم بالاكتشاف (الموجه/ الحر) في بيئة الواقع المعزز بالفصل المقلوب وأثرهما في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المعاهد العليا. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٣٠)، ٢٨٥-٣٦١.

الملحم، انصاف ناصر. (٢٠١٧). أثر اختلاف شكل التغذية الراجعة في بيئة الواقع المعزز على التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى طالبات قسم تقنيات التعليم بكلية التربية-جامعة الملك فيصل. تكنولوجيا التربية-دراسات بحوث، (٣٢)، ١-٤٢.

المنهراوي، داليا محمد نبيل. (٢٠١٩). استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس وحدة الأجهزة التعليمية بمقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية في تنمية تحصيل واتجاه طالبات برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة حائل. المجلة التربوية، (٦٢)، ٢٤٤-٣٠٥.

والي، محمد فوزي. (٢٠١٨). التفاعل بين كثافة المعلومات بالواقع المعزز (موجزة / تفصيلية) وأسلوب التعلم المعرفي (كلي / تحليلي) وأثره في إكساب طلاب كلية التربية بعض المفاهيم التطبيقية لمقرر تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، ٢٨(٤)، ٣-٩٣.

Abdel Hadi, A. (2018). The effectiveness of using augmented reality technology in developing cognitive achievement and attitude among students of the College of Education, Journal of the College of Education, 70(2), 185-239.

Abdul Hamid, M. (2013). Scientific Research in Educational Technology, (3rd Edition), Alam Alkotob, Cairo.

Abdul-Jabbar, B. (2018). The effectiveness of using augmented reality technology in developing scientific thinking skills in the science course at the intermediate stage[Published master's thesis, Dar Al-Mandoma], Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

Agha, M., & Suleiman, M. (2018). Different Learning Objects in Augmented Reality Applications and its Effect on developing of the Playing kanun Skills for Music Education Students in Faculty of Specific Education. Journal of Specific Education and Technology, (3), 339-399.

Akel, M., & Azzam, S. (2018). The effectiveness of employing augmented reality technology in developing the achievement of seventh grade students in chemistry in the Gaza Strip. International Journal of Learning Management Systems, 6 (1), 27-42.

AL-Dhaiman, H. (2020). The effectiveness of teaching using augmented reality in academic achievement and the trend towards curricula and teaching methods among female

students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of Tabuk University for Humanities and Social Sciences, (7), 99-128.

Al-Ghamdi, S. (2020). A Systematic Review of Literary Studies: Gamification in Education "2015-2019". The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (17), 485-507.

Al-Hafizi, F. (2020). A proposed model for employing augmented reality technology in preparatory year courses and its effectiveness in developing self-organized learning skills for students of Abdulaziz University, King Abdulaziz University Journal of Arts and Humanities, 28(12), 252-289.

Al-Hujaili, S. (2020, 30 October: 2 November). The reality of using augmented reality in computer education: a systematic review. Virtual International Conference on the Future of Digital Education in the Arab World, Taif, 92-111.

AL-Husseini, M. (2014). The effect of using augmented reality technology in a unit of a computer course on the achievement and attitude of secondary school students. [Published Master's Thesis, Dar Al-Mandoma], Umm Al-Qura University, College of Education, Department of Curricula and Teaching Methods, Makkah Al-Mukarramah.

Ali, A. (2018). Rapid response design in augmented reality learning and its impact on the strength of cognitive control, the visual representation of the Internet of Things, and the future time perspective for master's students in educational technologies. Educational Journal, (53), 20-78.

Ali, A. (April 12-14, 2016). The Experience of Employing Augmented Reality Techniques in Teaching Arabic to University Students in Turkey, The Third International Conference on E-Learning (Creative Learning in the Digital Age), Cairo, 12-14 April 2016, 304-281.

Al-Mulhim, E. (2017). The effect of the different form of feedback in the augmented reality environment on the cognitive achievement and motivation to learn among female students of the Department of Educational Technologies, College of Education - King Faisal University. Educational Technology - Research Studies, (32), 1-42.

Al-Sebaa, M., &Al-Ayasra, A. (2019). The effectiveness of a training program based on blended learning by employing augmented reality in developing perceived electronic self-efficacy and pedagogical knowledge among science teachers in Karak Governorate, [PhD dissertation published, Dar Al-Mandoma], University of Islamic Sciences, Jordan.

AL-Serhati, O. (2020, 30 October: 2 November). The effect of using reality technology in developing some mathematics concepts for sixth grade female students in the Kingdom of Saudi Arabia, Virtual International Conference on the Future of Digital Education in the Arab World, 2, 286-307.

Al-Shabibiah, S. (2020, 30 October: 2November). Analysis of studies that dealt with the flipped classroom strategy in the period from 2012-2020 (a bibliometric study), The (virtual) International Conference for the Future of Digital Education in the Arab world, Taif, 279-287.

AL-Shami, A., & Hassaballah, S. (2001). Arabic encyclopedia of library, information and computer science terms. Cairo.: Academic Library.

AL-Shami, E., & AL- Kady, L. (2017). The effect of a training program for the use of augmented reality techniques in designing and producing electronic lessons for the female student teacher at the Faculty of Home Economics, Al-Azhar University, Journal of the College of Education, 32(4), 123-154.

Al-Subaihi, S. (2020). The effectiveness of using augmented reality technology in developing the educational design skills of educational software in the computer course in education for fifth-level university students, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28 (6), 141-167.

El-Manhrawi, D. (2019). The use of augmented reality technology in teaching the unit of educational devices in the course of production and use of educational aids in developing the achievement and attitude of female students of the educational diploma program at the College of Education University of Hail. Educational Journal, (62), 244-305.

Hajjaj, M. (2020). The Effect of Using Augmented Reality Technology "Smart Cards" on Fashion Figure Drawing Skill in Different Poses and Attitudes of Clothing and Textile Department Students. Journal of Research in the Fields of Specific Education, (31), 431-487.

Halfawi, W. (2018). The effect of the relationship between the pattern of displaying layers of information in augmented reality and the level of need for knowledge across task-based learning environments in developing electronic citation skills and usability among female students of the College of Education, Journal of Education Technology Studies and Research, Arab Society for Educational Technology, (36), 61-139.

Hassan, Abdullah, and Al-Zahrani, Abdul Rahman. (2019). The effect of augmented reality and the (surface-deep) learning style in developing educational web design skills for students of educational technologies at the College of Education at the University of Jeddah, Educational Journal, 68, 1563-1591.

Hassan, M. (2019). Developing an exhibition of augmented images in an augmented reality environment based on discovery learning patterns (directed - semi-directed - free) and its impact on the development of self-regulation skills and curiosity among educational technology students. Journal of Educational Technology, 29(3), 157-241.

Ibrahim, O. (2015). Criticism of Mathematics Curriculum in the Arab World, Kuwait: Al-Watania for Publishing and Distribution.

Iskandar, R. Z. (2019). The different styles of educational video presentation in the augmented reality environment and its impact on developing computer students' electronic test bank production skills and their attitudes towards it. Educational Sciences, 27(4), 496-558.

Ismail, A. (2016). Effectiveness use of Augmented Reality Technology projective and outline in Development Academic Achievement of Educational Technology and the Development of students in the Activities Survey Motivation and Attitudes towards of the Technology, Educational and Social Studies, 22 (4), 143-243

Kamel, H, & Mohammed, S. (2020). The two modes of discovery learning (directed / free) in the augmented reality environment in the inverted classroom and their impact on the development of achievement and the survival of the learning effect among students of higher institutes. Journal of Research in Specific Education, (30), 285-361.

Khalil, S. (2018). The interaction between augmented reality design technology (image / mark (and mental capacity) high / low) and its relationship to the development of learning outcomes, the level of technological acceptance and academic self-efficacy among secondary school students. Education Technology Studies and Research, Egypt, (36), 291-414.

Khamis, M. (2015). Virtual reality technology, Augmented reality technology, and Blended reality technology. The Scientific Journal of the Egyptian Society for Educational Technology, 25(1), 1-3.

Saeed, S. (2020). Two modes of providing guidance "image / video" in the augmented reality environment and the learning style "individual / group" on developing the skills of producing three-dimensional shapes among graduate students, Educational Journal, 79, 385-451.

Salem, M. (2017). The effect of the interaction between learning patterns within the augmented reality environment displayed by smart devices: tablets, smart phones and cognitive style, on the cognitive achievement of special education students teachers at the College of Education and their attitudes towards using e-learning techniques for people with special needs. Arab Studies in Education and Psychology, (92), 23-76.

Selim, I. (2020). A training program based on augmented reality and its impact on developing digital image production skills for middle school teachers, Journal of Research in Specific Education, (26), 1-70.

Wali, M. (2018). The interaction between information density in augmented reality (brief / detailed) and cognitive learning style (holistic / analytical) and its impact on providing students of the College of Education with some applied concepts for the educational technology course. Journal of Educational Technology, 28(4), 3-93.

Zaki, M. (2018). The two patterns of presenting educational activities (self-directed / sequential tasks) in the augmented reality environment and their impact on the development of achievement, cloud storage skills, and the trend towards mark-based applications

among female students of the College of Education. Journal of Educational Technology, 28(4). 267-350.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Allagui, B. (2019). Writing a Descriptive Paragraph Using an Augmented Reality Application: An Evaluation of Students' Performance and Attitudes. Technology, Knowledge and Learning, 26, 687-710.

Anne, E. & Larysa, N, (2015). The effect of an augmented reality enhanced mathematics lesson on student achievement and motivation. Journal of STEM Education: Innovations and Research, 16(3), 40-48.

Bal, E.; Bicen, H. (2016). Computer Hardware Course Application through Augmented Reality and QR Code Integration: Achievement Levels and Views of Students. Procedia Computer Science, 102, 267-272.

Boonbrahm, S., Boonbrahm, P., Kaewrat, C., Pengkaew, P., & Khachorncharoenkul, P. (2019). Teaching Fundamental Programming Using Augmented Reality. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 13(07), 31-43 .

Chang, Rong-Chi, &Yu, Zeng-Shiang (2018). Using Augmented Reality Technologies to Enhance Students' Engagement and Achievement in Science Laboratories. International Journal of Distance Education Technologies, 16(4), 54-72 .

Chen, P., Liu, X., Cheng, W., & Huang, R. (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In Innovations in smart learning, 13-18 .

Chin, C., & Yen, T. (2012). Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools. Computers and education. 59(2), 638- 652.

Chun Ng, S., Lui, K., Chan, P. Y., Ying Yu, K., & Hung, S. (2020). Mobile Learning with Augmented Reality: A Case Study of Acupuncture Points, Innovating Education in Technology-Supported Environments, 75-87

Dixon-Woods M, Bonas S, Booth A, Jones DR, Miller T, Shaw RL, Smith J, Sutton A, Young B. (2006). How can systematic reviews incorporate qualitative research? A critical perspective. Qualitative Research, 6 (1), 27-44

Egger, M., Smith, G.D. &O'Rourke, K. (1995). Rationale, Potentials and Promise of Systematic Reviews, in I. Chalmers, A.D. Altman (Eds) Systematic Reviews. London: BMJ Publishing Group.

Elefteryja, L., Mavrotheris, M., & Katzis, K. (2020). A Teacher Professional Development Program on Teaching STEM-Related Topics Using Augmented Reality in Secondary Education, Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum, 113-125.

Figueiredo, M., Cifredo-Chacón, M. Á., & Gonçalves, V. (2016, July). Learning Programming and Electronics with Augmented Reality. In International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction, 57-64.

Fink, A. (2005). Conducting research literature reviews: From the internet to paper (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Gardner, M., Almohammadi, K., Alrashidi, M., & Callaghan, V. (2017). Making the invisible visible: Real-time feedback for embedded computing learning activity using pedagogical virtual machine with augmented reality. In International Conference on Augmented Reality, Virtual Reality and Computer Graphics, 339-355.

Garzón, J., Pavón, J., & Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis of augmented reality in educational settings. Virtual Reality, 23(١)

Gudonienė, D., & Blažauskas, T. (2018, October). The Ways of Using Augmented Reality in Education. In International Conference on Information and Software Technologies, 483-490.

Hung, Y., Chen, C., & Huang, S. (2017). Applying augmented reality to enhance learning: a study of different teaching materials. Journal of Computer Assisted Learning, 33(3), 252-266.

Jiang, Z. (2018, April). The Research of the Effect of Applying AR Technology in the Teaching of Higher Vocational Training Courses. In International Conference on E-Learning, E-Education, and Online Training, 214-221.

Jon P. (2017). Augmented Reality: Where We Will All Live. Springer.

Kazanidis, I., Tsinakos, A., & Lytridis, C. (2018). Teaching Mobile Programming Using Augmented Reality and Collaborative Game Based Learning. Interactive Mobile Communication, Technologies and Learning, 850-859.

Kitchenham, B. (2004). Procedures for Performing Systematic Reviews. Keele University Technical Report TR/SE-0401, ISSN:1353-7776.

Moon, J. (2016). Classification of Cognitive Domains and Natural User Interface in Immersive Virtual Environments. In G. Chamblee & L. Langub (Eds.). Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 1305-1309.

Onwuegbuzie, Anthony J.; Leech, Nancy L.; and Collins, Kathleen M. T. (2012). Qualitative Analysis Techniques for the Review of the Literature. The Qualitative Report, 17(56), 1-28

Pellas, N., Fotaris, P., Kazanidis, I., & Wells, D. (2019). Augmenting the learning experience in primary and secondary school education: a systematic review of recent trends in augmented reality game-based learning. Virtual Reality, (4)23, 329-346.

Pugoy, R., Ramos, R., Figueroa Jr, R., Siritarungsri, B., Cheevakasemsook, A., Noimuenwai, P., & Kaewsarn, P. (2020). The Talking Comic Strip: Technology-Enhanced Learning for English Communication, Innovating Education in Technology-Supported Environments, Education Innovation Series, 135- 149.

Radu, I. (2014). Augmented reality in education: A metareview and cross-media analysis. Personal and Ubiquitous Computing, 18 (6), 1533-1543.

Safadel, P., White, D. (2018). Facilitating Molecular Biology Teaching by Using Augmented Reality (AR) and Protein Data Bank (PDB). Association for Educational Communications & Technology, 63, 188- 193.

Saidin, N., Abd Halim, N., & Yahaya, N. (2016). Designing Mobile Augmented Realit (MAR) for Learning Chemical Bonds. Proceedings of the 2nd International Colloquium of Art and Design Education Research (i-CADER 2015), 367-377.

Santos, M., Lübke, A., Taketomi, T., Yamamoto, G., Rodrigo, M., Sandor, C., & Kato, H. (2016). Augmented reality as multimedia: the case for situated vocabulary learning. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 11,4,1-23.

Tan, K., Lee, Y. (2017). An Augmented Reality Learning System for Programming Concepts. International Conference on Information Science and Applications, 179-187.

Toledo, J. A. J., Collazos, C. A., Cantero, M. O., & Redondo, M. Á. (2018). Collaborative strategy with augmented reality for the development of algorithmic thinking. Human-Computer Interaction, 70-82.

تصورات مديري المدارس الابتدائية حول منع التنمر فى مدارسهم بمدينة حائل

Elementary Principals' Perceptions and Attitudes Regarding Bully Prevention in their Schools in Hail City

إعداد

د. ندى زويد المطيري

أستاذ القيادة التربوية المساعد بجامعه حائل

Dr. Nada Zawayyid Almutairri

Assistant Professor of Educational Leadership
Department of Education; Hail University;
Kingdom of Saudi Arabia

DOI: 10.36046/2162-000-009-018

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على تصورات مديري المدارس الابتدائية حول منع التنمر فى مدارسهم بمدينة حائل والتعرف على السياسات المتبعة للحد من التنمر، ودراسة العلاقة بين تصور مديري المدارس الابتدائية عن التنمر في مدارسهم ومستوى السياسات التي يتبعونها للحد منه، ودراسة الفروق بين المدارس الحكومية والخاصة في كل من تصور مديري المدارس الابتدائية عن التنمر في مدارسهم ومستوى السياسات التي يتبعونها للحد منه، ودراسة الفروق في كل من تصور مديري المدارس الابتدائية عن التنمر في مدارسهم ومستوى السياسات التي يتبعونها للحد منه تبعا لمتغيرات(النوع، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة) تم تطبيق البحث على عينة تكونت من (١٣٦) من مديري المدارس الابتدائية (الذكور –الاناث) بمدينة حائل تباينت مستوياتهم التعليمية وسنوات خبرتهم. ، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي.

وكان من أهم النتائج:٧٥,٧% من مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل كان تصورهم لمستوى التنمر بمدارسهم منخفض، ٧٢,٨% من مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل يتبعون سياسات الحد من التنمر بدرجة مرتفعة. وجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٠١ بين تصور مديري المدارس الابتدائية عن التنمر في مدارسهم ومستوى السياسات التي يتبعونها للحد منه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الحكومية والخاصة في كل من تصور مديري المدارس الابتدائية عن التنمر في مدارسهم ومستوى السياسات التي يتبعونها للحد منه، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في كل من تصور مديري المدارس الابتدائية عن التنمر في مدارسهم ومستوى السياسات التي يتبعونها للحد منه تبعا للنوع، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من تصور مديري المدارس الابتدائية عن التنمر في مدارسهم ومستوى السياسات التي يتبعونها للحد منه تبعا للمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة. تضمنت التوصيات اجراء المزيد من الدراسات مبنية على نتائج هذا البحث.

الكلمات المفتاحية: التنمر، مديري المدارس الابتدائية ، السياسات، مدينة حائل.

Abstract

The purpose of this study was to determine elementary principals' perceptions and attitudes regarding bully prevention in their Schools in Hail City. A second purpose of this study was to understand if there a link between elementary principals' perceptions regarding the implementation of school polices to prevent bullying in the school. Additionally, a third purpose was to determine whether there was a relationship between perceptions of bullying and the effectiveness of school bullying policies. This study were select demographic variables of principal respondents (i.e., gender, years of experience and level of education) on levels of bullying in their schools and the level of implementation of school polices to prevent bullying. A total of 538 public and private elementary school principals represented the overall study population. Of the population, the response rate was 24%, or a sample of 133. The findings revealed that there are no significant differences between the principals of public and private primary schools in both perceptions of bullying and levels of school policy implementation to prevent bullying. Interestingly, there is a positive partial correlation between perceptions and policies for school principals .442 and significance at the level of 0.001. Moreover, principals' educational levels and years of experience also did not yield statistically significant differences among primary school principals' perceptions of bullying. Recommendations for further study are shared as a result of this research.

Key words: Bullying Prevention, Principals' of Primary Schools, Perceptions, Attitudes, Hail City.

Introduction

Over the past 30 years, bullying has been a part of the school experience with some saying kids will be kids. Most adults have childhood memories where they played the role of either bully or victim and learned invaluable lessons as a direct result of the experience. Many consider these and similar experiences to be rites of passage for young people such as learning the value of hard work. Unfortunately, currently, social media, aggressive video games, and overly publicized acts of violence have significantly influenced how kids today interact and deal with each other and their problems. Bullying has been responsible for countless teen suicides, attempted suicides, acts of self-harm, and acts of violence toward others (Essex, 2011).When a rite of passage infringes upon someone's quality of life, adults must intervene. Schools have stepped up to combat this epidemic in recent years. In addition to addressing specific bullying incidents within their schools, educational leaders have implemented programming with the intent of preventing bullying situations (Edmonson & Dreuth-Zeman, 2011). Principals are thought to be the single most important adult in a school who can influence students' attitudes (Marzano, et al., 2005; Roeschlein, 2002) .

Students' personalities and students' home life styles could contribute to bullying in the schools. Whitehead (2013) mentioned that students who are passive, submissive, and shy, are often targeted by bullies. These students are physically weak from the bullies' perspective. If students cry or react in what the bully notices to be a weak display of emotion, that is perceived as defenseless for further bullying (Whitehead, 2013). Salmon (20112) explained that often intelligent students are called nerd and have been targeted by bullies. As a result, young people are downplaying their academic ability because of bullying as a result of their intelligence. Furthermore, students' home life styles can cause them to be bullied as well. Students who live in over-protective homes are more likely to be bullied. Overly, protective parents (i.e., helicopter parents) usually do not give their child the confidence to be fully engaged with their peers and they generally lack social confidence, making these children afraid to make friends and as a result, they become isolated (Salmon, 2012) .

Bullying is defined as a physical, verbal, or psychological violence intended to cause fear and harm to others (Rigby, 2003). Students who have been bullied by others tend not to report incidents of bullying out of fear or because they do not believe they could be helped (Bradshaw et al., 2008). School principals must create a safe environment for students so they feel comfortable reporting incidents of bullying and victimization (McNamee & Mercurio, 2008). In sum, school principals are responsible for providing a safe

and secure learning environment in which all students can learn regardless of their race, gender, social economic status and educational need (Young, et al., 2009). In doing so, bullying behaviors are minimized.

Statement of the Problem

Presently, bullying in schools persists as a very important topic to address. Bullying is a form of aggressive behavior in which someone intentionally and repeatedly causes another person injury or discomfort (American Psychologial Association [APA], 2013). Bullying is a common phenomenon, which continues to increase in our schools today. This problem affects students' leaning as well as their status in schools. These negative influences may also cause many students to leave their schools (Coy, 2011). According to Winne (2012), 160,000 students in United States of America faced bulling in their schools on a daily basis. The Winne study found the reasons behind student bulling were greatly influenced by school polices. In elementary schools, more than 13,000 students had physical and verbal bullying and most of them stopped seeking out friends, serving to escalate feelings of isolaton (Davis &Nixon, 2011). Research suggests that bullying has spread in elementary schools worldwide from 11.3% to 49.8% during the years 2000 to 2015 respectively (Lewis, 2015). Schafer et al. (2005) noted that if bullying occurred in primary schools, it could be predicted that bullying in secondary schools would occur within that same district.

In September 2019, the King Abdullah Research center indicated that 47% of students were bullied in elementary schools, which is a large percentage of students (King Abdullah Research, 2019). Research also sheds light on the negative issues associated with bullying such as suicidal ideation and depression (Isaacs, 2009). Moreover, there are 160,000 students absent from their school because they were afraid of being bullied from others (Lerman, 2010).Also, Alghatani (2016) indicated that there were a huge cases on bullying in public schools rather than private schools according to her study. Dake (2010) indicated that the lack of training for principals and teachers was the main reason for increased bullying in schools (Dake, 2010). In addition, literature suggests that school leaders work to prevent bullying in the schools; however, the number of bulling incidents did not reduce because of the approach or strategies used by principals (Olafasson, 2000). According to Alharthey (2017), most principals in KSA use traditional ways (e.g., punitive measures) to prevent students from bulling. Also, (TIMSS, 2015) indicated that that the average of bullying in Gulf Cooperation Council Countries 23% on the other hand on Saudi Arabia 30%. A review of research and study findings failed to reveal any research that had investigated bullying

prevention policies and activities among KSA elementary schools. Therefore, this study was conducted to identify principals' perceptions regarding bullying and their school polices to prevent bullying among KSA elementary schools .

Research Questions

This study addressed the following research questions:

1-What are elementary principals' perceptions regarding bullying in their schools ؟

2-Is there a relationship between elementary principals' perceptions and implementation of school policies to prevent bullying in their schools ؟

3-Are there significant differences in the perceptions of principals of public and private elementary schools and the implementation of school polices to prevent bullying؟

4-Are there statistically significant differences between the perceptions of principals of primary school on bullying and implementation of school polices to prevent bullying in the school according to the gender؟

5-Is there a statistically significant difference between primary school principals' perceptions of bullying and implementation of school polices to prevent bullying in the school according to educational level and the years of experience؟

Purpose of the Study

The purpose of this study was to determine elementary principals' perceptions and attitudes regarding bullying prevention in their schools in Hail city. A second purpose of this study was to determine if there is a link between elementary principals' perceptions and implementation of school polices to prevent bullying in the school. Additionally, this study hoped to determine whether there were links between perceptions of bullying and effectiveness of school policies regarding bullying. Finally, this study utilized select demographic variables of the principal respondents (i.e., gender, years of experience and level of education) on levels of bullying in their schools and the implementation of school polices to prevent bullying in the school.

Definitions of Terms

The following terminology are used in this study:

-Bullying is ": an aggressive behavior or acts of violence towards other people (Olweus, 1993 ,p.) .

-An elementary Principal is a school leader who has the primary responsibility and authority for leadership in an elementary school.

-Private school means "owned and governed by entities that are independent of any government—typically, religious bodies or independent boards of trustees that receives funding primarily from nonpublic sources" (Alt & Peter, 2002, p. 1).

-Public school means "state and local education agencies and publicly elected or appointed school boards [that receives] funding from local, state, and federal governments" (Alt & Peter, 2002, p. 1).

Literature Review

Bullying' has become a widespread topic to be discussed and better understood. Various instances of bullying are now prevalent in distinct regions throughout the globe and transcends different age groups and categories (Craig, 1998). The physical setting and the surrounding environment play a decisive part in unfolding this kind of aggression (O'connell et al., 1999). Bullies, who are frequently joined by others, mentally and physically victimize others. These sorts of bullying activities are being conducted in groups primarily identified as K-12 and college goers. The educational field has become a place where activities related to bullying are increasingly apparent (Salmivalli, 1999). Cases of bullying may be considered as social in nature and predominantly occurs in social groups because of the imbalance of power and aggressiveness that often defines groups (Salmivalli, et al., 1996).

There are some classifications of bullying behavior in the literature. Olweus (1993) created a distinction between direct bullying (i.e., open attacks on a victim) and indirect bullying, such as spreading false rumors about someone, exclusion from social groups, and sending abusive mail or text messages (i.e., cyber bullying). Furthermore, verbal bullying or social exclusion, which is considered an indirect bullying behavior, might be more

hurtful and might not decrease with age (Bauman & Del Rio, 2006). Several researchers revealed that physical bullying is the most predominant type of bullying.

According to Swearer et al. (2010), both the victims and the bullies remain at risk for social adjustment troubles in the short- as well as long-run. Bullying affects the mental health of the victims, leading them to a state of depression, frustration, or even suicide. It is quite important that certain legislatives measures are adopted and executed efficiently to stop this issue of bullying at the grass-root level. This will in turn protect the social life of children and the adolescents who belong to groups focused on victimization and mental distractions; especially in the educational environment. In order to control and eradicate the conduct of bullying practices completely, proper and adequate education needs to be imparted to both the bullies and the victims. This may certainly add greater value in controlling such practices by generating awareness about the adverse impact imposed on individuals who are victimized by bullying (University of Colorado at Boulder, 2001).

Ttofi and Farrington (2011) indicated in their research, that if the school had implemented polices and activities in the school to reduce bullying among students, they found these programs lead to decreased bullying on average by 20% to 23%. In addition, the study found that more policies and programs in the school meant more success in decreased bullying (Ttofi & Farrington, 2011).

Bullying in school can be handled in a variety of ways. Pickens (2013) mentioned that three main groups should work together to solve the bullying problem. The tree groups are the parents, people in the community, and school-level personnel. Schools should create different ways children can deal with bullying; by including classroom activities in which students can learn why some students bully others. In addition, these activities can transfer the feeling of the victim of bullying to the students (Pickens, 2013). Educating students about the techniques to follow when they face a bully is an important step to follow to prevent the spread of bullying in the schools. The technique starts by teaching students how to tell a bully to stop, then walking away and telling an adult about the problem (Whitehead, 2013) .

School principals should be responsible for providing a safe learning environment for students. In addition, the principal must investigate student behavior that could be considered to affect other students learning. If a student commits a school infraction, the principal needs to know what policies are in place to address the issue and enforce them. School principals are the main ones who play the role of assisting students in being safe. The principal must

implement anti-bullying programs and enforce acceptable school policies (Young et al., 2009).

Harris and Halthorn (2006), studied principal perceptions regarding bullying at middle schools in Texas. The sample for the study included 59 school principals. The researcher sent an online survey to school principals. His study found that the most common bullying was verbal bulling. Also, the results indicated that principals who had more than five years of experience were more likely to successfully control student bullying than those with less experience .

Alqhtani (2015) focused on the perceptions of school principals to solve bullying issues in elementary schools in Riyadh. The sample for study included 89 principals. The researcher sent an online survey to school principals. The study found that most of the principal respondents do not have school polices in place to address bullying. Moreover, the result showed the principals use traditional methods to reduce bullying in school .

According to Kenny,et al. (2005), there were significant differences among gender bullying. The result of the research showed that boys were more likely to be bullied than girls were. In addition, the researchers found that boys were more likely to have physical bullying than girls do. On other hand, girls were more be likely to experience verbal bullying than boys .

Cordillo (2011) wanted to understand the perceptions of school principals regarding bullying in the schools and how they deal with it. This research originated in Australia in 2011. The study revealed that school principals need training to reduce the number of bullying incidents. Finally, Stavrinides' (2010) study aimed to determine the state of bullying spread in elementary schools. This research was conducted in Cyprus in 2010. The findings of the study showed that there were no significant differences between males and females in bullying incidents at the elementary school level.

Research Design and Methodology

Participants. The population for the study included elementary school principals in Hail, Saudi Arabia. Responses from principals of private and public schools represented the study sample. This study included a population of 538 principals, which included 287 male and 251 female school principals. An electronic survey was sent to principals to measure the elementary principals' perceptions and attitudes regarding bullying prevention in their schools in Hail city. The study sample included 136 principals who completed the online survey .

Survey Validity. The survey contained three sections. Part I focused on demographic information, including gender, years of experience, and level of education. Part II of the survey included nine questions to measure principal perceptions regarding bullying levels on a Likert-type scale that ranged from 1 to 5. Part III of the survey included 12 questions to measure principal perceptions regarding bullying prevention programs and activities on a Likert-type scale that ranges from 1 to 5. According to Creswell (2009), there are two forms of validity when the researcher is examining a survey: content validity, and construct validity. In this study, content validity for the survey was established. The survey was sent to professors to review with edit suggestion being invited. Based of feedback, some change did occur in the survey .

Data Analysis

Statistical tests were processed using SPSS (version 22). Descriptive data were provided as means (M) and standard deviations (SD). Descriptive statistics were calculated. The one-way analysis of variance (ANOVA) was performed as well. An Independent Samples t-test to compare the means of two independent groups was used.. The level of significance was set at $p<0.05$. Cronbach's alpha was employed to ensure reliability in this quantitative study. Cronbach's alpha is "A measure of the internal consistency of a test or scale" (Tavakol & Dennick, 2011, p. #). It is expressed as a number between 0 and 1. . The value of the Cronbach alpha coefficient for the elementary principals' perceptions and attitudes regarding bully prevention in their schools in Hail city questionnaire was .914, which was a strong and acceptable value. The value of the Cronbach alpha coefficient for the policies applied by elementary principals to reduce of bullying was 0.963, which was a strong and acceptable value. According to Fraenkel et al. (2012), the validity of the instrument was confirmed by construct validity, which is the validity of internal consistency, Pearson's correlation coefficient was used to measure the degree of the relationship between each variable. A positive correlation was detected at the level of significance of 0.01. This indicated the instrument is valid. This confirmed the consistency and reliability of the tool. The results revealed that there is an internal consistency between the items questionnaire of perceptions of principals of primary schools in the city of Hail and their implementation of school polices to prevent bullying in the school. A correlation between the items was also calculated for each item in the survey.

Results

The first question: What are elementary principals perceptions regarding bullying in their schools؟

Table **1. The level of elementary principals' perceptions regarding bullying in their schools.**

	Frequency	Percent		
High perception	103	75.7		
average perception	20	14.7		
Low perception	13	9.6		
Total	136	100.0		

The descriptive results revealed that the percentage of those having perceptions with a high degree was 75.7%, and those with perceptions with an average degree 14.7%, and those with low-level perceptions were 9.6%, so the degree of school principals' perceptions of bullying is high at 75.7% as indicated in Table 1.

Table 2. The level of elementary principals' perceptions regarding bullying policies in their schools

	Frequency	**Percent**		
Many policies	٩٩	72.8		
Moderate policies	24	17.6		
Low policies	13	9.6		
Total	136	100.0		

Additional descriptive findings indicated in Table 2 revealed that the percentage of those perceived to have "Many policies" are 72.8%, and those with "Moderate policies" are 17.6%, while those with "Low policies" are 9.6%. As such, the degree of school leaders' with a high number of policies of bullying is strong.(٪٧٢,٨)

The Second Question: Is there a relationship between elementary principals' perceptions and implementation of school policies to prevent bullying in their schools ؟

Table 3. Pearson correlation coefficient analysis to reveal the relationship between Elementary Principals' perceptions and levels of school policy implementation to prevent bullying in the school

		Perceptions	policies
Perceptions:	Pearson Correlation	1	.442**
Policies	Pearson Correlation	.442**	1

****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

The results in Table 3 show that there is a positive partial correlation (.442) between perceptions and policies for school principals utilizing a significance of 0.01 This means that the higher the level of perception related to policy supports, the more measures that are taken to prevent bullying in the school.

The Third Question : Are there significant differences in public and private elementary principal perceptions of bullying and the implementation of school polices to prevent bullying؟

To test this hypothesis, the researcher used Independent Samples Test as a statistical method. The results were shown in the following table .

Table 4. T-Test of significant differences in public and private elementary perceptions and principal implants school polices to prevent bullying

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Ff	sig	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
perception	Equal variances assumed	3.502	.063	-1.058	134	.292	-2.92969	2.76821	-8.40472	2.54535
	Equal variances not assumed			-.763	7.423	.469	-2.92969	3.83767	-11.90049	6.04112
policies	Equal variances assumed	1.587	.210	-1.629	134	.106	-7.49219	4.59935	-16.58889	1.60452
	Equal variances not assumed			-2.275	8.989	.049	-7.49219	3.29381	-14.94469	-.03969

It is clear from Table (4) that there are no significant differences between the principals of public and private primary schools in both perceptions and principal implementation efforts of school polices to prevent bullying, and thus the null hypothesis will be accepted. A .05 level of significance was utilized.

The fourth Question: - Is there a statistically significant difference between primary school principals in perceptions of bullying and implementation of school polices to prevent bullying in the school according to principal gender؟

To verify this hypothesis, the researcher used Independent Samples Test as a statistical method. The results were shows in the following table

Table 5. T-Test to significant differences between primary school principals in perceptions of bullying and implant school polices to prevent bullying in the school according to principal gender

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
	Equal variances assumed	6.076	.015	3.544	134	.001	8.91689	2.51579	3.94110	13.89268
	Equal variances not assumed			2.522	8.524	.034	8.91689	3.53626	.84871	16.98506
	Equal variances assumed	6.030	.015	-2.116	134	.036	-9.15136	4.32457	-17.70460	-.59811
	Equal variances not assumed			-1.514	8.532	.166	-9.15136	6.04252	-22.93573	4.63302

The fifth Question: Is there a statistically significant difference between primary school principals in each of the perceptions of bullying and mplementation of school polices to prevent bullying in the school according to educational level and the years of experience ؟

To verify this hypothesis, the researcher used a ONE-WAY ANOVA analysis as a statistical method. The results are shown in Table 6.

Table 6. One-way ANOVA analysis about perceptions of bullying and implant school policies to prevent bullying in the school according to the educational level and the years of experience

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
The educational level	**Perceptions**	Between Groups	274.554	3	91.518	1.606	.191
		Within Groups	7521.563	132	56.982		
		Total	7796.118	135			
	Polices	Between Groups	789.573	3	263.191	1.656	.180
		Within Groups	20976.192	132	158.911		
		Total	21765.765	135			
			Sum of Squares	**df**	**Mean Square**	**F**	**Sig.**
The years of experience	**perception**	Between Groups	11.938	2	5.969	.102	.903
		Within Groups	7784.180	133	58.528		
		Total	7796.118	135			
	policies	Between Groups	214.400	2	107.200	.662	.518
		Within Groups	21551.364	133	162.040		
		Total	21765.765	135			

As shown in Table6. The findings indicate that there are no statistically significant differences between primary school principals in perceptions of bullying, according to the educational level. There are also no significant differences between primary school principals in efforts to reduce bullying, according to the educational level. From the above, it is clear that there are no differences between primary education principals in their perceptions of bullying or their implementation of school polices to prevent bullying in the school according to the educational level. Concerning the differences between primary school principals in perceptions of bullying, according to their years of experience, no significant differences was observed. From the above, it is clear that there are no differences between primary education principals in their perceptions of bullying or their implementation of school polices to prevent bullying in the school according to years of experience

Discussion:

The results of this study revealed that the percentage of principals' with high perceptions regarding the occurrence of bullying in their schools was 75% .Thus, it is interesting to note principals' perceptions regarding the extent of bullying in Hail elementary schools is high. The current results can be explained by the absence of barriers to any of these activities in Hail schools. It is apparent that principals are generally concerned about the magnitude of bullying problems in elementary schools. These results are in contrast with Dake et al. (2004) who reported that the principals ' perceptions regarding the bullying is very low. The same authors suggest that pre-professional training and continuing education are needed to educate principals regarding the important topic of bullying.

The results revealed a link between primary school principals' perceptions and implementation of school policies to prevent bullying in the school. The percentage of bullying policies among school leaders is high, at 75.7%. The Safe Schools Initiative can explain these results, as some states have begun to require the development and implementation of anti-bullying policies (Kann et al., 2001). The positive results of the Norwegian Anti-Bullying Program (Olweus, 1992) motivated other countries to address bullying problems, and the results regarding the effects of the Anti-Bullying School Intervention Program on the extent of bullying showed positive changes in primary schools. According to a recent study, Stevens et al. (2000) reported findings that an intervention strategy to combat bullying at school can be effective in reducing bullying problems, especially within primary schools. High school students' developmental characteristics have been said to interfere with program outcomes.

However, other studies have found low levels of effect or even inconsistent results (Dake et al. 2004). The differences between the studies can be explained by the different anti-bullying intervention strategy being utilized. Cemaloğlu (2011) reported that the leadership styles of managers that occur in relation to these leadership styles influence the incidence of bullying in the workplace in educational institutions. It was emphasized that as a result of the positive actions of managers such as motivation and effective communication that are observed in leaders, occurs as a positive effect in educational organizations. Hence, bullying does not happen in the workplace nearly so much. Managers who create a negative organizational environment contribute to workplace bullying in educational institutions. Thus, the leadership styles of principals can explain, in part, the link between primary school principals' perceptions and policies to prevent bullying in the school.

The results revealed no significant differences between the principals of public and private primary schools in both perceptions and principal implementation of school polices to prevent bullying. These results are in line with previous studies that showed no significant differences between public and private schools in the percentage of bullying (Garaigordobil et al., 2015; Machimbarrena & Garaigordobil, 2017). However, Piñero-Ruiz et al. (2014) found that students from public schools performed bullying significantly more than students from private schools. The discrepancies in the results can be related to the school typology and may be due to the differential characteristics of the samples in the diverse studies (e.g., sociocultural context, participants' age). Therefore, researcher suggests conducting more research on this aspect. Other studies examined the differences between the two phenomena in public or private schools, related to the socioeconomic status.

According to Harris (2006), who investigated principal perceptions regarding bullying at middle schools in Texas, principals who had more than 5 years' experience were more likely to be in control of student bullying in comparison to those with less experience. The same authors suggested that there may be some differences in principal awareness of bullying based on their gender and their years of experience. In contrast, this study indicated there were no statistically significant findings by gender, or principals' educational level and years of experience. This indicated that these variables were not factors in the safety of the school and the principals' and faculty's commitment to stopping bullying .

Study limitations

The results of this study must be viewed in the context of several limitations. The response rate was 24%. This response rate is less than ideal. Only 18% of schools were participating in selected bullying prevention activities, and it is likely that unresponsive principals were less likely to have bullying prevention activities in their schools. The answer to some questions is seen as potentially making the principal or his school look bad and so truthful disclosure may have been an issue as well. Further research is needed to collect this type of data.

Conclusion and Recommendations

Bullying has had a great impact on students' academic achievement, social interactions, and overall well-being (Kevorkian & D'Antona, 2008). As result of this study, principals need to examine their perceptions to reduce bullying in their school. Pr re-examining their

perceptions, principals may be able to determine the main reasons of bullying and can works with other school stakeholders to prevent bullying. Principals could also implement programs to prevent bullying in the school such as supervision of the outdoor school environment, establishing classroom rules specifically against bullying. Additional recommendations to be considered might include :

1- It is important that school principals implement programs to reduce student violence, whether in the form of lectures, symposiums or periodic bulletins distributed to parents in order to direct them to the best methods in educating their kids.
2- Increasing the powers of school administrators and giving them more confidence and security to maintain the success of educational learning process might prove to be helpful.
3- The necessity to specify the part of the principal's time to follow the students' problems through when complaints are made would encourage students to inform the Director of their problems when they occur.
4- The necessity of participation principals to review incidents of school bullying, to clarify the causes and risks, which contribute to modifying the behavior of students.
5- The necessity to communicate with the students and especially those with violent behavior, through home visits, to raise their morale and promote their confidence within themselves to decrease bully behaviors .

Recommendations for future research :

1- Conduct the current study in middle or high school settings to determine if the finding are similar.
2- Conduct qualitative research including interviews and observations to gain detailed accounts of principals' perceptions regarding bullying.

References

Alt, M.N.,& Peter, K. (2002). Private schools: A brief portrait (No. NCES 2002013). Washington, DC: National Center for Educational Statistics.

American psychology education, (2013). American psychology education: Bullying. Retrieved from http://www.apa.org/topics/bullying/

Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. Journal of Educational Psychology, 98, 219 – 231.

Bradshaw, P. C., O'Brennan, L., & Sawyer, A. (2008). Examining variation in attitudes toward aggressive retaliation and perceptions of safety among bullies, victims, and bully/victims. Professional School Counseling, 12(1), 10-21. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.10.

Cemaloğlu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. Journal of Educational Administratio.

Craig, W. M., (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. Elsevier Science Ltd., 24(1), 123-130 .

Creswell, J. (2009). Qualitative inquiry research design. Los Angeles, CA: Sage.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2004). Principals' perceptions and practices of school bullying prevention activities. Health Education & Behavior, 31(3), 372-387.

Davis, S., & Nixon, C. (2011). What students say about bullying. Educational Leadership, 69(1), 18-23.

Edmonson, L. & Dreuth-Zeman, L.(2011). Making school bully laws matter. Reclaiming Children and Youth, 20 (1), 33-38.

Empowering students: Using data to transform a bullying prevention and intervention

Essex, N. (2011). Bullying and school liability – implications for school personnel. The Clearing House, 84, 192-196.

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., & Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbulling: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. Pensamiento Psicológico, 13(1), 39-52.

Harris, S., & Hathorn, C. (2006). Texas middle school principals' perceptions of bullying on campus. Nassp Bulletin, 90(1), 49-69

Isaacs, L. K. A. (2009). Teachers perceptions of the effectiveness of the Olweus bullying prevention program in hindering bullying behaviors (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3368337).

Kann, L., Telljohann, S. K., & Wooley, S. F. (2007). Health education: Results from the school health policies and programs study 2006. Journal of school health, 77(8), 408-434 .

Kenny, M., McEachern, A. G., & Aluede, O. (2005). Female bullying: Prevention and counseling intervention. Journal of Social Sciences, Special Issue, 8, 13-19.

Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2017). Bullying/Cyberbullying in 5th and 6th grade: differences between public and private schools. Anales de psicología, 33(2), 319-326.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

O'connell, P., Pepler, D & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. Journal of Adolescence, 22, 437-452.

Olweus, D. (1993). Bullying at School. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Pickens, J., & Shelby, N. C. (2013, March 26). School Leaders Talk Bullying Solutions Valley Morning Star: State And Regional News

Pinero Ruiz, E., Arense Gonzalo, J. J., López Espín, J. J., & Torres Cantero, A. M. (2014). Icidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia.

program. Professional School Counseling, 12, 413-420. doi: http://dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.413.

Rigby, K. (2003). The consequences of bullying in schools. Canadian Journal of Psychiatry, 48, 583-590.

Roeschlein, T. D. (2002). What effective middle school principals do to impact school climate (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3061555)

Salmivalli, C. (1999). The participant role approach to school bullying: Implications for interventions. Journal of Adolescence, 22, 453-459.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, 22, 1-5 .

Salmon, L. (2012, November 17). The Family Way. Lifestyle (XTRA LIFESTYLE). Kidderminster Shuttle .

Schafer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Shulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. International Journal of Behavioral Development, 29, 323-335. doi: 10.1177/01650250544000107.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. British Journal of Educational Psychology, 70(2), 195-210.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. Educational Researcher, 39(1), 38–47 .

Ttofi, M.M, & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. Journal of Experimental Criminology, 7, 27-56.

University of Colorado at Boulder. (2001). Bullying prevention: Recommendations for schools. Center for the Study and Prevention of Violence, 1-2.

Whitehead, T. M. (2013, March 8). Bullying: Forms of threat range from verbal to physical. Valley Morning Star: State And Regional News

Winne, M. (2012). Clayton Co. mother files suit against school district over son's excessive bullying. Retrieved from http://www.wsbtv.com/news/news/clayton-co -mother-files-suit-against-school-distri/nPMmx/

Young, A. Hardy, V., Hamilton, C., Biernesser, K., Sun, L., & Niebergall, S. (2009).

أثر طريقة التدريس التعاوني المتمحور حول المتعلم في الفصول الافتراضية في تحسين مخرجات التعلم

The Impact of Cooperative Learner-Centered Teaching Method for Virtual Classes in Enhancing Learning Outcomes

إعداد

د. بدر بن سلمان حمد السليمان

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الملك عبدالعزيز

Dr. Badr Salman Hamad Alsoliman

Associate Professor in Educational Technology
King Abdulaziz University

DOI: 10.36046/2162-000-009-019

المستخلص

بالنظر إلى بروز دور التعليم الإلكتروني في الآونة الأخيرة وتغير دوره من مكمل للتعليم الحضوري أو مدمج فيه إلى نظام تعليم قابل للاستخدام بشكل كامل؛ لحل العديد من الطوارئ التي تواجه التعليم وتجويد مخرجاته، وظهرت أهمية طرق واستراتيجيات التعليم عن بعد في الفصول الافتراضية كمكون مهم في تحقيق مخرجات التعلم وتجويد طرق إيصاله للمتعلمين عن بعد. عليه اتخذت الدراسة المنهج شبه التجريبي في اختبار أثر طريقة مبتكرة للتدريس التعاوني المتمحور حول المتعلم في الفصول الافتراضية باستخدام المجموعات. تكونت عينة المجموعة من (١١٩) دارسا في التعليم العالي بواقع (٥٩) دارساً في المجموعة التجريبية (٦٠) دارسا في المجموعة الضابطة والذين يدرسون مقرر البيئات الافتراضية والمحمولة في تخصص تقنيات التعليم عن بعد عبر الفصول الافتراضية. أظهرت نتائج اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة فروقا ذات دلالة للمتوسطات في اختبار قياس مخرجات الموضوعات الذي تم تدريسها لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت فيها طريقة التدريس المتمحورة حول المتعلم، باستخدام المجموعات مقارنة بطريقة السيمنار، أو المحاضرة التقليدية التي تستخدم فيها المجموعات أيضا. أوصت الدراسة باستخدام النموذج في عملية التدريس للمواضيع المشابهة في التعليم العالي، والاستثمار في بحوث تطوير طرق التدريس عن بعد في التعليم العالي والتعليم العام، وأكدت على الاستفادة من مخرجات الدراسة في تطوير أو بناء طرق للتدريس في الفصول الافتراضية لمقررات أخرى ومواضيع مختلفة.

كلمات مفتاحية: التعلم الإلكتروني؛ طرق التدريس؛ تقنيات التعليم؛ التعليم عن بعد؛ الفصول الافتراضية.

Abstract:

The importance of the implementation of successful methods and strategies in virtual classes has emerged as a vital component in the delivery of courses online as a result of the emergency shift in the role and importance of the eLearning system from a complementary or blended system of delivery to a complete delivery system of high-quality education. Accordingly, the study has used a semi-experimental approach to test the effect of the study's cooperative learner-centered teaching method in virtual classes. The study sample consisted of 119 students in higher education (59 students in the experimental group and 60 students in the control group- all taught via virtual classroom technology) studying Virtual and Mobile Environments course in the field of educational technology. The study used t-test for independent groups to measure the significance of the groups' means in the subject exam. The results showed significant differences in the means between the study groups for the favor of the group that was taught by the new virtual class teaching method. The study recommended the use of the experimental teaching method used by the study in teaching subjects in the educational technology field, the investment in researches that address the use of new methods for virtual classes for public and higher education, and the utilization of the study results in the development of new teaching methods for virtual classes in other subjects.

Keywords: eLearning; Teaching Methods; Educational Technology; Distance Learning; Virtual Classrooms

مقدمة وأهمية الدراسة:

ساهم تقدم التقنيات في تطوير استراتيجيات تعليمية جديدة ودخول حزمة من المهارات والتطبيقات التقنية إلى الميدان التعليمي. من أهم هذه التقنيات التعليم الإلكتروني الذي أصبحت الحاجة فيه ملحة إلى الدراسات التي تتناول طرق التدريس عن بعد ومهاراته، خصوصا مع بروز دوره كحل تعليمي ناجح أثناء الجائحة كوفيد ١٩ التي فرضت نفسها على العالم أجمع وغيرت النظرة إلى التعليم الإلكتروني، وطرق التدريس فيه من الدور الثانوي التكميلي إلى الدور الأساسي كحاجة تعليمية لإيصال التعليم عن بعد بطريقة تضمن تحقق المكتسبات، والمخرجات التعليمية (Dong et al., 2020). فالتعليم الإلكتروني كنموذج للتعليم عن بعد يحقق مكتسبات عديدة في التعليم، أهمها تحقيقه لأهم متطلبات المخرجات المستهدفة في التعليم، وكونه عنصرًا جاذبًا للجيل الرقمي، ومنافسًا اقتصاديًّا للتعليم الحضوري تتنافس الدول المتقدمة في الاستثمار فيه في المجال التعليمي .(Sharoff, 2019)

وفي ضوء اختلاف البيئات الرقمية للتعليم عن بعد- فيما يطلق عليها منصات التعلم الإلكتروني- أصبح هناك تطور ملحوظ في المهارات والقدرات البشرية والتقنية المطلوبة؛ مما استدعى الحاجة إلى أساتذة متمكنين بطرق تدريس، واستراتيجيات، وقدرات تقنية تتماشى مع هذا التطور في البيئات الرقمية التعليمية في التعليم بشكل عام، وفي التعليم العالي بشكل خاص (محور اهتمام هذه الدراسة) وتتواءم مع خصائص المتعلمين التي تدعم التشارك والتعاون والمسؤولية في التعلم (Paulsen & McCormick, 2020)). إحدى أهم هذه الممكنات هو الإبداع في طرق التدريس عن بعد، واستخدام التقنية بطرق تضمن حصول الدارسين على التعلم بالطريقة التي تحقق المكتسبات التعليمية المتوقعة، ومخرجات التعلم، وفي نفس الوقت تتيح للأساتذة مساحة مرنة للإبداع والابتكار في طرق التدريس واستراتيجياته؛ (Online Learning Consortium, 2020) لتعميمها ونشرها لدعم العملية التعليمية.

فبالنظر إلى التدريس عن بعد وبشكل خاص داخل الفصول الافتراضية- التدريس المباشر Synchronous Teaching- فهو يحتاج إلى مهارات تدريسية قد تتأثر باختلاف الوسيط التكنولوجي

المستخدم، وأدواته المتاحة إلا أنها وبشكل عام تتفق في التعليم العالي في مجموعة من متطلبات بيئات التعلم الرقمية في الفصل الافتراضي، التي من أهمها: الحضور الآني للمتعلم، الدافعية للتعلم في بيئة افتراضية آمنة، ضمان المشاركة للجميع، تبادل الآراء بموضوعية، ويتّحد فيها تمكّن الأستاذ من المادة العلمية، مع انضباط المتعلم وفق أدبيات/قواعد المشاركة الرقمية عبر الشبكات– Netiquette– التي هي جزء لا يتجزأ من عملية التعلم في البيئات الرقمية (Sharoff, 2019).

وانطلاقا من الدور المحوري لأستاذ المقرر في تطوير العملية التعليمية من خلال استخدام طرق تدريس متقدمة تتواءم مع خصائص الطلاب؛ لتحقيق أقصى قدر من المكتسبات التعليمية التي تضمن تحقق المخرجات التعليمية المستهدفة، تأتي أهمية استخدامه لاستراتيجيات وطرق التدريس عن بعد في الفصول الافتراضية، والتي أشار كلارك ومايور Clark & Mayer (٢٠١٦) في كتابهما الذي يُعد من أكثر المراجع استشهادا في استراتيجيات التعليم الإلكتروني إلى كون أهمها تلك التي تسهم في تطوير إمكانيات الأستاذ، وقدراته في طرق التدريس التعاوني المتمحور حول المتعلم، والتي يكون فيها المتعلم مسؤولا عن تعلمه، وتفاعله النشط، ومسار التعلم الذي يسلكه وفق الاستراتيجيات والخطط التي يتيحها أستاذ المقرر. عليه سعت هذه الدراسة إلى استكشاف عوامل نجاح التدريس المباشر في الفصول الافتراضية، واقتراح طريقه تدريس تعاونية متمحورة حول المتعلم، والتحقق من أثرها تجريبيا، وهي إحدى التوجهات البحثية التي يشار إلى الحاجة إليها كثيرا في مجال التعليم الإلكتروني (Bere et al., 2018; Sarvestani et al., 2019; Al-Abdullatif, 2020).

الدراسات السابقة والإطار النظري:

الأعداد والمجموعات في الفصول الافتراضية:

تناولت العديد من الدراسات التدريس في الفصول الافتراضية من جوانب متعددة منها على سبيل المثال لا الحصر الأعداد المناسبة للفصول الافتراضية، والتي تراوحت بين (٧) وحتى (١١٩) متعلما في الفصل الافتراضي بأستاذ مقرر واحد، يقوم بإدارة العملية التعليمية أو أكثر من أستاذ ومنسق في نفس الوقت (Sharoff, 2019). وحددت دراسات أخرى العدد المناسب للتدريس

في الفصول الافتراضية بأعداد من (٣٥) إلى (٤٥) متعلما كأعداد مقبولة للإدارة والتدريس في الفصل المتزامن عن بعد، (Zhang et al., 2018) إلا أنها جميعا تتفق في كون الطريقة التدريسية التي يستخدمها أستاذ المقرر تؤدي دورا رئيسيا في تحسين مخرجات التعلم ودعم الجودة التعليمية (Moore, 2019). وللحديث بتفصيل أكثر، يمكن الإشارة إلى دراسة زينق Zheng (٢٠٢٠) والتي أكدت أن طرق التدريس عن بعد لابد أن تتسم بمجموعة من الخصائص التي تدعم تحقيق المخرجات في التدريس عن بعد، وذكرت منها دعم عمل المجموعات وحفز الدافعية. وتوافقت معها دراسات أخرى ركزت على التوزيع الديناميكي للمجموعات، -لا تقل عن (٥) متعلمين في كل مجموعة، ولا تزيد عن (١٠) متعلمين- للحفاظ على قدرات أفراد المجموعة المتعلقة باتخاذ القرار، وتوزيع الأعمال بكفاءة فيما بينهم (Sharoff, 2019; Ake-Little, 2020).

نظريات ونماذج التدريس في الفصول الافتراضية:

أوردت دراسة سيمنز Siemens (٢٠١٧) أن طرق التدريس عن بعد يجب أن تتبنى النظريات التعليمية الداعمة للمشاركة البنائية الاجتماعية، والاستثمار في نماذج الذكاءات المتعددة، ومبادئ التعليم التعاوني والتشاركي-التعليم بالسقالات التعليمية، والتعليم التكيفي- التي كان لها دور كبير في بروز التعليم الإلكتروني المرتبط جذريا بالنظرية الاتصالية الحديثة في التعليم. كما أشارت دراسة بوك Bock وآخرون (٢٠٢١) إلى المكتسبات المتحققة بإدراج طرق تدريس عن بعد في العملية التعليمية، مقارنة بالتعليم الحضوري ورصدت دوره في دعم إمكانيات يجب استثمارها في التعليم الإلكتروني، مثل: العمل التعاوني في مجموعات منفصلة بخصوصية أكبر (دون تداخل مع مجموعات أخرى تعمل في نفس الوقت والقاعة)، وتشارك الملفات والكتابة عليها بشكل متزامن.

ومن أهم النظريات التي كان لها تأثير كبير على نماذج التصميم التعليمي في التعليم الإلكتروني؛ نظرية منطقة التنمية التقاربية ZPD"" لفوجوسكي Vygotsky (١٩٧٨) التي ارتبطت بها فكرة السقالات التعليمية المستخدمة في التعليم الإلكتروني، وبشكل خاص التعاونية المتمحورة حول المتعلم والتي تركز على دور الأستاذ في دعم علمية التعلم من خلال استخدام إشارات التواصل المناسبة، المحتوى المتوافق مع التعليم عن بعد، والتطبيق المناسب المدعوم بالحاسب الآلي

Pritchard & Woollard, 2010)). فعلى سبيل المثال لا الحصر من النماذج التي تم تقديمها في بيئات التعليم عن بعد المتمحورة حول المتعلم نموذج "CoI" (مجتمع التعلم/الاستعلام)، والذي تم تقديمه لأول مرة في بيئات التعلم الافتراضية، والبرامج/الكورسات المفتوحة الضخمة عبر الإنترنت "MOOC" (Kilis & Yildirim, 2018)، نموذج الاستعلام المبني على التجريب "EPI"، والذي تم تقديمه في بيئات الواقع الافتراضي الانغماسية، ونموذج التعلم المتنقل المبني على الاستعلام " "MIPL (Metcalf et al., 2018)، الذي تم استخدامه في بيئات التعلم المحمولة عن بعد. إلا أن من أهم النماذج المستخدمة في التعليم الإلكتروني المتمركز حول المتعلم في البيئات الافتراضية التي تتبنى المبادئ الفلسفية للنظرية البنائية، والتي بدأ استخدامه في التعليم عن بعد هو نموذج: (تنبأ/ لاحظ/ اشرح) "POE" والذي تم تطويره من قبل المأمون Al Mamun وآخرين (٢٠٢٠) بإضافة عنصر التقويم كعنصر أساسي للنموذج الأولي، ليصبح (تنبأ/ لاحظ/ اشرح/ قوّم) "POEE" ليتوافق مع مبادئ التعلم المتمحور حول المتعلم للدارسين عبر بيئات التعليم الافتراضية، والذي تبنته الدراسة في تجربتها للاستفادة من خصائصه المختلفة، والتي تتوافق مع طريقة التدريس المتمحورة حول المتعلم في الفصول الافتراضية.

أدوات إدارة الفصول الافتراضية الداعمة للتدريس التعاوني:

أشارت العديد من الدراسات إلى بعض الأدوات والخصائص التعاونية للفصول الافتراضية والتي تم استثمارها أيضا في الفصول الحضورية؛ مثل: التصويت الآني، وحائط العصف الذهني التي أشارت إليها دراسة جونق وتان Jong and Tan (٢٠٢١)، إلا أن الاستثمار في الطرق التدريسية داخل الفصول الافتراضية نفسها لا يزال بحاجة إلى أبحاث تجريبية وتطبيقية تتناولها وتؤصلها (Clark & Mayer, 2016). فمن الدراسات التي تناولت طرق التدريس التعاونية في الفصول الافتراضية دراسة تشادا Chadha (٢٠١٧) التي طرحت العديد من الأفكار التدريسية المرتبطة بطرق التدريس التعاونية المتمحورة حول المتعلم، كاستراتيجيات الحوار المتعددة بين المجموعات داخل الفصول الافتراضية، وجاءت دراسة شاروف Sharoff (٢٠١٩) لتناقش تطبيق تقسيم المجموعات داخل الفصول الافتراضية كنقطة قوة للفصول الافتراضية التعاونية، وأوصت بالتقسيم العشوائي لمجموعات

الطلاب، بحيث لا تقل عن (٥) ولا تزيد عن (١٠) بإشراف مرحلي للأستاذ (كل فترة زمنية) على تقسيم الأعمال، والعمل التعاوني، والتشاركي. في نفس السياق ركزت بعض الدراسات على حزمة من الجوانب المهمة في تنظيم وأدوات الفصول الافتراضية التعاونية. حيث تطرقت دراسة لوكارا Lokare (٢٠٢١) إلى الاستفادة من أدوات ترقية الطلاب داخل الفصل الافتراضي من مشارك إلى منسق، مقدم، مراقب، أو رئيس مجموعة، وكذلك الإمكانيات المتعددة المتعلقة بصلاحيات الفصل الدراسي. أيضا وجهت دراسة فينش Finch (٢٠٢١) باستخدام الجوانب النفسية الاجتماعية للتواصل عن بعد في إدارة الفصل الافتراضي وفقا للمرحلة العمرية، وتشكيل بنية الفصل، والمجموعات وفقا لذلك باستخدام أداة مخصصة. كذلك يمكن الإشارة إلى أن الدور الذي تؤديه طريقة التدريس التعاونية المستخدمة في إدارة الفصل الدراسي هو دور أساسي لتفعيل خصائص الفصل الافتراضي المميزة في التدريس عن بعد، والتي قد تفوق نظيراتها في التعليم الحضوري، والتي أكدتها دراسة ميليسي Milici (٢٠٢١) في كون طرق التدريس الناجحة في الفصول الافتراضية تكفل اندماج المتعلم النشط في عملية تعلمه، والإنتاج المعرفي، والمشاركة دون حواجز الخجل والإقصاء المرتبطة بالمظهر أو الانطواء، وتطبيق قواعد وأخلاقيات التواصل عبر الشبكات (Netiquette) المنضبطة في الحقل التعليمي.

في ضوء السابق، تمكنت الدراسة من الاستفادة من الأدبيات السابقة المرتبطة بأدوات إدارة الفصول الافتراضية التعاونية في تأطير معايير تنظيم طريقة التدريس التجريبية للدراسة، وملائمتها لبنية الفصل الافتراضي. كذلك استطاعت الدراسة بناء التجربة مع الأخذ في الاعتبار نظريات ونماذج التصميم التعليمي في الفصول الافتراضية، والأدبيات التي ناقشت الأعداد والمجموعات المناسبة للفصول الافتراضية التعاونية. عليه سعت الدراسة إلى استكشاف أثر طريقة تدريس تعاونية متمحورة حول المتعلم داخل الفصول الافتراضية، والتحقق من نجاحها في تحقيق مخرجات التعلم المنشودة بشكل عملي تجريبي؛ للمساهمة في إضافة طرق ناجحة للتدريس عن بعد في الفصول الافتراضية، قابلة للتطبيق في ضوء الحاجة لدراسات تجريبية في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة استجابة لحاجة مجال التدريس الرقمي والتعليم الإلكتروني إلى طرق تدريسية ناجحة للتدريس عن بعد داخل الفصول الافتراضية، والذي أشارت إليها العديد من الدراسات (Bock et al., 2021; Nasri et al., 2021; Batista et al., 2021; Online Learning Consortium, 2020; Clark & Mayer, 2016) وفرضها واقع الحاجة لطرق تدريس مبتكرة للتعليم العالي عن بعد خلال ظروف الجائحة (Bao, 2020; Dhawan, 2020). عليه تبحث هذه الدراسة إمكانية تسخير المعارف والمهارات العلمية والتطبيقية لبناء طرق التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم داخل الفصول الافتراضية، حيث إن هناك حاجة لتطوير المعالجات التكنولوجية المستخدمة في طرق التدريس لرفع كفاءتها، ودراسة أسباب القصور والمعوقات التي تحول دون تحقيقها لأهدافها، لذلك شرع الباحث في دراسة تلك المشكلة وابتكار طريقة تدريس تعاونية ناجحة في الفصول الافتراضية متمحورة حول المتعلم، وتتناسب في خصائصها ومميزاتها مع مرحلة التعليم العالي باستخدام المنهج شبه التجريبي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي كالآتي:

- تحديد أهم الأدوات والخصائص المستخدمة في الفصول الافتراضية.
- رصد أهم المفاهيم المتعلقة بالتدريس التعاوني المتمركز حول المتعلم.
- توظيف أهم نماذج التصميم التعليمي والنظريات المرتبطة بالتعليم التعاوني في الفصول الافتراضية.
- تحديد أثر استخدام طريقة التدريس التعاوني المتمحور حول المتعلم في تحقيق مخرجات التعلم المرتبطة بالبيئات المحمولة والافتراضية في مجال تقنيات التعليم.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:

– ما أهم المبادئ المستخدمة في التصميم التعليمي لطريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم داخل الفصول الافتراضية؟

– ما أثر التدريس باستخدام طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم في الفصول الافتراضية على مستوى تحقق مخرجات التعلم في مقرر البيئات المحمولة والافتراضية؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في المجال البحثي في محورين؛ الأول: الندرة في الدراسات التجريبية المرتبطة بطرق التدريس في الفصول الافتراضية (انظر مشكلة الدراسة). الثاني: الحاجة للتطوير البحثي في مجال التصميم التعليمي للتعليم الإلكتروني؛ لمواكبة متطلبات تعليم المستقبل الرقمي في القرن الحادي والعشرين. أما في المجال التطبيقي فتبرز أهمية الدراسة في كون المجال التعليمي بحاجة إلى تطبيق أساليب تدريسية ناجحة للفصول الافتراضية في ظل العديد من المشكلات المناخية، والوبائية. (مثل جائحة COVID-19) التي قد تحول دون التعلم والتدريس بالطرق التقليدية. كما أن هناك حاجة للمشتغلين بالتعليم للاقتباس في طرائقهم واستراتيجياتهم التعليمية للتدريس عن بعد من طرائق تدريسية ناجحة في الفصول الافتراضية قابلة للاستخدام، ومبنية على أسس علمية قادرة على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة عند تقديم التعليم عن بعد.

فرض الدراسة:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم عبر المجموعات في الفصول الافتراضية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية عبر المجموعات في الفصول الافتراضية) في القياس البعدي لمستوى تحقق مخرجات التعلم في مقرر البيئات المحمولة والافتراضية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة البحث ذا الاستراتيجية التجريبية حسب ساندرز Saunders وآخرين (٢٠١٩) -يطلق عليه في البحوث الاجتماعية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي- بإجراءات التحليل الكمي؛ لتحقيق هدف الدراسة الرئيسي والمتمثل في تحديد أثر طريقة تدريس تعاونية متمحورة حول المتعلم باستخدام المجموعات في الفصول الافتراضية على مستوى تحقيق مخرجات التعلم في مقرر البيئات المحمولة والافتراضية، وفق متغيراته التابعة والمستقلة. حيث تم ضبط المتغيرات الدخيلة قدر الإمكان للمحافظة على معايير الصدق الداخلي للتجربة، وسيتم سرد ذلك في تجربة الدراسة (انظر: التجربة) ويلخص جدول (١) التصميم شبه التجريبي للبحث.

جدول: ١ التصميم شبه التجريبي للدراسة

		القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
المجموعات	المجموعة التجريبية	أداة قياس مستوى المخرجات القبلي	تدريس المحتوى باستخدام طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم باستخدام المجموعات في الفصول الافتراضية	أداة قياس مستوى المخرجات البعدي
	المجموعة الضابطة		تدريس الموضوع باستخدام طريقة التدريس المعتادة في الفصول الافتراضية (محاضرة)	

أداة الدراسة:

تم بناء أداة قياس مستوى تحقق مخرجات التعلم (اختبار متعدد الخيارات- ذو أربع اختيارات) في ضوء مخرجات التعلم المطلوبة لمقرر البيئات المحمولة والافتراضية، والتي تضمنت (٥) مخرجات تعلم لكل موضوع من الموضوعات الأربعة في المقرر؛ وهي: استخدام تطبيقات الحوسبة المؤثرة، والآليات المستخدمة في تطوير البيئات الافتراضية والمحمولة، وبناء البيئات المحمولة والافتراضية، وتقويم جودة البيئات المحمولة والافتراضية. حيث تم بناء فقرات الاختبار التي تقيس تحقق مخرجات التعلم وإعطاء قيمة عددية موزونة لكل فقرة، وفق الوزن النسبي المرتبط بمخرج التعلم المطلوب (حسب مصفوفة المخرجات: الوقت المستغرق لاستعراض المحتوى المتعلق بمخرج التعلم،

الأنشـــطة المطلوبة لتحقق المخرج، التدرج والأولوية في مؤشـــرات تحقق المخرجات). وفي ضـــوء المخرجات المتعلقة بالمحتوى الذي تم تدريســـه اشـــتمل الاختبار على (٤٠)؛ فقرة لتقييم تحقق مخرجات التعلم المطلوبة وفق قيمة عددية قصـــوى تســـاوي (٤٠) درجة (بواقع فقرتين لقياس كل مخرج تعلم، ولكل فقرة درجة واحدة). وللتحقق من صـــدق الأداة الظاهري تم عرضـــها على (٥) محكمين من أعضـــاء هيئة التدريس؛ أحدهم في تخصـــص علم النفس (قياس وتقويم)، واثنان في تخصـــص المناهج وطرق التدريس، وآخران في تخصـــص تقنيات التعليم. وتم التعديل في ضـــوء الملاحظات التي تم إبداؤها من قبل المحكمين. تم بعد ذلك تطبيق الاختبار على عينة اســـتطلاعية تكونت من (٢٥) طالب لاحتساب معاملات الاختبار والوقت المستغرق لإتمام الاختبار. أظهرت نتائج العينة الاســـتطلاعية معامل تميز مقبول بين ٠,٣٥ و ٠,٤٥ ، معامل ســـهولة وصـــعوبة بين ٠,٢٢ و٠,٧٨ متركز حول ٠,٦٠ و٠,٨٠ كمعامل جيد لجودة الاختبار، ومعامل ارتباط جيد بين فقرات الاختبار أيضـا عند مستوى ٠,٧٤ (باستخدام الاختبار المقسوم لنصفين "Spearman-Brown"). كما رصدت الدراسة متوسط (٦٠) دقيقة لإتمام الاختبار.

مجتمع وعينة الدراسة:

اشـتملت العينة المختارة للتجربة على (١١٩) دارسـا، وهم جميع الطلاب الذين يدرسـون مقرر البيئات المحمولة والافتراضية في العام الجامعي ١٤٤٠هـــ المرتبط بتخصص تقنيات التعليم في جامعة الملك عبدالعزيز. تم تقســـيم الدارســـين إلى مجموعتين؛ إحداهما تدرس باســـتخدام طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم باســـتخدام المجموعات في الفصـــول الافتراضـــية (وهي المجموعة التجريبية للدراســـة) وقوامها (٥٩) دارســـا، والأخرى تدرس باســـتخدام طريقة المحاضـــرة المعتادة باستخدام المجموعات للتدريس في الفصول الافتراضية، وقوامها (٦٠) دارسا. تم توزيع أفراد العينة بطريقة عشـــوائية، وتم التحقق من تكافؤ المجموعات، وعدم وجود اختلاف مبدئي في ما بينهم يؤثر على نتائج اختبار الـــــ t-test" " للمجموعات المســـتقلة من خلال اســـتخدام اختبار Levene's"" للتحقق من عدم وجود اختلافات "variance" جوهرية فيما بين المجموعات نظرا لوجود اختلاف طفيف في عدد المجموعات (دارس واحد). كانت نتيجة اختبار Levene's"" ليســـت

جوهرية (p= 0.36 > 0.5) مما مكن الدراسة من الاستمرار والتحقق من اختبار" t-test " المعياري، والذي أظهر تكافؤ مستويات المشاركين في التطبيق القبلي للأداة دون اختلافات جوهرية. كما أظهر الاختبار القبلي أنه لا توجد دلالة للفروق بين متوسطات العينة القبلي في اختبار " t-test " (P= 0.32 > 0.5) بمتوسط منخفض- لا يتجاوز ٣,١ من ٤٠ درجة في أداة الدراسة، أي أنه لا توجد خبرة سابقة بالموضوع قيد التجربة كما يظهر في الجدول (٢) أدناه مما مكن الدراسة من الاستمرار، و إجراء التجربة على العينة المختارة.

جدول٢: نتائج تحليل t-test لدرجات الاختبار القبلي لمجموعات الدراسة

الأداة	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار t-test القبلي	المجموعة الضابطة	٦٠	٢,٩	١,٣٨	٠,٨٤	٠,٣١٦ غير دالة إحصائيا
	المجموعة التجريبية	٥٩	٣,١	١,٥٣		

حدود ومحددات الدراسة:

يمكن توضيح بعض محددات الدراسة في كونها تشمل فقط طلاب برنامج الدراسات العليا الذين يدرسون مقرر البيئات المحمولة والافتراضية المرتبط بتخصص تقنيات التعليم في جامعة الملك عبد العزيز للعام الجامعي ١٤٤٠هـ. كما تجدر الإشارة أن التجربة بالكامل تم إجراؤها عن بعد باستخدام نظام البلاكبورد ألترا للمجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة:

التعلم الإلكتروني eLearning:

نظام مبتكر مبني على استخدام شبكة الإنترنت، معتمد على التكنلوجيا الرقمية وأشكال أخرى من المواد التعليمية؛ هدفه الرئيسي تقديم بيئة تعلم مخصصة، متمحورة حول المتعلم، مفتوحة، ممتعة، تفاعلية، داعمة ومحسنة لعملية التعلم (Rodrigues et al., 2019).

الفصول الافتراضية Virtual Classroom:

التعلم باستخدام وسائط رقمية مختلفة تدعم الحضور الرقمي والتفاعل في الوقت الحقيقي بين المعلم والمتعلم (Aditya et al., 2019).

التدريس المتمحور حول المتعلم Learner – Centered – Teaching :

تقديم طرق تدريسية تشجع تفكير الدارسين ومشاركتهم وانخراطهم في عملية تعلمهم (Mitchell et al., 2017).

تجربة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على نموذج "POEE" في التصميم التعليمي للتجربة باتباع خطواته المنهجية الأربع. بدءا من مرحلة التنبؤ، وهي المرحلة التي يبدا فيها الدارسون بالربط بين الحقائق السابقة والجديدة التي يتم تقديمها إليهم، من خلال التنبؤ بالحلول بالاستجابة للتساؤلات والمحفزات التي يطرحها أستاذ المقرر أثناء شرح المعلومات المرتبطة بالموضوع (من خلال قائد المجموعة). في المرحلة الثانية يبدأ الدراسون بالملاحظة (الملاحظة عملية تتم أثناء التعلّم) أثناء تطبيق المهمة المطلوبة منهم كمجموعة في المحاضرة العملية/التدريبية، تطبيقا على ما تم تقديمه في المحاضرة النظرية (خلال عمل المجموعات) لبناء المعلومة وإدراكها، من خلال ترسيخ التنبؤ بالحلول الذي تم في المرحلة الأولى. في المرحلة الثالثة يقوم الدارسون بشرح ما تم القيام به بشكل جماعي لأستاذ المقرر، من خلال مشاركة أفكارهم وشرحها وإبداء الأسباب المنطقية لنتيجة التدريب الذي قامت به المجموعة. في المرحلة الأخيرة يتم تقديم التغذية الراجعة المباشرة بعد الانتهاء من المهمة من خلال تعزيز المفاهيم الصحيحة، وتصحيح المفاهيم الخاطئة للمهمة/المشكلة المطلوب منهم حلها.

استخدمت طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم عبر الفصول الافتراضية (بلاكبورد الترا) والمستندة على المجموعات. وتم تقسيم الطلاب في المجموعة الضابطة والتجريبية بشكل عشوائي إلى (٦) مجموعات عمل دراسية، بحيث لا يزيد عدد أعضاء كل مجموعة عمل دراسية عن (١٠) أعضاء. أصبح العدد الإجمالي للمجموعات (١٢) مجموعة عمل دراسية (٦ مجموعات عمل دراسية في المجموعة الضابطة و٦ مجموعات عمل دراسية في المجموعة التجريبية) تم

تدريس الموضـــوع للدارســـين في محاضـــرتين (نظري وعملي)، النظري كانت مدتها (٥٠) دقيقة والعملي (١٠٠) دقيقة. مع التأكيد على وضوح المهام لكل دارس، والدور المتوقع منه، وآلية تقديم المحاضرة في لقاء قبلي ومستند يوضح طريقة التدريس في المحاضرة. كما تم توحيد كافة الإجراءات الأخرى المتعلقة بوقت المحاضـرة، وأسـتاذ المقرر، والموضـوعات للمجموعتين التجريبية والضـابطة للحفاظ على ضـبط المتغيرات الدخيلة قدر الإمكان. اقتصـر موضـوع المحاضـرة في مقرر البيئات المحمولة والافتراضية على (٤) موضوعات، بواقع موضوعين لكل محاضرة، موزعة على أسبوعين؛ وهي كالتالي: استخدام تطبيقات الحوسبة المؤثرة، والآليات المستخدمة في تطوير البيئات الافتراضية والمحمولة، وبناء البيئات المحمولة والافتراضية، وتقويم جودة البيئات المحمولة والافتراضية.

تم تدريس المجموعة التجريبية بطريقة التدريس التعاوني المتمحور حول المتعلم من خلال رفع قائد واحد عن كل مجموعة ليقوم بدور مقدم أثناء تدريس الموضوع، ويمكن لكل قائد عن كل مجموعة عمل دراسية وعددهم (٦) الاستفسار ومناقشة الأفكار مع أستاذ المقرر أثناء المحاضرة باستخدام المايكروفون، ويعدّ القائد مسؤولا لاحقا عن الاستجابة لاستفسارات أفراد المجموعة عند أداء المهمة في المحاضرة العملية. أما بقية الإجراءات التدريسية فكانت مماثلة قدر الإمكان لما تم مع المجموعة الضابطة. بدأ التدريب العملي في المحاضرة الثانية بنفس الطريقة في المجموعة الضابطة، مع اختلاف ألا يقوم المنسقين باستدعاء أستاذ المقرر عند وجود استفسار، ويكون دور أستاذ المقرر مراقبا للأداء فقط (بالمرور على المجموعات، وتخصيص وقت لكل مجموعة-١٠ دقائق- أو حسب الحاجة)، يتابع عمل مجموعات العمل الدراســـية، وحث المتأخر منها للانتهاء وفق الوقت المقرر للمهمة. ثم في الجزء الأخير من المحاضرة العملية يقوم أستاذ المقرر بالمرور لاستعراض تنفيذ المهمة، وطلب شرحها من قبل أفراد المجموعة، وتقديم التغذية الراجعة المباشرة لكل مجموعة على حده.

تم تدريس المجموعة الضابطة في المحاضرة الأولى بطريقة المحاضرة، ووضع جميع الدارسين في دور المشارك "Participant" (بصلاحية الكتابة في المحادثة فقط- عند وجود استفسار، أو سؤال، أو الرغبة في كتابة معلومة والمشاركة بها). وفي آخر المحاضرة قام الأستاذ بطلب تدريب عملي على ما تم استعراضه في المحاضرة (ليتم أداؤه في المحاضرة الثانية)، وتم شرح تعليمات الأداء للدارسين. في

المحاضـــرة الثانية بدأ العمل على مهمة التدريب العملي التي تقوم فيها مجموعات العمل الدراســـية بأداء المهمة، وجميع أفرادها يملكون صـــلاحيات مقدم "Presenter" (صـــلاحيات الكتابة والتحدث واستعراض الشاشة متاحة للجميع) بحيث تم استخدام خاصية تقسيم الفصل الافتراضي، ووضع كل مجموعة عمل دراســية في قاعة منفصــلة، وتعيين منســق واحد "Moderator" فقط يقوم بقيادة المجموعة لأداء المهمة التدريبية المطلوبة، ومنذ بداية التدريب العملي حتى نهايته قام أســـتاذ المقرر بالبقاء في القاعة الرئيسية لحين استدعائه من قائد أي مجموعة للإجابة على أي استفسار داخل القاعة المنفصـــلة الخاصـــة بمجموعات العمل الدراســـية، يعود بعدها للقاعة الدراســـية بانتظار الاستدعاء التالي. في نهاية المحاضرة العملية يقوم أستاذ المقرر بتقييم التدريب العملي.

المعالجة الإحصائية:

تم التحقق باستخدام تطبيق الـ "SPSS" من معايير المطابقة للاختبارات المعيارية لاستخدام اختبار ""Independent t-test للفروق في المتوســطات بين المجموعات المســتقلة. شملت المعايير: تحقق شـــكل المنحنى الجرســـي (المنحنى الطبيعي) لدرجات الطلاب في أداة الدراســـة، ومراعاة تجانس الاختلافات " "Variancesبحيث لا يتجاوز الفرق بين أصـــغر وأكبر اختلاف بين الدرجات الثلاثة أضعاف- الاختلاف في المجموعتين كان ٤,٤ للمجموعة الضابطة، و ٦,٥ للمجموعة التجريبية- وعدم وجود درجات متطرفة كما تم تحديد نوع المتغير "Scale". أيضـــا تم التحقق عبر اختبار "Levene's" والذي كانت مســـتوى دلالته ليســـت جوهرية (p= 0.88 > 0.5) والتي تعني إمكانية استخدام الاختبار المعياري "t-test" للمجموعات المستقلة لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات بين مجموعات عينة الدراسة الضابطة والتجريبية.

أظهرت نتيجة اختبار "t-test" للمجموعات المســتقلة وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة (α=0.05) بين متوســـطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درســـت باستخدام طريقة التدريس المتمحورة حول المتعلم عبر المجموعات في الفصول الافتراضية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضـــابطة (التي درســـت باســـتخدام الطريقة الاعتيادية عبر المجموعات في الفصـــول الافتراضـــية) في القياس البعدي لمســـتوى تحقق مخرجات التعلم في تقنيات التعليم. حيث

كان متوسط المجموعة التجريبية ٢٧,٨ من أصل (٤٠) درجة في أداة التجربة، وكان متوسط المجموعة الضابطة ٢٢,٤ من أصل (٤٠) درجة عند مستوى دلالة 0.05 > P= 0.00.

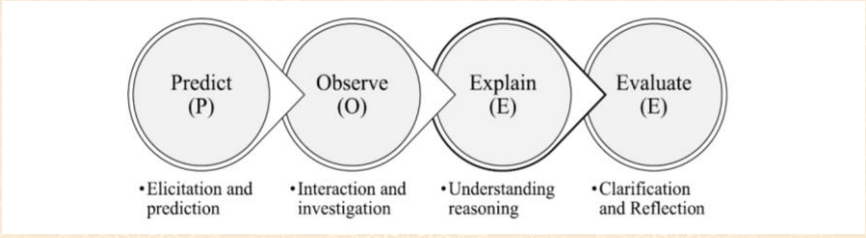
نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر طريقة تدريس تعاونية متمحورة حول المتعلم باستخدام المجموعات (المتغير المستقل) في الفصول الافتراضية على مستوى تحقيق مخرجات التعلم في تقنيات التعليم (المتغير التابع)، مقارنة بطريقة التدريس الاعتيادية للمجموعات في الفصول الافتراضية من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الآتية:

١- ما أهم المبادئ المستخدمة في التصميم التعليمي في الفصول الافتراضية لطريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم؟

للإجابة على هذا السؤال، وبعد مراجعة أكثر من نموذج للتصميم التعليمي للتعليم عن بعد- انظر: نظريات ونماذج التدريس في الفصول الافتراضية؛ استخدمت الدراسة نموذج التصميم التعليمي POEE"" (شكل١) للتدريس عن بعد لملاءمته لخطة التدريس التعاوني المتمحور حول المتعلم، والذي ارتكز على أربعة مبادئ رئيسة:

شكل١: نموذج التصميم التعليمي POEE للتدريس عن بعد. مقتبس عن المأمون Al Mamun وآخرين (٢٠٢٠، ص٣)



P (predict) تنبأ: ويقوم فيه الدراس بالربط بين الحقائق السابقة والحالية، والتنبؤ بالحلول المتوقعة من خلال توجيه التفكير في اتجاه معين لاستكشاف الحلول للمشكلة.

O (Observe) لا حظ: ويحاول فيه الدراس التحقق من نتائج التنبؤ في المرحلة الأولى من خلال الملاحظة أثناء الممارسة، والنشاط؛ ومن خلال التنظيم الذاتي يتمكن المتعلم لبدء عملية الإدراك للخروج بحقائق ذات معنى وبناء المعرفة.

E (Explain) اشرح: يبدأ الدارس في هذه المرحلة بشرح المفهوم من خلال استخدام المنطق ومشاركة أفكاره مع الآخرين، وتدعم هذه المرحلة "Scaffolding" سقالة/تصعيد العملية الإدراكية للمتعلم لدعم المفاهيم التي تعلمها.

E (Evaluate) قوّم: وفي المرحلة الأخيرة يبدأ الدارس في تلقي التغذية الراجعة في صورة تدعيم للحقائق، وترسيخ للمفاهيم الجديدة التي تعلمها من المصادر المتاحة للتعلم.

وجدت الدراسة أن تطبيق هذا النموذج بمبادئه الأربعة كان أحد العوامل الداعمة في عملية التعليم والتعلم، وتحقيق المخرجات التي سعت إليها التجربة، وتم التحقق منها باستخدام أداة الدراسة وفق النتائج في إجابة التساؤل الثاني للدراسة.

٢- ما أثر التدريس باستخدام طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم في الفصول الافتراضية على مستوى تحقق مخرجات التعلم في مقرر البيئات المحمولة والافتراضية؟

للإجابة على هذا السؤال سعت الدراسة للتحقق من فرض الدراسة التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم عبر المجموعات في الفصول الافتراضية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية عبر المجموعات في الفصول الافتراضية) في القياس البعدي لمستوى تحقق مخرجات التعلم في مقرر البيئات المحمولة والافتراضية.

تم استخدام اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة للتحقق من صحة الفرض وكانت نتائج الاختبار حسب الجدول (٣) أدناه:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مجموعتي الدراسة في أداة الدراسة لقياس تحقق المخرجات البعدي.

المقياس	المجموعات	العدد	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار **t-test** البعدي	المجموعة الضابطة	٦٠	١١٧	٢٢,٤٢	٤,٨٠	٦,٣٣	٠,٠٠ دالة إحصائيا
	المجموعة التجريبية	٥٩		٢٧,٨٠	٤,٤٧		

من خلال النتائج السابقة يمكن رفض الفرض الصفري للدراسة وقبول الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم عبر المجموعات في الفصول الافتراضية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية عبر المجموعات في الفصول الافتراضية) في القياس البعدي لمستوى تحقق مخرجات التعلم في مقرر البيئات المحمولة والافتراضية. كما أنه وبالنظر إلى متوسط المجموعتين وُجد أن المجموعة التجريبية حققت متوسطًا أعلى من نظيرتها الضابطة، وبالتالي فيمكن القول إن تجربة الدراسة كانت إيجابية لصالح المجموعة التجريبية، وأن هناك أثر إيجابي لاستخدام طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم عبر المجموعات في الفصول الافتراضية في تدعيم تحقق مخرجات التعلم في تقنيات التعليم. تم قياس مستوى الأثر باستخدام مقياس " Cohen's d " والذي أظهر أثرا إيجابيا كبيراً عند مستوى ١,١٦ ذو تأثير على أكثر من ٨٠% من نتائج العينة حسب رايس وهاريس Rice & Harris (٢٠٠٥).

المناقشة:

أشارت نتائج الدراسة إلى الأثر الإيجابي لطريقة التدريس التعاوني في الفصول الافتراضية عبر المجموعات المتمحورة حول المتعلم في رفع مستوى تحقيق مخرجات التعلم، الأثر الذي توافق مع العديد من الدراسات التي ناقشت أهمية استخدام طرق تدريس مبتكرة في الفصول الافتراضية وعلى وجه الخصوص تلك المتمركزة حول المتعلم (Clark & Mayer, 2016; Sharoff, 2019). ركزت الدراسة في تطبيقها على استخدام المجموعات في التدريس في الفصول الافتراضية والتي أشارت إليها دراسة شاروف Sharoff (٢٠١٩) من خلال التركيز على دعم طرق التدريس عن بعد بآليات التعلم التشاركي والتعاوني، وتوزيع المجموعات عشوائيا بأعداد لا تقل عن (٥) ولا تزيد عن (١٠) دارسين، وهو ما يتفق مع التوصيات التي أكدتها دراسة أكـ–ليتل Ake-Little، (٢٠٢٠). أيضا أكدت الدراسة في تطبيقها التجريبي لنموذج "POEE" للتصميم التعليمي للتدريس التعاوني في الفصل الافتراضي (انظر التجربة) نجاحه في تبني بعض مفاهيم النظريات البنائية والاجتماعية

خصوصا تلك المتعلقة بالتعلم من الأقران في المجموعات، والتعلم التعاوني، وتحمل مسؤولية التعلم التي وردت في العديد من الدراسات (Siemens, 2017; Al Mamun et al.,2020; Paulsen & McCormick, 2020; Efthymiou, 2021).

وجدت الدراسة أيضا في التطبيق التجريبي توافقًا مع دراسة حموده Hamouda (٢٠٢٠)، ودراسة علي Ali وآخرين (٢٠٢١) من حيث نجاح استراتيجيات التدريس في الفصول الافتراضية المدعومة بأدوات إدارة الفصل الافتراضي في تحقيق مخرجات التعلم المطلوبة، مقارنة بالتعليم المدمج أو الحضوري. كذلك أكدت نتائجها على أهمية تفعيل دور المتعلم النشط من خلال المشاركة داخل الفصل الافتراضي في ضوء ضوابط معلومة "Netiquette" للجميع، قبل البدء في العملية التدريسية والتي أوصت بها ميليسي Milici (٢٠٢١). وتجدر الإشارة أيضا إلى اتساق الدراسة مع العديد من الدراسات التي أوردت الدور الذي تؤديه طرائق تدريس الفصول الافتراضية الحديثة المتمحورة حول المتعلم في دعم تحقيق الدارسين لمخرجات التعلم بشكل عام (Clark & Mayer, 2016; Sharoff, 2019) وتأكيدها للدراسات السابقة التي تمت في المجال التقني (Batista et al., 2020; Ruthotto et al., 2020; Keller et al, 2021) في مهارات التقنية التي شملت استخدام تطبيقات الحوسبة المؤثرة، والآليات المستخدمة في تطوير البيئات الافتراضية والمحمولة، وبناء البيئات المحمولة والافتراضية، وتقويم جودة البيئات المحمولة والافتراضية. إلا أن الدراسة قد لا تتسق مع بعض الدراسات كدراسة مور هاوس Moorhouse (٢٠٢٠) والتي تركزت حول درجة الرضا في مقارنة للتعليم الحضوري والتدريس بالمحاضرة التقليدي عبر الويبنار، والتي كانت لصالح التعليم الحضوري، ويمكن القول إن الدراسة الحالية ركزت على استخدام طريقة مبتكرة متمركزة حول المتعلم باستخدام المجموعات وليس طريقة الويبنار التقليدية؛ لتلافي ما أشارت إليه دراسة مور هاوس Moorhouse (٢٠٢٠). أيضا لم تتسق الدراسة الحالية مع دراسة باول وجيفرسون Paul and Jefferson (٢٠١٩) التي لم تجد فروقًا ذات دلالة بين التدريس الحضوري أو المدمج والتدريس عن بعد في تحقيق مخرجات التعلم لجميع التخصصات الجامعية العلمية والنظرية، إلا أنها أوصت بدعم التعلم المرن باستخدام الفصول الافتراضية في التخصصات النظرية، وهو ما تناولته الدراسة الحالية في التخصصات التقنية كإضافة

للمجال، كما أن هدف الدراسة الحالية لم يكن متمحورًا حول الفرق بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، بل تركز حول أثر طريقة التدريس التعاونية المتمحورة حول المتعلم في الفصول الافتراضية عن بعد.

الخاتمة:

سعت الدراسة إلى تطوير طرق التدريس في الفصول الافتراضية من خلال دراسة أثر استخدام طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم تجريبيا مقارنة بطرق التدريس التقليدية عن بعد والتي تستخدم مجموعات العمل فقط. وخلصت إلى أفضلية طريقة التدريس التعاوني المتمحورة حول المتعلم- التي كان حجم أثرها الإيجابي كبيرا- مقارنة بطرق التدريس التقليدية عن بعد. اهتمت الدراسة بأهم المعايير الواجب توفرها في طرق التدريس في الفصول الافتراضية والتي راعت التصميم التعليمي المتوافق مع التدريس في الفصول الافتراضية، والعدد المخصص للمجموعات، وطريقة متابعة أستاذ المقرر للطلاب أثناء المحاضرة، وإشرافه على المهام المسندة إليهم لتحقيق أهداف التعلم. وبالرغم من عدم الاختلاف الجوهري في تحقق مخرجات التعلم بين طرق التدريس الحضورية وطرق التدريس عن بعد داخل الفصول الافتراضية إلا أن هناك العديد من المتغيرات التي يجب التحكم فيها لتحسين أداء المحاضرات الافتراضية، والخروج بها من نطاق الإلقاء والسيمنار التقليدي والذي أشير إليه في الدراسات السابقة (انظر المناقشة) لتحقق الأهداف المنشودة، وفي نفس الوقت رفع مستويات الرضا للمتعلمين. وبالإضافة إلى المتغيرات المتعلقة بالأعداد داخل الفصول الدراسية، وطريقة تقسيم المجموعات، والمتابعة والإشراف من قبل المعلم والتي طبقتها الدراسة في طريقة التدريس التعاوني المتمركزة حول المتعلم قد يكون هناك دور أيضا لطريقة إدارة الفصل الافتراضي المتمثلة بالأدوار المناطة بالطلاب ،وآلية تفعيلها داخل المحاضرة الافتراضية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة توصي الدراسة بالآتي:

– استخدام طريقة التدريس التعاونية المتمحورة حول المتعلم في التدريس عبر الفصول الافتراضية لموضوعات تقنية مشابهة في التعليم العالي.

– تدريب أعضاء هيئة التدريس والمشتغلين بالتعليم على أدوات الفصول الافتراضية، والأساليب الحديثة لطرق واستراتيجيات التدريس عن بعد.

– حث أعضاء هيئة التدريس على تطوير طرق تدريس عبر الفصول الافتراضية وفق نماذج التصميم التعليمي الحديثة المرتبطة بالتعليم الإلكتروني، والتعليم عبر الإنترنت.

– إعداد أدلة مختصة بأدوات الفصول الافتراضية، وآلية استخدامها؛ لتنظيم عملية التعليم والتعلم عن بعد.

– دعم الابتكار في استراتيجيات وطرق التدريس عن بعد في الفصول الافتراضية تماشيا مع توجهات التعلم الرقمي.

الدراسات المقترحة:

تقترح الدراسة مجموعة من الدراسات المستقبلية وهي على النحو الآتي:

– أثر طريقة التدريس بالفصول المقلوبة في التعليم عن بعد على الإنجاز الأكاديمي.

– تصور مقترح لاستخدام أدوات الفصول الافتراضية باستخدام نموذج الاستعلام المبني على التجريب "EPI".

– فاعلية استخدام الواقع الافتراضي في تدريس المقررات العلمية عبر الفصول الافتراضية.

– دراسة مراجعة للعوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالتعلم عن بعد في ضوء نظريات التعلم.

– استخدام الفصول الافتراضية قبل وأثناء وبعد الجائحة في التعليم الجامعي.

المصادر والمراجع:

Aditya, B. R., Nurhas, I., & Pawlowski, J. (2019, April). Towards successful implementation of a virtual classroom for vocational higher education in Indonesia. In International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud (pp. 151-161). Springer, Cham.

Ake-Little, E., von der Embse, N., & Dawson, D. (2020). Does class size matter in the university setting?. Educational Researcher, 49(8), 595-605.

Al-Abdullatif, A. M. (2020). Investigating self-regulated learning and academic achievement in an eLearning environment: The case of K-12 flipped classroom. Cogent Education, 7(1), 1835145.

Ali, M. T., Rahman, M. A., & Lamagna, C. Z. (2021). Comparative Analysis of Program Outcomes Achievement between Face-to-Face and Virtual Classes during COVID-19 Pandemic. AIUB Journal of Science and Engineering (AJSE), 20(1), 1-7.

Al Mamun, M. A., Lawrie, G., & Wright, T. (2020). Instructional design of scaffolded online learning modules for self-directed and inquiry-based learning environments. Computers & Education, 144, 103695.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. Human Behavior and Emerging Technologies, 2(2), 113-115.

Batista, A. F., Thiry, M., Gonçalves, R. Q., & Fernandes, A. (2020). Using Technologies as Virtual Environments for Computer Teaching: A Systematic Review. Informatics Educ., 19(2), 201-221.

Bere, A., Deng, H., & Tay, R. (2018, December). Assessing the impact of using instant messaging in eLearning on the performance of teaching and learning in higher education. In Proceedings of the 29th Australasian Conference on Information Systems (pp. 3-5).

Bock, A., Kniha, K., Goloborodko, E., Lemos, M., Rittich, A. B., Möhlhenrich, S. C., & Modabber, A. (2021). Effectiveness of face-to-face, blended and e-learning in teaching the application of local anaesthesia: a randomised study. BMC medical education, 21(1), 1-8.

Chadha, A. (2017). Comparing student reflectiveness in online discussion forums across modes of Instruction and levels of courses. Journal of Educators Online, 14(2). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150706.pdf

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. john Wiley & sons.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. Journal of Educational Technology Systems, 49(1), 5-22.

Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. Children and youth services review, 118, 105440.

Efthymiou, L., Ktoridou, D., & Epaminonda, E. (2021, April). A model for experiential learning by replicating a workplace environment in virtual classes. In 2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 1749-1753). IEEE.

Finch, K. S. (2021). Development and validation of an instrument to measure social constructivism in virtual classroom. Learning, 5(1), 23-39.

Hamouda, A. (2020). The effect of virtual classes on Saudi EFL students' speaking skills. International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 3(4), 175-204.

Jong, B., & Tan, K. H. (2021). Using Padlet as a Technological Tool for Assessment of Students' Writing Skills in Online Classroom Settings. International Journal of Education and Practice, 9(2), 411-423.

Keller, L., Gawron, O., Rahi, T., Ulsamer, P., & Müller, N. H. (2021, July). Driving success: virtual team building through telepresence robots. In International Conference on Human-Computer Interaction (pp. 278-291). Springer, Cham.

Kilis, S., & Yildirim, Z. (2018). Investigation of community of inquiry framework in regard to self-regulation, metacognition and motivation. Computers & Education,126, 53–64.

Lokare, V. T., Kiwelekar, A. W., Barphe, S. S., Netak, L. D., & Jadhav, P. M. (2021). Increasing Students Engagement during Virtual Classroom Teaching through Effective Use of Online Tools. Journal of Engineering Education Transformations, 34, 44-49.

Metcalf, S. J., Reilly, J. M., Kamarainen, A. M., King, J., Grotzer, T. A., & Dede, C. (2018). Supports for deeper learning of inquiry-based ecosystem science in virtual environments - comparing virtual and physical concept mapping. Computers in Human Behavior, 87, 459–469. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.018.

Milici, S. T. (2021). Students' Motivation to Learn During the Pandemic. Journal of Education Studies (JES).

Mitchell, A., Petter, S., & Harris, A. L. (2017). Learning by doing: Twenty successful active learning exercises for information systems courses. Journal of Information technology education: Innovations in Practice, 16(1), 21-46

Mohamad Nasri, N., Nasri, N., & Abd Talib, M. A. (2021). Regional contextualization of culturally responsive online distance pedagogy (CRODP) among Southeast Asia higher educators. Interactive Learning Environments, 1-12.

Moore, M. G. (2019). The theory of transactional distance. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), The Handbook of Distance Education, (4th ed.) (pp. 32-26). NY: Routledge<

Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced'online due to the COVID-19 pandemic. Journal of Education for Teaching, 46(4), 609-611.

Online Learning Consortium. (2020). The State of Online Learning in the Kingdom of Saudi Arabia K-12. A COVID-19 IMPACT STUDY. https://nelc.gov.sa/sites/default/files/HE_Study_Rport_V232.pdf

Paul, J., & Jefferson, F. (2019). A comparative analysis of student performance in an online vs. face-to-face environmental science course from 2009 to 2016. Frontiers in Computer Science, 1, 7.

Paulsen, J., & McCormick, A. C. (2020). Reassessing disparities in online learner student engagement in higher education. Educational Researcher, 49(1), 20-29.

Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). Psychology for the classroom: Constructivism and social learning. London: Taylor and Francis.

Rice, M. E., & Harris, G. T. (2005). Comparing effect sizes in follow-up studies: ROC Area, Cohen's d, and r. Law and human behavior, 29(5), 615-620.

Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., & Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. Computers & Education, 136, 87-98.

Ruthotto, I., Kreth, Q., Stevens, J., Trively, C., & Melkers, J. (2020). Lurking and participation in the virtual classroom: The effects of gender, race, and age among graduate students in computer science. Computers & Education, 151, 103854.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). Research methods for business students.

Shafiei Sarvestani, M., Mohammadi, M., Afshin, J., & Raeisy, L. (2019). Students' experiences of e-Learning challenges; a phenomenological study. Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences, 10(3), 1-10.

Sharoff, L. (2019). Creative and innovative online teaching strategies: Facilitation for active participation. Journal of Educators Online, 16(2), n2.

Siemens, G. (2017). Connectivism. Foundations of Learning and Instructional Design Technology.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Zhang, Y., Liu, H., & Lin, C. H. (2018). Research on Class Size in K-12 Online Learning. Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning (Second Edition).

Zheng, B., Lin, C. H., & Kwon, J. B. (2020). The impact of learner-, instructor-, and course-level factors on online learning. Computers & Education, 150, 103851.

رُماة الصحابة من الأنصار

The archers of the Companions of the Ansar

إعداد

د. حسين بن هادي العواجي

أستاذ التاريخ المشارك بالجامعة الإسلامية

Dr. Hussein bin Hadi Al-Awaji

Associate Professor, Department of History, Islamic University

DOI: 10.36046/2162-000-009-020

المستخلص

سلط البحث الضوء على دور الرمي في المعارك العسكرية وحسمها، وكان الرسول ﷺ يحث الصحابة على المناضلة وتعلم الرمي بنية الجهاد في سبيل الله وإعلاء كلمته، فكان الصحابة يمارسونه حتى مع كبر سنهم تنفيذًا لأوامر النبي ﷺ، وقد برز عدد كبير من الصحابة الرماة المعدودين الذين أتقنوا مهارة الرمي وكان لهم دور كبير في الغزوات وخاصة من الأوس والخزرج وذلك بسبب الحروب الطاحنة التي دارت بينهم قبل الإسلام، فلما جاء الإسلام سخروا هذه المهارة القتالية في نصرة الإسلام ونصرة النبي ﷺ وثبتوا معه في المعارك الحربية وكان لهم دور كبير في الجهاد في سبيل الله، ويهدف البحث إلى معرفة الصحابة من الأنصار الذين كانوا يجيدون هذه المهارة وسخروها في سبيل الله وإبراز دورهم في ذلك، وذلك باتباع المنهج الاستقرائي التاريخي من خلال كتب السنة والسيرة النبوية والتراجم والتاريخ.

الكلمات الافتتاحية: الرماة، المناضلة، السهام، القوس.

Abstract

The research sheds light on the role of archery in military battles and their resolution, and the Prophet ﷺ urged the Companions to struggle and learn to shoot with the intention of jihad for the sake of God and to raise his word. They mastered the skill of shooting and had a great role in the invasions, especially from the Aws and the Khazraj, because of the fierce wars that took place between them before Islam. The research aims to know the companions of the Ansar who were proficient in this skill and used it for the sake of God and to highlight their role in that, by following the historical inductive approach through the books of the Sunnah, the Prophet's biography, translations and history.

Opening words: archers, fighter, arrows, bow.

المقدمة:

الحمد لله القائل (فَلَمْ تَقْتُلُوهُمْ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ قَتَلَهُمْۚ وَمَا رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ رَمَىٰ وَلِيُبْلِيَ ٱلْمُؤْمِنِينَ مِنْهُ بَلَآءً حَسَنًاۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ) ، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين والقائل: «ألا إِنَّ القوة الرَّمي» صلى الله عليه وسلم تسليمًا كثيرًا.

وبعد..

لقد أمر الإسلام بالاستعداد لقتال أعداء الله وأعداء الإسلام، وإعداد القوة باستخدام آلة الحرب، ومن أهمها الرماية بجميع أنواعها، كالرمي بالسهام، والحجارة، والحراب والمنجنيق

وقد فسر النبي ﷺ القوة هنا بالرمي، والرمي فن من فنون العلم لا يتقنه كثير من الناس، ولذلك جاءت السنة النبوية بالحث على تعليمه وبيان فضله وثواب من مارسه في سبيل الله عز وجل، وقد مارسه النبي ﷺ فكان ماهرًا بأمور الحرب، وحث أصحابه على تعلمه والتدريب عليه، وكان يحضر معهم ميادين الرماية ويرمي معهم.

وكان كثير من الأوس والخزرج يتقنون هذه المهارة بسبب الحروب الطاحنة التي دارت بينهم قبل الإسلام فكانوا أهلاً للقتال وأصحاب خبرة به، فلما جاء الإسلام ودخلوا فيه سخروا هذه المهارة في نصرة الإسلام ونصرة النبي ﷺ وسموا بالأنصار، وثبتوا مع النبي ﷺ في كثير من المواقف، وبرز عدد كبير منهم، وأصبحوا من الرماة المذكورين من أصحاب النبي ﷺ، ولم أجد من أفرد بحثًا مستقلاً عن الرماة من الصحابة سواء في المصادر المتقدمة أو المراجع الحديثة سوى ما ذكره الواقدي، وابن سعد، والبلاذري، وابن عساكر حيث ذكروا جميعًا ثلاثة عشر من الرماة المذكورين من أصحاب النبي ﷺ بطريقة إجمالية بدون تفاصيل، منهم سبعة من الأنصار، وستة من قريش.

كما ذكر السخاوي في كتابه "القول التام في فضل الرمي بالسهام"، عشرة من رماة الأنصار.

وقد ذكرت الروايات الصحيحة أن الرسول ﷺ جعل جيشًا من الرماة يوم أحد وعددهم خمسون راميًا، ولكن المصادر لم تذكر أسماءهم، لذلك أحببت أن أكتب بحثًا عن الرماة من الصحابة عمومًا لأبيّن دورهم في استخدام هذه المهارة أثناء الغزوات مع النبي ﷺ أو بعده، ومعرفة

شـــيء عن أحوالهم العســـكرية والجهادية، وما بذلوه في نصـــرة هذا الدين، فوجدت أنَّ البحث سيطول لذلك اختصرت على الرماة من الأنصار وأسميته "رماة الصحابة من الأنصار" وقد وقفت على خمسة وثلاثين راميًا من الأنصار.

وقد جاءت خطة البحث على النحو التالي:

تمهيد، وفيه تعريف بالرمي وأهميته، وفضله والحث على تعلمه، ومبحثين:

المبحث الأول: الرماة من الأوس.

المبحث الثاني: الرماة من الخزرج.

ثم الخاتمة والفهارس.

وذلك باتباع المنهج الاستقرائي والتاريخي، حيث قمت بجمع المادة العلمية واستنباطها من كتب السـنة والسـيرة والتراجم والتاريخ وغيرها بذكر ترجمة مختصـرة عن الصـحابي مع ذكر المواقف التي حصل فيها استخدام الرمي في الغزوات.

وفي الختام أسأل الله عز وجل أن يكون عملي هذا خالصًا لوجهه الكريم، وأن يحشرنا مع صحابة النبي ﷺ، وصلى الله وسلم على سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

التمهيد:

تعريف الرمي وأهميته وفضله والحث على تعلمه:

أولاً: تعريف الرمي وأهميته:

ورد الرمي في معاجم اللغة بعدة ألفاظ، منها: رمى، يرمي، رميًا فهو رامٍ.

ورميت الشيء من يرمي: أي ألقيته[١].

ورميت بالسهم رميًا ورماية، ويقال: ترامى القوم بالسهام إذا رمى بعضهم بعضًا[٢].

ويقال: رميت عن القوس[٣] ورميت عليها، ولا يقال: رميت بها[٤].

وخرجت أترمّى، إذا خرجت ترمي في الأغراض[٥]. وفي أصول الشجر، وخرجت أرتمي، إذا رميت القنص، وأرميت الحجر من يدي، أي ألقيت، والمرمى: موضع الرمي، تشبيهًا بالهدف الذي ترمى إليه السهام.

والمِرماة بكسر الميم: السهم الصغير الذي يُتعلم به الرمي وهو أحقر السهام وأرذلها[٦].

والرِّماء: المراماة بالنبل، ومنه المثل، قبل الرِّماء تملأ الكنائن[٧]

ويطلق على الرامي، الذي يكون ماهرًا بالرمي. والذي كان سلاحه الرئيس هو القوس والجمع رماة[٨].

والرمي يستخدم كأداة في الكسب، حيث يصاد به الطير والوحش فهو يحصل لتحصيل المنافع، كما يستخدم في الحرب فهو عدَّة في سبيل الله[٩].

كما أن الرمي بالسهام يعد من أركان الفروسية والرجولة عند العرب وهي ركوب الخيل والرمي بالقوس، والمطاعنة بالرماح والمداولة بالسيف فمن استكملها استكمل الفروسية[١٠].

كما أن الرمي فن من فنون العلم يحتاج إلى تدريب وتمرين وقوة بدنية، وله أصول وقواعد قلَّ من يتقنه، وقد فصل ابن قيم الجوزية أصول هذا العلم فقال: الذي اجتمعت عليه الرماة من الأمم أن أصول الرمي خمسة، جمعها بعضهم في قوله:

الرمي أفضل ما أوصى الرسول به * وأشجع الناس من بالرمي يفتخر

أركانه خمسة، القبض[١١] أولها * والعقد[١٢] والمدّ[١٣]

وعرف الإنسان الرمي بالسهام منذ فترة مبكرة.

وأول من رمى عن القوس آدم عليه السلام[١٦] كما كان إسماعيل عليه السلام راميًا كما ثبت في الحديث[١٧] كما ثبت أن الرسول الكريم ﷺ رمى عن القوس وكانت عنده عدة قسي[١٨].

كما كان العرب يتدربون على إتقان فنون الرمي، واشتهرت عدة قبائل بذلك ومنها قبيلة القارة[١٩]، وكانوا يسمون رماة الحدق في الجاهلية والتي يضرب بها المثل في إتقان الرمي فيقال: قد أنصف القارة من راماها[٢٠].

كما كانت قريش تجيد الرمي ففي يوم أحد كان معهم مائة رامٍ[٢١]

وكذلك بنوا لحيان كانوا رماة حيث كانوا في يوم الرجيع معهم مائة رام[٢٢]

وكذلك قبيلة هوازن وثقيف كانوا رماة في يوم حنين، كما ثبت في الحديث وأنهم كانوا لا يخطئون رميهم مما كان سببًا في هزيمة المسلمين[٢٣]

كذلك كان هناك عددٌ كبيرٌ من قبائل الأوس والخزرج كانوا يجيدون الرماية بالنبال بسبب الحروب الطاحنة التي كانت بينهم قبل الإسلام والتي كان آخرها يوم بعاث[٢٤] فلما جاء الإسلام وآمنوا برسالة النبي ﷺ نصروه وسموا بالأنصار وسخروا هذه المهارة في خدمة الإسلام وجهاد الأعداء، فكان ذلك سببًا في نصرة الإسلام وأهله وإعلاء شأنه، وقد كان لرماة السهام دور حاسم في معارك عدة عبر التاريخ مثل الحروب الإسلامية الأولى وقد كان الرسول ﷺ يستخدم فرقة من الجيش تسمى بالرماة في المهام الصعبة ويجعلهم في المقدمة[٢٥]

لأن الرامي الواحد إذا كان جيد الرمي فإنه يأخذ الفئة من الناس الذين لا رامي لهم ويطردهم جميعًا، ولهذا عند أرباب الحروب أنَّ كل سهم مقام رجل، فإن كان مع الرامي مائة سهم عُدَّ بمائة رجل، وأن الرامي ليغلب الفارس[٢٦] لأن الخيل لا تقدم على النبل[٢٧] وهذا يدل على أهمية الرماية بالسهام ونكايتها في العدو وأنها فوق سائر آلات الحرب فكم من سهم واحد هزم

جيشًـــا، وإن الرامي ليتحاماه الفرســـان وترعد منه أبطال الرجال، ولذلك كان الرمي أفضـــل من ركوب الخيل[٢٨].

ثانياً: فضل الرمي والحث على تعلمه:

حث الإسلام على تعلم الرمي والمناضلة بنية الجهاد في سبيل الله، وحث على الاستعداد، واستخدام القوة بجميع أنواع الأسلحة من أجل إعلاء كلمة الله عز وجل وإخافة أعداء الإسلام، وقد وردت أحاديث عديدة تحث المسلمين على ممارسة الرماية والتدرب عليها، فعن عقبة بن عامر رضي الله عنه قال: سمعت رســـول الله ﷺ وهو على المنبر يقول: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ﴾[٢٩]. «ألا إنّ القوة الرمي، ألا إنّ القوة الرمي، ألا إنّ القوة الرمي»[٣٠].

وقد فســر النبي ﷺ القوة في الآية بمعنى الرمي، وقال القرطبي: القوة: التّقَوِّي بما يحتاج إليه من الدروع والمجان، والسيوف، والرماح، والرمي، وسائر آلات الحرب إلا أنه لما كان الرمي أنكاها في العدو بل أنفعها، ووجه أنفعيتها: أن النكاية بالســهام تبلغ العدو من الشــجّاع وغيره، بخلاف السيف والرمح فإنه لا تحصل النكاية بهما إلا من الشجعان الممارسين للكر والفر، وليس كل أحد كذلك، ثم إنها أقرب مؤونة وأيســـر محاولة وإنكاءًا ألا ترى أنه قد يُرمى رأس الكتيبة فينهزم أصحابه[٣١].

كما حث النبي ﷺ على تعلم الرمي والمناضــلة والمســابقة فيه، والتدريب عليه باســتمرار، وشجع الصحابة رضي الله عنهم على ذلك، بل إنه كان يرمي معهم.

فعن ســلمة بن الأكوع رضــي الله عنه قال: خرج رســول الله ﷺ على قوم من أســلم[٣٢] يتناضـــلون[٣٣] بالســـوق فقال: ارموا بني إسماعيل فإنّ أباكم كان راميًا وأنا مع بني فلان لأحد الفريقين[٣٤]، فأمسكوا بأيديهم، فقال ﷺ: ما لهم؟، قالوا: وكيف نرمي وأنت مع بني فلان؟، قال: «ارموا وأنا معكم كلكم»[٣٥].

في هذا الحديث فضــل الرمي والمناضــلة والاعتناء بذلك بنية الجهاد في ســبيل الله والمراد بذلك التمرن على القتال والتدريب والتحذق فيه ورياضة الأعضاء بذلك[٣٦].

وفيه الدلالة على معرفة النبي ﷺ بأمور الحرب، حيث صـــار النبي ﷺ مع أحد الفريقين فأمســك القوم عن الرمي خشـية أن يغلبهم الفريق الذي فيه النبي ﷺ، وفيه تشـجيع للرماة وتقوية لقلوبهم وزيادة لنشاطهم، وفيه حسن أدب الصحابة مع النبي ﷺ(٣٧).

ومن فضائل الرمي في سبيل الله أنه سبب في دخول الجنة، فعن أبي نجيح عمرو بن عبسة السلمي رضي الله عنه قال: شهدت مع رسول الله ﷺ قصر الطائف فسمعته يقول: «من رمى بسهم فبلغ فله درجة في الجنة، ومن رمى بسهم كان له نورًا يوم القيامة»(٣٨).

كما أن الرمي في سـبيل الله يعدل عتق رقبة، قال ﷺ: «من رمى بسـهم فبلغ سـهمه – أخطأ أو أصاب – فعدل رقبة»(٣٩).

وعن عقبة بن عامر رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «إنّ الله يدخل بالسهم الواحد ثلاثة نفر الجنة: صـانعه(٤٠) يحتسـب في صـنعته الخير، والرامي به، ومنبله(٤١)، وارموا واركبوا، وأن ترموا أحب إلي من أن تركبوا(٤٢)، ليس من اللهو(٤٣) إلا ثلاث: تأديب الرجل فرســه، وملاعبته أهله، ورميه بقوسه ونبله(٤٤)». وفي صحيح مسلم عن عقبة بن عامر رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «ستفتح لكم أرضون ويكفيكم الله، فلا يعجز أحدكم أن يلهو بأسهمه»(٤٥).

كما حذر النبي ﷺ من ترك الرمي ونسـيانه بعد تعليمه، ولذلك كان الصـحابة يحرصـون عليه حتى مع تقدم سـنهم في العمر. ومن ذلك حديث عقبة بن عامر، قال ﷺ: «من ترك الرمي بعدما علمه رغبة عنه فإنها نعمة تركها». أو قال: كفرها(٤٦).

كما كان النبي ﷺ يحث الصحابة على استخدام الرمي في الغزوات بل يقدمهم لما لهم من أهمية في هزيمة العدو، ففي غزوة بدر قال النبي ﷺ لأصحابه: «إذا أكثبوكم»(٤٧) فعليكم بالنَّبل(٤٨) وفي رواية لأبي داود، «إذا اكثبوكم فارموهم بالنّبل، ولا تسلوا السيوف حتى يغشوكم» (٤٩).

وفي رواية للحاكم «إذا أكثبوكم فارموهم بالنبل، واستبقوا نبلكم»(٥٠).

المبحث الأول: الرماة من الأوس

١. أُسَيد بن حضَير بن سماك الأشهلي الأوسي

صاحب رسول الله ﷺ، أحد النقباء ليلة العقبة، كان شريفًا في قومه في الجاهلية والإسلام، وكان يكتب بالعربية في الجاهلية، ويحسن العوم والرّمي، وكان يُسَمّى من كانت فيه هذه الخصال بالكامل، وشهد أُسَيد أُحُدًا، وثبت مع رسول الله حين انكشف الناس، وشهد الخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، توفي سنة ٢٠هـ بالمدينة ودفن بالبقيع(٥١).

وكان من الرماة يوم الخندق، وكان يحرس الخندق، وجاءت طليعة من المشركين عليها عمرو بن العاص، فقام أُسيد وأصحابه فرموهم بالنَّبل والحجارة حتى انصرفت(٥٢).

٢. الحارث بن أنس بن رافع بن امرئ القيس بن زيد الأشهلي الأوسي

شهد بدرًا وأُحدًا وقتل يوم أُحد شهيدًا(٥٣). وكان من الرماة الذين ثبتوا مع أمير الرماة عبد الله بن جبير يوم أحد ولم ينزل من الجبل، وكان يقول لأصحابه: "احفظوا وصية نبيكم"(٥٤).

٣. خَوّات بن جُبير بن النعمان بن أميه الأوسي

أخو عبد الله بن جبير كان أحد فرسان رسول الله ﷺ، خرج مع رسول الله ﷺ إلى بدر، فلما بلغ الصفراء أصاب ساقه حجر فرجع، فضرب له رسول الله ﷺ بسهمه من غنائم بدر. وشهد أُحدًا والخندق وبني قريظة والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ(٥٥).

وتوفي بالمدينة سنة ٤٠هـ، وعمره أربع وستون سنة(٥٦). وكان راميًا، كان له في يوم أُحد قوس حفر به قبر أخيه عبد الله بن جبير حين قتل(٥٧).

٤. رافع بن خَدِيج بن رافع بن عدي الأوسي

استصغره الرسول ﷺ يوم بدر فرده، شهد أحدًا والخندق وأكثر المشاهد، وأجازه الرسول ﷺ يوم أحد وهو دون الخامسة عشر، لأنه يجيد الرماية ويستفاد منه في قتال المشركين، فقال للرسول ﷺ يوم أحد: "إني أرمي من رمى" فلذلك يعد من الرماة وجعله الرسول في الرماة يوم أحد(٥٨).

وأصابه يوم أحد سهم في ترقوته وقيل: في ثندوته(٥٩) فقال له رسول الله ﷺ: «إن شئت نزعت السهم وتركت القطبة(٦٠) وشهدت لك يوم القيامة أنك شهيد» فقال رافع: بل انزع السهم ودع القطبة، فنزع رسول الله ﷺ السهم وترك القطبة(٦١) وعاش بها إلى خلافة معاوية بن أبي سفيان، وقيل: إلى خلافة عبد الملك بن مروان فانتفض به ذلك الجرح فمات منه، ودفن بالبقيع بالمدينة(٦٢)، وقيل أنه توفي زمن معاوية بن ابي سفيان كما ذكر ذلك البخاري(٦٣)، وقيل: توفي في عهد عبد الملك بن مروان سنة ٧٣ وقيل ٧٤هـ وقد رجح ابن حجر قول البخاري أنه توفي في زمن معاوية وقال هو المعتمد(٦٤).

٥. سعد بن زيد بن مالك بن عبد بن كعب الأشهلي الأوسي

شهد العقبة مع السبعين من الأنصار، وشهد بدرًا وأُحدًا والخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، وبعثه رسول الله ﷺ سرية إلى مناة بالمشلل(٦٥) فهدمه، وذلك في سنة ثمان من الهجرة(٦٦)، وكان راميًا(٦٧) رمى مربع قيظي المنافق بقوس كان في يده، فشجه وذلك بسبب أن جيش الرسول ﷺ مر بحائطه يوم أحد، فقال للنبي ﷺ يوم أحد وكان قد أخذ حفنة من تراب في يده: والله لو أعلم أني لا أصيب بها غيرك يا محمد لضربت بها وجهك(٦٨).

٦. سعد بن معاذ بن النعمان بن امرئ القيس الأشهلي الأوسي

سيد الأوس، أسلم على يد مصعب بن عمير، وشهد بدرًا وأحدًا، وثبت مع النبي ﷺ يوم أحد حين ولّى الناس، وشهد الخندق[٦٩]. وكان له موقف يوم الخندق حيث كان يحمل سيفًا ودرعًا قد خرجت منها ذراعه كلها، ومعه حربة يرقّد بها[٧٠] فكان يقاتل ويرتجز:

لبّت قليلا يدرك الهيجا[٧١] حمل * ما أحسن الموت إذا حان

ورماه يومئذ رجل من المشركين بسهم فأصاب أكحله[٧٣]، ثم مات من هذا الجرح بعد حكمه في بني قريظة في السنة الخامسة من الهجرة، وعمره ٣٧ سنة، ودفن بالبقيع[٧٤].

٧. سِلكان بن سلامة بن وقش بن زُغبه أبو نائلة الأوسي

شهد أبو نائلة أُحدًا، وشارك في قتل كعب بن الأشرف، وكان أبو نائلة من الرماة المذكورين من أصحاب رسول الله ﷺ[٧٥].

٨. سلمة بن سلامة بن وقش الأشهلي الأوسي

شهد العقبتين، وشهد بدرًا وأُحدًا والخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، ومات سنة خمس وأربعين من الهجرة، وهو ابن سبعين سنة، ودفن بالمدينة[٧٦]، وكان راميًا يوم أُحد، حيث أنه لقي عشرة أفراس طليعة لقريش قبل المعركة، فوقف لهم على نشز[٧٧] فراشقهم بالنبل والحجارة حتى انكشفوا عنه[٧٨].

٩. سهل بن حُنَيف بن واهب بن العكيم بن ثعلبة الأوسي

شهد بدرًا وأُحدًا، وثبت مع رسول الله ﷺ يوم أحد حين انكشف الناس وبايعه على الموت، وجعل ينضح[٧٩] يومئذ بالنّبل عن رسول الله ﷺ، وكان من الرماة المشهورين[٨٠] قال رسول الله ﷺ يوم أحد: «نبلوا[٨١] سهلاً فإنه سَهْل»[٨٢]، وشهد سهل أيضًا الخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ. كما شهد صفين مع علي بن أبي طالب ﷺ، ومات بالكوفة سنة ٣٨هـ وصلى عليه علي بن أبي طالب ﷺ[٨٣].

١٠. عاصم بن ثابت بن أبي الأقلح بن عصمة الأوسي

شـــهد بدرًا وأحدًا وثبت مع النبي ﷺ حين ولّى الناس وبايعه على الموت[٨٤]، وكان من الرماة المذكورين من أصـــحاب النبي ﷺ[٨٥]. ولديه خبرة بالقتال، وأشـــاد بذلك النبي ﷺ، فعن الحسين بن السائب الأنصاري قال: لما كانت ليلة العقبة أو ليلة بدر قال رسول الله ﷺ لمن معه: كيف تقاتلون؟ فقام عاصـم بن ثابت بن أبي الأقلح، فأخذ القوس والنبل، وقال: أي رسـول الله، إذا كان القوم قريبًا من مائتي ذراع[٨٦] أو نحو ذلك كان الرمي بالقســـي، فإذا دنا القوم حتى تنالنا وتنالهم الحجارة كانت المراضخة[٨٧] بالحجارة.

فإذا دنا القوم حتى تنالنا وتنالهم الرماح، كانت المداعسـة[٨٨] بالرماح حتى تتقصـف، فإذا تقصـفت وضـعنا، وأُخذ السـيف فتقلد واسـتل السـيف، وكانت السّـلّة والمجالدة بالسـيوف فقال رسول الله ﷺ: «بهذا أُنزلت الحرب، من قاتل فليقاتل قتال عاصم»[٨٩].

وفي يوم أحد ثبت مع رسول الله ودافع عنه وقتل عددًا من المشركين بسهامه ومنهم حامل لواء المشركين الحارث ومسـافع ابني طلحة العبدري، كلاهما أشعره سـهمًا، فكان لا تخيب له رمية، وكان عندما يرمي يقول: خذها وأنا ابن الأقلح، فنذرت أمهما أن أمكنها الله من رأس عاصـــم أن تشرب فيه الخمر، وجعلت لمن جاء برأسه مائة ناقة[٩٠].

وفي بداية السنة الرابعة الهجرية بعث النبي ﷺ سرية إلى الرجيع[٩١]. وأَمَّر عليهم عاصم بن أبي الأقلح فانطلقوا حتى كانوا بين عسفان ومكة، وذكروا لحي من هذيل، وهم بنو لحيان، فتبعوهم في قريب من مائة رام حتى لحقوهم وأحاطوا بهم، وقالوا: لكم العهد والميثاق إن نزلتم إلينا ألا نقتل منكم رجلاً، فقال عاصـم: أما أنا فلا أنزل في جوار مشـرك، اللهم فأخبر عنا رسـولك، فقاتلوهم فرموهم حتى قتلوا عاصمًا، ولما قتل أرادت بنو لحيان أن يأخذوا رأسه ليبيعوه من سلافه فبعث الله سبحانه عليه مثل الظلة من الدَّبر[٩٢] فحمته من رسلهم، فلم يقدروا على شيء منه، فلما أعجزهم قالوا: إن الدَّبر سـيذهب إذا جاء الليل، فبعث الله مطرًا فجاء سـيله فحمله فلم يوجد، وكان قد عاهد الله أن لا يمس مشـركًا ولا يمسـه مشـرك، فحماه الله تعالى بالدّبر بعد وفاته فسـمي حميُّ الدّبر[٩٣]. وتذكر المصادر أن عاصم بن ثابت في يوم الرجيع ثبت ونذر أن لا يمسه مشرك، ورفض

أن ينزل في ذمة كافر وقاتل ببســالة فائقة ورماهم بنبله حتى فنيت ثم طاعنهم حتى انكســر رمحه، وبقي الســيف فقال: " اللهم حميت دينك أول النهار فاحم لي لحمي آخره" وكان عندما يقاتل يرتجز ويشيد بإجادته للرمي بالسهام فيقول:

ما علتي وأنا جَلْدٌ نَابِلٌ[٩٤] * والقوس فيها وتر عنابل[٩٥]

تزل عن صفحتها المعابل[٩٦] * الموت حقٌ والحياة باطل

وكل ما حَمّ الإله نازل * بالمرء والمرء إليه آئل

إن لم أقاتلكم فأمي هابل[٩٧]

وقال أيضًا:

أبو سليمان وريش المُقعَد[٩٨] * وضالة[٩٩] مثل الجحيم الموقد

إذا النواجي[١٠٠] افتُرِشَت لم أُرعَد * ومجناً[١٠١] من جلد ثور أجرد

١١. عَبّاد بن بشر بن وَقْش الأشهلي الأوسي

أسلم عَبّاد بالمدينة على يد مصعب بن عمير، وشهد بدرًا وأُحدًا والخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، وكان ممن شارك في قتل كعب بن الأشرف، وجعله الرسول ﷺ على مقاسم حنين، واستعمله على حرسه بتبوك، وشهد اليمامة، وكان له يومئذ بلاء ومباشرة للقتال، وطلب الشهادة حتى قتل يومئذ شهيدًا سنة ١٢هـ وعمره ٤٥ سنة[١٠٢].

وكان راميًا، كان له دور يوم الخندق يقول عباد: إن خيل المشــركين يوم الخندق كانوا يطوفون بمضــيق الخندق فرميناهم حتى أذلقناهم[١٠٣] بالرمي فانكشــفوا راجعين إلى معســكرهم، فكانت أم سلمة تقول: يرحم الله عبادًا فإنه كان ألزم أصحاب النبي ﷺ لقبة رسول الله يحرسها أبدًا[١٠٤].

١٢. عبد الله بن جُبير بن النُّعمان الأوسي

شهد العقبة مع السبعين من الأنصار، وشهد بدرًا وأُحدًا، وقتل يومئذ شهيدًا، وكان على الرماة، وهو مُعلّم يومئذ بثياب بيض(١٠٥). وقد ثبت ذكره في الصحيح، فعن البراء بن عازب ﷺ قال: "جعل النبي ﷺ على الرجّاله(١٠٦) يوم أحد – وكانوا خمسين رجلاً(١٠٧) – عبد الله بن جُبير فقال: «إن رأيتمونا تخطفنا الطير فلا تبرحوا مكانكم هذا حتى أرسل إليكم، وإن رأيتمونا هزمنا القوم وأوطأناهم فلا تبرحوا حتى أرسل إليكم»(١٠٨) فهزموهم، فقال أصحاب ابن جبير: الغنيمة اي قوم، الغنيمة، ظهر أصحابكم فما تنتظرون! فقال عبد الله بن جبير: أنسيتم ما قال لكم رسول الله ﷺ ؟.

قالوا: والله لنأتيّن الناس فلنصيبن من الغنيمة، فلما أتوهم صرفت وجوههم فأقبلوا منهزمين، فذاك إذ يدعوهم الرسول في أخراهم، فلم يبق مع النبي ﷺ غير اثنى عشر رجلاً، فأصابوا منا سبعين "(١٠٩).

وأما عبد الله بن جُبير فإنه بقى في الجبل وثبت في نفرٍ من أصحابه وأخذ بوصية النبي ﷺ وقال: لا أجاوز أمر رسول الله ﷺ ووعظ أصحابه وذكرهم بأمر النبي ﷺ وأخذ يرامي المشركين بالنبل حتى فنيت نبله ثم طاعنهم بالرمح حتى انكسر ثم كسر جفن سيفه فقاتلهم حتى قتل شهيدًا رضي الله عنه(١١٠).

١٣. قتادة بن النَّعمان بن زيد بن عامر الظفري الأوسي

شهد العقبة مع السبعين من الأنصار، وشهد بدرًا وأحدًا والخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، وتوفي سنة ٢٣هـ بالمدينة وهو ابن خمسة وستون سنة وصلى عليه عمر بن الخطاب رضي الله عنه(١١١).

وثبت يوم أُحد مع النبي ﷺ وقاتل عنه، وكان من الرماة المذكورين من أصحاب رسول الله ﷺ(١١٢)، وكان له دورٌ في الرمي والدفاع عن رسول الله ﷺ يوم أُحد.

قال قتادة ﷺ: "أُهدي إلى رسول الله ﷺ قوسٌ فدفعها إليَّ يوم أُحد فرميت بها بين يدي رسول الله ﷺ حتى اندقت عن سيتها[١١٣]، ولم أزل عن مقامي نصيب وجه رسول الله ﷺ ألقي السهام بوجهي، كلما مال سهم منها إلى وجه رسول الله ﷺ ميّلت رأسي لأقي وجه رسول الله بلا رمي أرميه، وكان آخرها سهمٌ ندرت منه حدقتي[١١٤] على خدي، وافترق الجمع فأخذت حدقتي بكفي فسعيت بها في كفي إلى رسول الله ﷺ فلما رآها رسول الله ﷺ في كفي دمعت عيناه فقال: اللهم إنَّ قتادة فدى وجه نبيك بوجهه، فاجعلها أحسن عينيه، وأحدهما نظرًا فكانت أحسن عينيه وأحدهما نظرًا[١١٥].

١٤. هلال بن أمية بن عامر بن قيس الواقفي الأوسي

كان هلال قديم الإسلام، شهد بدرًا، وما بعدها، وكانت معه راية بني واقف في فتح مكة، وهو أحد الثلاثة الذين تخلفوا عن رسول الله ﷺ في غزوة تبوك، وبقي بعد النبي ﷺ دهرًا يقال إلى خلافة معاوية[١١٦]، وكان من الرماة حيث كان له موقف يوم الخندق يقول: فرمينا جيش المشركين بالنبل حتى انكشفوا[١١٧].

المبحث الثاني: الرماة من الخزرج

١. أنس بن مالك بن النظر من ضمضم النّجاري الخزرجي

صاحب رسول الله ﷺ وخادمه، شهد مع النبي ﷺ خيبر والحديبية وفتح مكة وحنين والطائف(١١٨).

وكان أحد الرماة الذين يجيدون الرماية، وكان يأمر ولده أن يرموا بين يديه وربما رمى معهم فيغلبهم بكثرة إصابته(١١٩).

يروي حفيده ثمامة بن عبد الله بن أنس فيقول: كان أنس بن مالك ﷺ يجلس ويطرح له الفراش فيجلس عليه ويرمي ولده بين يديه قال: فخرج علينا يومًا ونحن نرمي فقال: يا بني! بئس ما ترمون، ثم أخذ القوس فرمى، فما أخطأ القرطاس(١٢٠) وكان يرمي بين الهدفين وبين يديه أربعون رجلاً من أهل بيته(١٢١).

توفي ﷺ بالبصرة سنة ٩٢هـ وعمره تسع وتسعون سنة، وقيل مائة وثلاثة، وهو آخر من توفي بالبصرة من الصحابة(١٢٢).

٢. أوس بن خَولي بن عبد الله بن الحارث الخزرجي

شهد بدرًا وأُحدًا والخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، وكان أوس من الكملة في الجاهلية لأنه كان يكتب بالعربية ويحسن العَوم والرَّمي، توفي بالمدينة في خلافة عثمان بن عفان(١٢٣).

٣. البراء بن مالك بن النضر بن ضَمضم النجّاري الخزرجي

أخو أنس بن مالك، شهد البراء أُحدًا والخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، وكان شجاعًا له في الحرب نكاية، وظهرت شجاعته يوم اليمامة، وكان من الرماة الذين وجههم خالد بن الوليد إلى أهل اليمامة، وكان معه قوسه، توفي بتستر(١٢٤) بفارس(١٢٥).

٤. بِشْر بن البراء بن معرور بن صخر بن خنساء الخزرجي السَّلَمي

شـهد العقبة، وشـهد بدرًا وأُحدًا والخندق والحديبية وخيبر مع رسـول الله ﷺ، كان من الرماة المذكورين من أصحاب رسول الله ﷺ، مات من الشاة المسمومة التي أهدتها اليهودية لرسول الله ﷺ يوم خيبر(١٢٦).

٥. بشير، وقيل: بشر بن عمرو بن محصن بن عتيك أبو عمرة النجَّاري الخزرجي

كان عقيبيًا بدريًا أُحديًا(١٢٧)، وكان من الرماة، وله في يوم صفين موقف مشهود مع علي بن أبي طالب ﷺ قال لغلامه يومئذ وهو شيخ كبير: ترّسني، فترّسه الغلام، ثم رمى بسهم في أهل الشام، فنزع نزعًا ضعيفًا، حتى رمى بثلاثة أسهم، ثم قال: إني سمعت رسول الله ﷺ يقول: «من رمى بسهم في سبيل الله فبلّغ أو قصّر، كان ذلك السهم له نورًا يوم القيامة»(١٢٨). قتل بصفين سنة ٣٧هـ(١٢٩).

٦. جابر بن عبد الله بن عمرو بن حرام بن ثعلبة الخزرجي

شهد العقبة مع السبعين من الأنصار، وكان أصغرهم يومئذ وشهد المشاهد كلها مع رسول الله ﷺ إلا بدرًا وأُحدًا(١٣٠)

كان من الرماة، وفي يوم الأحزاب قام بدور كبير في رمي المشركين بالنَّبل حتى انصرفوا(١٣١) وعن عطاء بن ابي رباح قال: رأيت جابر بن عبد الله وجابر بن عمير الأنصاري يرميان، فملّ أحدهما، فجلس، فقال الآخر: كسلت؟ سمعت رسول الله ﷺ يقول: «كل شيء ليس من ذكر الله عز وجل فهو لغو وسهو»(١٣٢) إلا أربع خصال، مشي الرجل بين الغرضين(١٣٣)، وتأديب فرسه، وملاعبته أهله وتعليم السباحة(١٣٤)، توفي بالمدينة سنة ٧٣هـ وقيل ٧٤هـ وكان آخر من مات من أصحاب النبي ﷺ بالمدينة(١٣٥).

٧. جابر بن عُمير الأنصاري

له صحبة، وعداده في أهل المدينة، روى عن النبي ﷺ حديثًا في فضل الرمي[١٣٦].

وكان من الرماة، حيث ذكر النسائي، أنَّ جابر بن عبد الله وجابر بن عمير الأنصاريان كانا يرتميان، فملّ أحدهما فجلس فقال الآخر: أكسلت؟ قال: نعم، قال أحدهما للآخر: أما سمعت رسول الله ﷺ يقول: «كل شيء ليس من ذكر الله عز وجل فهو لغو إلا أربعة خصال، مشي الرجل بين الغرضين، وتأديبه فرسه، وملاعبته أهله، وتعلم السباحة»[١٣٧].

٨. الحارث بن الصِّمَّة بن عمرو الخزرجي

شهد أُحدًا، وثبت مع رسول الله ﷺ يومئذٍ حين انكشف الناس وبايعه على الموت[١٣٨].

وقد أشاد النبي ﷺ بشجاعته وبطولته يوم أحد[١٣٩]، وكان من الرماة كانت معه حربة يوم أحد[١٤٠]، واستشهد الحارث في يوم بئر معونة[١٤١].

٩. خراش بن الصِّمة بن عمرو بن الجموح الخزرجي

شهد بدرًا وأُحدًا، وأصيب يومها بجروح كثيرة، كان من الرماة المذكورين من أصحاب النبي ﷺ[١٤٢] ولم يُذكر تاريخ وفاته.

١٠. رافع بن مالك بن العجلان بن عمرو الخزرجي

شهد العقبة الأولى والثانية، كان أحد النقباء، لقي الرسول ﷺ بمكة وأسلم، ثم قدم بالإسلام إلى المدينة، وشهد أُحدًا وقتل يومئذ شهيدًا، وكان رافع من الكملة، لأنه كان يحسن الكتابة والعَوم والرمي قبل الإسلام[١٤٣].

١١. زيد بن ثابت بن الضحاك بن زيد النجَّاري الخزرجي

من أصحاب النبي ﷺ، رده الرسول ﷺ يوم أحد، وأجازه يوم الخندق وكانت أولى حضوره مع النبي ﷺ وكان عمره خمسة عشرة سنة، وكان قد رقد في الخندق، غلبته عيناه حتى أُخذ سلاحه وهو لا يشعر، وكان سلاحه ترس وقوس وسيف، وتُرك نائمًا فبلغ ذلك رسول الله ﷺ فدعا زيدًا

فقال: يا أبا رُقّاد نمت حتى ذهب سلاحك؟، ثم قال رسول الله ﷺ: من له علم بسلاح هذا الغلام؟ "قال عمارة بن حزم: أنا يا رسول الله وهو عندي، قال: فرده عليه، ونهى رسول الله ﷺ أن يُروع المسلم أو يؤخذ متاعه جادًا ولا لاعبًا[١٤٤]. وكان زيد من العلماء ومن حفاظ القرآن ومن كتاب الوحي للنبي ﷺ، توفي بالمدينة في زمن معاوية بن أبي سفيان سنة ٤٥هـ، وقيل سنة ٥٢هـ[١٤٥].

١٢. زيد بن سهل بن الأسود بن حرام أبو طلحة الخزرجي

صاحب رسول الله صلى الله عليه وسلم، شهد العقبة وشهد بدرًا وأُحدًا والخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ[١٤٦] كان من الرماة المذكورين من أصحاب النبي ﷺ[١٤٧] وهو الذي يقول:

أنا أبو طلحة واسمي زيد * وكل يومٍ في سلاحي صيد[١٤٨]

وظهرت مهارته في الرمي يوم أُحد حيث ثبت مع النبي ﷺ وكان يومًا مشهودًا ظهرت فيه شجاعته، حيث كان يرمي بين يدي رسول الله ﷺ، وكان رجلاً راميًا حسن الرمي، يترس مع النبي ﷺ بترس واحد، وإذا رمى رفع النبي ﷺ شخصه ينظر أين يقع سهمه[١٤٩]، وكان أبو طلحة يرفع صدر رسول الله ﷺ بيده ويقول: يا رسول الله هكذا، لا يصيبك سهم، وكان يُسَوِر[١٥٠] نفسه بين يدي رسول الله ويقول: يا رسول الله إنّي جلد قويٌ فوجهني في حوائجك، وابعثني حيث شئت[١٥١].

وفي صحيح البخاري عن أنس بن مالك قال: لما كان يوم أُحد انهزم الناس عن النبي ﷺ، وأبو طلحة بين يدي النبي ﷺ مُجوّبً[١٥٢] به عليه بحجفة[١٥٣] له، وكان أبو طلحة رجلاً راميًا شديد القدّ[١٥٤]، يكسر يومئذ قوسين أو ثلاثة[١٥٥]، وكان الرجل يمر معه الجَعْبة[١٥٦] من النّبل فيقول: انثرها لأبي طلحة، فأشرف[١٥٧] النبي ﷺ ينظر على القوم فيقول أبو طلحة: يا نبي الله بأبي أنت وأمي، لا تشرف، يصيبك سهم من سهام القوم، نحري دون نحرك[١٥٨]، وكان أبو طلحة نثر كنانته يوم أحد بين يدي رسول الله ﷺ، وكان في كنانته خمسون سهمًا فنثرها وجعل يصيح، يا

رسول الله نفسي دون نفسك فلم يزل يرمي بها سهمًا سهما حتى فنيت نبله، فإن كان رسول الله ﷺ ليأخذ العود من الأرض فيقول: ارم أبا طلحة فيرمي بها ســـهما جيدًا[١٥٩]، وكان أبو طلحة صيّتًا في الحرب وكان رسول الله ﷺ يقول عنه: «لصوت أبي طلحة في الجيش خير من فئة»[١٦٠] وفي رواية: «لصوت أبي طلحة في الجيش خير من ألف رجل»[١٦١].

وبعد وفاة رسـول الله ﷺ التحق بالشـام وجاهد في سـبيل الله حتى مات في البحر وتوفي بالشام سنة ٣٤هـــ، وعمره سبعون سنة[١٦٢]، وقيل مات بالمدينة وصلى عليه عثمان بن عفان ﷺ[١٦٣]. وقيل مات سنة ٥١هـ[١٦٤].

١٣. سعد بن عُبادة بن دُليم بن حارثة الخزرجي

شهد العقبة مع السبعين من الأنصار، كان أحد النقباء الاثنى عشر، فكان سيدًا جوادًا، وكان سعد يكتب بالعربية ويحسن العوم والرمي، وكان من أحسن ذلك سمي بالكامل[١٦٥]. وشهد أُحدًا والخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، وبعد وفاة النبي ﷺ اجتمع الأنصار في سقيفة بني سـاعدة وتشـاوروا في البيعة له، وحصـل خلاف بين الأنصـار والمهاجرين حول البيعة لأبي بكر الصديق ﷺ ورفض سعد مبايعة أبي بكر، وقال: لا أبايع حتى أراميكم بما في كنانتي، وأقاتلكم بمن تبعني من قومي وعشـيرتي[١٦٦] ثم خرج مهاجرًا إلى الشـام في أول خلافة عمر بن الخطاب، فمات بحَوران[١٦٧] سنة ١٥هـ، وقيل سنة ١٦هـ[١٦٨].

١٤. سعد بن مالك بن سنان بن ثعلبة أبو سعيد الخدري الخزرجي

أُستصغر يوم أُحد فرده الرسول ﷺ، وشهد الخندق وما بعدها من المشاهد[١٦٩]، كان من علماء الصحابة وفضلائهم، وكان من الرماة المشهورين[١٧٠]. وتوفي سنة ٧٤هـ بالمدينة[١٧١].

١٥. عبادة بن الصامت بن قيس بن أصرم الخزرجي

شهد العقبة مع السبعين من الأنصار وهو أحد النقباء الاثنى عشر. مات بالرملة[١٧٢] من أرض الشام سنة سبع وثلاثين وهو ابن ٧٢ سنة[١٧٣] وكان من الرماة يدل على ذلك قوله ﷺ: كنت أُعَلِّم أناسًا من أهل الصفة[١٧٤] الكتاب والقرآن فأهدى إليَّ رجل منهم قوسًا فقلت: أرمي عليها في سبيل الله، وليست بمال، ثم بدا لي أن استفتى رسول الله فاستفتيته فقلت: أرمي بها في سبيل الله وليست بمال فقال: «إن أردت أن يطوقك الله طوقًا من نار جهنم فاقبلها»[١٧٥].

١٦. عبد الله بن زيد بن عاصم بن عمرو بن عوف المازني الخزرجي

شهد أُحدًا والخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، وشارك في قتل مسيلمة الكذاب يوم اليمامة[١٧٦]

وكان عبد الله ممن ثبت يوم أحد في الدفاع عن رسول الله ﷺ مع أمه أم عمارة، وقال له الرسول ﷺ يوم أحد: ارم، فرمى بين يدي رسول الله رجلاً من المشركين بحجر، وهو على فرس، فأصيبت عين الفرس فاضطرب الفرس حتى وقع هو وصاحبه، قال عبد الله: وجلعت أعلوه بالحجارة حتى نضدت عليه منها وقرًا[١٧٧] والنبي ﷺ ينظر إليه ويبتسم[١٧٨] وفي يوم حنين أخذ من غنائمها قوسًا فرمى عليها المشركون ثم ردها في المغنم[١٧٩]، قتل عبد الله بن زيد يوم الحرة سنة ٦٣هـ[١٨٠].

١٧. عبد الله بن عمرو بن حرام بن ثعلبة الخزرجي

شهد العقبة مع السبعين من الأنصار وهو أحد النقباء الاثنى عشر، شهد بدرًا وأُحدًا واستشهد بها[١٨١].

وكان من الرماة في الجاهلية والإسلام، ويظهر هذا من موقفه ليلة العقبة حين حضرها العباس بن عبد المطلب وهو على دين قومه، وإنما أراد أن يعرف مدى نصرة الأوس والخزرج للرسول ﷺ ويتوثق من ذلك لابن أخيه، وسألهم عن صفة الحرب والقتال، فهو يعلم أن الحرب قادمة لا محالة بين الإسلام والشرك، فأجابه على الفور عبد الله بن عمرو بن حرام قائلاً له: نحن

والله أهل الحرب غُذينا بها ومُرِّنا عليها، ورثناها عن آبائنا كابر عن كابر نرمي بالنبل حتى تفنى ثم نُطاعن بالرماح حتى تُكسر ثم نطاعن بالرماح حتى تُكسر ثم نمشي بالسيوف فنضارب بها حتى يموت الأعجل منا أو من عدونا، فأجاب العباس وقال للأنصار: أنتم أصحاب حرب إذن[١٨٢].

١٨. عمير بن عامر بن مالك بن خنساء المازني أبو داوود النجّاري الخزرجي

شهد بدرًا وأُحدًا[١٨٣]. وفي يوم بدر رمى أبو البختري بن هشام[١٨٤] بسهم، وقال اللهم سهمك، وأبو البختري عبدك، فضعه في مقتل، وكان أبو البحتري عليه درع ففتق السهم الدرعَ فقتله[١٨٥].

١٩. قطبة بن عامر بن حديدة بن عمرو الخزرجي

شهد العقبتين، ومن السابقين إلى الإسلام، شهد بدرًا وأُحدًا والخندق والمشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، وجُرح يوم أحد تسع جراحات[١٨٦] وكان من الرماة المذكورين من أصحاب رسول الله ﷺ[١٨٧] ورمى يوم بدر بحجر بين الصفين ثم قال: لا أفر حتى يفر هذا الحجر[١٨٨]، وبقي قطبة حتى توفي في خلافة عثمان بن عفان رضي الله عنه[١٨٩].

٢٠. نَسيبة بنت كعب بن عمرو أم عمارة المازني الخزرجي

أسلمت أم عمارة مبكرًا وحضرت ليلة العقبة، وبايعت رسول الله ﷺ، وشهدت أُحدًا والحديبية، وخيبر، وحنين، ويوم اليمامة، وقاتلت يوم أحد وأبلت بلاء حسنًا. وثبتت مع رسول الله يومئذ وجعلت تباشر القتال وتدافع عن رسول الله ﷺ بالسيف تارة، وترمي بالقوس تارة أخرى حتى جُرحت يومئذٍ اثنى عشر جرحًا[١٩٠] فكان ﷺ يقول عنها: «لمقام نسيبة بنت كعب اليوم خير من مقام فلان وفلان»[١٩١]. وقال عنها أيضًا: «ومن يطيق ما تطيقين يا أم عمارة»، وقال أيضًا يوم أُحد: «ما التفت يمينًا ولا شمالاً إلا وأنا أراها تقاتل دوني»[١٩٢]، وبقيت أم عمارة إلى عهد أبي بكر رضي الله عنه[١٩٣].

الخاتمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

بعد نهاية البحث ظهرت لي عدة نتائج:

١. أن الرمي في سبيل الله له فضل عظيم لما فيه من إعداد العدة للجهاد في سبيل الله عز وجل.
٢. أن الرمي علمٌ وفنٌ له أصول وقواعد لا يتقنه كل الصحابة.
٣. كان النبي ﷺ يقدم الرماة في الغزوات لما لهم من دورٍ في حسم المعارك العسكرية.
٤. بلغ عدد الرماة المعدودين من الأنصار الذين وقفت عليهم (٣٥) راميًا.
٥. اتضح أن بعض الأنصار كانوا يجيدون الرماية ولديهم خبرة باستعمال الرمي بالقوس أكثر من غيرهم بسبب الحروب الطاحنة التي كانت بين الأوس والخزرج قبل الإسلام.
٦. كان أكثر الرماة الذين وضعهم الرسول ﷺ يوم أحد هم من الأنصار.

الحواشي

(١) الجوهري، الصحاح، تحقيق أصيل بديع، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٠هـ (٣٢٢/٦).

(٢) الأزهري، تهذيب اللغة (١٩٨/٨)، وابن منظور، لسان العرب، اعتنى بتصحيحه، أمين عبد الوهاب، ط٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٧هـ، (٣٢٧/٥).

(٣) القوس: جمعها قسي وهي التي يرمى عنها بالسهام، ابن سيدة، المخصص، تقديم خليل جفال، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٧هـ، (٢٥/٢)، وهو آلة على هيئة هلال ترمى السهام، وقيل آلة على شكل نصف دائرة ويعمل به أوتار، وهو عود منحن يصل بين طرفين بوتر.

(٤) الأزهري، تهذيب اللغة (١٩٨/٨).

(٥) الأغراض: جمع غرض، وهو الهدف الذي يرمى فيه، الجوهري، الصحاح (١١٥/٣).

(٦) الأزهري، تهذيب اللغة (٢٠٠/٨)، وابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، تحقيق أحمد الخراط، ط١، وزارة الأوقاف، قطر، ١٤٣٤هـ (١٧١/٤).

(٧) الكنائن: جمع كنانة، وهي الوعاء التي تجعل فيها السهام، وتسمى بالجعبة. ابن سيدة، المخصص (٤٣/٢).

(٨) الأزهري، تهذيب اللغة، (١٩٩/٨).

(٩) ابن القيم الجوزية، الفروسية المحمدية، تحقيق زايد أحمد النشيري، ط١،عالم الفوائد، جدة، د.ت، ص (٧٧).

(١٠) المصدر السابق ص (٧٨).

(١١) القبض: أن يقبض الرامي على مقبض القوس بجميع كفيه ويرفع بزنده جميعًا، ابن القيم، الفروسية، ص (٤٣٢).

(١٢) العقد على وتر القوس، ابن القيم، الفروسية، ص (٤٣٦).

(١٣) المد: أي مد السهم إلى المنكب أو إلى الحاجب الأيمن أو إلى الأذن، ابن القيم، الفروسية ص (٤٤٢).

(١٤) الإطلاق: أي طريقة إطلاق السهم بسرعة، ابن القيم، الفروسية ص (٤٤٥).

(١٥) ابن القيم، الفروسية المحمدية ص (١٠٨).

(١٦) ابن القيم، الفروسية، ص (٢١٦).

(١٧) البخاري، الجامع الصحيح، مركز البحوث وتقنية المعلومات، ط٢، قطر، ١٤٣٦هـ، (٤٣٧/٣)، والبلاذري، أنساب الأشراف، تحقيق: سهيل زكار، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٤١٧هـ. (٥/١).

(١٨) ابن سعد، الطبقات (٤٨٩/١)، وابن القيم، زاد المعاد، (٢١٥/٣).

(١٩) القارة قبيلة بن الهون بن خزيمة من كنانة، ابن هشام، السيرة (٤١٥/٣)، الزبيدي، تاج العروس، (٤٢٤/٧).

(٢٠) ابن قانع، معجم الصحابة، تحقيق صلاح المصراتي، ط١، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة، ١٤١٨هـ (٦٤/٣)، وابن الأثير، الكامل، تحقيق عبد الله القاضي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٧هـ (٥٢٧/١).

(٢١) ابن الجوزي، المنتظم، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٢هـ (١٦٣/٣).

(٢٢) البخاري، الجامع الصحيح (٤٢٥/٤).

(٢٣) البخاري، صحيح الجامع (٣٠/٤)

(٢٤) ابن الأثير، الكامل، (٦٦٥/١، ٦٨٤)، والطبري، ذخائر العقبى، ص(٣١٧).

(٢٥) الواقدي، المغازي (٥٠٠/٢).

(٢٦) ابن القيم، الفروسية المحمدية ص (٧٣، ٧٤).

(٢٧) المقريزي، إمتاع الأسماع، تحقيق محمد عبد الحميد، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٢٠هـ (١٤١/١).

(٢٨) ابن القيم، الفروسية المحمدية ص (٧٣، ٧٤).

(٢٩) سورة الأنفال، الآية: (٦٠).

(٣٠) مسلم بن الحجاج، المسند الصحيح، تحقيق مركز البحوث وتقنية المعلومات ط١، دار التأصيل، بيروت، ١٤٣٥هـ، (٢٤٢/٥) رقم الحديث ١٩٦٨ باب: فضل الرمي والحث عليه، وأبو داود، السنن، تحقيق عصام موسى، ط١، دار الصديق، الجبيل، ١٣٤٧هـ، وابن ماجه، السنن، تحقيق شعيب الأرناؤط، ط١، دار الرسالة العالمية، بيروت، ١٤٣٠هـ، (٩١/٤)، رقم الحديث (٢٨١٣)، وسعيد بن منصور، السنن، تحقيق سعد آل حميد، ط١، دار الصميعي، الرياض، ١٤١٧هـ، (٢٢٣/٥)، وأحمد، المسند، إشراف عبد الله التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٤٢٩، ٦٤٣/٢، رقم الحديث (١٧٤٣٢).

(٣١) القرطبي، المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، تحقيق مجموعة من المحققين، ط١، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ١٤١٧هـ، (٧٥٩/٣).

(٣٢) أسلم قبيلة تنسب إلى أسلم بن أفصى بن حارثة بطن من خزاعة الأزدية. السمعاني، الأنساب (١٥٧/١).

(٣٣) المناضلة: هي الرمي، والنضال: الترامي للسبق، والنضال: الرمي مع الأصحاب، البغوي، شرح السنة (٣٨٤/١٠).

(٣٤) ورد في بعض الروايات أن النبي ﷺ مر على ناس يتناضلون فقال: حسن هذا اللهو مرتين أو ثلاثًا" ارموا وأنا مع ابن الأدرع فأمسك القوم بأيديهم فقال: ما لكم؟ فقالوا لا نرمي معه وأنت معه يا رسول الله إذن ينضلنا، فقال: إذن وأنا معكم جميعًا، اخرجه الحاكم في المستدرك، (١٩٢/٣)، والبيهقي، السنن (٥٢٨/١٨)، والطبراني، المعجم، الأوسط، رقم الحديث (٦٣٤٣).

(٣٥) البخاري، الجامع الصحيح، (٤٣٧/٣) رقم الحديث (٢٩١٧) باب التحريض على الرمي، ورواه في مناقب قريش (١٩٠/٤)، باب نسبة اليمن إلى إسماعيل.

(٣٦) النووي، شرح صحيح مسلم، ط٣، دار الفكر، بيروت، ١٣٩٨م، (٦٤/١٣).

(٣٧) السخاوي، القول التام، ص ١٨٩، ١٩٠.

(٣٨) البيهقي، السنن الكبير، تحقيق عبد الله التركي، ط١، دار عالم الكتب، الرياض، ١٤٣٤هـ، ٥٢٩/١٨، رقم الحديث (١٨٥٤٩)، والنسائي، السنن الكبرى، تحقيق حسن شلبي، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢١هـ، (٢٨٧/٤)، حديث رقم (٤٣٣٥، ٤٣٣٨). وإسناده صحيح. الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة (١٢١/٦).

(٣٩) الطبراني، مسند الشاميين، تحقيق: حمدي السلفي، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٩هـ، (٨٣/٢)، وفضل الرمي، ص (١١٥). إسناده حسن وصحيح. الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة (٤٠٢/٦)، وصحيح الترغيب والترهيب (٩٦/٢).

(٤٠) فيه الحث على تصنيع الأسلحة الحربية ومنها السهام والقسي.

(٤١) الذي يناوله النبل ليرمي به، أو الذي يرد النبل عن الرامي من الهدف. ابن منظور، لسان العرب (٢٧/١٤).

(٤٢) هنا فيه تفضيل الرماية على ركوب الخيل. وقد فصل ابن القيم ذلك في كتابه الفروسية المحمدية، ص (٣٢٠-٣٥٠).

(٤٣) يعني من اللهو المباح.

(٤٤) أبو داود السنن، ص (٥٤٤)، رقم الحديث (٢٥١٣)، والحاكم، المستدرك، (١٩٢/٣). ضعفه الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة، (١١٠٦/١٤).

(٤٥) مسلم، الجامع الصحيح، (٢٤٣/٥)، وأبو عوانة: المسند، تحقيق أحمد عارف، ط١، دار المعرفة، بيروت، ١٤١٩هـ (٥٠٣/٤).

(٤٦) أبو داود، السنن، ص (٥٤٤)، ومسلم، الجامع الصحيح (٢٤٣/٥)، وفيه: من علم الرمي ثم تركه فليس مني – أو قد عصى، والحاكم، المستدرك (١٩٢/٣).

(٤٧) الكَتَب: القرب، ومعناه إذا دنوا منكم فارموهم، ولكن المعروف بأن الذي يليق بالقرب المطاعنة بالرمح والمضاربة بالسيف، وأما الذي يليق بالرمي فالبعد، قال ابن حجر: فظهر أن معنى الحديث الأمر يترك الرمي بالنبال حتى تقربوا لأنهم إذا رموهم إلى بعد قد لا تصل إليهم السهام فنذهب في غير منفعة وإلى ذلك الإشارة، بقوله واستبقوا نبلكم، ودل قوله: لا تسلوا السيوف حتى يغشوكم على أن المراد بالقرب

المطلوب قربٌ نسبيٌ بحيث تنالهم السهام لأقرب قريب بحيث يلتحمون معهم، ابن حجر، فتح الباري، (٢٣٦/٥).

(٤٨) البخاري، الجامع الصحيح، (٤٣٧/٣)، رقم الحديث (٢٩١٨).

(٤٩) أبو داود، السنن، ص (٥٧٣)، رقم الحديث (٢٦٦٤)، باب سل السيوف عند اللقاء.

(٥٠) الحاكم، المستدرك (١٩٥/٣).

(٥١) ابن سعد، الطبقات الكبير، (٥٨٨/٣، ٥٦٠)، والبلاذري، فتوح البلدان، تحقيق عبد الله الطباع، دار النشر للجامعيين، ١٣٧٧هـ، ص (٤٥٥)، والمزي، تهذيب الكمال، ط٣، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤١٣هـ، (٢٤٦/٣، ٢٥٢).

(٥٢) الواقدي، المغازي (٤٦٥/٢).

(٥٣) ابن سعد، الطبقات الكبير (٤٠٣/٣، ٤٠٤)، وابن الأثير، أسد الغابة، تحقيق علي محمد معوض، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٧هـ (٥٨٨/١).

(٥٤) الواقدي، المغازي، (٢٣٠/١)، وابن سعد، الطبقات الكبير (٤٤١/٣).

(٥٥) ابن سعد، الطبقات الكبير، (٤٤٢/٣)، وابن عبد البر، الاستيعاب (٤٥٥/٢)، وابن الأثير، أسد الغابة (١٨٩/٢)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (٩٧٤/٢)، وابن حجر، الإصابة (٣٢٢/٣).

(٥٦) ابن سعد، الطبقات، (٤٤٢/٣).

(٥٧) الواقدي، المغازي، (٢٢٣/٢)، وابن سعد، الطبقات (٤٤١/٣، ٤٤٢).

(٥٨) ابن سعد، الطبقات (٢٧٢/٤)، والبغوي، معجم الصحابة (٣٨٢/٢)، والحاكم، المستدرك (٦٤٨/٣).

(٥٩) الثندوة: الثندوة للرجل، والثدي للمرأة. ابن منظور، لسان العرب، (١٣٤/٢).

(٦٠) القطبة: نصل السهم، ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث (٧٩/٤).

(٦١) ابن سعد، الطبقات (٢٧٣/٤)، والحكام، المستدرك (٦٤٨/٣).

(٦٢) ابن عبد البر، الاستيعاب (٤٨٠/٢)، وابن الأثير، أسد الغابة (٢٣٣/٢).

(٦٣) البخاري، التاريخ الكبير، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، د.ت (٢٩٩/٣).

(٦٤) الإصابة (٤٦٠/٣)، وابن قدامة الاستبصار ص (٢٤٠).

(٦٥) المشلل: ثنية مشرفة على قديد، ابن الأثير، أسد الغابة (٤٣٦/٢)، والحموي، معجم البلدان، (١٥٩/٥)، وتعرف حرّة المشلل اليوم بالقديدية نسبة إلى وادي قديد المعروف، البلادي، معجم معالم الحجاز، (١٦٠٥/٨).

(٦٦) ابن سعد، الطبقات (٤٠٥/٣)، أبو نعيم، معرفة الصحابة (١٢٥٧/٣)، وابن عبد البر، الاستيعاب

(٥٩٢/٢)، وابن الأثير، أسد الغابة (٤٣٦/٢)، وابن حجر، الإصابة (٢٦٦/٤).

(٦٧) الطبري، تاريخ (٥٠٦/٢).

(٦٨) الواقدي، المغازي (٢١٨/١)، وابن هشام، السيرة (٦٥/٣).

(٦٩) الواقدي، المغازي (٤٦٩/٢)، وابن هشام، السيرة (١٥٤/٣)، وابن سعد، الطبقات (٣٨٨/٣، ٤٠٢)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (١٢٤١/٣)، وابن عبد البر، الاستيعاب (٦٠٢/٢).

(٧٠) يرقد بها: يسرع في عدوه. ابن منظور، لسان العرب، (٢٣٠/٤)، وعند المقريزي في إمتاع الأسماع، (١٧٣/٨) يرقل بها، والإرقال ضربًا من السير. ابن الأثير، النهاية، (١٦٧٦/٤).

(٧١) الهيجا: الحرب. ابن الأثير، النهاية، (٤٦١٦/١٠).

(٧٢) الطبري، تاريخ الأمم والملوك، (٥٧٥/٢).

(٧٣) الإكحل: هو عرق في وسط الذراع. ابن الأثير، النهاية، (٣٥٨٦/٨). ويسمى اليوم عند الأطباء بالشريان الإبطي. خالص جلبي مقالة بعنوان كابوس الاختلاط الجراحي. جريدة العرب الاقتصادية الدولية ١٠ يونيو ٢٠٠٩م.

(٧٤) ابن سعد، الطبقات (٣٨٨/٣، ٤٠٢).

(٧٥) الواقدي، المغازي (٢٤٣/١)، والبلاذري، أنساب الأشراف، (٣٢٣/١)، وابن عساكر، تاريخ دمشق، تحقيق: عمر العمروي، ط٢، دار الفكر، بيروت، ١٤١٦هـ، (٤١٠/١٩)، وابن حجر، الإصابة (٥/١٣).

(٧٦) ابن سعد، الطبقات (٤٠٥/٣)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (١٣٣٧/٣)، وابن عبد البر، الاستيعاب (٦٤١/٢)، وابن الأثير، أسد الغابة (٥٢٣/٢)، وابن حجر، الإصابة (٤١٥/٤).

(٧٧) النشز: المتن المرتفع من الأرض. ابن الأثير، النهاية (٤١٤٧/٩).

(٧٨) الواقدي، المغازي (٢٧٠/١)، والمقريزي، إمتاع الأسماع (١٣٢/١، ١٣٣).

(٧٩) ينضح: يرمي ويرشق بالسهام، ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث (٤١٧٥/٩).

(٨٠) ابن سعد، الطبقات (٤٣٧/٣، ٤٣٨)، والمزي، تهذيب الكمال (١٨٤/١٢)، والذهبي، سير أعلام النبلاء (٣٢٥/٢، ٣٢٨).

(٨١) معنى نبّلوا: أي ناولوه السهام ليرمي بها. ابن الأثير، النهاية، (٤٠٥٦/٩).

(٨٢) الحاكم، المستدرك (٤٠٩/٣)، وابن سعد، الطبقات (٤٣٧/٣).

(٨٣) ابن سعد، الطبقات (٤٣٨/٣)، والمزي، تهذيب الكمال (١٨٥/١٢).

(٨٤) أحمد، المسند (٢/٢٩٥، ٣١١)، والواقدي، المغازي (١/٤٣)، وابن سعد، الطبقات، (٣/٤٢٨، ٤٢٩)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (٤/٢١٤١)، وابن الأثير، أسد الغابة (٣/١٠٧)، والرعيني، الجامع (٣/٢٩٥)، وابن عساكر، تاريخ دمشق (١٩/٤١٠)، و (٣٢/٢٠٢).

(٨٥) الواقدي، المغازي (١/٢٤٣)، وابن سعد، الطبقات (٣/٤٢٨)، والبلاذري، أنساب الأشراف (١/٣٢٣)، وابن الجوزي، المنتظم (٣/٢١٢)، والمقريزي، إمتاع الأسماع، (١/١٤٢)، والذهبي، تاريخ الإسلام (٢/٢٥٢).

(٨٦) هذا يدل على مسافة الرمي بالنبال أو السهام. وقد كان بعض الصحابة يصيب الهدف إلى أربعمائة ذراع. السخاوي، القول التام، ص (١٢٤).

(٨٧) المراضخة، الرمي بالحجارة. ابن الأثير، النهاية (٤/١٦٢١).

(٨٨) المداعسة: المطاعنة، ابن الأثير، النهاية (٤/١٣٧١).

(٨٩) أبو نعيم، معرفة الصحابة (٢/٦٧٢) وابن الأثير، أسد الغابة (٢/٢٣)، الطبراني، المعجم الكبير، رقم الحديث (٤٣٨٤، ٤٥١٣).

(٩٠) الواقدي، المغازي (١/٢٢٧، ٢٢٨)، وابن هشام، السيرة (٣/٥٢)، وابن سعد، الطبقات (٣/٤٢٨)، والطبري، تاريخ (٢/٥١٧)، وخليفة بن خياط، تاريخ ص (٦٧)، وابن الجوزي، المنتظم (٣/٢١٢).

(٩١) الرجيع: ماء لهذيل الهدأة من مكة والطائف، معجم البلدان (٣/٣٣)، وهي اليوم مورد ماء يُعرف باسم الوطيه يقع شمال مكة على قرابة سبعين كيلو متر قبيل عسفان إلى اليمين. شراب: المعالم الأثيرة، ط١، دار القلم، دمشق، ١٤١١هـ، ص (٨٦).

(٩٢) الدَّبر: ذكر النحل. ابن الأثير، النهاية (٣/١٣٢٠).

(٩٣) البخاري، الجامع الصحيح، (٤/٤٢٥، ٤٧٥)، وابن سعد، الطبقات (٣/٤٢٨)، وأبو داوود، السنن، رقم (٢٦٦٠، ٢٦٦١)، وأحمد، المسند (٢/٢٩٤)، وأبو نعيم، حلية الأولياء (١/١١٣).

(٩٤) نابل: صاحب النبل. ابن الأثير، النهاية، (٩/٤٠٥٧)، وعند الواقدي في المغازي (١/٣٥٥) النبل والقوس لها بلابل.

(٩٥) عنابل: غليظ شديد أو الصلب المتين. ابن الأثير، النهاية، (٧/٢٩٠٦).

(٩٦) المعابل: نصل عريضَ طويل. ابن الأثير، النهاية، (٦/٢٦٣٩).

(٩٧) المغازي، الواقدي، (١/٣٢٠)، وعند ابن هشام في السيرة النبوية: (٣/١٢١) ثاكل بدل هابل، ومعنى هابل: أي ثكلى. ابن الأثير، النهاية، (١٠/٤٥٢٤).

(٩٨) المقعد: رجل كان يريش النبل. ابن الأثير، النهاية، (٨/٣٤٥٢).

(٩٩) ضالة: شجر السدر يصنع منه القسي والسهام ويعني بها هنا القوس. ابن الأثير، النهاية، (٣٤٥٢/٨).

(١٠٠) النواجي: الإبل السريعة. ابن الأثير، النهاية، (٤٦٠٠/٩).

(١٠١) مجنأ: الترس. ابن الأثير، النهاية (٧٣٦/٢).

(١٠٢) ابن سعد، الطبقات، (٤٠٦/٣)، أبو نعيم، معرفة الصحابة (١٩٢٧/٤)، وابن الأثير، أسد الغابة (١٤٩/٣)، والمزي، تهذيب الكمال (١٠٤/١٤)، وابن حجر، الإصابة (٥٤٧/٥)، وابن عبد البر، الاستيعاب (٨٠١/٢)، وابن قدامة، الاستبصار في نسب الصحابة من الأنصار ص (٢٢٠).

(١٠٣) أذلقناهم: الإذلاق: سرعة الرمي، ابن منظور، لسان العرب، (٥٤/٥).

(١٠٤) الواقدي، المغازي (٤٦٤/٢).

(١٠٥) ابن سعد، الطبقات (٤٤٠/٣، ٤٤٢)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (١٦٠٨/٣) وابن عبد البر، الاستيعاب (٨٧٧/٣)، وابن الأثير، أسد الغابة (١٩٤/٣)، وابن كثير، البداية (٤١٥/٤)، وابن حجر، الإصابة (٥٦/٦)، والذهبي، سير أعلام النبلاء (٣٣١/٢).

(١٠٦) في رواية أخرى للبخاري في صحيحه (٤٥٤/٤) أجلس النبي ﷺ جيشًا من الرماة ".

(١٠٧) ذكر البلاذري في أنساب الأشراف (٣١٨/١)، انهم (٤٠) رجلاً، وذكر ابن حجر في الفتح (٣٥٠/٧) أنهم (٥٠) رجلاً وهو المعتمد كما في الصحيح.

(١٠٨) في رواية أخرى في صحيح البخاري (٤٥٤/٤) «لا تبرحوا إن رأيتمونا ظهرنا عليهم فلا تبرحوا، وإن رأيتموهم ظهروا علينا فلا تعينونا». وذكر الطبري في تفسيره (١٢٩/٦) أن النبي ﷺ قال للرماة: «لا تبرحوا مكانكم إن رأيتمونا قد هزمناهم، إنا لا نزال غالبين ما ثبتم مكانكم». ابن حجر، فتح الباري (٣٤٨/٧)، وذكر الطبراني والحاكم أن النبي ﷺ أقام الرماة في موضع وقال لهم: «احموا ظهورنا فإن رأيتمونا نقتل فلا تنصرونا وإن رأيتمونا قد غنمنا فلا تشركونا» الطبراني، المعجم الكبير (٣١٠/١٠)، رقم الحديث (١٠٧٣١)، والحاكم، المستدرك (٣٢٤/٢)، رقم الحديث (٣١٦٣)، وابن سعد، الطبقات (٣٧/٢)، وعند ابن هشام في السيرة (٤٥/٣) قال لهم: «انضحوا الخيل عنا بالنبل لا يأتونا من خلفنا وإن كانت لنا أو علينا، فاثبت مكانك لا نؤتين من قبلك»، والطبري تاريخ (٥٠٧/٢)، والذهبي، تاريخ الإسلام (١٧٠/٢، ١٧٣)، والبيهقي دلائل النبوة ص (٢٣٥)، وعند المقريزي، في إمتاع الأسماع (١٤١/١) «احموا ظهورنا فإنا نخاف أن نؤتى من ورائنا والزموا مكانكم لا تبرحوا منه وإذا رأيتمونا نهزمهم حتى ندخل عسكرهم فلا تفارقوا مكانكم، وإن رأيتمونا نقتل فلا تعينونا، ولا تدافعوا عنا، اللهم إني أشهدك عليهم، وارشقوا خيلهم بالنبل فإن الخيل = لا تقدم على النبل» وكانت الرماة تحمي ظهور المسمين ويرشقون خيل المشركين بالنبل فلا تقع إلا في فرس أو رجل فتولى الخيل هوارب.

من خلال هذه النصوص تتضح عبقرية النبي ﷺ العسكرية حيث قدم فرقة من الجيش وهم الرماة وجعلهم على المرتفعات المجاورة للمعركة في جبل عينين أو جبل الرماة، وشدد عليهم بألا يتركوا مواقعهم مهما كانت النتائج لإدراكه بدور القناصة في اصطياد الأعداء وخاصة الخيالة منهم.

(١٠٩) البخاري، الجامع الصحيح (٤٩٦/٣)، باب ما يكره من التنازع والاختلاف في الحرب وعقوبة من عصى إمامه، وأبو داوود، السنن (٢٩٧/٤)، والنسائي، السنن الكبرى (٣٦/٨)، وابن حبان، صحيح ابن حبان (٤٠/١١)، وابن منصور، السنن (٣٥٧/٢)، رقم الحديث (٢٨٥٣)، وتاريخ دمشق (٤٠٤٣/٢٣).

(١١٠) الواقدي، المغازي (٢٣٢/١)، وابن سعد، الطبقات (٣٨/٢، ٣٩).

(١١١) ابن سعد، الطبقات (٤١٨/٣)، وابن الأثير، أسد الغابة (٣٧٠/٤)، وابن عساكر، تاريخ دمشق ١٩/ والمزي، تهذيب الكمال (٥٢٢/٢٣)، وابن حجر، الإصابة (٤١٨/٣)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (٢٣٣٨/٤)، وابن عبد البر، الاستيعاب (١٢٧٦/٣)، والذهبي، تاريخ الإسلام (٣٥٨/١).

(١١٢) ابن سعد، الطبقات (٤١٨/٣)، والبلاذري، أنساب الأشراف (٣٢٣/١)، وابن عساكر، تاريخ دمشق (٤١٠/١٩).

(١١٣) سيتها: أي ما عطف من طرفها. ابن الأثير، النهاية، (٢٠٧٢/٥).

(١١٤) الحدقة: العين. ابن الأثير، النهاية، (٨٣٨/٣).

(١١٥) ابن سعد، الطبقات (٤١٨/٣)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (٢٣٣٨/٤)، والطبراني، المعجم الكبير (٨/١٩)، وابن عبد البر، الاستيعاب (١٢٧٦/٣).

(١١٦) ابن سعد، الطبقات (٣١٥/٤)، وابن عبد البر، الاستيعاب (٥٤٢/٤)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (٢٣٤٩/٥)، وابن قدامة الاستبصار (٢٦٦).

(١١٧) الواقدي، المغازي (٤٥١/٢).

(١١٨) ابن سعد، الطبقات (٣٢٥/٥)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (٢٢٥/١)، وابن الأثير، أسد الغابة (٢٩٦/١).

(١١٩) أبو نعيم، معرفة الصحابة (٢٢٥/١).

(١٢٠) الطبراني، المعجم الكبير رقم (٩٤٠٤)، وفضل الرمي وتعليمه، ص (١٤٦)، والقرَّاب، فضل الرمي، تحقيق مشهور حسن، ط١، مكتبة المنار، الأردن، ١٤٠٩هـ، ص (١٤٦). والقرطاس: أديم يُنصب للنضال، ابن سيدة، المخصص (٤٣/٢).

(١٢١) السخاوي، القول التام ص (١٤٧)، وكان أنس قد عُمر وأنجب عددًا كبيرًا من الأبناء بسبب دعاء الرسول ﷺ حيث قال: «اللهم أكثر ماله وولده وبارك له فيما آتيته». ابن عبد البر، الاستيعاب (١١١/١).

(١٢٢) ابن سعد، الطبقات، (٣٤٨/٥)، وابن حجر، الإصابة (٢٥٤/١).

(١٢٣) ابن سعد، الطبقات الكبير (٥٠٢/٣)، وابن حجر، الإصابة (٣٠٠/١).

(١٢٤) تستر: هي أعظم مدن خوزستان بها قبر البراء بن مالك الأنصاري، الحموي، معجم البلدان (٣٥/٢)، وهي اليوم مدينة إيرانية تقع شمال الأهواز في محافظة خوزستان، وتبعد عنها ٨١ كيلو متر. ويكبيديا تستر. https://ar.wikipedia.org/wiki/

(١٢٥) ابن سعد، الطبقات (٣٣١/٤).

(١٢٦) الواقدي، المغازي (٢٤٣/١)، وابن سعد، الطبقات الكبير (٥٢٨/٣)، والبلاذري، أنساب الأشراف (٣٢٣/١)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (٣٤٤/١)، وابن الجوزي، المنتظم (٣٠٦/٣).

(١٢٧) ابن سعد، الطبقات (٣٢١/٥)، وابن الأثير، أسد الغابة (٢٢٤/٦)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (٣٨٧/١)، وابن حجر، الإصابة (٤٦٩/١٢).

(١٢٨) القراب، فضائل الرمي ص (٦٦)، وابن القيم، الفروسية ص (٥)، والطبراني، المعجم الكبير (٣٨١/٢٢)، وابن الأثير، أسد الغابة (٢٢٥/٦)، والسخاوي، القول التام ص (١٣٤).

(١٢٩) الحاكم، المستدرك (٤٤٦/٣)، وابن الأثير، أسد الغابة (٢٢٥/٦)، وابن الهيثمي، مجمع الزوائد (٢٧٠/٥٠).

(١٣٠) ابن سعد، الطبقات (٣٨٢/٤)، وابن الأثير، أسد الغابة (٤٩٢/١)، والمزي، تهذيب الكمال (٤٤٣/٤، ٤٥٤).

(١٣١) الواقدي، المغازي (٤٦٥/٢)، والطبراني، المعجم الكبير (٣٠٢/٥)، وابن حجر، الإصابة (١٢٩/٢).

(١٣٢) في هذا بيان أن جميع أنواع اللهو محظورة، وإنما استثنى رسول الله ﷺ هذه الخلال من جملة ما حرم منها، لأن كل واحدة منها إذا تأملتها وجدتها معينة على حق أو ذريعة إليه، ويدخل في معناها ما كان من المثاقفة بالسلاح، والشد على الأقدام والرمي بالسهام، مما يرتاض به الإنسان، فيتوقح بذلك بدنه ويتقوى به على مجالدة العدو، البغوي، شرح السنة (٣٨٣/١٠).

(١٣٣) وفي رواية "ورمي بين الغرضين". والغرض: هو ما يقصده الرماة بالإصابة من الأهداف.

(١٣٤) أخرجه النسائي في السنن الكبرى (١٧٦/٨)، وابن حجر، نصب الراية (٢٧٣/٤)، والطبراني في المعجم الكبير (٢١١/٢)، رقم الحديث (١٧٨٥)، والبزار في مسنده (٢٧٩/٢) رقم (٧٠٤)، كما صحح ابن

حجر إسناده في تهذيب التهذيب (٣٩/٢)، وقال المنذري في الترغيب والترهيب (١٧٠/٢)، وإسناده جيد. وقال الألباني: إسناده صحيح . الألباني، آداب الزفاف (٢٠٥/١).

(١٣٥) ابن سعد، الطبقات (٣٨٢/٤-٣٩٢).

(١٣٦) ابن الأثير، أسد الغابة (٤٩٥/١)، والمزي، تهذيب الكمال (٤٥٧/٤).

(١٣٧) النسائي، السنن الكبرى، تحقيق عبد كسروي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٤١هـ، (٣٠٢/٥، ٣٠٣)، والطبراني، المعجم الكبير، تحقيق حمدي السلفي، ط١، الدار العربية، بغداد ١٣٩٨هـ، (٢١١/٢)، والقراب، فضائل الرمي ص (٤٦)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (٥٤٢/٢)، والبغوي، معجم الصحابة تحقيق محمد عوض المنقوش، ط١، مبرة الآل والأصحاب، الكويت ١٤٣٢هـ، (٤٨٠/١)، وابن قدامة، الاستبصار ص (٣٤٥).

(١٣٨) ابن سعد، الطبقات الكبير (٤٧١/٣، ٤٧٢).

(١٣٩) الحاكم، المستدرك (٤١٠/٣)، والطبراني، المعجم (الكبير٧٦/٦) رقم (٥٥٦٤).

(١٤٠) المقريزي، إمتاع الأسماع (٢٧٠/٣).

(١٤١) ابن سعد، الطبقات (٤٧١/٣).

(١٤٢) الواقدي، المغازي (٢٤٣/١)، والبلاذري، أنساب الأشراف (٣٢٣/١)، وابن الأثير، أسد الغابة (١٦٢/٢)، وابن عبد البر، الاستيعاب (٤٤٤/٢)، وابن حجر، الإصابة (٢٠٢/٣)، وأبو عبيد، النسب تحقيق كريك خير الدرع، ط١، دار الفكر، ١٤١٠هـ، ص (٤٨٦)، وابن عساكر، تاريخ دمشق (٤١٠/١٩).

(١٤٣) الواقدي، المغازي (٤٨٨/٢)، وابن سعد، الطبقات الكبير (٥٧٣/٣)، وابن الأثير، أسد الغابة (٢٤٢/٢)، وابن حجر، الإصابة (٤٧٠/٣)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (١٠٤١/٢).

(١٤٤) ابن سعد، الطبقات (٣٠٩/٢)، (٣٠٦/٥)، وابن عساكر، تاريخ دمشق (٣١٢/١٩)، وابن عبد البر، الاستيعاب (٥٥١/١)، وابن الأثير، أسد الغابة (١٢٦/٢)،وابن حجر، الإصابة (٧٣/٤، ٧٥)، والطبراني، المعجم الكبير رقم (٢٦٤١)، والبيهقي، السنن الكبرى (١٠٠/٦). وفي إسناده ضعف حيث فيه الواقدي وهو متروك وابن حجر، الدراية في تخريج أحاديث الهداية (٢٠٠/٢).

(١٤٥) ابن عساكر، تاريخ دمشق (٣٣٩/١٩)، والذهبي، سير أعلام النبلاء (٤٤١/٢).

(١٤٦) ابن سعد، الطبقات، (٤٦٧/٣)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (١١١٤/٣)، وابن الأثير، أسد الغابة (٣٦١/٢)، وابن حجر، الإصابة (٩٣/٤، ٩٦)، وابن عبد البر، الاستيعاب (٥٥٣/٢).

(١٤٧) الواقدي، المغازي (٢٣٤/١)، وابن سعد، الطبقات (٤٦٧/٣)، والبلاذري، أنساب الأشراف (٣٢٣/١)،

وابن عساكر، تاريخ دمشق (٤١٠/١٩).

(١٤٨) ابن سعد، الطبقات (٤٦٨/٣)، وابن عساكر، تاريخ دمشق (٤١١/١٩).

(١٤٩) البخاري، الجامع الصحيح، (٤٣٨/٣)، باب المجن ومن يتترس بترس صاحبه.

(١٥٠) ابن سعد، الطبقات (٤٧٠/٣) (يشور)، وكذلك عند الحاكم، المستدرك (٢٧/٢)، والذهبي، سير أعلام النبلاء (٣٤/٢).

(١٥١) ابن سعد، الطبقات (٤٧٠/٣)، والحاكم، المستدرك (٢٧/٢).

(١٥٢) مُجَوّب: مترس عليه يقيه، ابن الأثير، النهاية (٧٤٤/٢).

(١٥٣) الحجفة: نوع من التروس خاص يكون مصنوعًا من جلد لا خشب فيه ولا حديد. ابن الأثير، النهاية، (٨٢٠/٢).

(١٥٤) القدّ!: سير من جلد غير مدبوغ، يريد: أنه شديد وتر القوس، ابن حجر، فتح الباري (١٢٨/٧)، وفي رواية شديد النزع، ابن الجوزي، كشف المشكل (١٢٦/٥).

(١٥٥) يعني من شدة الرمي.

(١٥٦) الجعبة: الكنانة التي تجعل فيها السهام. ابن الأثير، النهاية، (٦٥٧/٢).

(١٥٧) الإشراف: التطلع والتعرض، ابن الأثير، النهاية (١٢٠/١).

(١٥٨) البخاري، الجامع الصحيح (٣٢٤/٤)، باب مناقب أبي طلحة، وأحمد، المسند (٨١/١٩)، رقم الحديث (١٢٠٢٤)، وفضائل الصحابة (٨٤٨/٢)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة، (١١٤٧/٣).

(١٥٩) ابن عساكر، تاريخ دمشق (٣٤٠/١٩).

(١٦٠) أبو نعيم، معرفة الصحابة، (١٤٤/٣)، والقراب، فضائل الرمي ص (٧٠).

(١٦١) ابن سعد، الطبقات (٤٦٨/٣)، وابن حجر، الإصابة (٩٤/٤). وإسناده صحيح. الألباني، صحيح الجامع الصغير، (٩٠٥/٢).

(١٦٢) أبو زرعة، تاريخ دمشق، (٥٦٢/١)، الفسوي، المعرفة والتاريخ (٣١٩/٣)، والذهبي، سير أعلام النبلاء (٢٩/٢).

(١٦٣) ابن سعد، الطبقات (٥٠٧/٣)، وابن عساكر، تاريخ دمشق (٤٢٥/١٩).

(١٦٤) وإليه مال ابن الأثير في أسد الغابة (٣٦٢/٢)، وكذلك ابن حجر في تهذيب التهذيب (٢٤٢/٢)، بقوله "والظاهر أنه الصواب".

(١٦٥) ابن سعد، الطبقات (٥٦٦/٣، ٥٧٠)، والجاحظ، البيان (٨٧/٢)، والمزي، تهذيب الكمال (٢٧٧/١٠)، وابن عساكر، تاريخ دمشق (٢٤١/٢٠، ٢٦٥).

(١٦٦) ابن سعد، الطبقات (٥٦٩/٣)، والطبري، تاريخ الأمم (٢٠٦/٣)، والذهبي، سير أعلام النبلاء (٤٧٨/١)، والرواية ضعيفة لأن فيها الواقدي وهو متروك وكذلك فيها أبو مخنف وهو ضعيف والرواية الصحيحة: أن سعد بن عبادة اعترف بمبايعة أبي بكر الصديق. ابن كثير ، السيرة النبوية (٤٩١/٤)، كما أن سعد بن عبادة بايع أبو بكر وقال له: صدقت نحن الوزراء وأنتم الأمراء . أحمد، المسند (١٩٩/١).

(١٦٧) حوران: كورة واسعة جنوب دمشق ذات قرب كثير ومزارع. الحموي، معجم البلدان، (٣٦٤/٢).

(١٦٨) الذهبي، سير أعلام النبلاء (٢٧٧/١، ٤٧٨).

(١٦٩) ابن سعد، الطبقات (٣٥٠/٥)، والمزي، تهذيب الكمال (٢٩٤/١٠).

(١٧٠) محمد مخلوف، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، تحقيق علي عمر، ط١، مكتبة الثقافة، القاهرة، ١٤٢٨هـ، (٨٦/١).

(١٧١) ابن سعد، الطبقات (٣٥٠/٥)، المزي، تهذيب الكمال (٣٠٠/١٠)، وابن عساكر، تاريخ دمشق (٣٧٣/٢٠، ٣٩٩).

(١٧٢) الرملة: مدينة عظيمة بفلسطين. الحموي، معجم البلدان (٧٩/٣).

(١٧٣) ابن سعد، الطبقات (٥٠٦/٣)، وأبو نعيم، معرفة الصحابة (١٩١٩/٤)، وابن الأثير، أسد الغابة (١٥٨/٣)، وابن عبد البر، الاستيعاب (٨٠٧/٢).

(١٧٤) أهل الصفة هم الفقراء الغرباء الذين وفدوا إلى المدينة ولا مأوى لهم ولا أهل، أبو نعيم، حلية الأولياء، تحقيق صالح الشامي، ط١، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٤١٩هـ، (٢٣٧/١، ٢٤٠).

(١٧٥) الطبراني، فضل الرمي وتعليمه ص (١٢٦)، وأبو داوود في السنن (٢٩٠/٥)، والبيهقي في السنن (١٤٥/٦)، والحاكم في المستدرك (٤١/٢)، وابن ماجه، السنن (٧٣٠/٢)، وأحمد في المسند (٣١٥/٥)، حديث رقم (٢٢٧٤١) واختلف في جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن الكريم، فالجمهور على الجواز وخالف الحنفية فمنعوه، السخاوي، القول التام، ص (١٩٨، ١٩٩). إسناده ضعيف. ابن حجر، الدراية في تخريج أحاديث الهداية (١٨٨/٢).

(١٧٦) ابن عبد البر، الاستيعاب (٩١٣/٣)، وابن حجر، الإصابة (١٦٠/٦).

(١٧٧) وقرًا: يعني حملاً. ابن الأثير، النهاية، (٤٤٦٩/٩).

(١٧٨) الواقدي، المغازي (٢٧٢/١)، وابن سعد، الطبقات (٣٣٥/٤)، (٣٨٥/١٠، ٣٨٦)،.

(١٧٩) الواقدي، المغازي (٩١٨/٣).

(١٨٠) ابن الأثير، الكامل (٢٥٠/٣)، وابن حجر، الإصابة (١٦١/٦)، والذهبي، سير أعلام النبلاء (٢٨٠/٢).

(١٨١) ابن سعد، الطبقات (٥٢٠/٣) وأبو نعيم، معرفة الصحابة (١٧١٧/٣)، وابن عبد البر، الاستيعاب (٩٥٤/٣)، وابن الأثير، أسد الغابة (٣٤٣/٣)، والذهبي، سير أعلام النبلاء (٣٢٤/١)، وابن حجر، الإصابة (٣٠٤/٦).

(١٨٢) ابن سعد، الطبقات (٧/٤) وابن هشام، السيرة، (١٢٥/١)، والطبري، ذخائر العقبى في مناقب ذوي القربى، التحقيق أكرم البوشي، ط١، مكتبة الصحابة، جدة، ١٤١٥هـ، ص (٣١٧)، السخاوي القول التام، ص (٢٢٢)، الذهبي، سير أعلام النبلاء (٨٦/٢).

(١٨٣) الدولابي، الكنى والأسماء (٥٠/١)، وابن منده، معرفة الصحابة (٨٥٣/٢)، ابن سعد، الطبقات (٤٨٠/٣)، وابن الأثير، أسد الغابة (٢٥٤/٤)، وابن حجر، الإصابة (٢٠٣/١٢).

(١٨٤) أبو البختري بن هاشم بن الحارث القرشي، وكان النبي ﷺ قد نهى عن قتله يوم بدر لما له من أياد بيضاء على المسلمين في مكة وكان ممن نقض الصحيفة عن بني هاشم، الزبيري، نسب قريش ص (١٢٥)، وابن هشام، السيرة النبوية، ص (٤٧٤/١).

(١٨٥) الواقدي، المغازي (٨٠/١)، وقيل أن الذي قتله المجذر بن زياد البلوي يوم بدر، ابن هشام، السيرة (٤٧٤/١).

(١٨٦) ابن سعد، الطبقات (٥٣٥/٣، ٥٣٦)، وابن حجر، الإصابة (٧٠/٩).

(١٨٧) الواقدي، المغازي (٢٤٣/١)، والبلاذري، أنساب الأشراف (٣٢٣/١).

(١٨٨) ابن سعد، الطبقات (٥٣٦/٣)، وابن الأثير، أسد الغابة (٣٨٧/٤)، وابن عبد البر، الاستيعاب (١٢٨٢/٣).

(١٨٩) ابن سعد، الطبقات (٥٣٦/٣)، وابن حجر، الإصابة (٧٠/٩).

(١٩٠) الواقدي، المغازي (٢٦٩/١)، وابن هشام، السيرة (٨١/٣)، ابن سعد، الطبقات (٣٨٣/١٠، ٣٨٧).

(١٩١) الواقدي، المغازي (٢٦٩/١) ، والذهبي، سير أعلام النبلاء (٢٧٩/٢). والرواية ضعيفة لوجود الواقدي وهو متروك.

(١٩٢) الواقدي، المغازي (٢٧٧/١) . والرواية ضعيفة لوجود الواقدي وهو متروك.

(١٩٣) ابن سعد، الطبقات (٣٨٧/١٠)، والذهبي، سير أعلام النبلاء (٢٨٠/٢).

فهرس المصادر والمراجع

الأثير ١- ابن الأثير: عز الدين أبو الحسن علي محمد الجزري، ت ٦٣٠هـ.
- أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق علي محمد معوض، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ.،
- الكامل في التاريخ، تحقيق عبد الله القاضي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٧هـ.
الأثير ٢- ابن الأثير: مجد الدين المبارك بن محمد الجزري، ت ٦٠٦.
- النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق أحمد الخراط، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٣٤هـ.
الأزهري ٣- الأزهري: أبو منصور محمد بن أحمد ت ٣٧٠هـ.
- تهذيب اللغة، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د. ت.
البخاري ٤- البخاري: ابو عبد الله محمد بن إسماعيل ت ٢٥٦هـ.
- الجامع المسند الصحيح، ط٢، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ١٤٣٦هـ.
- التاريخ الكبير، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، د. ت.
البزار ٥- البزار: أبو بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق العتيكي، ت ٢٩٢هـ.
- البحر الزخار المعروف بمسند البزار، تحقيق عادل سعد، ط١، مكتبة العلوم والحكم، المدينة ١٤٢٤هـ.
البغوي ٦- البغوي: أبو القاسم عبد الله بن محمد البغوي، ت ٣١٧هـ.
- معجم الصحابة، تحقيق محمد عوض المنقوشي، ط١، ميرة الآل والأصحاب، الكويت، ١٤٣٢هـ.
البغوي ٧- البغوي: الحسين بن مسعود، ت ٥١٦هـ.
- شرح السنة، تحقيق علي محمد معوض، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٢هـ.
البلادي ٨- البلادي، عاتق بن غيث.
- معجم معالم الحجاز، ط٢، دار مكة، ١٤٣١هـ.
البلاذري ٩- البلاذري: أحمد بن يحيى بن جابر، ت ٢٧٩هـ.
- أنساب الأشراف، تحقيق: سهيل زكار، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٤١٧هـ.
- فتوح البلدان، تحقيق عبد الله الطباع، دار النشر للجامعيين، ١٣٧٧هـ.

بلبان ١٠- ابن بلبان: علاء الدين علي بن بلبان الفارسي، ت ٧٣٩هـ.

- الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، تحقيق شعيب الأرناؤوط، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٨هـ.

البيهقي ١١- البيهقي: أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي ت ٤٥٨.

- السنن الكبرى، تحقيق إسلام منصور، ط١، دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٩هـ.
- دلائل النبوة، تحقيق: عبد المعطي قلعجي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٨هـ.

الترمذي ١٢- الترمذي: أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة ت ٢٧٩هـ.

- الجامع الكبير (سنن الترمذي)، تحقيق شعيب الأرناؤوط، ط١، دار الرسالة العلمية، دمشق، ١٤٣٠هـ.

الجاحظ ١٣- الجاحظ: عمرو بن بحر الكناني، ت ٢٥٥هـ.

- البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، ط٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٤١٨هـ.

الجوزي ١٤- ابن الجوزي: جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي، ت ٥٩٧هـ.

- المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٢هـ.

الجوهري ١٥- الجوهري: أبو نصر إسماعيل بن حماد، ت ٣٩٣هـ.

- الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق إميل بديع، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٠هـ.

حاتم ١٦- ابن أبي حاتم: محمد عبد الرحمن الرازي، ت ٣٢٧هـ.

- الجرح والتعديل، تحقيق: عبد الرحمن المعلمي، ط١، دار المعارف العثمانية، الهند، ١٣٧٣هـ.

الحاكم ١٧- الحاكم: أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري، ت ٤٠٥هـ.

- المستدرك على الصحيحين، تحقيق مجموعة من المحققين، ط١، دار الميمان، الرياض، ١٤٣٤هـ.

حبان ١٨- ابن حبان: أبو حاتم محمد بن حبان بن أحمد النميمي البستي، ت ٣٥٤هـ.

- المسند الصحيح، تحقيق محمد علي سونمز، ط١، دار ابن حزم، بيروت، ١٤٣٣هـ.

حجر
١٩- ابن حجر: أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، ت ٨٥٢هـ.
- فتح الباري بشرح صحيح البخاري بعناية محمد فؤاد عبد الباقي، دار المعرفة، بيروت، د. ت.
- الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق عبد الله التركي، ط١، دار عالم الكتب، الرياض، ١٤٣٤هـ.

حزم
٢٠- ابن حزم: أبو محمد علي بن أحمد الأندلسي، ت ٤٥٦هـ.
- جوامع السيرة النبوية، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت.

الحموي
٢١- الحموي: شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله البغدادي، ت ٦١٦هـ.
- معجم البلدان، تحقيق فريد عبد العزيز، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٠هـ.

حنبل
٢٢- ابن حنبل: أحمد بن حنبل الشيباني، ت ٢٤١هـ.
- المسند، إشراف شعيب الأرناؤوط، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤١٩هـ.
- فضائل الصحابة، تحقيق وصي الله، محمد عباس، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٣هـ.

خياط
٢٣- ابن خياط: خليفة بن خياط العصفري، ت ٢٤٠هـ.
- التاريخ، تحقيق أكرم العمري، ط٢، دار طيبة، الرياض، ١٤٠٥هـ.

داود
٢٤- أبو داود: سليمان بن الأشعث الأزدي السجستاني، ت ٢٧٥هـ.
- كتاب السنن، تحقيق محمد عوامه، ط٣، دار اليسر، المدينة المنورة، ١٤٣١هـ.

الدولابي
٢٥- الدولابي: أبو بشر محمد بن أحمد، ت ٣١٠هـ.
- الأسماء والكنى، دائرة المعارف العثمانية، الهند، ١٣٢٢هـ.

الذهبي
٢٦- الذهبي: شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، ت ٧٤٨هـ.
- سير أعلام النبلاء، تحقيق شعيب الأرناؤوط، ط٣، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٦هـ.
- تاريخ الإسلام، تحقيق: بشار عواد، ط١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤٢٤هـ.

الرعيني
٢٧- الرعيني: أبو موسى عيسى بن سليمان، ت ٦٣٢هـ.
- الجامع لما في المصنفات الجوامع من أسماء الصحابة الأعلام، تحقيق: مصطفى باجو، ط١، المكتبة الإسلامية، القاهرة، ١٤٣٠هـ.

الزبيدي ٢٨- الزبيدي: محمد مرتضى الحسيني، ت ١٢٠٥هـ.
- تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق محمود الطناحي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت ١٣٩٦هـ.
زرعة الدمشقي ٢٩- أبو زرعة الدمشقي: عبد الرحمن بن عمرو الدمشقي، ت ٢٧١هـ.
- تاريخ أبي زرعة، تحقيق: شكر الله القوجاني، ط١، مجمع اللغة العربية، دمشق، د. ت.
السخاوي ٣٠- السخاوي: شمس الدين محمد بن عبد الرحمن، ت ٩٠٢.
- القول التام في فضل الرمي بالسهام، تحقيق عبد الله عبد العزيز أمين، ط١، أروقة للنشر، الأردن، ١٤٤٠هـ.
سعد ٣١- ابن سعد: محمد بن سعد بن منيع الزهري، ت ٢٣٠هـ.
- الطبقات الكبير، تحقيق علي محمد عمر، ط١، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٤٢١هـ.
سيده ٣٢- ابن سيده: أبو الحسن علي بن إسماعيل الأندلسي ت ٤٥٨.
- المخصص، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٧هـ.
شراب ٣٣- شراب: محمد بن محمد بن حسن.
- المعالم الأثيرة في السنة والسيرة، ط١، دار القلم، دمشق، ١٤١١هـ.
شيبة ٣٤- ابن أبي شيبة: أبو بكر عبد الله بن محمد بن إبراهيم ت ٢٣٥هـ.
- المصنف، تحقيق محمد الجمعه، ط١، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٢٥هـ.
الصنعاني ٣٥- الصنعاني: أبو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني، ت ٢١١.
- المصنف، ط٢، دار التأصيل، القاهرة، ١٤٣٧هـ.
الطبراني ٣٦- الطبراني: أبو القاسم سليمان بن أحمد، ت ٣٦٠هـ.
- فضل الرمي وتعليمه، تحقيق: محمد حسن الغباري، ط١، مكة المكرمة، ١٤١٩هـ.
- المعجم الكبير: تحقيق حمدي السلفي، ط١، الدار العربية، بغداد، ١٣٩٨م.
- المعجم الصغير، تحقيق محمد شكور، ط١، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٤٠٥هـ.
- مسند الشاميين، تحقيق: حمدي السلفي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٩هـ.
الطبري ٣٧- الطبري: محمد بن جرير الطبري، ت ٣١٠هـ.
- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله التركي، ط١، دار عالم الكتب، الرياض، ١٤٣٤هـ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢٠هـ.
- تاريخ الأمم والملوك، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار سويدان، د. ت.

الطبري
٣٨- الطبري: محب الدين أحمد بن عبد الله، ت ٦٩٤هـ.
- ذخائر العقبى في مناقب ذوي القربى. تحقيق: أكرم البلوشي، ط١، مكتبة الصحابة، جدة، ١٤١٥هـ.
عبد البر
٣٩- ابن عبد البر: أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر الأندلسي، ت ٤٦٣هـ.
- الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق علي البجاوي، ط١، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، د. ت.
عبيد
٤٠- أبو عبيد: القاسم بن سلام، ت ٢٢٤هـ.
- النسب، تحقيق: مريم الدرع، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٤١٠هـ.
عساكر
٤١- ابن عساكر: أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله الشافعي، ت ٥٧١هـ.
- تاريخ مدينة دمشق، تحقيق عمر بن غرامه العمروي، ط٢، دار الفكر، بيروت، ١٤١٦هـ.
عوانه
٤٢- أبو عوانه: يعقوب بن اسحاق الإسفراييني، ت ٣١٦هـ.
- المسند، تحقيق أيمن عارف، ط١، دار المعرفة، بيروت، ١٤١٩هـ.
٤٣- الفراهيدي: الخليل بن أحمد ت ١٧٠هـ.
الفراهيدي
- العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ.
الفسوي
٤٤- الفسوي: يعقوب بن سفيان، ت ٢٧٧هـ.
- المعرفة والتاريخ، تحقيق: أكرم العمري، ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠١هـ.
قانع
٤٥- ابن قانع: أبو الحسين عبد الباقي بن قانع، ت ٣٥١هـ.
- معجم الصحابة، تحقيق صلاح المصراتي، ط١، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة، ١٤١٨هـ.
قدامة
٤٦- ابن قدامة: موفق الدين عبد الله بن قدامة المقدسي، ت٦٢٠هـ.
- الاستبصار في نسب الصحابة من الأنصار، تحقيق علي نويهض، ط١، دار الفكر، بيروت، د. ت.
القراب
٤٧- القراب: أبو يعقوب إسحاق بن أبي إسحاق، ت ٤٢٩هـ.
- فضائل الرمي في سبيل الله، تحقيق مشهور حسن، ط١، مكتبة المنار، الأردن، ١٤٠٩هـ.
القرطبي
٤٨- القرطبي: الإمام أبو العباس أحمد عمر القرطبي، ت ٦٥٦هـ.
أبو العباس
- المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم تحقيق محي الدين ديب، وآخرون، ط١، دار ابن كثير، حلب، ١٤١٧هـ.

القرطبي
٤٩- القرطبي: أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، ت ٦٧١هـ.
أبو عبد الله
- الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني، ط٢، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٣٨٤هـ.
القيم
٥٠- ابن القيم الجوزيه: شمس الدين محمد بن أبي بكر الدمشقي، ٧٥١هـ.
- زاد المعاد في هدي خير العباد، تحقيق سعد الأرناؤوط، ط١٤، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤١٠هـ.
- الفروسية المحمدية، تحقيق: زايد أحمد النشيري، ط١، دار عالم الفوائد، جدة، د. ت.
كثير
٥١- ابن كثير: أبو الفداء إسماعيل بن كثير، ت ٧٧٤هـ.
- السيرة النبوية، تحقيق مصطفى عبد الواحد، ط١، دار المعرفة، بيروت، د. ت.
- البداية والنهاية، تحقيق مجموعة من الباحثين، ط٤، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٨هـ.
ماجه
٥٢- ابن ماجه: أبو عبد الله محمد بن يزيد بن ماجه القزويني، ت ٢٧٣هـ.
- السنن، تحقيق مركز البحوث وتقنية المعلومات، ط١، دار التأصيل، القاهرة، ١٤٣٥هـ.
مخلوف
٥٣- مخلوف: محمد بن محمد بن عمر، ت ١٣٦٠هـ.
- شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، تحقيق: علي عمر، ط١، مكتبة الثقافة، القاهرة، ١٤٢٨هـ.
المزي
٥٤- المزي: الحافظ جمال الدين أبي الحجاج يوسف، ت ٧٤٢هـ.
- تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق بشار عواد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤١٣هـ.
مسلم
٥٥- مسلم: مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، ت ٢٦١هـ.
- صحيح مسلم وهو المسند الصحيح، تحقيق مركز البحوث وتقنية المعلومات، ط١، دار التأصيل، القاهرة، ١٤٣٥هـ.
مغلطاي
٥٦- مغلطاي: علاء الدين مغلطاي بن قليج الحنفي، ت ٧٦٢هـ.
- إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق عادل محمد، ط١، الفاروق للطباعة والنشر، القاهرة، ١٤٢٢هـ.
المقريزي
٥٧- المقريزي: تقي الدين أحمد بن علي بن عبد القادر، ت ٨٤٥هـ.
- إمتاع الأسماع بما للنبي ﷺ من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، تحقيق محمد عبد الحميد التميمي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٠هـ.

منده ٥٨- ابن منده: محمد بن إسحاق بن محمد بن يحيى، ت ٣٩٥هـ.
— معرفة الصحابة، تحقيق عامر حسن صبري، ط١، مطبعة جامعة الإمارات، ١٤٢٦هـ.
المنذري ٥٩- المنذري: عبد العظيم بن عبد القوي، ت ٦٥٦هـ.
— الترغيب والترهيب من الحديث الشريف، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٧هـ.
منصور ٦٠- ابن منصور: سعيد بن منصور بن شعبة الخراساني، ت ٢٢٧هـ.
— السنن، تحقيق سعد آل حميد، ط١، دار الصميعي، الرياض، ١٤١٤هـ.
منظور ٦١- ابن منظور: أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم المصري، ت ٧١١هـ.
— لسان العرب، عناية: أمين محمد عبد الوهاب، ط٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٨هـ.
النسائي ٦٢- النسائي: أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب، ت ٣٠٣هـ.
— السنن الكبرى، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢١هـ.
نعيم ٦٣- أبو نعيم: أحمد بن عبد الله بن أحمد بن اسحاق الأصبهاني، ت ٤٣٠هـ.
— معرفة الصحابة، تحقيق عادل العزازي، ط١، دار الوطن، الرياض، ١٤١٩هـ.
— حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، تحقيق صالح الشامي، ط١، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٤١٩هـ.
النووي ٦٤- النووي: محي الدين بن شرف الشافعي، ت ٦٧٦هـ.
— شرح صحيح مسلم، ط٣، دار الفكر، بيروت، ١٣٩٨هـ.
هشام ٦٥- ابن هشام: عبد الملك بن هشام بن أيوب المعافري، ت ٢١٣هـ.
— السيرة النبوية: تحقيق سيد رجب، ط١، دار ابن الجوزي، الرياض، ١٤٢٤هـ، المكتبة العلمية، بيروت، د. ت.
الهيثمي ٦٦- ابن الهيثمي: علي بن أبي بكر الهيثمي، ت ٨٠٧هـ.
— مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٨هـ.
الواقدي ٦٧- الواقدي: محمد بن عمر، ت ٢٠٧هـ، المغازي، تحقيق: مارسدن جونس، ط٣، عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٤هـ.
ويكيبيديا ٦٨- ويكيبيديا: https://ar.wikipedia.org/wiki/تستر

Bibliography

1. Ibn Al-Atheer: 'Izzudeen Abu Al-Hassan 'Ali Muhammad Al-Jazari, d. 630.

- Asad Al-Gaabah fi Ma'rifat Al-Sahaabah, Investigation: 'Ali Muhammad Mu'awwad, 2nd ed., Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah, Beirut, 1424 AH.
- Al-Kaamil fi Al-Taareekh, Investigation: 'Abdullaah Al-Qaadi, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, 1407 AH.

2. Ibn Al-Atheer: Majduddeen Al-Mubaarak bin Muhammad Al-Jazari, d. 606 AH.

- Al-Nihaayah fi Gareeb Al-Hadeeth wa Al-Athar, Investigation: Ahmad Al-Kharraat, 1st ed., Muassasah Al-Risaalah, Beirut, 1434 AH.

3. Al-Azhari: Abu Mansour Muhammad bin Ahmad, d. 370.

- Tahdeeb Al-Lugha, 1st ed., Daar Ihyaa Al-Turaath Al-'Arabi, Beirut, N.D.

4. Al-Bukhaari: Abu 'Abdillaah Muhammad bin Isma'eel, d. 256 AH.

- Al-Jaami' Al-Musnad Al-Saheeh, 2nd ed., Ministry of Awqaf and Islamic Affairs, Qatar, 1436 AH.
- Al-Taareekh Al-Kabeer, Daairah Al-Ma'aarif Al-'Uthmaaniyyah, Hyderabad, N.D.

5. Al-Bazzaar: Abu Bakr Ahmad bin 'Amr bin 'Abdil Khaaliq Al-'Atiqi, d. 292 AH.

- Al-Bahr Al-Zakhaar known as Musnad Al-Bazaar, Investigation: 'Aadil Sa'd, 1st ed., Maktabah Al-'Uluum wa Al-Hikam, Madinah, 1424 AH.

6. Al-Bagawi: Abu Al-Qaasim 'Abdullaah bin Muhammad, 317 AH.

Mu'jam Al-Sahaabah, Investigtation: Muhammad 'Awad Al-Manqushi, 1st ed., Meerah Al-Ahl wa Al-Ashaab, Kuwait, 1432 AH.

7. Al-Bagawi: Al-Husain bin Mas'oud, d. 516 AH.

- Sharh Al-Sunnah, Investigtaion: 'Ali Muhammad Mu'awwad, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah, Beirut, 1412 AH.

8. Al-Bilaadi, 'Aatiq bin Gayth,

- Mu'jam Ma'aalim Al-Hijaaz, 2nd ed., Daar Makkah, 1431 AH.

9. Al-Bilaadhiri: Ahmad bin Yahya bin Jaabir, d. 279 AH.

- Ansaab Al-Ashraaf, Investigation: Suhayl Zakaar, 1st ed., Daar Al-Fikr, Beirut, 1417 AH.
- Futuuh Al-Buldaan, Investigation: 'Abdullaah Al-Tabaa', Daar Al-Nashr lil Jaami'iyyeen, 1377 AH.

10. Ibn Bilbaan: ‘Alaauddeen ‘Ali bin Bilbaan Al-Faarisi, d. 739 AH.

– Al-Ihsaan fi Taqreeb Saheeh Ibn Hibbaan, Investigation: Shu’aib Al-Arnaout, 1st ed., Muassasah Al-Risaalah, Beirut, 1408 AH.

11. Al-Baihaqhi: Abu Bakr Ahmad bin Al-Husain bin ‘Ali, d. 458 AH.

– Al-Sunan Al-Kubra, Investigation: Islam Mansour, 1st ed., Daar Al-Hadeeth, Cairo, 1429 AH.

– Dalaail Al-Nubuwwah, Investigation: ‘Abdul Mu’ti Qal’aji, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-‘Ilmiyyah, Beirut, 1408 AH.

12. Al-Tirmidhi: Abu ‘Isa Muhammad bin ‘Isa bin Sawrah, d. 458 AH.

– Al-Jaami’ Al-Kabeer (Sunan Al-Tirmidhi), Investigation: Shu’aib Al-Arnaout, 1st ed., Daar Al-Risaalah Al-‘Ilmiyyah, Damascus, 1430 AH.

13. Al-Jaahiz: ‘Amr bin Bahr Al-Kinaani, d. 255 AH.

– Al-Bayaan wa Al-Tabyeen, Investigation: ‘Abdul Salaam Haaroun, 2nd ed., Maktabah Al-Khaanji, Cairo, 1418 AH.

14. Ibn Al-Jawzi: Jamaaluddeen Abu Al-Faraj ‘Abdul Rahmaan bin ‘Ali, d. 597 AH.

– Al-Muntadham fi Taareekh Al-Muluuk wa Al-Umam, Investigation: Muhammad ‘Abdul Qaadir ‘Ataa, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-‘Ilmiyyah, Beirut, 1412 AH.

15. Al-Jawhari: Abu Nasr Isma’eel bin Hammaad, d. 393 AH.

– Al-Sihaah, Taaj Al-Lugha wa Sihaah Al-‘Arabiyyah, Investigation: Emel Badee’, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-‘Ilmiyyah, Beirut, 1420 AH.

16. Ibn Abi Haatim: Muhammad ‘Abdul Rahmaan Al-Raazi. d. 327 AH.

– Al-Jarh wa Al-Ta’deel, Investigation: ‘Abdul Rahmaan Al-Mu’allimi, 1st ed., Daar Al-Ma’aarif Al-‘Uthmaan, India, 1373 AH.

17. Al-Haakim: Abu ‘Abdillaah Muhammad bin ‘Abdillaah Al-Naisaabuuri, d. 405 AH.

– Al-Mustadrak ‘alaa Al-Saheehayn, Investigation: A group of investigators, 1st ed., Daar Al-Maymaan, Riyadh, 1434 AH.

18. Ibn Hibbaan: Abu Haatim Muhammad bin Hibbaan bin Ahmad Al-Nameemi Al-Busti, d. 354 AH.

– Al-Musnad Al-Saheeh, Investigation: Muhammad ‘Ali Sunamr, 1st ed., Daar Ibn Hazm, Beirut, 1433 AH.

19. Ibn Hajar: Ahmad bin ‘Ali bin Hajar Al-‘Asqalaani, d. 852 AH.

– Fath Al-Baari bi Sharh Saheeh Al-Bukhaari with the caring of Muhammad Fuad ‘Abdul Baaqi, Daar Al-Ma’rifah, Beirut, N.D.

– Al-Isaabah fi Tamyeez Al-Sahaabah, Investigation: ‘Abdullaah Al-Turki, 1st ed., Daar ‘Aalam Al-Kutub, Riyadh, 1434 AH.

20. Ibn Hazm: Abu Muhammad ‘Ali bin Ahmad Al-Andaluusi, d. 456 AH.

– Jaawaami’ Al-Seerah Al-Nabawiyyah, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-‘Ilmiyyah, Beiurt, N.D.

21. Al-Hamawi: Shihaabuddeen Abu ‘Abdillaah Yaaqout bin ‘Abdillaah Al-Bagdaadi, d. 616 AH.

– Mu’jam Al-Buldaan, Investigation: Fareed ‘Abdul ‘Azeez, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-‘Ilmiyyah, Beirut, 1410 AH.

22. Ibn Hanbal: Ahmad bin Hanbal Al-Shaybaani, d. 241 AH.

– Al-Musnad, Supervision: Shu’aib Al-Arnaout, 1st ed., Muassasah Al-Risaalah, Beirut, 1419 AH.

– Fadaail Al-Sahaabah, Investigation: Wasiyyullaah Muhammad ‘Abbas, 1st ed., Muassasah Al-Risaalah, Beirut, 1403 AH.

23. Ibn Khayyaat: Khaleefah bin Khayyaat Al-‘Usfuuri, d. 240 AH.

– Al-Taareekh, Investigation: Akram Al-‘Umari, 2nd ed., Daar Taibah Riyadh, 1405 AH.

24. Abu Dawud: Sulaymaan bin Al-Ash’ath Al-Azdi Al-Sijistaani, d. 275 AH.

– Kitaab Al-Sunan, Investigation: Muhammad ‘Awaamah, 3rd ed., Daar Al-Yusr, Madinah, 1431 AH.

25. Al-Duulaabi: Abu Bishr Muhammad bin Ahmad, d. 310 AH.

– Al-Asmaa wa Al-Kunaa, Daairah Al-Ma’aarif Al-‘Uthmaaniyyah, India, 1322 AH.

26. Al-Dahabi: Shamsudeen Muhammad bin Ahmad bin ‘Uthmaan, d. 748 AH.

– Siyar A’laam Al-Nubalaa, Investigation: Shu’aib Al-Arnaout, 3rd ed., Muassasah Al-Risaalah, Beirut, 1406 AH.

– Taareekh Al-Islaam, Investigation: Bashaar ‘Awaad, 1st ed., Daar Al-Garb Al-Islaami, Beirut, 1424 AH.

27. Al-Ra’eeni: Abu Musa ‘Isa bin Sulaymaan, d. 632 AH.

– Al-Jaami li maa fi Al-Musannafaat Al-Jawaami’ min Asmaa Al-Sahaabah Al-A’laam, Investigation: Mustafa Baajou, 1st ed., Al-Maktabah Al-Islaamiyyah, Cairo, 1430 AH.

28. Al-Zabeedi: Muhammad Murtada Al-Husaini, d. 1205 AH.

– Taaj Al-‘Aruus min Jawaahir Al-Qaamuus, Investigation: Mahmuud Al-Tanaahi, Press of the Government of Kuwait, Kuwait, 1396 AH.

29. Abu Zur’ah Al-Dimashqhi: ‘Abdul Rahmaan bin ‘Amr, 271 AH.

– Taareekh Abi Zur’ah, Investigation: Shukrullaah Al-Quujaani, 1st ed., Arabic Language Council, Damascus, N.D.

30. Al-Sakhaawi: Shamsudeen Muhammad bin ‘Abdil Rahmaan, d. 902 AH.

– Al-Qawl Al-Taam fi Fadl Al-Ramy bi Al-Sihaam, Investigation: ‘Abdullaah ‘Abdul ‘Azeez Ameen, 1st ed., Uruuqah for Publication, Jordan, 1440 AH.

31. Ibn Sa’d: Muhammad bin Sa’d bin Manee’ Al-Zuhri, d. 230 AH.

– Al-Tabaqaat Al-Kabeer, Investigation: ‘Ali Muhammad ‘Umar, 1st ed., Maktabah Al-Khaanji, Cairo, 1421 AH.

32. Ibn Seedah: Abu Al-Hassan ‘Ali bin Isma’eel Al-Andaluusi d. 548 AH.

– Al-Mukhassas, 1st ed., Daar Ihyaa Al-Turaath Al-‘Arabi, Beirut, 1417 AH.

33. Sharaab: Muhammad bin Muhammad bin Husain.

– Al-Ma’aalim Al-Atheerah fi Al-Sunnah wa Al-Seerah, 1st ed., Daar Al-Qalam, Damascus, 1411 AH.

34. Ibn Abi Shaybah: Abu Bakr ‘Abdullaah bin Muhammad bin Ibrahim, d. 235 AH.

– Al-Musannaf, Investigation: Muhammad Al-Jum’ah, 1st ed., Maktabah Al-Rushd, Riyadh, 1425 AH.

35. Al-San’aani: Abu Bakr ‘Abdul Razaaq bin Humaam, d. 211 AH.

– Al-Musannaf, 2nd ed., Daar Al-Tahseel, Cairo, 1437 AH.

36. Al-Tabaraani: Abu Al-Qaasim Sulaymaan bin Ahmad, d. 360 AH.

– Fadl Al-Ramy wa Ta’leemihi, Investigation: Muhammad Husain Al-Gubaari, 1st ed., Makkah: 1419 AH.

– Al-Mu’jam Al-Kabeer, Investigation: Hamdi Al-Salafi, 1st ed., Al-Daar Al-‘Arabiyyah, Bagdad, 1398 AH.

– Al-Mu’jam Al-Sageer, Investigation: Muhammad Shakuur, 1st ed., Al-Maktab Al-Islaami, Beirut, 1405 AH.

– Musnad Al-Shaamiyyeen, Investigation: Hamdi Al-Salafi, Muassasah Al-Risaalah, Beirut, 1409 AH.

37. Al-Tabari, Muhammad bin Jareer, d. 310 AH.

– Jaami’ Al-Bayaan ‘an Tahweel Aay Al-Qur’aan, Investigation: ‘Abdullaan Al-Turki, 1st ed., Daar ‘Aalam Al-Kutub, Riyadh, 1434 AH, Muassasah Al-Risaalah, Beirut, 1420 AH.

38. Al-Tabari, Muhibbuddeen Ahmad bin ‘Abdillaah, d. 694 AH.

– Dakhaair Al-‘Uqbaa fi Manaaqib Dhawi Al-Qurba, Investigation: Akram Al-Baluushi, 1st ed., Maktabah Al-Sahaabah, Jeddah, 1415 AH.

39. Ibn ‘Abdil Barr: Abu ‘Umar Yusuf bin ‘Abdillaah bin Muhammad bin ‘Abdil Barr Al-Andaluusi, d. 463 AH.

– Al-Istee’aab fi Ma’rifat Ashaab, Investigation: ‘Ali Al-Bujaawi, 1st ed., Maktabah Nahdah Misr, Cairo, N.D.

40. Abu ‘Ubayd: Al-Qaasim bin Salaam, d. 224 AH.

– Al-Nasab, Investigation: Maryam Al-Dir’, 1st ed., Daar Al-Fikr, Beirut, 1410 AH.

41. Ibn ‘Aasakir: Abu Al-Qaasim ‘Ali bin Al-Hassan bin Hibbatullaah Al-Shaafi’I, d. 571 AH.

– Taareekh Madeenah Dimashq, Investigation: ‘Umar bin Garaamah Al-Amruuwi, 2nd ed., Daar Al-Fikr, Beirut, 1416 AH.

42. Abu ‘Awaanah: Ya’quub bin Ishaq Al-Isfarayeeni, d. 316 AH.

– Al-Musnad, Investigation: Ayman ‘Aarif, 1st ed., Daar Al-Ma’rifah, Beirut, 1419 AH.

43. Al-Faraheedi, Al-Khaleel bin Ahmad, d. 170 AH.

– Al-‘Ayn, Investigation: ‘Abdul Hameed Hindaawi, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-‘Ilmiyyah, Beirut, 1424 AH.

44. Al-Fasawi: Ya’quub bin Sufyaan, d. 277 AH.

– Al-Ma’rifat wa Al-Taareekh, Investigation: Akram Al-‘Umari, 2nd ed., Muassasah Al-Risaalah, Beirut: 1401 AH.

45. Ibn Qaani’: Abu Al-Husain ‘Abdul Baaqi bin Qaani’, d. 351 AH.

– Mu’jam Al-Sahaabah, Investigation: Salaah Al-Masraati, 1st ed., Maktabah Al-Gurabaa Al-Athariyyah, Madinah, 1418 AH.

46. Ibn Qudaamah: Muwaffaquddeen ‘Abdullaah bin Qudaamah Al-Maqdisi, d. 260 AH.

– Al-Istibsaar fi Nasab Al-Sahaabah min Al-Ansaar, Investigation: ‘Ali Nuwaihid, 1st ed., Daar Al-Fikr, Beirut, Beirut, N.D.

47. Al-Quraab: Abu Ya’quub Ishaaq bin Abi Ishaq, d. 429 AH.

– Fadaail Al-Ramy fi Sabeelillaah, Investigation: Mashuur Hassan, 1st ed., Maktabah Al-Manaar, Jordan, 1409 AH.

48. Al-Qurtubi, Al-Imam Abu Al-‘Abas Ahmad ‘Umar Al-Qurtubi, d. 656 AH.

– Al-Mufhim li maa Ashkal min Talkhees Kitaab Muslim, Investigation: Muhyideen Deeb, et al., 1st ed., Daar Ibn Katheer, Aleppo, 1417 AH.

49. Ibn Al-Qayyim Al-Jawziyyah: Shamsudeen Muhammad bin Abi Bakr Al-Dimashqhi, d. 751 AH.

– Zaad Al-Ma'aad fi Hady Khayr Al-'Ibaad, Investigation: Sa'd Al-Arnaout, 14th ed., Muassasah Al-Risaalah, Beirut, 1410 AH.

– Al-Faruusiyyah Al-Muhammadiyyah, Investigation: Zaayid Ahmad Al-Nushayri, 1st ed., Daar 'Aalam Al-Fawaaid, Jeddah, N.D.

50. Ibn Katheer: Abu Al-Fidaa, Isma'eel bin Katheer, d. 774 AH.

– Al-Seerah Al-Nabawiyyah, Investigation: Mustafa 'Abdul Waahid, 1st ed., Daar Al-Ma'rifah, Beirut, N.D.

– Al-Bidaayah wa Al-Nihaayah, Investigation: A group of investigtaors, 4th ed., Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah, Beirut, 1408 AH.

51. Ibn Maajah: Abu 'Abdillaah Muhammad bin Yazeed bin Maajah Al-Qazweni, d. 273 AH.

– Al-Sunan, Investigation: Center for Researches and Information Technology, 1st ed., Daar Al-Tahseel, Cairo, 1435 AH.

52. Makhlouq: Muhammad bin Muhammad bin 'Umar, d. 1360 AH.

– Shajarah Al-Nuur Al-Zakiyyah fi Tabaqaat Al-Maalikiyyah, Investigation: 'Ali 'Umar, 1st ed., Maktabah Al-Thaqaafiyyah, Cairo, 1428 AH.

53. Al-Mizzi: Al-Haafiz Jamaaluddeen Abi Al-Hajjaaj Yusuf, d. 742 AH.

– Tahdeeb Al-Kamaal fi Asmaa Al-Rijaal, Investigation: Bashaar 'Awaad, Muassasah Al-Risaalah, Beirut, 1413 AH.

54. Muslim: Muslim bin Al-Hajjaaj Al-Qushayri Al-Naisaabuuri, d. 261 AH.

– Saheeh Muslim which is Al-Musnad Al-Saheeh, Investigation: Center for Researches and Information Technology, 1st ed., Daar Al-Tahseel, Cairo, 1435 AH.

55. Muglutaai: 'Alaauddeen Muglutaai bin Qaleej Al-Hanafi, d. 762 AH.

– Ikmaal Tahdeeb fi Asamaa Al-Rijaal, Investigation: 'Aadil Muhammad, 1st ed., Farouq for Printing and Publication, Cairo, 1422 AH.

56. Al-Muqreezi: Taqiuddeen Ahmad bin Ali bin 'Abdil Qaadir, d. 845 AH.

– Imtaa' Al-Asmaa' li maa li Al-Nabiyy salla Allaah 'alayhi wa sallam min Al-Ahwaal wa Al-Amwaal wa Al-Hafadah wa Al-Mataa', Investigation: Muhammad bin 'Abdul Hameed Al-Tameemi, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah, Beirut, 1420 AH.

57. Ibn Mandah: Muhammad bin Ishaq bin Muhammad bin Yahya, d. 395 AH.

– Ma'rifah Al-Sahaabah, Investigation: 'Aamir Hassan Sabri, 1st ed., Matba'a Jaami'ah Al-Imaaraat, 1426 AH.

58. Al-Mundhiri: ‘Abdul ‘Adheem bin ‘Abdil Qowiyy, d. 656 AH.

– Al-Targeeb wa Al-Tarheeb min Al-Hadeeth Al-Shareef, Investigation: Ibrahim Shamsudeen, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-‘Ilmiyyah, Beirut, 1417 AH.

59. Ibn Mansour: Sa’eed bin Mansour bin Shu’bah Al-Khurasaani, d. 227 AH.

– Al-Sunan, Investigation: Sa’d Aal Hameed, 1st ed., Daar Al-Sumai’I, Riyadh, 1414 AH

60. Ibn Mandhuur: Abu Al-Fadl Jamaaluddeen Muhammad Makram Al-Misri, d. 711 AH,

– Lisaan Al-‘Arab, Caring: Ameen Muhamamd ‘Abdul Wahab, 2nd ed., Daar Ihyaa Al-Turaath Al-‘Arabi, Beirut, 1418 AH.

61. Al-Nasaai: Abu ‘Abdil Rahmaan Ahmad bin Shu’aib, d. 303 AH.

– Al-Sunan Al-Kubra, 1st ed., Muassasah Al-Risaalah, Beirut, 1421 AH.

62. Abu Nu’aim: Ahmad bin ‘Abdillaah bin Ahmad bin Ishaq Al-Asbihaani, d. 430 AH.

– Ma’rifat Al-Sahaabah, wa Tabaqaat Al-Asfiyaah, Investigation: Saalih Al-Shaami, 1st ed., Al-Maktab Al-Islaami, Beirut, 1419 AH.

63. Al-Nawawi: Muhyiddeen bin Sharaf Al-Shaafi’I, d. 676 AH.

– Sharh Saheeh Muslim, 3rd ed., Daar Al-Fikr, Beirut, 1398 AH.

64. Ibn Hishaam: ‘Abdul Malik bin Hishaam bin Ayyuub Al-Ma’aafiri, d. 213 AH.

– Al-Seerah Al-Nabawiyyah, Investigation: Seyyid Rajab, 1st ed., Daar Ibn Al-Jawzi, Riyadh, 1424 AH, Al-Maktabah Al-‘Ilmiyyah, Beirut.

65. Ibn Al-Haythami: ‘Ali bin Abi Bakr Al-Haythami, d. 807 AH.

– Majma’ Al-Zawaaid wa Mamba’ Al-Fawaaid, 1st ed., Daar Al-Kutub Al-‘Ilmiyyah, Beirut, 1418 AH.

66. Al-Waaqidi: Muhamamd bin ‘Umar, d. 207 AH.

– Al-Magaazi, Investigation: Maarsadaan Jaanus, 3rd ed., ‘Aalam Al-Kutub, Beirut, 1404 AH.

67. Wikipedia: https://ar.wikipedia.org/wiki/تستر

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