مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الثامن - الجزء الأول

جمادى الأولى 1443 هـ - ديسمبر 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

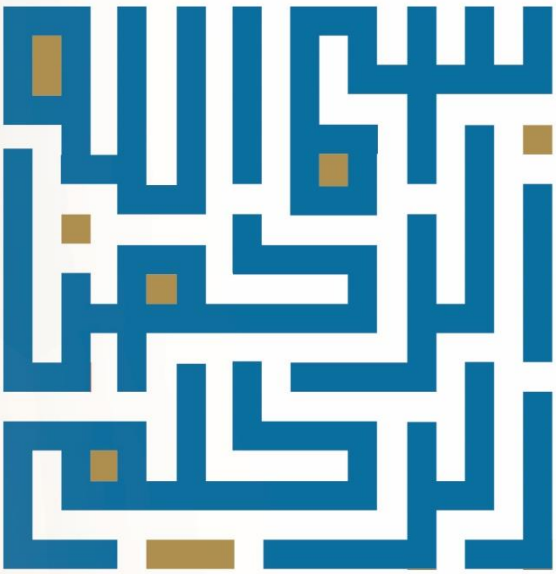
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب 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

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	رؤية مستقبلية لأنماط التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل من وجهة نظر خبراء التربية د. رمضان محمود عبد العليم عبد القادر	1
2	مدى تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم / أ. هناء بنت عبد العزيز الخويلدي	66
3	أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى د. ماجد بن سالم بن جابر السناني	101
4	أثر نمط التفاعل والأسلوب المعرفي في بيئة التعليم الافتراضية في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة د. عبدالله بن خليفة العديل	145
5	فعالية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أ.د. أبو الدهب البدري علي أبو الدهب	185
6	دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. نايف بن راشد الرحيلي	237
7	تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي بمنطقة حائل: دراسة نوعية د. ياسر بن عايد السميري	289
8	الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود د. وائل عبد السميع فهمي متولي	331
9	إدارة الأزمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. وفاء بنت حمد التويجري	377
10	خطة فتح جرجان في العصرين الراشدي والأموي دراسة تاريخية تحليلية د. إبراهيم بن علي الربعي	417

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

رؤية مستقبلية لأنماط التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل من وجهة نظر خبراء التربية

إعداد

د. رمضان محمود عبد العليم عبد القادر

أستاذ أصول التربية المشارك
بكليتي التربية جامعة الأزهر، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

بحث ممول من عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية في عام ١٤٤١هـ، برقم (١٩-١٢-٠٦-٠٠١).

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أنماط التعليم العالي السعودي، ومعوقات تلبية تلك الأنماط لاحتياجات سوق العمل السعودي، ومن ثم تقديم رؤية مستقبلية لأنماط التعليم العالي لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر خبراء التربية، واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصلت إلى ضعف تلبية مخرجات أنماط التعليم العالي السعودي لاحتياجات سوق العمل، ووجود عدد من المعوقات تحد من ذلك أهمها: عدم مشاركة أرباب الأعمال في تحديد سياسة القبول بالجامعات، فضلاً عن التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تحدث في احتياجات سوق العمل وقصور التعليم العالي في تلبيتها، كما طبقت أسلوب دلفاي Delphi method لاستطلاع رأي الخبراء في الرؤية المستقبلية لأنماط التعليم العالي بلغ عددهم (٢١) خبيراً، وجاءت النسبة المئوية لاتفاق أراء الخبراء على محور: (استحداث نمط الجامعة المنتجة) في المرتبة الأولى، بنسبة اتفاق بلغت (٩٨,٢٪)، في حين جاءت النسبة المئوية لاتفاقهم على محور (استحداث نمط الجامعة البحثية) في المرتبة الثانية بنسبة اتفاق بلغت (٩٧,٦٪)، كما جاءت النسبة المئوية لاتفاقهم على محور (استحداث نمط جامعة الشركات) في المرتبة الثالثة بنسبة اتفاق بلغت (٩٦,٩٪)، كما جاءت النسبة المئوية لاتفاقهم على محور (تطوير نمط التعليم العالي التقليدي (الحكومي والأهلي) في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (٨٩,٣٪). وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات.

كلمات مفتاحية: أنماط التعليم العالي السعودي، رؤية مستقبلية، خبراء التربية، احتياجات سوق العمل.

Abstract

The study aimed to identify the status que of the patterns of Saudi higher education, the status que and obstacles to meeting the patterns of higher education to the needs of the Saudi labor market, and then to present a proposal for the patterns of higher education to meet the needs of the Saudi labor market from the perspective of education experts. She used the descriptive documentary approach, The poor fulfillment of the outputs of Saudi higher education patterns to the needs of the labor market, and the presence of a number of obstacles limiting this, the most important of which are: the lack of participation of the participation of employers in determining the university admission policy, in addition to the rapid and successive changes that occur in the needs of the labor market and the inability of higher education to meet them, He also conducted the Delphi method to 21 experts to clarify their opinion on the proposal of types of higher education,: The findings revealed that the productive university pattern came in the first place, with an agreement percentage (98.2%), while the percentage of their agreement on the research university pattern came in the second place, with an agreement percentage to (97.6%), while the percentage of their agreement on the corporate university pattern came in third place with an agreement percentage (96.9%). Their agreement on developing the traditional pattern of higher education (government and private) ranked fourth and last, with an agreement rate of (89.3%). In the light of its findings, the study made a number of recommendations.

Key words: Patterns of Saudi Higher Education, Future Vision, Education Experts, Labor Market Needs.

المقدمة

يتسم العصر الراهن بالفيض المعرفي، وتعدد التحديات والثورات والتكتلات الاقتصادية، والانفتاح على الثقافات المختلفة؛ الأمر الذي أوجب على المهتمين بالبحث العلمي إيجاد رؤى جديدة وأنماط تعليمية متنوعة تتفق وآمال ومستقبل البشر، وتسهم في تنمية مهاراتهم المختلفة كي تواجه التحديات والتغيرات العلمية المتسارعة، وتفي بمتطلبات سوق العمل المحلى والعالمي، حيث تسعى الدول المتقدمة والنامية إلى توفير فرص لتحقق الوظائف الملائمة لمواطنيها، ولضمان حياةٍ كريمةٍ لهم؛ الأمر الذي يتطلب إعداد أفراد المجتمع بما يتوائم ومتطلبات سوق العمل وتنمية مهاراتهم وقدراتهم ليكونوا مؤهلين للانخراط في سوق العمل.

وقد نالت قضية تلبية احتياجات سوق العمل Labor market needs السعودي اهتمام الكثير من الباحثين، حيث تُعد من أهم القضايا، قد أوضحت خطط التنمية في المملكة العربية السعودية ضعف تلبية احتياجات سوق العمل من الخريجين، وعُقدت ندوات ولقاءات هدفها توطين الوظائف والحد من البطالة، ومواجهة التغيرات والتحولات الاقتصادية وسوق العمل السعودي التي حدثت مؤخراً فضلاً عن مواجهة التحديات التكنولوجية والمعرفية المعاصرة.

وأدت هذه التحولات المتلاحقة وتلك التحديات المعاصرة Contemporary challenges إلى ظهور مفاهيم مستحدثة مثل: حاضنات الأعمال Business Incubatorsوالحاضنات التكنولوجيةTechnology incubators، والجامعات البحثية Research university، والجامعات الاستثمارية Investment universities، والجامعات الإنتاجيةProductive universities، وجامعات الشركات Corporate universities، كل هذا فرض على التعليم العالي السعودي (الحكومي والأهلي) ضرورة إعادة ترتيب أوراقه، والنظر في السياسات التعليمية الحالية، وأهمية صياغة أهدافه وأنماطه، بحيث يضمن توفير الموارد البشرية القادرة على الانخراط في سوق العمل المعتمد على التكنولوجيا الحديثة والمعرفة، وبما يتماشى مع مستجدات العصر.

كما فرضت تلك التحولات ضرورة تحديث أساليب قياس المهارات المتخصصة Specialized skills لدى المبدعين والمبتكرين، حيث إن المهارات الروتينية يسهل تدريسها واختبار الطلاب فيها وهذه -بلا شك -أصبحت لا تفي بمتطلبات سوق العمل ومجتمع المعرفة knowledge society، وما عاد التعليم يدور حول إعادة إنتاج المعرفة بالمحتوى، وإنما حول توسيع ما نعرفه وتطبيق هذه المعرفة على نحو مبدع في مواقف جديدة (شلايشر، ٢٠١٩م، ٢١٦).

وقد أكدت وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠م على أن سُبل تحقيق ذلك من خلال إعداد مناهج تعليمية متطورة، تركز على المهارات الأساسية، فضلاً عن تطوير المواهب وبناء الشخصية، وتعزيز دور المعلم ورفع تأهيله ونشر نتائج المؤشرات التي تقيس مستوى مخرجات التعليم بشكلٍ سنوي، والعمل مع المتخصصين لضمان مواءمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، وعقد الشراكات محليًا ودوليًا، وإنشاء المنصات التي تعنى بالموارد البشرية في القطاعات المختلفة، من أجل تعزيز فرص التدريب والتأهيل، والعمل على تطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار علمي من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها. (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦، ٤١).

والتعليم العالي مطالب بتنمية مهارات الملتحقين به خاصة المهارات المتعلقة بالوظائف، وهذه ليست محددة بمهنة معينة، ولكن هناك مهارات عامة تشكل الكفاءات الرئيسة مثل: المهارات الأساسية، ومهارات التواصل ومهارات التفكير، والمهارات المتعلقة بالتجارة، والمهارات المتعلقة بالمجتمع كما أن هناك مجموعه أخرى من المهارات ينبغي تنميتها في الخريج وهي: التفكير التحليلي والنقدي والتواصل الكتابي والشفوي والحوسبة والتكنولوجيا وصنع القرار، ومهارات التعامل مع الآخرين والمهارات الموجهة ذاتيا (Nashash, 2015,p108,.109)

وقد صنف (Davos 2014,p.107) وخميس (٢٠١٨م، ١٥١) مهارات القرن الحادي والعشرين Twenty-first century skills إلى عدة فئات: منها طرق التفكير، وطرق العمل، وأدوات العمل، ومهارات العيش في العالم، والتواصل، والشراكة، والمهارات المرتبطة بتقنيات

الاتصال والمعلومات، وكل فئة من هذه الفئات تعد أداة لتمكين الأفراد من العمل والعيش في العالم المعاصر، وتكوين رأس المال الفكري.

وعلى الرغم من انتشـــار البطالة في معظم بلدان العالم، إلا أن أصـــحاب الأعمال يجدون صـــعوبة في العثور على الموهبة المناســـبة، والســـبب الرئيس في ذلك افتقار المرشـــحين المؤهلين إلى العديد من المهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل، فالكثيرون يفشلون في رفع مستوى مهاراتهم أو تقادم المهارات التي يمتلكونها.

وقد أوضح شلايشر(٢٠١٩م) أن الفجوة بين ما تقدمه النظم التعليمة وما تتطلبه مجتمعات ســـوق العمل ســـوف تتســـع إذا لم يحدث تغيير جوهري في تلك النظم، وهذا التغيير يتمثل في الإصلاح التعليمي Educational reform للنظم التعليمية، وتحسين جودتها باستخدام استراتيجية ذكية تسـهم في إحداث ذلك التغيير، بحيث يتضـمن تنمية مهارات الطلاب الموائمة لسـوق العمل (١٩١)، واسـتحداث أنماط وتخصـصـات تعليمية يمكن من خلالها التغلب على مشـكلة البطالة وتوفير احتياجات سوق العمل السعودي.

مشكلة الدراسة:

كشف تقرير الهيئة العامة للإحصاء لسوق العمل السعودي الربع الثالث من عام (٢٠٢٠م) عن معدل البطالة للســـعوديين الذكور حيث بلغ (٧,٩٪)، في حين بلغ معدل البطالة بين الســعوديات (٣٠,٢٪)، بانخفاض قدره (١,٢٪) نقطة مئوية، مقارنةً بالربع الثاني من نفس العام، كما بلغت نسـبة العاطلين عن العمل (٥٣,٥٪) من الحاصـلين على درجة البكالوريوس أي أكثر من نصـف السـعوديين في نفس الفئة، كما أن نسـبة العاطلين عن العمل الحاصـلين على شـهادة الدبلوم فأعلى في الدراسـات الإنسـانية بلغت (٢٤,٩٪) من السـعوديين، وأن نسـبة (٧٩٪) من العاطلين السعوديين الذكور، ونسبة (٩٣,٣٪) من العاطلات السعوديات لم يسبق لهم العمل من قبل؛ نظراً لعدم وجود طلب على تخصـــصـــاتهم وهذه الأرقام تدل على زيادة عدد العاطلين من خريجي التعليم العالي السعودي، حيث يستعين سوق العمل بنسبة ٧٣,٨٪ من غير السعوديين،

وأن نسبة (٦٠,٧٪) من السعوديين العاطلين عن العمل في الفئة العمرية (٢٠-٢٩ سنة) (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٠م).

ومع تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي افتتح عدد من الجامعات حيث أصبح (٣٠) جامعة حكومية، بالإضافة إلى (١٢)جامعة أهلية خلاف المعاهد العليا، وقد أكدت دراسة أعدها مركز إحصاء التعليم العالي، أن الجامعات السعودية تستقبل طلاباً أكثر من طاقتها الاستيعابية، في حين بلغت الطاقة الاستيعابية للقبول في الجامعات السعودية في شتى المراحل نحو (٢١٩,٨٩٩) مقعداً، وبلغ عدد الطلاب المقبولين (٢٦٩,٥٣٣) طالباً وطالبة، مما يدل على زيادة الملتحقين بالتعليم العالي تقدر بـ: (٤٩٦٣٤) طالباً، (مركز إحصاء التعليم العالي، ٢٠١٨م) وهذه الزيادة تعد ضغطا على الخدمات التعليمية التي يقدمها التعليم العالي، وزيادة في أعداد المقبولين في تخصصات نظرية غير مطلوبة في سوق العمل، وهذه التخصصات النظرية غالبا ما تكون غير ملائمة لمتطلبات الوظائف بسوق العمل (نجاة الملثم، وليلي البصري، ٢٠١٦م، ١٤٨).

وعلى الرغم من أن المملكة العربية السعودية تنفق عشرات المليارات من الريالات على التعليم العام والتعليم العالي، إلا أن ذلك لم يحقق الأهداف التي وضعتها الحكومة، وأصبح سوق العمل يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على غير السعوديين، ليس فقط في الوظائف المهنية، ولكن في وظائف العمالة الماهرة، وقد يرجع ذلك إلى نقص المهارات لدي خريجي التعليم العالي، أو عدم التنسيق بين الجامعات والمجتمعات المحلية في توفير البرامج التعليمية والتخصصات المطلوبة لسوق العمل.

وحددت دراسة العتيبي (٢٠١٠م) سبب ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات التنمية الوطنية إلى انخفاض الكفاءة الداخلية Internal efficiency النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشراتها: تدني التحصيل المعرفي والتأهيل التخصصي وانخفاض الكفاءة الخارجية External competence الكمية والنوعية، ويتمثل ذلك في تخريج أعداد في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى (٣).

وأشارت دراسة: Almannie (٢٠١٥) أن كليات المجتمع كأحد مؤسسات التعليم العالي السعودي تواجه العديد من العقبات في الوصول إلى هدف إعداد العمال المهارة في المجتمع المحلي

وسوق العمل؛ بسبب ضعف نوعية وجودة البرامج المقدمة بالإضافة إلى الفجوة بين المجتمع ونقص المهارات التي يحتاجها أصحاب العمل.

وقد توصلت دّراسة: الأحمدي (٢٠١٦م) أن طلبة الجامعات السعودية أفادوا أن الدراسة في الجامعات أكسبتهم كفايات أدائية بدرجة متوسطة، وكفايات تنظيمه بدرجة عالية، وكفايات الاتصال بدرجة متوسطة، كما ذهبت دراسة: عارف وآخرين (٢٠١٨م) إلى انخفاض نسبة رضا أرباب العمل عن مهارات خريجي الجامعات السعودية، وأرجعت ذلك إلى أن فعالية نظام التعليم العالي لا زالت محدودة، حيث إن نسب البطالة تزداد؛ نتيجة ضعف مخرجات الجامعات السعودية، وضعف تلبيتها متطلبات سوق العمل.

وبناءً على ما سبق تسعى الدراسة الحالية لوضع رؤية مستقبلية Vision for future لأنماط تعليمية متطورة لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي، والعمل على توفير الكوادر الوطنية المؤهلة بالمهارات المطلوبة اعتماداً على تحديد احتياجات سوق العمل والتخصصات المطلوبة فعلياً، والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها خريج التعليم العالي، بحيث يمكنه الانخراط في سوق العمل وفقاً لمؤهلاته العلمية.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أنماط التعليم العالي السعودي؟
٢. ما واقع تلبية أنماط التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي؟
٣. ما معوقات تلبية أنماط التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي؟
٤. ما آراء الخبراء في الرؤية المستقبلية لأنماط التعليم العالي لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي؟

أهداف الدراسة:

- الوقوف على أنماط التعليم العالي السعودي.
- الكشف عن واقع تلبية أنماط التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي.
- تحديد معوقات تلبية أنماط التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي.
- تقديم رؤية مستقبلية لأنماط التعليم العالي لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية في النقاط التالية:

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الأنماط المستقبلية للتعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل.
- تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الندوات والمؤتمرات وخطط التنمية الخمسية بالإضافة إلى الأدبيات التربوية، ورؤية المملكة ٢٠٣٠م التي نادت بضرورة مواءمة التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل.
- يتزامن البحث الحالي مع اهتمام المسؤولين في كافة القطاعات بالمملكة بصفة عامة وقطاع التعليم العالي بصفة خاصة، لدراسة المشكلات وتحديد الاحتياجات والمهارات والأولويات التي يواجهها سوق العمل السعودي حتى يسهل معالجتها.

وتكمن الأهمية التطبيقية في النقاط التالية:

- من المأمول أن تزود نتائج الدراسة المختصين في وكالة وزارة التعليم للبرامج التعليمية بمدى تلبية التعليم العالي الحكومي والأهلي لاحتياجات سوق العمل، وذلك لتحديد جوانب القوة وتعزيزها، وتحديد جوانب الضعف وعلاجها واستحداث برامج مطلوبة لسوق العمل.

- من المتوقع أن يقدم البحث مجموعة من التوصيات لوكالة الجامعات السعودية للتخطيط والتطوير والجودة ومراكز الدراسات والاستشارات وخدمة المجتمع؛ من شأنها تحديد نوعية المهارات اللازمة للخريجين للانخراط في سوق العمل السعودي.
- قد تساعد نتائج الدراسة وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير في وضع استراتيجيات وطنية تسهم في إعادة هيكلة الفلسفة التي تقوم عليها الجامعات السعودية بهدف تعديل الأهداف وبرامجها وسياسية القبول بما يتماشى واحتياجات سوق العمل.
- قد تفيد الدراسة المختصين في وكالة التعليم الجامعي والأهلي بوزارة التعليم العالي من أجل إعادة النظر في سياسات القبول وافتتاح تخصصات يتطلبها سوق العمل السعودي.

مصطلحات الدراسة إجرائياً:

١- **رؤية مستقبلية (Vision for future)**: يعرفها عبد القادر (٢٠٢٠م) بأنها تصور مستقبلي لتحسين جودة مخرجات التعليم الجامعي السعودي مبني على آراء الخبراء يتضمن تنمية مهارات الخريجين وبيئة التعلم وتحقيق التميز؛ ضمانا لتلبية احتياجات سوق العمل؛ وتحقيقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠م.(١٥٠)، ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها تصور للمستقبل يهدف إلى تطوير أنماط التعليم العالي السعودي الحالية، أو استحداث أنماطٍ جديدةٍ مبنيةٍ على آراء الخبراء يتضمن تنمية مهارات الطلاب والخريجين وبيئة التعلم لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من التخصصات المختلفة.

٢- **أنماط التعليم العالي (Patterns of higher education)**: تعرفها وثيقة سياسة التعليم (١٣٩٠هـ)بأنه: مرحلة التخصص العلمي في كافة أنواعه ومستوياته رعاية لذوي الكفاءة والنبوغ وتنمية لمواهبهم وسدا لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغاياتها النبيلة (١٢) ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه كل أنواع التعليم العالي التي تلي المرحلة الثانوية، وتقدمه الجامعات والكليات

الجامعية والكليات المتوسطة والمعاهد والأكاديميات؛ للحصول على شهادات الدبلوم أو الشهادة الجامعية أو الدرجات الجامعية لما فوق الشهادة الجامعية.

٣- **احتياجات سوق العمل (Labor market needs)**: تعرفها عالية عسيري (٢٠١٨م) بأنها مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات الأدائية التي ينبغي على الخريج الاتصاف بها في ضوء متطلبات المجتمع وتحقيقا لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٥٤٧)، ويعرفها الباحث إجرائيا، بأنها الوظائف التي يطلبها القطاعان: (الحكومي والأهلي)، والمؤسسات الأهلية من الكوادر السعودية المؤهلة وتوظيفهم فيها بما يتوافق مع تخصصاتهم ويتلاءم والفرص الوظيفية المتاحة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: واقع أنماط التعليم العالي وواقع ومعوقات تلبية مخرجات التعليم العالي السعودي لاحتياجات سوق العمل، وتقديم رؤية مستقبلية لأنماط التعليم العالي لتلبية احتياجات سوق العمل من وجهة نظر الخبراء.

الحدود البشرية: خبراء التربية في كليات التربية.

الحدود المكانية: ست جامعات سعودية: (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى، جامعة طيبة، الجامعة الإسلامية، جامعة القصيم).

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

الإطار النظري:

أولًا: أنماط التعليم العالي السعودي:

أ- النمط الأول: التعليم العالي الحكومي:

يقصد بالتعليم العالي الحكومي مؤسسات التعليم العالي التي تشرف عليها وزارة التعليم السعودية مالياً وإدارياً، وتشمل الجامعات والمعاهد العليا التابعة للوزارة، ومن أهداف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية كما ورد في وثيقة سياسة التعليم ما يلي (وزارة المعارف، ١٣٩٠هـ).

- تنمية عقيدة الولاء لله ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافة الإسلامية التي تشعره بمسؤولياته أمام الله عن أمة الإسلام لتكون إمكانياته العلمية والعملية نافعة مثمرة.
- إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكريًّا تأهيلاً عالياً، لأداء واجبهم في خدمة بلادهم، والنهوض بأمتهم، في ضوء العقيدة السليمة، ومبادئ الإسلام السديدة.
- القيام بالخدمات التدريبية والدراسات "التجديدية" التي تنقل إلى الخريجين الذين هم في مجال العمل ما ينبغي أن يطلعوا عليه مم جد بعد تخرجهم (١٣).

يتضح مما سبق أن التعليم العالي في المملكة قد ركز على أهمية غرس عقيدة الولاء لله، يليها إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميا وفكريًّا تأهيلاً عالياً لأداء واجبهم في خدمة بلادهم، ومن أهم جوانب خدمة بلادهم توفير احتياجات سوق العمل وتخريج أكفاء ومتخصصين في المجالات المختلفة لبناء الوطن.

وقد نشأ التعليم العالي السعودي، بمفهومه العلمي الحديث، بإنشاء «كلية الشريعة» في مكة المكرمة في العام ١٣٦٩هـ وضمت ثلاثة أقسام أساسية: قسم الشريعة، قسم اللغة العربية، وقسم التاريخ والحضارة الإسلامية، وفي عام ١٣٧٢هـ تم افتتاح «كلية المعلمين» في مكة المكرمة، وضمت بعد ذلك إلى جامعة أم القرى، وتمثلت الخطوة الثالثة في مسيرة التعليم العالي في المملكة في افتتاح «كلية الشريعة» في الرياض، في العام ١٣٧٣هـ وبعدها بعام تم افتتاح كلية اللغة العربية

وهاتان الكليتان هما النواة الأولى لـــــــ «جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية» التي أنشئت بالرياض في العام ١٣٩٤هـ (الحامد وآخرون، ٢٠٠٧م، ص١١٨، ١٣٩).

وتم إنشـــاء وزارة التعليم العالي في عام ١٣٩٥هـ (١٩٧٥م) لتتولى مســـؤولية الإشـــراف والتخطيط والتنســـيق لاحتياجات المملكة العربية الســـعودية في مجال التعليم العالي، ســـعياً لتوفير الكوادر الوطنية المتخصـــصـــة في المجالات الإدارية والعلمية بما يخدم الأهداف التنموية الوطنية (العقيل، ٢٠١٣م، ١٣٢).

وقد ســـار التعليم بخطى حثيثة في غالب المجالات العملية، حيث وصـــل عدد الجامعات الحكومية إلى ٣٠ جامعة في عام ٢٠٢٠م ويمثل هذا النمط الحكومي، إلا أنه يلاحظ عليه كثرة الطلب الاجتماعي وضـعف مخرجاته في أغلب الأحيان، حيث يتخرج كل عام آلاف الخريجين من الطلاب والطالبات في تخصـصـات نظرية غير مطلوبة في سـوق العمل، وقد أكد ذلك وزير التعليم في كلمته أثناء افتتاح المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم العالي بعنوان: "الجامعات الســـعودية ورؤية (٢٠٣٠م): المعرفة وقود المســـتقبل" أن قلة جودة جامعات المملكة بســـبب اســـتمرارها في قبول أعداد كبيرة من الطلاب والطالبات بما يفوق طاقتها الاســتيعابية، وفي تخصــصــات غير مطلوبة في ســوق العمل. (العيســى، ٢٠١٧م). وقد بلغ عدد أعضــاء هيئة التدريس بالجامعات الســعودية الحكومية والأهلية والمؤســسـة العامة للتدريب التقني والمهني (٨٥٤٠٩) عضـوا، في حين بلغ عدد المقيدين في نفس العام)١٦٢٠٤٩١) طالباً وطالبة، أي أن نســـبة الطلاب لكل عضـــو هيئة تدريس بلغت حوالي (١٩) طالبا، وتُعد هذه نســـبة جيدة إلى حد كبيرٍ، وتختلف النســـبة من التخصصات الإنسانية إلى التخصصات العملية، كما بلغ عدد الخريجين (٢٥٦٣٦٣) خريجاً، كما بلغت عدد البرامج في مؤســـســـات التعليم العالي الحكومي والأهلي (٤٠٥٠٦) برنامجا للعام الدراسي (٣٧، ١٤٣٨هـ) (وزارة التعليم ٢٠٢١م) موزعة حسب المرحلة الدراسية كما يلي:

جدول (١) يوضح توزيع الخريجين حسب المرحلة الدراسية للعام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ

المرحلة الدراسية	طلاب	طالبات	جملة	النسبة من الإجمالي
دبلوم متوسط	28,675	11,148	39,823	15.5%

المرحلة الدراسية	طلاب	طالبات	جملة	النسبة من الإجمالي
بكالوريوس	85,862	119,089	204,951	79.9%
دبلوم عالٍ	2,258	3,427	5,685	2.2%
ماجستير	3,017	2,436	5,453	2.1%
دكتوراه	362	89	451	0.2%
الإجمالي	120,174	136,189	256,363	100%

المصدر: الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم ٢٠٢١م

يتبن من الجدول السابق أن نسبة (٧٩,٩٪) من الخريجين من حملة البكالوريوس، مما يدل على وجود خلل في السياسة التعليمية، حيث ينبغي أن تكون النسبة الأكبر لصالح فئة الدبلوم المتوسط التي تشكل القاعدة العريضة للقوى العاملة بأي اقتصاد، ويفسر ذلك وجود أعداد كبيرة من الوافدين يشغلون تلك الأعمال، يليها نسبة الخريجين من حملة الدبلوم المتوسط بنسبة (١٥,٥٪)، يليه الدبلوم العالي والماجستير ثم الدكتوراه؛ ومما يدل على ارتفاع نسبة البطالة في تخصصات البكالوريوس ما كشفه تقرير الهيئة العامة للإحصاء عن وجود بطالة بين حملة البكالوريوس تصل إلى نسبة (٥٣,٥٪)؛ أي أن (١٠٩٦٤٨) خريجاً لديهم بطالة؛ مما يدل على وجود تخصصات نظرية لا يطلبها سوق العمل، كما دلت الإحصاءات على وجود نسبة بطالة بين حملة الدبلوم فأعلى وصلت إلى (٢٤,٩٪) أي أن (٩٩١٥) خريجاً من حملة الدبلوم لديهم بطالة، ولا يجدون لهم فرصة عمل؛ لأن الدبلوم الحاصلين عليه غير مطلوب في سوق العمل.

ب–النمط الثاني: التعليم العالي الأهلي:

يُقصد بالتعليم العالي الأهلي الجامعات والكليات الأهلية المستقلة مالياً وإدارياً عن وزارة التعليم، حيث تكون مملوكة لأشخاص اعتبارين، ويتحمل الطلاب المتقدمون إليها كافة المصروفات بخلاف التعليم الحكومي، ويعود تاريخ إنشاء التعليم العالي الأهلي إلى العام ١٤١٩هـ، ولكن البداية الفعلية كانت في عام ١٤٢١هـ بعد صدور اللوائح والأنظمة، وتعد جامعة الأمير سلطان الأهلية من أولى الجامعات التي تم إنشاؤها، وتضم أربع كليات (إدارة الأعمال، الهندسة، علوم الحاسب ونظم المعلومات، كلية البنات) كما تمنح درجة الماجستير في إدارة الأعمال

(العقيل،٢٠١٣م، ١٥٤- ١٥٥)، ثم توالت بعد ذلك الكليات والجامعات الأهلية، حيث وصل العدد الآن إلى (١٢) جامعة منها: الجامعة العربية المفتوحة، وجامعة الأمير محمد بن فهد، وجامعة الفيصل، جامعة دار العلوم، وجامعة الفيصل، جامعة اليمامة الأهلية، جامعة عفت، وجامعة الأمير فهد بن سلطان، وجامعة إدارة الأعمال الأهلية، جامعة الأمير مقرن بن عبدالعزيز، وأكثر من أربعين كلية أهلية ذات طاقة استيعابية عالية، وموزعة جغرافيا بين مناطق المملكة، وترتبط كافة هذه الجامعات بوزارة التعليم مع تمتعها بقدر كبير من الاستقلالية في المجالين الإداري والأكاديمي (موقع وزارة التعليم، ٢٠٢١م).

ويرى جامع (٢٠١١م، ١٠٧) أن تحويل التعليم إلى عمل تجاري أي: إكساب التعليم الصبغة التجارية من أهم مخاطر التعليم الخاص، حيث تصبح المعرفة سلعة تفقد قيمتها الأصيلة، وكذلك لا يعطي التعليم الخاص أي اعتبار للبحث العلمي، وخاصة البحث العلمي الأساسي أو العام، وتكون الغاية هنا هي فقط متمثلة في الحصول على موارد من تعليم الطلاب فقط، ويقوم الطلاب وأسرهم بتوجيه اهتمامهم نحو الدراسات المهنية التي تساعد على الحصول على عمل جيد دون أي اعتبار للتعليم العام الحر.

ج- النمط الثالث: التعليم العالي للفتاة السعودية:

يُقصد بالتعليم العالي للفتاه السعودية نظام التعليم الذي يلي المرحلة الثانوية المخصص للفتاة السعودية، وتُعد جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن إحدى ثمار الرعاية والاهتمام بالتعليم العالي للمرأة، وقد بدأ ذلك مبكراً حيث أنشأت الرئاسة العامة لتعليم البنات في عام ١٣٩٠هـ الموافق ١٩٧٠ م أول كلية تربوية للبنات، ثم توالى افتتاح الكليات تباعاً إلى أن بلغ عددها ١٠٢ كلية، ما بين جامعية ومتوسطة وكليات مجتمع موزعة في (٧٢) مدينة سعودية وتضم ٦٠٠,٠٠٠ طالبة، وفي مدينة الرياض وحدها كانت هناك ست كليات، هي: كلية التربية الأقسام الأدبية، كلية التربية الأقسام العلمية، كلية التربية إعداد المعلمات، كلية الخدمة الاجتماعية، كلية التربية الاقتصاد المنزلي، كلية الآداب. (موقع جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن،٢٠٢١م).

ويمكن إدراج أنماط التعليم العالي المختلفة للفتاة في المملكة العربية السعودية تحت ثلاثة أنماط وهي: أقسام نسائية في الجامعات، وجامعة بنات أو كليات بنات مستقلة، وكليات بنات تابعة لجامعات كبيرة، وتعاني هذه الأنماط من صعوبات وتحديات عامة، منها ما هو إداري تنظيمي ومنها ما هو مالي، كما يعاني كل نمط من صعوبات محددة حسب نوعه. (الحربي، وآخرون، ٢٠١٣م، ١٧٥)

واستمراراً لنهج المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في تحقيق مبدأ المساواة بين الجنسين في فرص التعليم والتعلم فقد صدر قرار مجلس الوزراء في ٣/٤ /١٤٢٦هـ بإلحاق قطاع التدريب المهني للبنات بالمؤسسة، وإنشاء كليات تقنية خاصة للبنات، تركز على البرامج التدريبية المهنية، التي تلائم المرأة، وتمكنها من الحصول على العمل المناسب بعد التخرج. (وزارة التعليم، ٢٠٢١م).

د- النمط الرابع التعليم الإلكتروني:

تمثل الجامعة السعودية الإلكترونية أحد أنماط التعليم العالي السعودي حيث صدرت موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز - رحمه الله – بناء على الأمر السامي الكريم رقم ٣٧٤٠٩/ب بتاريخ ١٠/٩/١٤٣٢هـ، وقد جاءت الموافقة على إنشاء الجامعة السعودية الإلكترونية كمؤسسة تعليمية حكومية تقدم التعليم العالي والتعلم مدى الحياة، وأن تكون مكملة لمنظومة المؤسسات التعليمية تحت مظلة مجلس التعليم العالي. وتضم الجامعة كلية العلوم الإدارية والمالية، وكلية الحوسبة والمعلوماتية، وكلية العلوم الصحية، وكلية العلوم والدراسات النظرية، وتمنح الجامعة شهادات البكالوريوس والدراسات العليا، إضافة إلى تقديم دورات في التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، وتقدم الجامعة تعليمًا عاليًا مبنيًا على أفضل نماذج التعليم المستند إلى تطبيقات وتقنيات التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج، الذي يدمج بين التعليم بالحضور المباشر، والحضور عن طريق التقنية، ونقل وتوطين المعرفة الرائدة بالتعاون مع جامعات وهيئات وأعضاء هيئة تدريس داخليًا وعالميًا، وبمحتوى تعليمي راق من مصادر ذات جودة أكاديمية، وتوطينه بما يتناسب مع متطلبات المجتمع السعودي، إضافة إلى دعمها لرسالة ومفهوم التعلم مدى الحياة لكافة أفراد المجتمع السعودي. (الجامعة السعودية الإلكترونية، ٢٠٢١م).

وقد تبنّت الجامعة نموذجاً للتعلم المدمج يتميز بالمرونة ويلبي حاجة المتعلمين في عصر المعرفة في بيئة تقنية توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتدعم التعلم الذاتي والتعاوني وتحد من العزلة التي يشعر بها المتعلم في بيئة التعلم عن بعد؛ من خلال المزج بين التعليم المباشر (وجهًا-لوجه) والتعلم عبر الإنترنت سواءً المتزامن أو غير المتزامن، في نموذج متكامل يجمع مزايا كل منهما. (الجامعة السعودية الإلكترونية، ٢٠٢١م).

هـ- النمط الخامس نظام الانتساب المطور في التعليم العالي.

ويقصد به أحد أنماط التعليم العالي السعودي، وتقدمه بعض الجامعات السعودية وخصصت له عمادة خاصة به، ووضعت له اللوائح والإجراءات المنظمة لسير العملية التعليمية، وهو دمج لمفهوم الدراسة الجامعية بطريقة الانتساب التقليدي مع مفهوم التعليم الإلكتروني باستخدام الأدوات التقنية؛ ليرفع بذلك جودة العملية التعليمية، ويضمن نجاحها بطريقة سهلة وميسرة، فالانتساب المطور يتشارك مع الانتساب التقليدي في مبدأ الدراسة بدون حضور، ويضيف إلى ذلك خدمات جديدة ومتميزة، منها على سبيل المثال ما يلي: (موقع موسوعة، ١٤٤٢هـ)

- توفير نظام إلكتروني متكامل للدراسة يحتوي على عدد من الأدوات المساعدة.
- إمكانية تحميل المحاضرات من خلال الإنترنت وحفظها في الحاسوب الشخصي.
- تسهيل آليات التواصل مع مشرفي المواد من خلال النظام عبر الإنترنت.
- توفير إمكانية إتمام جميع التعاملات المتعلقة بالدراسة من قبول وتسجيل وغير ذلك دون الحاجة للحضور إلى مقر الجامعة.
- توفير خدمات اتصال وخدمات دعم ومساندة لخدمة الطلاب والطالبات.

وفي بعض الجامعات السعودية أنشأت عمادة للتعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني لطلاب الانتساب في بعض التخصصات النظرية مثل: الشريعة، وأصول الدين، واللغة العربية، والمحاسبة، والأنظمة، والاقتصاد، وإدارة الأعمال، وعلم الاجتماع، والدراسات الإسلامية، واللغة الإنجليزية، والقانون، والعلوم الإدارية، والمحاسبة. هذا النوع من التعليم يناسب غير المتفرغين للدراسة المنتظمة، ويساعد على تنمية مهاراتهم وقدراتهم (العتيبي، ٢٠١٨).

ويطبق التعليم عن بُعد كأسلوب تعليمي أساسي لطلاب الانتساب المطور ببعض الجامعات السعودية حتى يمكن تلبية رغبات الأفراد وتنمية مهاراتهم لتتناسب واحتياجات سوق العمل.

و- النمط السادس: نمط التعليم التقني والمهني.

عُنيت المملكة العربية السعودية بتأهيل وإعداد القوى البشرية في المجالات التقنية والمهنية من خلال دمج جميع مجالات التدريب التقني والمهني في المملكة تحت مظلة واحدة، وهي "المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني"، ويرأس مجلس إدارتها معالي وزير التعليم بناء على قرار مجلس الوزراء رقم (٤٦٩) بتاريخ ١٤٣٨/٧/٢٠هـ، وتعمل المؤسسة على تطوير البرامج الفنية والتقنية، وتنمية الموارد البشرية؛ بما ينسجم مع حاجة الدولة لتلبية احتياجات قطاع الأعمال، ونتيجة لذلك ظهرت الحاجة إلى إيجاد كوادر وطنية مؤهلة تأهيلًا عاليًا، تكون قادرة على النهوض بمتطلبات خطط التنمية الطموحة للدولة، وقد توّجت تلك الجهود بصدور الأمر السامي الكريم رقم (٧/هـ/٥٢٦٧) وتاريخ ١٤٠٣/٣/٧هـ المتضمن ضرورة الاهتمام بالتعليم التقني على مستوى الكليات التقنية، كما جاءت الموافقة السامية لبرنامج البكالوريوس في ١٤٠٩/٦/١٠هـ، حيث نصت الموافقة على "أن تقوم المؤسسة بتطوير الكلية التقنية بالرياض ومد فترة الدراسة فيها إلى أربع سنوات لكي تمنح درجة البكالوريوس في الهندسة التقنية"، كما توسعت المؤسسة في برنامج البكالوريوس التقني التطبيقي في الخطط التدريبية لحاجة قطاع الأعمال لتأهيل عالٍ لبناء القدرات القيادية في المجالات التقنية والمهنية (وزارة التعليم، ٢٠٢١م).

ثانياً: واقع تلبية مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي:

يشير مفهوم تلبية مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل إلى درجة انسجام وتلاقي واتفاق الأدوار التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي مع متطلبات التنمية من القوى البشرية من الناحيتين الكمية والنوعية، أو هو مدى وفاء مخرجات التعليم العالي باحتياجات التنمية الوطنية من القوى البشرية من حيث العدد ونوعية التأهيل (الزهراني، ٢٠١٠م، ١٧). يتضح من المفهوم السابق أن قضية المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل باتت قضية ملحة في الوقت الراهن، بسبب التغيرات والتحولات التي شهدها سوق العمل السعودي في السنوات

الأخيرة، وقد أوضح الباحسين (٢٠٠٦م) ودمنهوري (٢٠١٣م)، وعارف، وآخرين (٢٠١٨م) والعتيبي، والشدي (٢٠٢٠م، ٢٢٣) بعضاً من أسباب ضعف تلبية مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل كما يلي:

- بعض مخرجات التعليم العالي السعودي غير مناسبة لطبيعة المهارات التي يحتاجها سوق العمل، وهي الإبداع والابتكار وإجادة اللغة الإنجليزية والخبرة العملية والعمل بروح الفريق.
- ضعف الكفاءة الداخلية والخارجية لبعض مؤسسات التعليم العالي من حيث: تدني التحصيل المعرفي والتأهيل التخصصي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية والتطبيقية، والقصور في تعزيز القيم والاتجاهات الإنتاجية فضلاً عن تخريج أعدادٍ في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى.
- قلة قيام مؤسسات التعليم العالي بتأهيل طلابها وتدريبهم في القطاع الخاص (ضعف الشراكات مع القطاع الخاص).
- زيادة القدرات التنافسية في الأسواق مقابل توسيع الفجوة المعرفية والمعلوماتية والتقنية في المجتمع.
- ضعف العلاقة بين التعليم العالي السعودي والتنمية، وضعف التوافق بين سوق العمل وما تقدمه مؤسسات التعليم العالي؛ الأمر الذي جعل العديد من الخريجين يعانون من البطالة الصريحة أو المقنعة.
- بطء تعديل مسار التعليم العالي السعودي بما يتلاءم ومتطلبات البيئة الجديدة للتعليم.
- ضعف الثقافة المؤسسية في فهم وهيكلة الوظائف والمهن القائمة حالياً وتصنيفاتها العلمية والمهارية والسلوكية اللازمة للارتقاء بالأداء.
- قلة وجود تصنيفات مهنية وعلمية دقيقة تنظم وتوجه عملية التشغيل والتوظيف وفق المعايير والشروط المواكبة للمتغيرات.

- بطء استجابة نظام التعليم العالي السعودي للتغييرات المحلية والإقليمية والدولية السريعة في سوق العمل.
- ضعف البعد الاقتصادي والتنموي في رسم سياسية التعليم العالي السعودي وفقا لاحتياجات سوق العمل.
- قلة مواكبة المناهج التعليمية لطبيعة سوق العمل السعودي والاهتمام بالبعد التطبيقي والبحثي.
- ضعف كفاءة أنظمة الجودة والتقييم والتحسين المستمر بمؤسسات التعليم العالي السعودي.
- قلة التوأمة مع جامعات عالمية وإقليمية متقدمة؛ للعمل على الاستفادة من تجاربها والارتقاء بمستوى أعضائها وبالتالي تحسين مخرجاتها.

يتبين مما سبق ضعف المواءمة ما بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل؛ الأمر الذي يفرض أهمية تحسين مخرجات التعليم العالي السعودي نظراً للتحولات الجذرية في سوق العمل والتطورات السريعة المتلاحقة نتيجة التطور التكنولوجي، التي تتطلب توفر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتخرجين.

وللتعرف على واقع مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل يعرض الباحث لآخر الإحصاءات الصادرة عن وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير كما في الجدول التالي:

جدول (٢) إحصائية الطلاب الخريجين حسب مجال الدراسة للعام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ

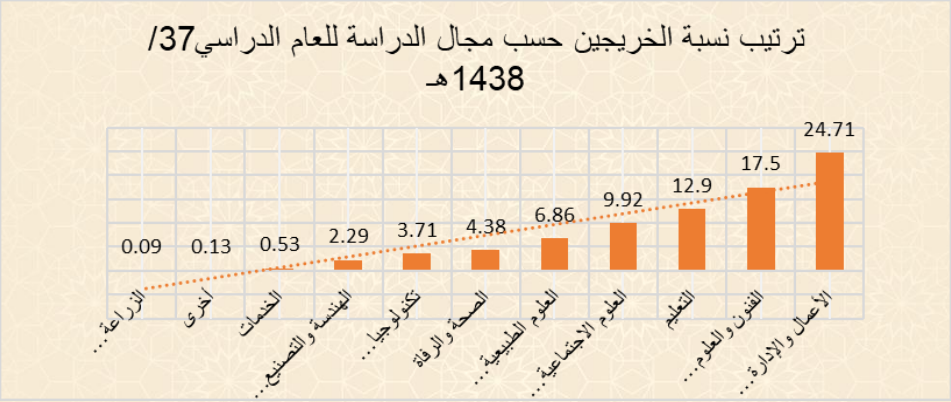
مجال الدراسة	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دراسات عليا	المجموع الكلي	النسبة المئوية
التعليم	652	26,820	5,613	33,085	12.9%
الفنون والعلوم الإنسانية	995	42,943	919	44,857	17.5%
العلوم الاجتماعية والصحافة والإعلام	0	25,027	409	25,436	9.92%
الأعمال والإدارة والقانون	5,822	55,835	1,712	63,369	24.71%
العلوم الطبيعية والرياضيات والإحصاء	33	17,181	396	17,610	6.86%
تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات	2,027	7,369	136	9,532	3.71%
الهندسة والتصنيع والبناء	88	5,594	211	5,893	2,29%

مجال الدراسة	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دراسات عليا	المجموع الكلي	النسبة المئوية
الزراعة ومصائد الأسماك والبيطرة	0	220	22	242	0.09%
الصحة والرفاة	85	10,600	547	11,232	4.38%
الخدمات	31	1,352	0	1,383	0.53%
أخرى	0	342	0	342	0.13%
الإجمالي الجامعات الحكومة	9,733	193,283	9,965	212,981	83.08%
إجمالي الجامعات والكليات الأهلية	0	8,790	1,419	10,209	3.98%
إجمالي مؤسسات التعليم العالي الأخرى	30,090	2,878	205	33,173	12.94%
إجمالي مؤسسات التعليم العالي في المملكة	39,823	204,951	11,589	256,363	100%

المصـــدر: وزارة التعليم: وكالة التخطيط والتطوير ٢٠١٨م إحصـــاءات التعليم بالتفصـــيل-إحصـــاءات التعليم العالي-الطلاب الخريجون وفق مجال الدراسة.

يتبين من الجدول السابق أن إجمالي عدد الخريجين من التعليم العالي السعودي للعام الدراسي (١٤٣٧، ١٤٣٨هـ) بلغ (٢٥٦,٣٦٣) خريجاً، ويلاحظ تفاوت نسب الخريجين حسب مجالات الدراسة، حيث كانت المجالات النظرية الأكثر نسبة، وكانت نسبة المتخرجين في مجال الأعمال والإدارة والقانون (٢٤,٧١٪)، في المرتبة الأولى ويُعد من أعلى مجالات الخريجين رغم قلة طلب سوق العمل على تلك الوظائف بسبب أن معظمها تخصصات نظرية، يليه نسبة المتخرجين في مجال الفنون والعلوم الإنسانية بنسبة (١٦,٥٪)، يليه نسبة المتخرجين في مجال التعليم بنسبة (١٢,٩)، يليه نسبة المتخرجين في مجال العلوم الاجتماعية، والصحافة، والإعلام بنسبة (٩,٩٢٪)، كما يتضح أن تخصصات الزراعة، والحراجة، ومصائد الأسماك، والبيطرة من أقل المجالات نسبة، كما يتضح عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، ويبدو ذلك في قلة عدد المتخرجين في مجالات: الرياضيات والإحصاء، والصحة، ومجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ومجال الهندسة، والتصنيع والبناء مما يؤكد على أن تلك التخصصات يحتاجها سوق العمل نظرا لقلة عدد المتخرجين في تلك المجالات. والشكل التالي يوضح ذلك.

شكل (١) ترتيب نسب الخريجين حسب مجالات الدراسة للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ



ثالثاً: معوقات تلبية مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي:

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن أهم معوقات تلبية مخرجات التعليم العالي السعودي لاحتياجات سوق العمل تتمثل في عدم توزيع الطلاب داخل الجامعات بين التخصصات التي يحتاج إليها سوق العمل، وأن هذا الأمر ناتج عن عدم مشاركة قطاع العمل في تحديد سياسة القبول بالجامعات، إضافة إلى التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تحدث في احتياجات سوق العمل، والتي تمثل بدورها انعكاساً لهذه التغيرات المتلاحقة في كل جوانب الحياة، حيث أصبحت سمة أساسية من سمات الألفية الثالثة، فلقد أصبح ما يدرسه الطلاب –اليوم– ويتصور أنه يؤهلهم لحياة عملية في الواقع المعاصر، قد يصبح أمراً بالياً لا يصلح لمجتمع الغد الذي تتعاظم فيه التطورات والتغيرات بصورة غير مسبوقة (يونس، ٢٠٠٢م، ٥٣).

وقد أشارت أريج السيسي (٢٠١٨م) إلى عدم مناسبة المناهج لاحتياجات سوق العمل، فضلاً عن عدم تطويرها، وقلة مراعاة الجامعات إعداد الكفاءات التي تتناسب وسوق العمل، إذ يتطلب سوق العمل مهارات لا تتوفر في الخريج، وانعدام التواصل بين سوق العمل والمؤسسات التعليمية لتحديد ما يحتاجه سوق العمل من متطلبات (١٧٠)، فضلاً عن وجود انفصام واضح بين السياسات المتبعة والمناهج الدراسية في الجامعات، حيث إن هناك إفراطاً من جهة في التكوين في بعض التخصصات النظرية التي نتج عنها تضخم كبير لدى طالبي الوظائف، ومن جهة أخرى

هناك تفريط يتمثل في عدم الاهتمام بتكوين العدد الكافي من الخريجين في تخصصات تطبيقية أخرى، التي لا يوجد مشكلة في حصولهم على وظائف بمجرد تخرجهم (فضيل، ٢٠١٥م، ١).

وقد أشارت دراسة هادية اليامي (٢٠١٨م) إلى قلة توفر الخدمات والبرامج التعليمية لبعض الفئات الطلابية في التعليم العالي السعودي، وضعف البنية التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطالب فضلاً عن ضعف مواءمة مخرجات التعليم والتدريب مع احتياجات السوق وتدني جودة المناهج والاعتماد على طرق تدريس تقليدية وضعف مهارات التقويم لدى المعلمين.

يتضح مما سبق وجود عدد من المعوقات تحد من تلبية احتياجات سوق العمل السعودي؛ الأمر الذي يتطلب البحث عن أنماط حديثة للتعليم العالي تلبي تلك الاحتياجات.

الدراسات السابقة:

يعرض الباحث عدداً من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت أنماط التعليم العالي ومدى تلبيتها للمتغيرات المجتمعية المعاصرة، أو مدى مواءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل، وفقا للترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ويتم العرض لهدف الدراسة ومنهجها وأهم نتائجها كما يلي:

أ) دراسات تناولت أنماط التعليم العالي ومدى تلبيتها للمتغيرات المجتمعية المعاصرة:

١- هدفت دراسة: هل (Hill).2015) إلى معرفة الأدوار المتطورة لنمط المؤسسات الربحية وغير الربحية (القطاع العام الحكومي الأمريكي) في توفير التعليم العالي على مدى العقود العديدة الماضية، ومعرفة آثار ذلك على السياسة التعليمية العامة وسوق العمل، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى وجود مشكلات في استجابة التعليم العالي لسوق العمل، وأن استجابة الحكومة والقطاع غير الربحي في توفير التعليم العالي كان له الأثر في توفير الوظائف في سوق العمل، وأن شركات القطاع الخاص يمكنها المساهمة في تلبية زيادة الطلب على التعليم العالي.

٢- وهدفت دراسة: عائشة الأحمدي (٢٠١٦م) إلى التعرف على قدرة الجامعات السعودية على إكساب خريجيها بعض الكفايات؛ واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتبين من خلال بيانات (١٤٣٧) طالباً وطالبة، على مقياس للكفايات شمل (٣٨) عبارة، وتوصلت إلى أن طلبة الجامعات أفادوا أن الدراسة في الجامعات أكسبتهم كفايات أدائية بدرجة متوسطة، وكفايات تنظيمه بدرجة عالية، وكفايات الاتصال بدرجة متوسطة.

٣- كما استهدفت دراسة: نجاة الملثم، وليلى البصري، (٢٠١٦م) تحليل نسب الخريجين من تخصصات التعليم العالي السعودي خلال الفترة ١٤٢٠-١٤٣٤ والتنبؤ بأعداد الخريجين من تخصصات التعليم العالي خلال الفترة ١٤٣٦هـ-١٤٤٠، واستخدمت الدالة الأسية لحساب التنبؤات بأعداد الخريج. واستخدمت المنهج المسحي وطبقت على عينة حجمها (١٠٠) من خريجي التعليم العالي السعودي بالمنطقة الشرقية، أوضحت نتائج الدراسة أن التعليم العالي السعودي يتيح فرصة أكبر لدراسة التخصصات النظرية مقارنة بالتخصصات العملية وبذلك يخدم برنامج السعودة في التوظيف للخريجين من التخصصات النظرية، كذلك أوضحت ارتفاع نسبة توظيف الأجانب في التخصصات العملية.

٤- وهدفت دراسة: هلال (٢٠١٦م) العرض لأحد الأنماط الجديدة للتعليم عن بُعد، وهو التعليم الافتراضي التي جاءت استجابة لثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، واستخدمت المنهج الوصفي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك نماذج متعددة للتعليم الجامعي، تختلف فيها نسبة المكون الافتراضي من نموذج إلى آخر، وأن التعليم الجامعي الافتراضي يزيد من تكافؤ الفرص التعليمية بين المتعلمين من خلال التغلب على العوامل التي تحول دون حصولهم على الفرص التعليمية المناسبة في نظام التعليم الجامعي السعودي.

٥- هدفت دراسة: أميرة بدري (٢٠١٧م) إلى العرض لبعض القضايا التي تمثل تحدياً لمخرجات التعليم العالي السعودي في تخصص مجال المعلوماتية، ومدى ملائمته لمتطلبات سوق العمل، وارتكز البحث على المنهج الوصفي وتحليل مضمون (١٤) دراسة، وتوصل البحث لنتائج أهمها أن تحديات التعليم العالي تتمثل في ضعف الشراكة بينها وبين القطاعات الوطنية العامة

والخاصة، وضعف التواصل عبر التدريب الميداني للطلاب، مما يسفر عن جمود المنهج وضعف مواكبته لاحتياج سوق العمل.

٦- هدفت دراسة: سحر عبد الله (٢٠١٧م) إلى العرض لعدد من أنماط التعليم الافتراضي، والتعليم الإلكتروني، والجامعات الافتراضية، والتعليم، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن ذلك يتطلب امتلاك أدوات عصر التكنولوجيا وثورة الاتصالات من علم وتكنولوجيا وتوافر القاعدة الفكرية التي تهيئ مناخاً اجتماعياً يساعد على مواكبتها، ويتوافر فيه العقلانية والديمقراطية بما يفرز عقلاً جديداً قادراً على التواجد بالفعل في هذا العصر.

٧- سعت دراسة: أريج السيسي، (٢٠١٨م) إلى وضع استراتيجيات مقترحة لمواءمة تعليم الفتاة العالي السعودي لدورها التنموي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، وتوصلت الدراسة إلى وضع استراتيجيات مقترحة لمواءمة تعليم الفتاة العالي السعودي لدورها التنموي في المجتمع السعودي منها، مشاركة القيادات المتعلمة من النساء في التخطيط لرسم دور الفتاة السعودية التنموي في المملكة وفقاً لرؤية ٢٠٣٠م.

٨- هدفت دراسة: جو (joo.2018) إلى تعرف أثر التعليم على مخرجات سوق العمل في كوريا، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن الدروس الخصوصية كان لها الأثر في زيادة مهارات الطلاب في سوق العمل، كما كان لمؤشر جودة العملية التعليمية أثراً في مخرجات سوق العمل.

٩- هدفت دراسة: هادية اليامي (٢٠١٨م) إلى إعداد استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠م، من أجل تطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي الوثائقي المقارن، وتوصل البحث إلى العديد من المهام والاستراتيجيات والسياسات ذات العلاقة بمستقبل التعليم بالمملكة وفي الختام قدمت الباحثة آلية لتنفيذ وتطبيق الرؤية على أرض الواقع بطريقة عملية بما يحقق الأهداف المصممة لأجلها.

ب: دراسات تناولت مدى مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل:

١- وسعت دراسة: عيسى وصديق (Issa & Siddiek.2012) إلى تحديد التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي، والبحث عن درجة استجابة هذه المؤسسات لمواجهة هذه التحديات، ومن خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، أوضحت الدراسة أن رأس المال البشري هو الأصل الأكثر قيمة في الاقتصاد العالمي التنافسي، وأن مؤسسات التعليم العالي وحدات تدريبية، وحاضنات للعلماء والتكنولوجيين، حيث يتم تدريب القوى العاملة لقيادة التغيير الاجتماعي والاقتصادي وتلبية احتياجات سوق العمل.

٢- وهدفت دراسة: هرنشيار ومادزك (Hrnciar& MadzĂk2013) إلى تحليل واقع البيئة الجامعية في أوروبا الوسطى باستخدام نموذج تحليل GAP لتحسين جودة التعليم العالي، والوقوف على الصعوبات التي تواجه خريجي المدارس الذين يجدون صعوبة في الحصول على وظائف في سوق العمل، وبناء على تحليل البيئة توصلت الدراسة إلى بعض التوصيات لمواءمة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل من خلال: الاهتمام بتحسين جودة التعليم وتطبيق نظم إدارة الجودة، وتحديد المتطلبات الرئيسية للأطراف المعنية بالعملية التعليمية (الطلاب، أرباب الأعمال).

٣- وسعت دراسة: ناشاش (Nashash.2015) إلى التعرف على مدى تطابق المهارات المكتسبة لخريجي مرحلة الطفولة في جامعة البلقاء التطبيقية وجامعة الأميرة علياء خلال دراستهم والمطلوب منهم في سوق العمل، وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على (١١٠) مشاركاً، وأظهر التحليل الإحصائي وجود علاقة سلبية بين الطلب على المهارات والعرض، وعدم تطابق المهارات المكتسبة خلال الدراسة الجامعية مع متطلبات سوق العمل.

٤- هدفت دراسة: المنيع (Almannie, 2015) إلى تقديم تصور مقترح لكليات المجتمع لتلبية احتياجات سوق العمل في المملكة العربية السعودية، وباستخدام المنهج المسحي تم إجراء مسح لـ (٢٥) كلية من كليات المجتمع من خلال شبكة الإنترنت، ومقابلة (٢٢) مشاركاً،

وكشفت الدراسة أن كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية تواجه العديد من العقبات في تحقيق هدف إعداد العمال المهرة في المجتمع المحلي وسوق العمل، وتركزت هذه العقبات في نوعية البرامج المقدمة والفجوة بين المجتمع ونقص المهارات التي يحتاجها أصحاب العمل.

٥- هدفت دراسة: حدج أناستازيص (Hadjianastasis,2017) إلى تعرف مخرجات التعليم العالي البريطاني من خلال معرفة آراء المهنيين في التعليم، ومن خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي تم تطبيق استبانة من (٢٩) سؤالاً على عينة بلغ قوامها (٩٤) فرداً، توصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة كانوا على دراية بمخرجات التعلم المراد تنفيذها وأن هذا يدعم تعليم الطلاب من خلال نموذج المحاكاة، وأكدت الدراسة على ضمان الجودة لتعزيز الروابط بين مخرجات الجامعة وسوق العمل، وأكدت أهمية تحديد مخرجات التعلم كأداة في تخطيط التعليم العالي.

٦- وسعت دراسة: اتشم (Etshim.2017) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في التعاون بين التعليم العالي وسوق العمل في كينشاسا، عاصمة جمهورية الكونغو الديمقراطية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن المناهج والسياسات الحالية تنطوي على أوجه قصور تتمثل في قلة توفر المهارات الكافية لدى الخريجين الجدد للانتقال بسهولة إلى سوق العمل والإنتاجية فيها.

٧- وسعت دراسة: عارف وآخرين (٢٠١٨م) إلى تعرف واقع جودة مخرجات التعلم في الجامعات السعودية ودورها في تلبية متطلبات سوق العمل السعودي، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط الرضا العام عن جودة مخرجات التعلم وفق آراء عينة البحث جاء بدرجة جيد جدا، ووجود تفاوت بين آراء عينة البحث في نسبة الرضى عن جودة مخرجات التعلم، حيث كانت نسبة الرضا لدى القيادات وأعضاء هيئة التدريس بدرجة ممتازة، في حين كانت نسبة رضى أرباب العمل جيد جدا.

٨- هدفت دراسة: عبد القادر (٢٠٢٠م) إلى تقديم رؤية مستقبلية لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م،

واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، وأسلوب دلفاي بجولاته الثلاث، وطبقت على (٢٦) خبيراً، وتوصلت الدراسة إلى رؤية مستقبلية مقترحة من وجهة نظر الخبراء شملت أربعة جوانب هي: الشراكة بين الجامعات وسوق العمل، وتفعيل تطبيق برامج الجودة، فضلاً عن تطوير التقويم المستمر للطلاب، وتحقيق التميز لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الشبة والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تعرف واقع مواءمة مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل من القوى البشرية المؤهلة دراسة عيسى وصديق (Issa & Siddiek.2012) ودراسة عبد القادر (٢٠٢٠م).
- كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تعرف معوقات تلبية مخرجات التعليم العالي السعودي لمتطلبات سوق العمل كدارسة: هرنشيار ومادزك (Hrnciar& MadzĂk2013) ودراسة عارف وآخرين (٢٠١٨م)، ودراسة هادية اليامي (٢٠١٨م).
- تنوعت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات ما بين الاستبانات، والمقابلات، والإحصاءات، والتقارير المنشورة.
- اختلفت الدراسة الحالية عن كافة الدراسات السابقة في مجتمعها وزمان إجرائها والمحاور التي تناولتها كما اختلفت في استخدم أسلوب دلفاي كأحد أساليب دراسة المستقبل لاستطلاع آراء الخبراء؛ لتقديم رؤية مستقبلية لأنماط التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المنهج الملائم لها، وبناء أداة الدراسة، كما استفادت من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها، وكذا تدعيم الإطار النظري وتفسير بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

الدراسة الميدانية: إجراءاتها ونتائجها:

أولا: إجراءات الدراسة الميدانية:

يعرض الباحث لمجتمع الدراسة والعينة وأداة الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات وإجراءات تطبيق أسلوب دلفاي يليه عرض نتائج الدراسة كما يلي:

١-مجتمع الدراسة: خبراء التربية بكليات التربية بالجامعات السعودية.

٢-عينة الدراسة: أشار أدلر وزيجلو Adler, Ziglio, 1996 إلى أن مجموعة من ١٠ إلى ١٥ خبيرا بموضوع الدراسة كاف للحصول على نتائج يمكن الاعتماد عليها للتحليل والخروج بتصورات ضمن جولات أسلوب دلفاي، وهذا يعني كما يرى جال وبروج (Gall, Borg,2003) أن اختيار العينة يكون قصديًّا (Purposeful) وليس عشوائيًّا (Random) من أجل إشراك من قد يكون ثرياً بالمعلومات، بحيث يفيد الدراسة ويثريها؛ لذا حاول الباحث الحصول على عدد من خبراء التربية بأقسام: أصول التربية، والإدارة والتخطيط، والمناهج بكليات التربية بست جامعات في المملكة العربية السعودية وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، مع مراعاة التخصص الأكاديمي، والخبرة العلمية في مجال التعليم العالي، وممن لديه الاستعداد للتعاون مع الباحث في إتمام جولات دلفاي الثلاث، والجدول التالي يوضح الخصائص الديموجرافية للعينة:

جدول (٣) يوضح الخصائص الديموجرافية للعينة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الجامعة	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٨	٣٨,١٪
	جامعة الملك سعود	٣	١٤,٣٪
	جامعة أم القرى	٣	١٤,٣٪
	جامعة القصيم	٢	٩,٥٪
	الجامعة الإسلامية	٣	١٤,٣٪
	جامعة طيبة	٢	٩,٥٪
	الإجمالي	٢١	١٠٠٪
الرتبة العلمية	فئات المتغير	العدد	النسبة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
	أستاذ	١٣	٦١,٩٪
	أستاذ مشارك	٨	٣٨,١٪
	الإجمالي	٢١	١٠٠٪
القسم العلمي	فئات المتغير	العدد	النسبة
	أصول التربية	١٢	٥٧,١٪
	الإدارة والتخطيط	٥	٢٣,٨٪
	المناهج وطرق التدريس	٤	١٩,١٪
	الإجمالي	٢١	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق تنوع الجامعات التي تمت استجابة الخبراء منها، حيث بلغت ست جامعات وكانت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقدمة تلك الجامعات حيث أبدى (٨) من الخبراء موافقتهم على التعاون مع الباحث بنسبة (٣٨,١٪)، كما تنوعت الرتب العلمية لخبراء التربية الذين طُبق عليهم أسلوب دلفاي، حيث بلغ عدد الخبراء على رتبة أستاذ (١٣) خبيراً، بنسبة (٦١,٩)؛ مما يفيد من دقة النتائج التي سيحصل عليها الباحث نظراً لخبرتهم الطويلة، كما تنوع تخصص الخبراء حيث بلغ عدد خبراء قسم أصول التربية (١٢) خبيراً بنسبة (٥٧,١٪)، في حين بلغ عدد الخبراء من قسم الإدارة والتخطيط (٥) خبراء بنسبة (٢٣,٨٪)، كما بلغ عدد الخبراء من قسم المناهج وطرق التدريس (٤) خبراء بنسبة (١٩,١٪)، وتعد هذه نسب جيدة حيث شملت التخصصات الأقرب لموضوع البحث.

٣-أداة الدراسة: في ضوء ما أسفرت عنه الأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة، تم وضع الصورة المبدئية لاستبانة دلفاي، وكانت من النوع المفتوح، حيث اشتملت على البيانات الأولية للخبير، وسؤالين مفتوحين، وتم تقسيم الاستبانة بعد الجولة الأولى إلى أربعة محاور رئيسة كما يأتي بيانه.

٤-صدق أداة الدراسة: يشير صدق الأداة إلى أنها تقيس ما وضعت لقياسه، وقد أكد الملحم (٢٠٠٨م) أن أسلوب دلفاي في تعامله مع مجموعة الخبراء من خلال عدة جولات يتضمن صدق المحتوى لأداة الدراسة، إذ إن أسلوب دلفاي الذي يعتمد على عدة جولات يوفر قدرا من

الصدق خصوصاً عند وصول الخبراء إلى اتفاق على المقترحات العلاجية التي تم وضعها، كما يتحقق في الأداة من خلال أسلوب دلفاي ما يعرف بصدق المحكمين، كما ذهب النذير(١٤٣٥هـ) إلى أن تكرار عرضه على فئة المحكمين من خلال جولاته المتعددة للوصول إلى نسبة اتفاق كبيرة على كل بند مقترح علاجي من بنود الأداة يعطي قدراً كبيراً من الاطمئنان إلى أن الأداة تقيس ما وضعت من أجله؛ وللتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحث بعرض المحاور الرئيسة التي خلص إليها من الجولة الأولى على عدد من المحكمين بلغ عددهم (٦) محكمين من جامعات: (الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الأزهر، القصيم) وقد أبدى المحكمون عدداً من الملحوظات تم تداركها في تصميم الاستبانة المغلقة قبل الجولة الثانية من تطبيق أسلوب دلفاي.

٥- منهج الدراسة: وظفت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، الذي يُعرّف بأنه "الجمع المتأني للسجلات والوثائق ذات العلاقة بموضوع البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين على إجابة أسئلة البحث والوصول إلى النتائج التي يسعى الباحث لتحقيقها" (العساف، ١٤٣٣هـ، ٢٠٦)، وذلك للإجابة عن الأسئلة: الأول والثاني والثالث.

كما استخدم الباحث (أسلوب دلفاي)، Delphi method الذي يُعرّف بأنه أداة مسحية لعقد مناقشات بين الخبراء، وتقدم من خلال جولات عديدة لمجموعة منتقاة من الخبراء بهدف التوصل إلى درجة من الاتفاق العام بينهم فيما يتعلق بتحديد اتجاهات معينة واحتمالية حدوثها وزمن حدوثها وتأثيرها المتوقع (فليه، والزكي، ٢٠٠٣م)؛ وذلك للإجابة عن السؤال الرابع.

٦- إجراءات الدراسة: اتبعت الدراسة الإجراءات والخطوات المنهجية وفق أسلوب دلفاي، التي أشارت إليها الأدبيات المتصلة بالأسلوب المذكور، وهي على النحو الآتي: حددت أبعاد الموضوع، ووضعت الأداة على شكل استبانة تضمنت مجموعة من الأسئلة طُلب من كل خبير الإجابة عن الأسئلة، وإضافة المعلومات التي يرى أنها ذات صلة وثيقة بموضوع الدراسة، وبعد كل جولة تم تحليل النتائج في ضوء إجابات الخبراء وملحوظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة،

وطُرحت عليهم مرة أخرى، تكررت هذه العملية في ثلاث جولات، حتى تكون إجماعا على النتائج.

٧-المعالجات الإحصائية: أُستُخرجت المعالجاتُ الإحصائية لبيانات جولات دلفاي الثلاث، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات الخبراء عن مجالات الاستبانة، ولأغراض المعالجة الإحصائية، وتحليل البيانات، وبناء على رأي المحكمين، والأدبيات المتصلة بمنهجية الدراسة، اعتمد الباحث في تطبيق الجولة الأولى أسئلة مفتوحة المصدر، بينما في تطبيق الجولتين: الثانية والثالثة ووفقاً للأدبيات، فقد تم تحديد نسبة الاتفاق المقبولة ٧٥٪ بين آراء الخبراء، وأُعتمد مقياس متدرج من ثلاثة مستويات: (موافق، محايد، غير موافق) وحساب متوسط أهمية كل مقترح باعتبار القيمة العددية للحقول كالتالي: (موافق=٣)، (محايد =٢)، و(غير موافق=١)، تم حساب المدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٢/٣= ٠,٦٦) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

٨- تطبيق جولات دلفاي: طُبقت ثلاث جولات على النحو الآتي:

الجولة الأولى: طبقت في الفترة الزمنية من ٢٠٢١/١/٢٠م إلى ٢٠٢١/١/٢٥م، وقد تم توزيع استبانة الجولة الأولى على عينة مكونة من (٢١) خبيرًا تربويًّا من الجامعات السعودية، وتمثلت أسئلة الاستبانة المفتوحة في الجولة الأولى في سؤالين الأول: كيف يمكن تطوير أنماط التعليم العالي السعودي التقليدية لتلبية احتياجات سوق العمل؟ والسؤال الثاني: ما أنماط التعليم العالي التي يمكن استحداثها لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي؟ وتم الاعتماد على العصف الذهني للخبراء، ومن خلال تحليل استجابات أفراد العينة في الجولة الأولى قسم الباحث العبارات إلى أربعة محاور.

بعد تحليل الباحث لإجابات الجولة الأولى وتصنيفها الأسئلة المفتوحة، صممت استبانة الجولة الثانية بناءً على توجيهات الخبراء، وما أسفرت عنه نتائج الجولة الأولى ومضافاً إليها ما توصل إليه الباحث من الدراسات والأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة تم استفتاء الخبراء مرة أخرى

حول ما طرحوه في الجولة الأولى من آراء حول الرؤية المستقبلية، وذلك بغية الوصول إلى اتفاق عام، وحتى تتاح لهم فرصة الاطلاع على الآراء التي اقترحت بخصوص المحاور السابقة، وقد استبدلت صيغة الأسئلة المفتوحة في الجولة الثانية بأسئلة مغلقة مكونة من (٥١) مقترحاً، وقد بدأ تطبيق الجولة الثانية في الفترة الزمنية من (٢٠٢١/٢/١م) إلى (٢٠٢١/٢/٥م) على الخبراء أنفسهم، وقد اتفقت معظم آراء الخبراء في الجولة الثانية على بعض الملحوظات منها: إعادة صياغة بعض الفقرات، واختصار بعض المقترحات فأصبحت الاستبانة مكونة من (٥١) مقترحاً للرؤية المستقبلية، ثم قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية كل مقترح، ونسبة الاتفاق بين آراء الخبراء، وبعد رصد الباحث وتحليل نتائج الجولة الثانية لأسلوب دلفاي للوقوف على آراء الخبراء واتجاهاتهم نحو الرؤية المستقبلية وُزعت على النحو التالي:

١- المحور الأول: تطوير نمط التعليم العالي التقليدي (الحكومي والأهلي) (٢٠) عبارة.

٢- المحور الثاني: استحداث نمط جامعة الشركات (١١) عبارة.

٣- المحور الثالث: استحداث نمط الجامعة المنتجة (٧) عبارات.

٤- المحور الرابع: استحداث نمط الجامعة البحثية (١٣) عبارة.

الجولة الثالثة: جاءت الجولة الثالثة بهدف قياس مستوى إجماع الخبراء على متوسط درجات الأهمية التي حصل عليها كل مقترح من المقترحات، والبالغ عددها (٥١) مقترحاً للرؤية المستقبلية، موزعة على المحاور الأربعة، ومن ثم إيجاد النسبة المئوية لاتفاق آراء الخبراء، وقد بدأ تطبيق الجولة الثالثة في الفترة الزمنية من ٢٠٢١/٢/٥م إلى ١٠/ ٢/ ٢٠٢١م على نفس الخبراء، وذلك بعد تحليل إجابات الجولة الثانية بناء على ملحوظات وتوجيهات الخبراء للوصول إلى اتفاق عام، وحتى تتاح لهم الفرصة للاطلاع على جميع الآراء الأخرى، وقد اتفقت معظم آراء الخبراء في الجولة الثالثة على المحاور الرئيسة وفقرات الرؤية المستقبلية لأنماط التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل.

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

بعد تطبيق الجولات الثلاث اتضح للباحث موافقة الخبراء على المقترحات بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٠من ٣) ونسبة اتفاق (٩٣,٣٪) في الجولة الثانية، في حين كانت موافقتهم على الجولة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٣من ٣) ونسبة اتفاق (٩٥,٤٪)؛ مما يدل على تقارب اتفاقهم حول عبارات الجولتين، كما جاءت النسبة المئوية لاتفاقهم على الجولتين في المحور الثالث: (استحداث نمط الجامعة المنتجة) في المرتبة الأولى، بنسبة اتفاق بلغت (٩٨,٢٪)، في حين جاءت النسبة المئوية لاتفاقهم على المحور الرابع (استحداث نمط الجامعة البحثية) في المرتبة الثانية بنسبة اتفاق بلغت (٩٧,٦٪)، كما جاءت النسبة المئوية لاتفاقهم على المحور الثاني (استحداث نمط (جامعة الشركات) في المرتبة الثالثة بنسبة اتفاق بلغت (٩٦,٩٪)، وجاءت النسبة المئوية لاتفاقهم على المحور الأول (تطوير نمط التعليم العالي التقليدي (الحكومي والأهلي) في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (٨٩,٣٪)؛ مما يدل على أن الخبراء يرون أن أنماط التعليم التقليدي بصورته الراهنة –وإن جرى تطويره– قد لا تلبي احتياجات سوق العمل السعودي نظراً لقبول الجامعات كل عام آلاف الطلاب في التخصصات النظرية التي لا يحتاج إليها سوق العمل، وصعوبة تطبيق بعض المقترحات؛ حيث تحتاج إلى سن قوانيين وتشريعات خاصة بأنماط التعليم العالي السعودي، كما جاءت أكثر نسبة اتفاق على عبارات المحور الثالث الخاص باستحداث نمط الجامعة المنتجة، فهذا الأقرب كما يرى الخبراء في توفير احتياجات سوق العمل من التخصصات المطلوبة، ولمعرفة تفاصيل النتائج يعرض الباحث لاستجابات الخبراء فيما يلي:

أ–نتائج المحور الأول: تطوير نمط التعليم العالي التقليدي (الحكومي والأهلي) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء، وتفسيرها.

للإجابة عن هذا المحور، تم استخراج متوسطات درجات موافقة الخبراء في المرحلتين الثانية والثالثة، والانحراف المعياري، ونسبة الاتفاق في كل مرحلة، ونسبة الاتفاق بين المرحلتين، وترتيب العبارات وفقاً للمتوسط الحسابي للجولتين، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٤) متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والانحراف المعياري، ونسبة الاتفاق لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بتطوير نمط التعليم العالي التقليدي (الحكومي والأهلي) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء ن=٢١

م	المقترحات	نتائج الجولة الثانية				نتائج الجولة الثالثة				نسبة الاتفاق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	
٦	إنشاء حاضنات داعمة للبحث العلمي والابتكار لإضفاء ميزة التنافسية	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١	١٠٠٪
١٠	الالتزام بمعايير الجودة الشاملة العالمية للتعليم العالي (من خلال نماذج التميز مثل: النموذج الأوروبي للتميز، ونموذج بالدريج الأمريكي، ونموذج فليمنج الياباني، ونموذج جائزة الملك عبدالعزيز للجودة.....)	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
١١	استخدام التقنيات في التدريس للطلاب وتدريبهم على استخدامها كل في مجال تخصصه.	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
١٧	اشتمال المناهج على المعارف والمهارات الملائمة لمتطلبات سوق العمل	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٢,٧٥	٠,٦٨٣	٨٧,٥٪	٣	٩٣,٧٪
١٨	توجيه طلاب السنة التحضيرية إلى التخصصات التطبيقية التي يحتاجها سوق العمل.	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٢,٧٥	٠,٦٨٣	٨٧,٥٪	م٣	٩٣,٧٪
٢٠	تنمية المهارات الرقمية والقدرات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس.	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
١	التحول إلى التعليم المعتمد على التكنولوجيا واستخدام مراكز التعليم المتميز	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	٢	٩٦,٩٪
٥	استحداث برامج تستهدف رفع كفاءة الخريجين الذين انضموا إلى قوة العمل	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	م٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م٢	٩٦,٩٪

م	المقترحات	نتائج الجولة الثانية				نتائج الجولة الثالثة				نسبة الاتفاق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	
٧	إنشاء أودية وحدائق للعلوم والتكنولوجيا وحاضنات تكنولوجية	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	م٢	٢,٥٠	٠,٨٩٤	٧٥٪	٦	٨٤,٤٪
١٢	التعاون مع مؤسسات سوق العمل بزيارة أعضاء هيئه التدريس إليها لمعرفه الجديد في المجال والعمل على تحقيقه في الخريج.	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	م٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م٢	٩٦,٩٪
١٣	إيجاد توصيف للمهن والوظائف المطلوبة بالتعليم العالي لإعداد خريج مؤهل لكل مهنة	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	م٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م٢	٩٦,٩٪
١٥	ربط مشاريع تخرج الطلاب بمؤسسات سوق العمل (التأكيد على المشاريع التطبيقية ذات الصلة بسوق العمل)	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	م٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م٢	٩٦,٩٪
١٦	وجود خطه معلنة للتدريب في مراكز خدمة المجتمع بمؤسسات التعليم العالي وفق احتياجات سوق العمل	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	م٢	٢,٧٥	٠,٦٨٣	٨٧,٥٪	٤	٩٠,٦٪
١٤	مشاركه أصحاب العمل والمختصين في وضع مناهج التعليم العالي وتطويرها	٢,٧٥	٠,٥٥٧	٨١,٣	٣	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م٤	٩٠,٦٪
٤	إدخال برنامج للتعليم المستمر (تعليم الكبار) لإعداد الإنسان المتلائم مع مستجدات سوق العمل	٢,٦٨	٠,٦٠٢	٧٥	٤	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	٥	٨٧,٥٪
٣	تعديل نظام الدراسة بالجامعات بحيث يدرس المنتظمون صباحا وتتاح الدراسة مساء للراغبين بنظام الانتساب وفقا لتخصصات مطلوبة لسوق العمل.	٢,٦٨	٠,٤٧٨	٦٨,٨	م٤	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م٦	٨٤,٤٪

م	المقترحات	نتائج الجولة الثانية				نتائج الجولة الثالثة				نسبة الاتفاق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	
١٩	ربط أعداد المقبولين بالاحتياجات المستقبلية التقديرية لسوق العمل.	٢,٦٢	٠,٧١٨	٧٥	٥	٢	١,٠٣	٥٠٪	٩	٦٢,٥٪
٨	الاهتمام بالتوسع في إنشاء كليات مجتمع ذات تخصصات تطبيقية (مثل الحاسب الآلي ونظم المعلومات) وفتح تخصصات جديدة في ضوء احتياجات سوق العمل.	٢,٥٦	٠,٦٢٩	٦٢,٥	٦	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	٧	٨١,٢٪
٩	إنشاء جامعات نسائية في المناطق المختلفة للمملكة.	٢,٣١	٠,٧٠٤	٤٣,٨	٧	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	٨	٧١,٩٪
٢	تقسيم الجامعات الكبيرة إلى جامعات صغيرة أو متوسطة تخصصية مثل: جامعة طبية، جامعة هندسية، جامعة تكنولوجية، جامعة للعلوم الإنسانية..	٢,٢٥	٠,٧٧٤	٤٣,٨	٨	٢,٥٠	٠,٨٩٤	٧٥٪	١٠	٥٩,٤٪
	الدرجة الكلية	٢,٨٢	٠,١٧٩	٨٥,٣٪		٢,٨٦	٠,١٢٥	٩٣,١٪		٨٩,٢٪

يتبين من الجدول السابق حصول مقترحات تطوير نمط التعليم العالي التقليدي (الحكومي والأهلي) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء على نسبة اتفاق بلغت (٨٩,٢٪)، كما جاءت استجابة الخبراء على العبارات: (٦، ١٠، ١١، ٢٠) في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (١٠٠٪)، كما جاءت استجاباتهم على العبارات: (١، ٥، ١٢، ١٣، ١٥) في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (٩٦,٩٪)، كما جاءت استجاباتهم على العبارتين: (١٧، ١٨) في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية بلغت (٩٣,٧٪)، في حين جاءت استجاباتهم على العبارات: (١٦، ١٤) في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية بلغت (٩٠,٦٪)، كما جاءت استجاباتهم على العبارة: (٤) في المرتبة الخامسة بنسبة مئوية بلغت (٨٧,٥٪)، كما جاءت استجاباتهم على العبارتين: (٧، ٣) في المرتبة السادسة بنسبة مئوية بلغت (٨٤,٤٪)، كما جاءت استجاباتهم على العبارة: (٨) في المرتبة السابعة بنسبة مئوية بلغت (٨١,٢٪)، كما جاءت استجاباتهم على العبارات: (١٩، ٩، ٢) في

المرتبة الثامنة والتاسعة والعاشرة على التوالي، بنسبة مئوية تراوحت بين (٥٩,٤ إلى ٦٢,٥)، وهذه النسب لا تمثل اتفاقاً بين آراء الخبراء حيث إنها لم تحصل على نسبة مئوية ٧٥٪ التي حددتها الدراسة الحالية كحدٍ أدنى للاتفاق.

أما تفصيلاً وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارات أرقام (٦، ١٠، ١١، ٢٠) في المرتبة الأولى ومحتواها (إنشاء حاضنات داعمة للبحث العلمي والابتكار لإضفاء ميزة التنافسية، والالتزام بمعايير الجودة الشاملة العالمية للتعليم العالي (من خلال نماذج التميز مثل: النموذج الأوروبي للتميز، ونموذج بالدريج الأمريكي، ونموذج فليمنج الياباني، ونموذج جائزة الملك عبد العزيز للجودة..) و(استخدام التقنيات في التدريس للطلاب وتدريبهم على استخدامها كل في مجال تخصصه)، و(تنمية المهارات الرقمية والقدرات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس) بنسبة اتفاق ١٠٠٪؛ مما يدل على مستوى الإجماع العالي بين الخبراء، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبراء يرون أهمية إنشاء حاضنات بالجامعات السعودية لتحويل الأفكار إلى منتجات تفيد المجتمع، والالتزام بتطبيق معايير الجودة في التعليم العالي؛ لتحسين مهارات الخريجين، وأهمية استخدام التقنيات والتدريب عليها وتنمية المهارات الرقمية والقدرات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس، وهذا يشير – كما يرى الخبراء –إلى أهمية تطوير نمط التعليم العالي التقليدي لتأمين احتياجات سوق العمل من اليد الماهرة المزودة بالكفايات الجامعية المهنية والعلمية المناسبة، وإيجاد فرص عمل لخريجي التعليم العالي؛ مما يؤدي إلى الحد من مشكلة البطالة، ويتفق ذلك ونتائج دراسة: (Issa & Siddiek.2012) ودراسة عبدالقادر (٢٠٢٠م) اللتان أكدتا أهمية تحسين جودة مخرجات التعليم العالي؛ لضمان رضى العملاء، وأهمية الحاضنات التكنولوجية لتبني أفكار الباحثين وتحويلها إلى تطبيقات، ودراسة محمد (٢٠٢٠م، ٤٥٩) التي أكدت أهمية تحقيق التنافسية وتنمية القدرات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس وتفعيل دور الحاضنات التكنولوجية، كما جاءت العبارات: (١٩، ٩، ٢) في المرتبة الثامنة والتاسعة والعاشرة على التوالي، بنسبة مئوية تراوحت بين (٥٩,٤ إلى ٦٢,٥) وهذه النسب لا تمثل اتفاقاً بين آراء الخبراء ومحتواها (تقسيم الجامعات الكبيرة إلى جامعات صغيرة أو متوسطة تخصصية مثل: جامعة طبية، جامعة هندسية، جامعة تكنولوجية،

جامعة للعلوم الإنسانية..، و(ربط أعداد المقبولين بالاحتياجات المستقبلية التقديرية لسوق العمل) و(إنشاء جامعات نسائية في المناطق المختلفة للمملكة)، ويعزو الباحث قلة اتفاق آراء الخبراء على محتوى هذه العبارات إلى تخوف البعض من تقسيم الجامعات الكبيرة، وتعديل نظام الدراسة بالجامعات الحكومية والأهلية وإنشاء جامعات نسائية؛ نظراً لأن ذلك قد يكون مكلفاً جداً في الوقت الذي تتجه المملكة إلى تخفيض الكلفة التشغيلية للجامعات وفقاً لنظام الجامعات الجديد، وإيجاد مصادر تمويل جديدة متمثلة في الإعانة التي تقدمها الدولة للجامعة، والأوقاف، وقبول التبرعات، والسماح للجامعات بتأسيس الشركات الاستثمارية لتنمية مواردها المالية. (مجلس شؤون الجامعات، ٢٠٢٠م، المادة التاسعة والأربعون، ٢٥) وقلة وجود قواعد بيانات عن الاحتياجات الفعلية من التخصصات المختلفة لسوق العمل السعودي ويتشابه ذلك ونتائج دراسة الزهراني (٢٠١٠م).

ب–نتائج المحور الثاني: أهمية استحداث نمط (جامعة الشركات) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء، وتفسيرها.

للإجابة عن هذا المحور، تم استخراج متوسطات درجات موافقة الخبراء في المرحلتين الثانية والثالثة، والانحراف المعياري، ونسبة الاتفاق في كل مرحلة، ونسبة الاتفاق بين المرحلتين، وترتيب العبارات وفقا للمتوسط الحسابي للجولتين، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٥) متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والانحراف المعياري، ونسبة الاتفاق لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بأهمية استحداث نمط (جامعة الشركات) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء ن=٢١

م	المقترحات	نتائج الجولة الثانية				نتائج الجولة الثالثة				نسبة الاتفاق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	
٣	تعزز جامعة الشركات الابتكار وتطوير التكنولوجيا، ونقلها، وتسويقها بالتعاون بين الجهات المعنية المحلية والدولية	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١	١٠٠٪

م	المقترحات	نتائج الجولة الثانية				نتائج الجولة الثالثة				نسبة الاتفاق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	
٥	تطور جامعة الشركات رأس المال البشري والمعرفي وتوفير التعليم والتدريب المتميز	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
٧	تعقد جامعة الشركات الشراكة بينها وبين مراكز التدريب وبيوت الخبرة المحلية والدولية	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
٨	تعمل جامعة الشركات على ربط النظرية بالتطبيق في المناهج الدراسية	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
٩	توفر جامعة الشركات برامج تعليميه وتدريبيه تواكب احتياجات سوق العمل	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
١	قيام بعض الشركات الكبرى في المملكة بإنشاء جامعة أو معاهد خاصة بها.	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	٢	٩٦,٩٪
٢	تقديم خدمات الأعمال والتسهيلات الفنية والعلمية لمشروعات البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	م٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م٢	٩٦,٩٪
٤	توفر جامعة الشركات ما يحتاج إليه سوق العمل من قوة عاملة على درجه عالية من المهارة والمعرفة بالتنسيق مع سوق العمل	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	م٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م٢	٩٦,٩٪
٦	تقدم جامعة الشركات التعليم المستمر للكبار للحفاظ على القوى العاملة والخبرة المتميزة.	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	م٢	٢,٨٧	٠,٥٠	٩٣,٨٪	٣	٩٣,٨٪
١٠	تعمل جامعة الشركات على الدخول في شراكات مع الجامعات والمؤسسات البحثية.	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	م٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م٢	٩٦,٩٪
١١	تعمل جامعة الشركات على تنميه الولاء والانتماء للشركة من خلال نشر ثقافة الشركة وقيمها بين كافة العاملين فيها وفي المجتمع الخارجي.	٢,٨١	٠,٤٠٣	٨١,٣	٣	٢,٧٥	٠,٦٨٣	٨٧,٥٪	٤	٨٤,٤٪
	الدرجة الكلية	٢,٩٥	٠,٠٩٣	٩٥,٥٪		٢,٩٦	٠,٨٠٦	٩٨,٣٪		٩٦,٩٪

يتبين من الجدول السابق حصول مقترحات أهمية استحداث نمط (جامعة الشركات) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء على نسبة اتفاق بلغت (٩٦,٩٪)، كما جاءت استجابة الخبراء على العبارات: (٣، ٥، ٧، ٨، ٩) في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (١٠٠٪)كما جاءت استجاباتهم على العبارات: (١، ٢، ٤، ١٠) في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (٩٦,٩٪)، كما جاءت استجاباتهم على العبارة: (٦) في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية بلغت (٩٣,٨٪)، كما جاءت استجاباتهم على العبارة: (١١) في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية بلغت (٨٤,٤٪) وهذه النسب تمثل اتفاقاً بين آراء الخبراء حيث إنها حصلت على اتفاق أكثر من ٧٥٪ التي حددتها الدراسة الحالية كحدٍ أدنى للاتفاق.

أما تفصيلاً وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارات أرقام (٣، ٥، ٧، ٨، ٩) في المرتبة الأولى ومحتواها (تعزز جامعة الشركات الابتكار وتطوير التكنولوجيا، ونقلها، وتسويقها بالتعاون بين الجهات المعنية المحلية والدولية) و (تطور جامعة الشركات رأس المال البشري والمعرفي وتوفير التعليم والتدريب المتميز) و(تعقد جامعة الشركات الشراكة بينها وبين مراكز التدريب وبيوت الخبرة المحلية والدولية) و(توفر جامعة الشركات برامج تعليميه وتدريبيه تواكب احتياجات سوق العمل) بنسبة اتفاق ١٠٠٪؛ مما يدل على مستوى الإجماع العالي بين الخبراء عليها، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية تطوير التكنولوجيا، ونقلها، وتسويقها بالتعاون بين الجهات المعنية المحلية والدولية، وكذا تطوير رأس المال البشري، والمعرفي، وتوفير التعليم والتدريب المتميز، وبرامج تعليميه وتدريبيه تواكب احتياجات سوق العمل فضلاً عن ربط النظرية بالتطبيق لتلبية احتياجات سوق العمل، وتتفق تلك النتيجة ودراسة محمد (٢٠٢٠م، ٤٦٠) ودراسة الشتري (٢٠١٤م، ٧٧) ودراسة عيسوى (٢٠١٩م، ٩٣٦) ودراسة سالم (٢٠١٣م، ٣٢٧) التي أكدت على أهمية تنمية رأس المال البشري وأهمية التعليم والتدريب في حياة الشركات ودورها في تحويل الشركة إلى منظمة تعلم للدخول إلى مجتمع المعرفة.

كما جاءت العبارة رقم (١١) ومحتواها (تعمل جامعة الشركات على تنميه الولاء والانتماء للشركة من خلال نشر ثقافة الشركة وقيمها بين كافة العاملين فيها وفي المجتمع الخارجي) في المرتبة

الرابعة والأخيرة بنسبة اتفاق (٨٤,٤٪)؛ مما يدل على اتفاق الخبراء على محتواها بدرجة كبيرة رغم أنها جاءت أقل العبارات اتفاقا بين عبارات المحور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبراء قد يرون أن تعزيز الولاء والانتماء بين العاملين بالشركة يلبي احتياجات سوق العمل من العمالة بأسلوب غير مباشر، حيث إن الولاء والانتماء إلى الشركة أو المؤسسة يجعل الفرد يحافظ على تقدم المؤسسة ويبذل قصارى جهده في تنفيذ العمل، ويطور من منتجات الشركة، ويتفق ذلك ودراسة الشتري (٢٠١٤م، ٧٤) ودراسة مراد (٢٠١٦م، ٣٣، ٣٤) اللتان أكدتا أهمية نشر ثقافة الشركة بين العاملين بها، وأهمية وجود علاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع؛ لتوفير الكوادر البشرية المؤمنة بقيم العمل والمتخصصة والتي تمتلك المعارف والمهارات المطلوبة في سوق العمل.

ج-نتائج المحور الثالث: أهمية استحداث نمط (الجامعة المنتجة) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء، وتفسيرها.

للإجابة عن هذا المحور، تم استخراج متوسطات درجات موافقة الخبراء في المرحلتين الثانية والثالثة، والانحراف المعياري، ونسبة الاتفاق في كل مرحلة، ونسبة الاتفاق بين المرحلتين، وترتيب العبارات وفقا للمتوسط الحسابي للجولتين، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٦) متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والانحراف المعياري، ونسبة الاتفاق لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بأهمية استحداث نمط (الجامعة المنتجة) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء ن=٢١

م	المقترحات	نتائج الجولة الثانية				نتائج الجولة الثالثة				نسبة الاتفاق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	
١	إقامة مشاريع بحثية مشتركه بين الجامعة وقطاعات الصناعة والإنتاج	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١	١٠٠٪
٢	تنظيم المسؤولين بالجامعة اللقاءات والندوات العلمية وتقديم الخدمات التعليمية لقطاع الأعمال	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
٣	أن تقدم برامج التعليم المستمر لتعميق الارتباط بين الإعداد الأكاديمي وسوق العمل	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪

م	المقترحات	نتائج الجولة الثانية				نتائج الجولة الثالثة				نسبة الاتفاق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	
٥	التعاون بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج في تنفيذ برامج تدريبية مشتركه	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
٦	أن تقدم منتجات بعض الكليات الزراعية والصناعية للمجتمع بسعر مناسب	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
٧	توفير قاعدة بيانات حول متطلبات سوق العمل بطرق علمية معتمدة.	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	م١	١٠٠٪
٤	تأجير منشآت مرافق الجامعة أثناء عطلات نهاية الأسبوع والإجازات لإقامة الأنشطة الاجتماعية لأفراد المجتمع.	٢,٧٥	٠,٤٤٧	٧٥٪	٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	٢	٨٧,٥٪
	الدرجة الكلية	٢,٩٦	٠,٠٦٣	٩٦,٤٪		٣	٠,٠٠	١٠٠٪		٩٨,٢٪

يتبين من الجدول السابق حصول مقترحات أهمية استحداث نمط (الجامعة المنتجة) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء على نسبة اتفاق بلغت (٩٨,٢٪)، كما جاءت استجابة الخبراء على العبارات: (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧) في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (١٠٠٪) كما جاءت استجاباتهم على العبارة: (٤) في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (٨٧,٥٪)، وهذه النسب تمثل اتفاقاً بين آراء الخبراء حيث إنها حصلت على اتفاق أكثر من ٧٥٪ التي حددتها الدراسة الحالية كحدٍ أدنى للاتفاق.

أما تفصيلاً وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارات: (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧) في المرتبة الأولى ومحتواها (إقامة مشاريع بحثية مشتركه بين الجامعة وقطاعات الصناعة والإنتاج) و(تنظيم المسؤولين بالجامعة اللقاءات والندوات العلمية وتقديم الخدمات التعليمية لقطاع الأعمال) و(أن تقدم برامج التعليم المستمر لتعميق الارتباط بين الإعداد الأكاديمي وسوق العمل) و(التعاون بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج في تنفيذ برامج تدريبية مشتركه) و(أن تقدم منتجات بعض الكليات الزراعية والصناعية للمجتمع بسعر مناسب) و(توفير قاعدة بيانات حول متطلبات سوق العمل بطرق علمية معتمدة)؛ مما يدل على اتفاق وجهة نظر الخبراء حول أهمية استحداث الجامعة

المنتجة لتلبية احتياجات سوق العمل، حيث يحرص نمط الجامعة المنتجة على إقامة مشاريع بحثية مشتركه بين الجامعة وقطاعات الصناعة، وعقد اللقاءات والندوات وتقديم برامج التعليم المستمر، والتعاون في تدريب الأفراد وفقاً للتخصصات المطلوبة، فضلاً عن تقديم منتجات بعض الكليات الزراعية والصناعية إلى أفراد المجتمع بأسعار مناسبة، وكذا توفير قاعدة بيانات عن متطلبات سوق العمل، وبناء عليه تقوم الجامعة بإعداد الأفراد طبقا لتلك التخصصات، ويتفق ذلك ونتائج دراسة الماجد (٢٠١٨م،٤٩)، ودراسة أريج السيسي (٢٠١٨، ١٧٣) ودراسة: عبده (٢٠١٩، ٣٥)، التي أكدت أهمية تبني مفهوم الجامعة المنتجة، وإقامة مشروعات مشتركة مع قطاعات المجتمع المحلي، وتقديم التدريب للطلاب والطالبات لتأهليهم لسوق العمل وتوفير قاعدة بيانات عن الوظائف المطلوبة وتوجيه الطلاب لها.

كما جاءت العبارة رقم (٤) ومحتواها (تأجير منشآت مرافق الجامعة أثناء عطلات نهاية الأسبوع والإجازات لإقامة الأنشطة الاجتماعية لأفراد المجتمع) في المرتبة الثانية والأخيرة بنسبة اتفاق (٨٧,٥٪)؛ مما يدل على اتفاق الخبراء على محتواها بدرجة كبيرة رغم أنها جاءت أقل العبارات اتفاقاً بين عبارات المحور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبراء قد يرون أن تأجير مرافق الجامعة قد تتلف من الاستخدام غير المسؤول وبالتالي جاء الاتفاق على هذه العبارة في المرتبة الأخيرة، ويتشابه ذلك ودراسة العريمي، وأبو عاشور، (٢٠١٩، ٦٥٩) ودراسة الماجد (٢٠١٨م، ٣٨) اللتان أكدتا أهمية تقديم الجامعة المنتجة الخدمات والأنشطة والدورات التدريبية للمجتمع المحلى والخارجي كمصدرٍ بديلٍ للتمويل.

د–نتائج المحور الرابع: أهمية استحداث نمط (الجامعة البحثية) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء، وتفسيرها.

للإجابة عن هذا المحور، تم استخراج متوسطات درجات موافقة الخبراء في المرحلتين الثانية والثالثة، والانحراف المعياري، ونسبة الاتفاق في كل مرحلة، ونسبة الاتفاق بين المرحلتين، وترتيب العبارات وفقا للمتوسط الحسابي للجولتين، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٧) متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والانحراف المعياري، ونسبة الاتفاق لكل مقترح من المقترحات المرتبطة باستحداث نمط (الجامعة البحثية) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء ن=٢١

م	المقترحات	نتائج الجولة الثانية				نتائج الجولة الثالثة				نسبة الاتفاق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	
١	قيام الجامعة بأنشطة بحثية وتطبق وتسوق نتائج تلك الأنشطة	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١	١٠٠٪
٢	التعاون بين الأقسام العلمية لإجراء البحوث البينية	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	١٠٠٪
٧	إعداد باحثين في التخصصات التي يتطلبها سوق العمل	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	١٠٠٪
٨	توفير مختبرات ومرافق وتجهيزات داعمة للبحث العلمي	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	١٠٠٪
٩	إيجاد مراكز متخصصة لتحليل معلومات سوق العمل وتوعية الأفراد بها	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	١٠٠٪
١٠	تسويق البحوث والمنتجات والخدمات بالتعاون مع مؤسسات سوق العمل	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	١٠٠٪
١١	نشر الإنتاج العلمي للباحثين في مجلات علمية عالمية مرموقة ذات تأثير مرتفع	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	١٠٠٪
١٢	تطبيق نتائج البحوث وتحويلها إلى منتجات بالتعاون مع قطاعات الأعمال في سوق العمل	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	٢,٧٥	٠,٦٨٣	٨٧,٥٪	٤	٨٩,٢٪
١٣	تعزيز السمعة الأكاديمية للجامعة البحثية للمنافسة مع الجامعات العالمية	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	١م	١٠٠٪
٥	تطوير برامج الدراسات العليا المطلوبة في سوق العمل	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	٢	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	٢	٩٦,٩٪
٦	إجراء بحوث خاصة بتعزيز قدرات الطلاب ومهاراتهم الابتكارية للمنافسة في سوق العمل الدولي.	٢,٩٣	٠,٢٥٠	٩٣,٨	٢م	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	٢م	٩٦,٩٪

م	المقترحات	نتائج الجولة الثانية				نتائج الجولة الثالثة				نسبة الاتفاق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	
٣	ربط نظام ترقية أعضاء هيئة التدريس بإجراء بحوث تطبيقية ذات علاقة باحتياجات سوق العمل	٢,٧٥	٠,٤٤٧	٧٥	٣	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	٣	٩٠,٤٪
٤	دعم إجراء البحوث المرتبطة بسوق العمل وإعطائها أولوية	٢,٧٥	٠,٤٤٧	٨٧,٥	٣	٣	٠,٠٠	١٠٠٪	٤م	٨٩,٢٪
	الدرجة الكلية	٢,٩٦	٠,٠٦٨	٩٦,٢٪		٢,٩٨	٠,٠٥٢	٩٩٪		٩٧,٦٪

يتبين من الجدول السابق حصول مقترحات أهمية استحداث نمط (الجامعة البحثية) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء على نسبة اتفاق بلغت (٩٧,٦٪)، كما جاءت استجابة الخبراء على العبارات: (١، ٢، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣) في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (١٠٠٪) كما جاءت استجاباتهم على العبارتين: (٥، ٦) في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (٩٦,٩٪)، كما جاءت استجاباتهم على العبارة (٣) في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (٩٠,٤٪) في حين جاءت استجاباتهم على العبارتين (١٢، ٤) في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية (٨٩,٢٪) وهذه النسب تمثل اتفاقاً بين آراء الخبراء حيث إنها حصلت على اتفاق أكثر من ٧٥٪ التي حددتها الدراسة الحالية كحد أدنى للاتفاق.

أما تفصيلاً وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارات: (١، ٢، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣) في المرتبة الأولى ومحتواها (قيام الجامعة بأنشطة بحثية وتطبق وتسوق نتائج تلك الأنشطة) و(التعاون بين الأقسام العلمية لإجراء البحوث البينية) و(إعداد باحثين في التخصصات التي يتطلبها سوق العمل) و(توفير مختبرات ومرافق وتجهيزات داعمة للبحث العلمي) و(إيجاد مراكز متخصصة لتحليل معلومات سوق العمل وتوعية الأفراد بها) و(تسويق البحوث والمنتجات والخدمات بالتعاون مع مؤسسات سوق العمل) و(نشر الإنتاج العلمي للباحثين في مجلات علمية عالمية مرموقة ذات تأثير مرتفع) و(تعزيز السمعة الأكاديمية للجامعة البحثية للمنافسة مع الجامعات العالمية)؛ مما يدل على اتفاق وجهة نظر الخبراء حول أهمية استحداث نمط الجامعة البحثية لتلبية

احتياجات سوق العمل، حيث يعمل نمط الجامعة البحثية على إقامة أنشطة بحثية متميزة وإعداد الباحثين في التخصصات التي تلبي حاجة سوق العمل، وتسويق الأبحاث ونشرها في المجلات العلمية المرموقة، وبذلك تسهم في تعزيز السمعة الأكاديمية للجامعة وتضعها في أعلى التصنيفات العالمية، وتعمل على تلبية احتياجات سوق العمل من الوظائف البحثية المتعددة، ويتفق ذلك ونتائج دراسة: حمدان (٢٠١٥م،٩٩)، ودراسة: حورية وطحلاوي (٢٠١٧م، ٨٦)، ودراسة: عيسوي (٢٠١٩م، ٩٣٢) التي أكدت أهمية تعزيز سمعة الجامعة بحثياً والعمل على تقدمها في التصنيفات العالمية، من خلال تحسين مستوى منسوبيها في اللغة الإنجليزية، وتشجيعهم على حضور المؤتمرات المحلية والدولية على اختلافها والمشاركة فيها، وأن تقدم الجامعة تخصصات بحثية على درجة عالية من العالمية لمواكبة العلم وعصر العولمة، وتوفير المختبرات البحثية داخل وخارج الجامعة للمزج بين التعليم النظري والتطبيقي، فضلاً عن تعزيز البحث التعاوني والبحوث البينية، وكذا إعداد كوادر بشرية مدربة من الباحثين تستطيع المنافسة في الأسواق المحلية والعالمية.

كما جاءت العبارة رقم (٤) ومحتواها (دعم إجراء البحوث المرتبطة بسوق العمل وإعطائها أولوية) في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة اتفاق (٨٧,٥٪)؛ مما يدل على اتفاق الخبراء على محتواها بدرجة كبيرة رغم أنها جاءت أقل العبارات اتفاقاً بين عبارات المحور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبراء قد يرون أن دعم إجراء البحوث المرتبطة بسوق العمل وإعطائها أولوية موجود بالفعل بعمادات البحث العلمي بالجامعات السعودية وله أولويات متعددة لخدمة المجتمع وبالتالي جاء الاتفاق على هذه العبارة في المرتبة الأخيرة، ويتشابه ذلك ونتائج دراسة: حورية وطحلاوي (٢٠١٧م، ٨٥) ودراسة عيسوى (٢٠١٩م، ٩٣٦) اللتان أكدتا أهمية توجيه البحوث في خدمة المجتمع المحلي، ورفع ميزانية البحث العلمي، وتفعيل دور الجامعة البحثية لتنمية مصادر تمويل البحث العلمي.

ثالثاً: رؤية الخبراء المستقبلية لأنماط التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل:

للإجابة عن الأسئلة: الأول والثاني والثالث استخدم الباحث المنهج الوثائقي، حيث عرض لأنماط التعليم العالي السعودي، ومدى تلبيته لاحتياجات سوق العمل ومعوقات ذلك من خلال الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة وإحصاءات سوق العمل، وللإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: ما آراء الخبراء في الرؤية المستقبلية لأنماط التعليم العالي لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي؟ يعرض الباحث لرؤية الخبراء المستقبلية لأنماط التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل في ضوء ما توصلت إليه جولات دلفاي الثلاث كما يلي:

أ–منطلقات الرؤية المستقبلية لأنماط التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل:

- قدرة التعليم العالي السعودي على استيعاب الثورة التكنولوجية والعلمية والتفاعل مع تحديات سوق العمل الداخلية والخارجية.
- أهمية استثمار الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي مع المجتمع المحلي في تعرف التخصصات المطلوبة لسوق العمل، ومن ثم استحداثها ضمن البرامج المقدمة.
- مرونة التعليم العالي الأهلي وقدرته على استحداث برامج وتخصصات حديثة تسد احتياجات سوق العمل.
- ضرورة تطوير الهياكل التنظيمية والإدارية للتعليم العالي بما يتماشى والنظريات الإدارية الحديثة التي تتميز بالمرونة والبعد عن البيروقراطية.
- تأكيد رؤية المملكة على أهمية المشاركة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المحلى لمواجهة التحديات التي تواجه سوق العمل السعودي بوضع مبادرات تلبي حاجات المجتمع السعودي.
- دعم اللوائح والأنظمة الجديدة للتحول نحو اللامركزية في التعامل مع قطاع التعليم العالي الأهلي، بحيث تتولى وزارة التعليم الإشراف على النشاطات الأساسية التي تحكم مخرجات التعليم.

ب–أهداف الرؤية المستقبلية:

- تطوير نمط التعليم العالي السعودي (الحكومي والأهلي) حتى يمكنه تلبية احتياجات سوق العمل السعودي من التخصصات المختلفة.
- استحداث بعض الأنماط التعليمية الحديثة القادرة على تلبية احتياجات سوق العمل مثل الجامعة المنتجة أو الجامعة البحثية أو جامعة الشركات.

ج– آليات تنفيذ الرؤية المستقبلية من وجهة نظر الخبراء:

١– فيما يتعلق بتطوير أنماط التعليم العالي التقليدية:

- إنشاء حاضنات داعمة للبحث العلمي والابتكار لإضفاء ميزة التنافسية.
- الالتزام بمعايير الجودة الشاملة العالمية للتعليم العالي (من خلال نماذج التميز مثل: النموذج الأوروبي للتميز، ونموذج بالدريج الأمريكي، ونموذج فليمنج الياباني، ونموذج جائزة الملك عبد العزيز للجودة.....)
- اشتمال المناهج على المعارف والمهارات الملائمة لمتطلبات سوق العمل.
- توجيه طلاب السنة التحضيرية إلى التخصصات التطبيقية التي يحتاجها سوق العمل.
- تنمية المهارات الرقمية والقدرات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس.
- التحول إلى التعليم المعتمد على التكنولوجيا واستخدام مراكز التعليم المتميز.
- استحداث برامج تستهدف رفع كفاءة الخريجين الذين انضموا إلى قوة العمل.
- إنشاء أودية وحدائق للعلوم والتكنولوجيا وحاضنات تكنولوجية.
- التعاون مع مؤسسات سوق العمل بزيارة أعضاء هيئه التدريس إليها لمعرفه الجديد في المجال والعمل على تحقيقه في الخريج.
- إيجاد توصيف للمهن والوظائف المطلوبة بالتعليم العالي لإعداد خريج مؤهل لكل مهنة.
- ربط مشاريع تخرج الطلاب بمؤسسات سوق العمل (التأكيد على المشاريع التطبيقية ذات الصلة بسوق العمل).

- وجود خطه معلنة للتدريب في مراكز خدمة المجتمع بمؤسسات التعليم العالي وفق احتياجات سوق العمل.
- مشاركه أصحاب العمل والمختصين في وضع مناهج التعليم العالي وتطويرها.
- إدخال برنامج للتعليم المستمر (تعليم الكبار) لإعداد الإنسان المتلائم مع مستجدات سوق العمل.
- تعديل نظام الدراسة بالجامعات بحيث يدرس المنتظمون صباحا وتتاح الدراسة مساء للراغبين بنظام الانتساب وفقا لتخصصات مطلوبة لسوق العمل.

٢- فيما يتعلق باستحداث نمط (جامعة الشركات) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء.

- تعزز جامعة الشركات الابتكار وتطوير التكنولوجيا، ونقلها، وتسويقها بالتعاون بين الجهات المعنية المحلية والدولية
- تطور جامعة الشركات رأس المال البشري والمعرفي وتوفير التعليم والتدريب المتميز
- تعقد جامعة الشركات الشراكة بينها وبين مراكز التدريب وبيوت الخبرة المحلية والدولية
- تعمل جامعة الشركات على ربط النظرية بالتطبيق في المناهج الدراسية
- توفر جامعة الشركات برامج تعليميه وتدريبيه تواكب احتياجات سوق العمل
- قيام بعض الشركات الكبرى في المملكة بإنشاء جامعة أو معاهد خاصة بها.
- تقديم خدمات الأعمال والتسهيلات الفنية والعلمية لمشروعات البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس.
- توفر جامعة الشركات ما يحتاج إليه سوق العمل من قوة عاملة على درجه عالية من المهارة والمعرفة بالتنسيق مع سوق العمل.
- تقدم جامعة الشركات التعليم المستمر للكبار للحفاظ على القوى العاملة والخبرة المتميزة.

- تعمل جامعة الشركات على الدخول في شراكات مع الجامعات والمؤسسات البحثية.
- تعمل جامعة الشركات على تنميه الولاء والانتماء للشركة من خلال نشر ثقافة الشركة وقيمها بين كافة العاملين فيها وفي المجتمع الخارجي.

٣- فيما يتعلق باستحداث نمط (الجامعة المنتجة) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء.

- إقامة مشاريع بحثية مشتركه بين الجامعة وقطاعات الصناعة والإنتاج.
- تنظيم المسؤولين بالجامعة اللقاءات والندوات العلمية وتقديم الخدمات التعليمية لقطاع الأعمال.
- أن تقدم برامج التعليم المستمر لتعميق الارتباط بين الإعداد الأكاديمي وسوق العمل.
- التعاون بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج في تنفيذ برامج تدريبية مشتركه.
- أن تقدم منتجات بعض الكليات الزراعية والصناعية للمجتمع بسعر مناسب.
- توفير قاعدة بيانات حول متطلبات سوق العمل بطرق علمية معتمدة.
- تأجير منشآت مرافق الجامعة أثناء عطلات نهاية الأسبوع والإجازات لإقامة الأنشطة الاجتماعية لأفراد المجتمع.

٤- فيما يتعلق باستحداث نمط (الجامعة البحثية) لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من وجهة نظر الخبراء.

- قيام الجامعة بأنشطة بحثية وتطبق وتسوق نتائج تلك الأنشطة.
- التعاون بين الأقسام العلمية لإجراء البحوث البينية.
- إعداد باحثين في التخصصات التي يتطلبها سوق العمل.
- توفير مختبرات ومرافق وتجهيزات داعمة للبحث العلمي.
- إيجاد مراكز متخصصة لتحليل معلومات سوق العمل وتوعية الأفراد بها.

- تسويق البحوث والمنتجات والخدمات بالتعاون مع مؤسسات سوق العمل.
- نشر الإنتاج العلمي للباحثين في مجلات علمية عالمية مرموقة ذات تأثير مرتفع.
- تطبيق نتائج البحوث وتحويلها إلى منتجات بالتعاون مع قطاعات الأعمال في سوق العمل.
- تعزيز السمعة الأكاديمية للجامعة البحثية للمنافسة مع الجامعات العالمية.
- تطوير برامج الدراسات العليا المطلوبة في سوق العمل.
- إجراء بحوث خاصة بتعزيز قدرات الطلاب ومهاراتهم الابتكارية للمنافسة في سوق العمل الدولي.
- ربط نظام ترقية أعضاء هيئة التدريس بإجراء بحوث تطبيقية ذات علاقة باحتياجات سوق العمل.
- دعم إجراء البحوث المرتبطة بسوق العمل وإعطائها أولوية.

د–معوقات تنفيذ الرؤية المستقبلية:

يتوقع الباحث وجود عدد من المعوقات التي تحد من تطبيق الرؤية المستقبلية من أهمها ما يلي:

- بطء إجراءات استحداث البرامج والتخصصات المطلوبة لسوق العمل ما يستلزم العمل على تطوير الأنظمة واللوائح بما يتناسب مع روح العصر وتحديات المستقبل.
- مقاومة التغيير من جانب بعض العاملين في التعليم العالي؛ مما يعوق تحديث وتطوير ما هو قائم.
- قلة وجود قواعد بيانات عن التخصصات المطلوبة لسوق العمل.
- ضعف الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الصناعية والاقتصادية في المجتمع.

هـ-سُبل التغلب على معوقات تنفيذ الرؤية المستقبلية:

- مرونة إجراءات استحداث برامج وتخصصات مطلوبة لسوق العمل من جانب إدارة مؤسسات التعليم العالي.
- تنمية مهارات القيادات الإدارية بالتعليم العالي وفقا للاتجاهات العالمية المعاصرة في نظم التدريب.
- ربط الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم العالي باحتياجات سوق العمل السعودي وتوفير قواعد بيانات محدثة عن تلك الاحتياجات.
- توفير المتطلبات التشريعية والإدارية لاستحداث البرامج والتخصصات المطلوبة لسوق العمل.
- دعم الشراكات بين الجامعات والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية بالمجتمع.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١- سن القوانين والتشريعات واللوائح اللازمة لاستحداث تخصصات علمية يتطلبها سوق العمل.

٢- حث الشركات الكبرى على إنشاء جامعات خاصة بها أو معاهد لتخريج العمالة الماهرة مثل: (شركة أرامكو، وسابك، والمراعي.. وغيرها).

٣- تحديد المهارات والكفاءات للمؤهلات المطلوبة من أصحاب العمل في القطاعات سريعة النمو وفي المهن الجديدة مع زيادة فعالية خدمات المطابقة والتوظيف في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات.

٤- التأهيل الكافي للطلاب للخروج إلى أسواق العمل، من خلال تصميم البرامج التدريبية اللازمة بمشاركة أصحاب الأعمال.

٥- تعزيز علاقات الطلاب مع مؤسسات سوق العمل قبل التخرج.

٦- ابتكار طرق لقياس نقص الكفاءات وتحليل الثغرات لتكييف سياسات وإستراتيجيات التعليم؛ للتنبؤ بالاحتياجات على المدى المتوسط والطويل لتحسين الصلة بين التعليم العالي وطلب سوق العمل.

٧- التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية من الكفاءات والمهارات، مثل سمات المهن والمهارات المختلفة المطلوبة لسوق العمل.

٨- تحليل واقع أداء مؤسسات التعليم العالي، بما في ذلك دراسات التقصي للاحتياجات المستقبلية لسوق العمل.

٩- عقد برامج تدريبية للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس خاصة في مجال تقنيات التعليم الحديثة والتنمية الرقمية.

١٠- إعادة النظر في بعض التخصصات وتطويرها وفقاً لاحتياجات سوق العمل، كبرامج العلوم الإدارية والعلوم الاجتماعية والإنسانية نظراً لتشبع سوق العمل بهذه التخصصات.

١١- متابعة الجامعة لمستوى أداء خريجها لتحديد أوجه القصور ومعالجتها، وأوجه التميز وتعزيزها.

١٢- تدريب الطلاب في معاهد علمية تدريباً ميدانياً كجزءٍ من برنامجهم الدراسي.

توصيات بدراسات مقترحة:

- صيغة مقترحة لنظام التعليم العالي السعودي في ضوء مفهوم الجامعة البحثية.
- تصور مقترح لتطوير التعليم التقني والمهني في ضوء فلسفة جامعة الشركات.
- تطوير كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

الأحمدي، عائشة بنت سيف صالح. (٢٠١٦م). قدرة الجامعات السعودية على إكساب خريجيها للكفايات التنافسية الدولية لسوق العمل. المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الإمارات العربية المتحدة – كلية التربية، ع٣٩، ١٦٩ – ٢٠٥.

الباحسين، سامي بن عبد الله. (٢٠٠٦م). المهارات المطلوبة للقطاع الخاص السعودي ودور التعليم العالي في توفيرها: دراسة ميدانية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية: جامعة الإمارات العربية المتحدة – كلية العلوم الاقتصادية والإدارية، مج ٢٢, ع ١، ١ – ٢٤.

بدري، أميرة يوسف بابكر. (٢٠١٧م). متطلبات سوق العمل السعودي من تخصصات تقنية المعلومات بين الواقع وتحديات التعليم العالي: دراسة تحليل مضمون. مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية: جامعة طيبة – كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مج٦, ع١٣، ٧٣٥ – ٧٦٨.

جامع، محمد نبيل. (٢٠١١م). تطوير التعلم العالي في ظل النهضة العربية المعاصرة. متاح على https://www.academia.edu/38822856 تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٩/٤/١٦م.

الجامعة الإلكترونية السعودية، (٢٠٢١م) متاح على https://seu.edu.sa/ar/about

الحامد، محمد بن معجب، وزيادة مصطفى عبد القادر، والعتيبي، بدر جويعد، ومتولى، نبيل عبد الخالق (٢٠٠٧م) التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض: مكتبة الرشد.

الحربي، عبير بنت حميدي، والشنقيطي، أروى بنت محمد الأمين اليحيا. (٢٠١٣م). أنماط التعليم العالي للفتاة: التجارب الدولية وكيفية الاستفادة منها. المجلة السعودية للتعليم العالي: وزارة التعليم – مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، ع ٩، ١٧٣ – ١٧٦.

حمدان، علام محمد موسى. (٢٠١٥م). الطريق نحو الجامعات البحثية عالمية المستوى: دراسة شمولية في الجامعات العربية. مجلة عُمران للعلوم الاجتماعية: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، مج٤, ع١٣، ٦٥–١٠٤.

حورية، علي حسين، وطحلاوي، مها إبراهيم. (٢٠١٧م). تصور مقترح للتحول إلى جامعات بحثية في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة، مج٣٧, ع٣، ٥٥ — ٨٩.

خميس، ساما فؤاد عباس. (٢٠١٨م). مهارات القرن الـ ٢١: إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية، مج٩, ع٣١، ١٤٩ - ١٦٣.

دمنهوري، هند محمد شيخ. (٢٠١٣م). أسباب عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل السعودي. مجلة جامعة الملك عبد العزيز. الاقتصاد والإدارة –السعودية، مج ٢٧، ع ١، ١٦٩ –٢٢٥.

الزهراني، عبد الواحد بن سعود. (٢٠١٠م). ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي السعودي من القوى البشرية المؤهلة لاحتياجات سوق العمل الواقع والأسباب. عالم التربية –مصر، س ١٠، ع ٣٠، ٢٥٤ – ٣٣٢.

سالم، محمود محمد المهدي. (٢٠١٣م). جامعات الشركات وتحقيق متطلبات التنمية الاقتصادية في القرن الحادي والعشرين: دراسة مقارنة بين جامعتي كيترينج وبتروبراس وإمكانية الإفادة منها في مصر. التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج ١٦, ع ٣٩، ٢٧٥ – ٣٣٥.

السيسي، أريج حمزة محمود. (٢٠١٨م). إستراتيجيات مقترحة لمواءمة تعليم الفتاة العالي السعودي لدورها التنموي. مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية، مج٢٥, ع١١١، ١٥٧ - ١٧٦.

الشثري، عبد العزيز بن ناصر بن عبد العزيز. (٢٠١٤م). جامعات الشركات كمدخل لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – عمادة البحث العلمي، ع٣٤، ١٣ - ٨٤.

شلايشر، أندرياس. (٢٠١٩م). التميز العالمي كيف نبني منظومة مدرسية للقرن الحادي والعشرين. المملكة العربية السعودية: ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشمري، نايف مهيلب المهيلب. (٢٠١٤م). التعليم الجامعي الأهلي السعودي: الواقع والآفاق. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية: جامعة الطائف، مج٣, ع١١، ٢٣٧ - ٢٨٢.

عارف، أسامة بن حسن، عبد الحميد، محمد حمزة، حجازي أحمد أبو الفضل. (٢٠١٨م). جودة مخرجات التعلم في الجامعات السعودية ودورها في تلبية متطلبات سوق العمل السعودي وفق رؤية ٢٠٣٠م.مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس –كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٩،ج٤ ص ص ٦٨٣– ٧٤١.

عبد القادر، رمضان محمود عبد العليم. (٢٠٢٠م). رؤية مستقبلية لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل تحقيقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠ م، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، العدد ١٥، جامعة المجمعة.

عبد الله، سحر عويس، محمود، يوسف سيد، ومحمد، سناء هاشم. (٢٠١٧م). أنماط التعليم العالي في ظل الفضاء السيبري والكفايات المتطلبة: دراسة تحليلية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية: جامعة الفيوم – كلية التربية، ع٧, ج١، ٢٧٧ – ٣٠٨.

العتيبي عهد، (٢٠١٨م) الجامعات الموصي بها في السعودية للتعليم عن بُعد متاح على https://www.sayidaty.net/node/756241 تم استرجاعة بتاريخ ٢٠٢١/١/٢٠.

العتيبي، منير. بن. مطني. (٢٠١٠م). مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي: دراسات تحليلية. المجلة التربوية –الكويت، مج ٢٤، ع ٩٤، ٢٥١ –٢٨٨.

العتيبي، منيرة نايف، والشدي، ندى إبراهيم (٢٠٢٠م). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والعالم العربي، الرياض: مكتبة الرشد.

العريمي، جمال محمد صالح، وأبو عاشور، محمد على. (٢٠١٩م) دور القيادات الأكاديمية الجامعية في تحويل الجامعات الأردنية العامة إلى جامعات منتجة (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢. الرياض: دار الزهراء

عسيري، عالية محمد. (٢٠١٨). تصور مقترح من منظور التربية الإسلامية لمواجهة مشكلة البطالة والآثار المترتبة عليها في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي. مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية، ع١٧٧, ج٢، ٥٣٨ – ٥٨٢.

العقيل، عبد الله بن عقيل. (٢٠١٣م). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية. ط١٠، الرياض: مكتبة الرشد.

علوان، سهام أحمد محمد. (٢٠١٦م). جامعات الشركات وتلبية متطلبات سوق العمل في كل من الهند وروسيا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة التربية المقارنة والدولية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، س٢, ع٥، ٢١٣ – ٣٤٧.

عيسوي، رشا مختار عبد الرحمن، الجيار، سهير على، وجمعة، فاطمة علي السعيد. (٢٠١٩م). تطوير الجامعات البحثية في مصر على ضوء خبرات بعض الدول. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢٠, ج١١، ٩١٩–٩٣٦.

العيسى، أحمد. (٢٠١٧م). الكلمة الافتتاحية للمؤتمر والمعرض الدولي للتعليم العالي بعنوان: ‘‘الجامعات السعودية ورؤية ٢٠٣٠م: المعرفة وقود المستقبل. الرياض ١٢–١٣، أبريل ٢٠١٧.

فريج، أماني سمير داود. (٢٠١٨م). رؤية مقترحة لكفايات طالب كلية التربية الفنية في ضـــوء مهارات القرن ال ٢١. مجلة امسيا: جمعية إمسيا التربية عن طريق الفن، ع١٤,١٣، ٢٦٢_ ٢٩١.

فضيل، رايس. (٢٠١٥م). دور جودة التعليم في الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الخامس لضـــمان جودة التعليم العالي، المنعقد في الفترة من ٣، ٥مارس ٢٠١٥، في جامعة الشارقة.

فليه، فاروق عبده؛ والزكي، أمجد عبد الفتاح. (٢٠٠٣م). الدراسات المستقبلية منظور تربوي. عمان: دار المسيرة

الماجد، ابتســام بنت حمد بن عبد الله. (٢٠١٨م). تصـور مقترح لبدائل تمويلية في الجامعات الســعودية في ضـوء فلسـفة الجامعة المنتجة. مجلة الجامعة الإسـلامية للدراسـات التربوية والنفسـية: الجامعة الإسـلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٦, ع٦، ٣٠-. ٥٢.

مجلس الشـؤون الاقتصـادية والتنمية، المملكة العربية السـعودية. (٢٠١٦م). وثيقة رؤية المملكة العربية السـعودية ٢٠٣٠م متاح على https://vision2030.gov.sa/ar/programs/NTP

مجلس شؤون الجامعات. (٢٠٢٠م) نظام الجامعات، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد للنشر.

محمد، رجب أحمد عطا. (٢٠٢٠م). الشـراكة البحثية بين الجامعات المصـرية ومجتمع الأعمال على ضـوء خبرتي كندا وسنغافورة. المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٧٠، ٣٨١ ٤٧٠.

مراد، سـامي. (٢٠١٦م). تفعيل الشـراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في التنمية الإدارية بالمملكة العربية السـعودية، ورقة علمية مقدمة إلى مؤتمر التنمية الإدارية في ظل التحديات الاقتصـادية، المنعقد في الفترة من ٢٢ إلى ٢٤نوفمبر الرياض: المملكة العربية السعودية.

الملثم، نجاة أحمد مصـطفى، والبصـري، ليلى صـالح حجي. (٢٠١٦م). تخصـصـات التعليم العالي وسـوق العمل بالمملكة العربية السـعودية وتحديات الخريج: دراسـة حالة بالمنطقة الشـرقية. مجلة جيل العلوم الإنسـانية والاجتماعية: مركز جيل البحث العلمي، ع٢٦، ١٣٣ – ١٤٩.

الملحم، ناصر عبد العزيز. (٢٠٠٨م). الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية "أنموذج مقترح". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

المملكة العربية السـعودية، المركز الوطني للقياس والتقويم، (٢٠١٩م) (مشـروع مخرجات التعليم العالي) تم اسـترجاعه بتـــاريـــخ ٢٠١٩/٩/١م/ مـــتـــاح عـــلـــى https://www.qiyas.sa/ar/Exams/Education/Pages/NationalProjectForMeasurementOutputHE.aspx

موقع جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ٢٠٢١م تاريخ الجامعة، رؤيتها، رسالتها، أهدافها متاح على https://www.pnu.edu.sa/ar/Pages/UniversityHistory.aspx

موقع موسوعة (١٤٤٢هـ) معلومات عن نظام الانتساب المطور في الجامعات السعودية ١٤٤٢متاح على https://www.mosoah.com/career-and-education/universities-and-colleges/the-affiliation-system-developed-in-saudi-universities/

النذير، محمد عبد الله. (١٤٣٥هـ). برنامج مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

هلال، ناجي عبد الوهاب. (٢٠١٦م). نماذج التعليم الجامعي الافتراضي وإمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي: دراسة ميدانية. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، س١٦, ع١٠١، ٧٣ – ١٩٣.

وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢١، الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم متاح على https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

وزارة التعليم وكالة التخطيط والتطوير ٢٠١٨م الطلبة الخريجون في مرحلة البكالوريوس حسب مجال الدراسة للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ تم استرجاعه في ١١/ ١٢/ ٢٠١٩م متاح على https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Education statisticscenter/EducationDetailedReports/Pages/default.aspx

وزارة المعارف (١٤٠٠هـ) وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. ط٣، الرياض.

يونس، مجدي محمد. (٢٠٠٢م). مدى ملاءمة خريجي الجامعات السعودية لاحتياجات سوق العمل السعودي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية –مصر، مج ١٧، ع ٣، ٤٤ –٧٥.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Adler, M., & Ziglio, E. (1996). Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health. Jessica Kingsley Publishers.

Almannie, M. (2015). Proposed Model for Innovation of Community Colleges to Meet Labor Market Needs in Saudi Arabia. Journal of Education and Practice, 6(20), 42-51.

Etshim, R. (2017). Collaboration between Higher Education and Labor Market in Kinshasa, DR Congo. Journal of International Education and Leadership, 7(1), n1.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). Educational research: An introduction (Rev. ed.). In United States of Amerika, New York: Library of Congress Cataloging.

Hadjianastasis, M. (2017). Learning outcomes in higher education: assumptions, positions and the views of early-career staff in the UK system. Studies in Higher Education, 42(12), 2250-2266.

Hill, C. (2015). Higher Education and the Market. Journal of Educational Issues, 1(2), 35-47.

Hrnciar, M., & MadzĂk, P. (2013). Improving the Quality of Higher Education in Central Europe: Approach Based on GAP Analysis. Higher Education Studies, 3(4), 75-88.

Issa, A. T., & Siddiek, A. G. (2012). Higher education in the Arab world & challenges of labor market. International Journal of Business and Social Science, 3.(٩)

Joo, L. (2018). Education and Labor Market Outcomes in Korea. International Education Studies, 11(6), 145-163.

Nadaf, Z. A.2016. Achieving Excellence in Higher Education. V, 3. International Journal of Scientific Research2394-4242

Nashash, H. M. (2015). The Extent of Skills Mismatch among Childhood Education Graduates of Princess Alia University College. Journal of Education and Practice, 6(17), 180-189.

United Nations. Economic Commission for Europe. BOT Expert Group. (1998). Public-private Partnerships: A New Concept for Infrastructure Development. UN.

World Economic Forum Financing For Development Initiative Building On The Monterrey Consensus: The Growing Role Of Public-Private Partnerships In Mobilizing Resources For Development, United Nations High-Level Plenary Meeting on Financing For D, Geneva, September 2005.

المراجع العربية (مترجمة):

Al-Ahmadi, Aisha bint Saif Saleh. (2016 AD). The ability of Saudi universities to provide their graduates with the international competitive competencies of the labor market. International Journal of Educational Research: United Arab Emirates University - College of Education, pp. 39, 169 - 205.

Al-Bahsin, Sami bin Abdullah. (2006 AD). Skills required for the Saudi private sector and the role of higher education in providing them: a field study. Journal of Economic and Administrative Sciences: United Arab Emirates University - College of Economic and Administrative Sciences, Volume 22, Issue 1, 1-24.

Badri, Amira Youssef Babiker. (2017 AD). The requirements of the Saudi labor market for information technology majors between reality and challenges of higher education: a content analysis study. Taibah University Journal of Literature and Human Sciences: Taibah University - College of Arts and Humanities, Volume 6, Issue 13, 735-768.

Jameh, Muhammad Nabil. (2011 AD). The development of higher learning in light of the contemporary Arab renaissance. Available at https://www.academia.edu/38822856, retrieved 4/16/2019.

Saudi Electronic University, 2021 AD) Available at https://seu.edu.sa/ar/about

Al-Hamid, Muhammad bin Mujib, Ziada Mustafa Abdul Qadir, Al-Otaibi, Badr Juwaid, and Matwali, Nabil Abdul-Khaleq (2007 AD) Education in the Kingdom of Saudi Arabia, seeing the present and anticipating the future Riyadh: Al-Rashed Library.

Al-Harbi, Abeer bint Hamidi, and Al-Shanqeeti, Arwa bint Muhammad Al-Amin Al-Yahya. (2013 AD). Patterns of Higher Education for Girls: International Experiences and How to Benefit From them. Saudi Journal of Higher Education: Ministry of Education - Center for Research and Studies in Higher Education, vol. 9, 173 - 176.

Hamdan, Allam Muhammad Musa. (2015 AD). The road towards world-class research universities: a comprehensive study in Arab universities. Omran Journal of Social Sciences: The Arab Center for Research and Policy Studies, Volume 4, Vol. 13, 65-104.

Houria, Ali Hussein, and Tahlawi, Maha Ibrahim. (2017 AD). A proposed scenario for the transformation into research universities in light of the trend towards the knowledge economy. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education: Association of Arab Universities - General Secretariat, Volume 37, P3, 55-89.

Khamis, Sama Fouad Abbas. (2018 AD). 21st Century Skills: A Framework for Education for the Future. Childhood and Development Journal: The Arab Council for Childhood and Development, Vol. 9, Issue 31, 149 - 163.

Damanhouri, Hind Mohammed Sheikh. (2013 AD). Reasons for the non-alignment of higher education outputs with the requirements of the Saudi labor market. King Abdulaziz University magazine. Economics and Management - Saudi Arabia, Volume 27, Issue 1, 169-225.

Al-Zahrani, Abdul Wahid bin Saud. (2010 AD). Poor alignment of the outputs of Saudi higher education from qualified manpower to the needs of the actual labor market and the reasons. The World of Education - Egypt, S10, No. 30, 254 - 332.

Salem, Mahmoud Muhammad Al-Mahdi. (2013 AD). Corporate Universities and Achieving the Requirements of Economic Development in the Twenty-first Century: A Comparative Study of Kettering and Petrobras Universities and their Benefit in Egypt Education: The International Council of Comparative Education Societies - The Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, Volume 16, pp. 39, 275 - 335.

Al-Sisi, Areej Hamza Mahmoud. (2018 AD). Proposed strategies to align the Saudi higher education for girls to their developmental role. The Future of Arab Education: The Arab Center for Education and Development, Volume 25, pp. 111, 157-176.

Al-Shathry, Abdulaziz bin Nasser bin Abdulaziz. (2014). Corporate universities as an entry point to activate the partnership between universities and productive institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Human and Social Sciences: Imam Muhammad bin Saud Islamic University - Deanship of Scientific Research, pp. 34, 13-84.

Schleicher, Andreas. (2019 AD). Global Excellence How to build a school system for the twenty-first century. Kingdom of Saudi Arabia: Translation of the Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Al-Shammari, Naif Muhailib Al-Muhailib. (2014). Saudi National University Education: Reality and Prospects. Taif University Journal for Human Sciences: Taif University, Vol. 3, No. 11, 237-282.

Aref, Osama bin Hassan, Abdul Hamid, Muhammad Hamzah, Hegazy Ahmad Abu al-Fadl. (2018 AD). Quality of learning outcomes in Saudi universities and their role in meeting the requirements of the Saudi labor market according to Vision 2030 AD Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University - Girls College of Arts, Sciences and Education, Vol.19, Part 4, pp. 683-741.

Abdel Qader, Ramadan Mahmoud Abdel-Alim. (2020 AD). A future vision to improve the quality of the outputs of Saudi higher education to meet the needs of the labor market to achieve the vision of the Kingdom 2030 AD, Arab Journal of Educational and Social Studies, Issue 15, Majmaah University.

Abdullah, Sahar Aweys, Mahmoud, Youssef Sayed, and Muhammad, Sanaa Hashem. (2017 AD). Patterns of higher education in light of cyberspace and the required competencies: an analytical study. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences: Fayoum University - Faculty of Education, Vol.7, C1, 277-308.

Al-Otaibi Ahed, (2018 AD) Recommended universities in Saudi Arabia for distance education, available at https://www.sayidaty.net/node/756241, retrieved on 1/20/2021.

Al-Otaibi, Munir. The son of. Patriotic. (2010 AD). The suitability of higher education outputs to the needs of the Saudi labor market: analytical studies. The Educational Journal - Kuwait, Volume 24, Issue 94, 251-288.

Al-Otaibi, Munira Nayef, and Al-Shadi, Nada Ibrahim (2020 AD). The education system in the Kingdom of Saudi Arabia and the Arab world, Riyadh: Al-Rashed Library.

Al-Arimi, Jamal Muhammad Salih, and Abu Ashour, Muhammad Ali. (2019 AD) The role of university academic leaders in transforming public Jordanian universities into productive universities (unpublished PhD thesis). The University of Jordan, Amman.

Al-Assaf, Saleh bin Hamad. (2012). Introduction to research in the behavioral sciences. I 2. Riyadh: Dar Al Zahraa

Asiri, Alia Muhammad. (2018). A proposed perception from the perspective of Islamic education to confront the problem of unemployment and its implications in light of the needs of the Saudi labor market. The Journal of Education: Al-Azhar University - College of Education, vol. 177, Part 2, 538-582.

Al-Aqeel, Abdullah bin Aqeel. (2013 AD). Education policy and system in the Kingdom of Saudi Arabia. 10th floor, Riyadh: Al-Rashed Library.

Alwan, Siham Ahmed Mohamed. (2016 AD). Corporate universities and meet the requirements of the labor market in India, Russia and the United States of America, and the possibility of benefiting from them in Egypt. Journal of Comparative and International Education: The Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, vol. 2, p. 5, 213-347.

Essawi, Rasha Mukhtar Abdel Rahman, Al-Jiyar, Suhair Ali, and Jumaa, Fatima Ali Al-Saeed. (2019 AD). Developing research universities in Egypt in light of the experiences of some countries. Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education, Vol. 20, C 11, 919-936.

Al-Issa, Ahmed. (2017 AD). The opening speech of the International Conference and Exhibition of Higher Education entitled: “Saudi universities and the 2030 vision: knowledge is the fuel of the future. Riyadh 12-13 April 2017.

Freej, Amani Samir Daoud. (2018 AD). A proposed vision for the competencies of students of the Faculty of Art Education in the light of the skills of the 21st century. Emsia Magazine: Emsia Association, Education through Art, vol. 13,14, 262_291.

Fadil, Rice. (2015 AD). The role of quality education in the alignment between higher education outcomes and the requirements of the labor market. A working paper submitted to the Fifth International Arab Conference for Quality Assurance in Higher Education, which was held from March 3 to 5, 2015, at the University of Sharjah.

Falih, Farouk Abdo; And Zaki, Amjad Abdel Fattah. (2003 AD). Future studies an educational perspective. Amman: House of the March

Al-Majid, Ibtisam bint Hamad bin Abdullah. (2018 AD). A proposed conception of financing alternatives in Saudi universities in light of the productive university philosophy. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies: The Islamic University of Gaza - Scientific Research and Graduate Studies Affairs, Vol. 26, Issue 6, 30-. 52.

Council of Economic and Development Affairs, Kingdom of Saudi Arabia. (2016 AD). The Kingdom of Saudi Arabia Vision 2030 document is available at https://vision2030.gov.sa/ar/programs/NTP

University Affairs Council. (2020 AD) Universities System, Riyadh: King Fahd Library Indexing for Publishing.

Muhammad, Rajab Ahmad Atta. (2020 AD). Research partnership between Egyptian universities and the business community in light of the experiences of Canada and Singapore. The Educational Journal: Sohag University - Faculty of Education, C70, 381 470.

Murad, Sami. (2016 AD). Activating the partnership between universities and the private sector and their role in administrative development in the Kingdom of Saudi Arabia, a scientific paper presented to the Conference on Administrative Development in Light of Economic Challenges, held from November 22 to 24, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Maskhim, Najat Ahmed Mustafa, and Al-Basri, Laila Saleh Hajji. (2016 AD). Specializations of higher education and the labor market in the Kingdom of Saudi Arabia and the challenges of the graduate: a case study in the Eastern Province. The Human and Social Sciences Generation Journal: The Generation Center for Scientific Research, vol. 26, 133-149.

Al-Melhem, Nasser Abdel-Aziz. (2008 AD). Academic accreditation for public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia as a "suggested model". Unpublished PhD thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh.

The Kingdom of Saudi Arabia, National Center for Measurement and Evaluation, (2019 AD) (Higher Education Outputs Project) retrieved on 9/1/2019 / available at https://www.qiyas.sa/ar/Exams/Education/Pages/NationalProjectForMeasOutputHE.aspx

Princess Noura Bint Abdul Rahman University website 2021 AD The history of the university, its vision, mission and goals is available at https://www.pnu.edu.sa/ar/Pages/UniversityHistory.aspx

Encyclopedia website (1442 AH). Information about the developed affiliation system in Saudi universities 1442 is available at https://www.mosoah.com/career-and-education/universities-and-colleges/the-affiliation-system-developed-in-saudi-universities/

Al-Nazir, Muhammad Abdullah. (1435 AH). A proposed program to develop the teaching of mathematics in the middle school. Unpublished PhD thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh.

Hilal, Naji Abdel-Wahab. (2016 AD). Models of virtual university education and the possibility of achieving the principle of equal educational opportunities in the Saudi education system: a field study. Culture and Development: Culture for Development Association, S16, No. 101, 73-193.

The Saudi Ministry of Education, 2021, the website of the Ministry of Education is available at https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

Ministry of Education, Agency for Planning and Development, 2018, Graduating Students in the Undergraduate Level according to the field of study for the academic year 1437-1438 AH Retrieved on 11/12/2019 Available at https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EationDetailedReports/ Pages / default.aspx

The Ministry of Education (1400 AH), a document of education policy in the Kingdom of Saudi Arabia. 3rd floor, Riyadh.

Yunus, Magdy Mohamed. (2002 AD). The suitability of Saudi university graduates to the needs of the Saudi labor market. Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, Menoufia University - Egypt, Volume 17, Issue 3, 44 -75.

مدى تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة

إعداد

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس
بجامعة القصيم

أ. هناء بنت عبد العزيز الخويلدي

باحثة دكتوراة في المناهج وطرق التدريس
بجامعة القصيم

المستخلص

استهدفت الدراسة الكشف عن مدى تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد بطاقة تحليل محتوى تضمنت قائمة بمخاطر الألعاب الإلكترونية التي ينبغي تضمينها في الكتب، وتكوّن مجتمع الدراسة من ستة كتب لمقرر الحاسب في المرحلة المتوسطة، وتمّ دراسته كاملاً، وتوصلت الدراسة إلى تدنٍّ عام في تضمين المخاطر في كتب الحاسب، بالرغم من أهمية تضمينها والتي تتأكد في بداية المرحلة المتوسطة، حيث تتميّز بالبناء والتكوين الشخصي للطالب، فقد جاء التضمين معدوماً في محتوى كتاب الصف الأول لجميع مخاطر الألعاب الإلكترونية، سواءً ضمنياً أو صريحاً، أما محتوى كتاب الصف الثاني تضمّن ثلاثة عشر خطراً، وأما محتوى كتاب الصف الثالث تضمّن سبعة مخاطر، ويعزى ذلك إلى التوسع في المعرفة التخصصية وحشو المعلومات التقنية، والإيمان باعتبارها المصدر الوحيد في تقدم الطلاب في عالم التقنية، مع عدم الاهتمام بالجانب التربوي في المنهج، مما أثر سلبياً على تكامل بناء الطلاب تقنياً وأخلاقياً وسلوكياً، وتوصي الدراسة بتضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بصورة مباشرة وضمنية حسب موضوعات المقرر؛ لأهميتها لطلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق التوازن بين الجانب التخصصي والجانب التربوي.

الكلمات المفتاحية: الحاسب الآلي، الألعاب الإلكترونية، مخاطر الألعاب الإلكترونية، المرحلة المتوسطة.

Abstract :

The objective of the study was to determine the inclusion of the risks of electronic games in the Computer and Information Technology textbooks assigned for Intermediate Saudi schools. The researchers employed a content analysis descriptive methodology. A special card of content analysis listing the risks of online gaming was prepared. All the six books taught at the intermediate stage were reviewed. The results of the study revealed that the inclusion of such risks is generally weak in the computer books. All the risks listed were completely absent, explicitly and implicitly, from the book for the first intermediate grade. 13of the potential risks listed were included in the book assigned for the second intermediate grade. There were 7 risks of online gaming included in the books for the third intermediate grade. These results were attributed to the broad field of such specialized knowledge and the excess use of technological information, and faith. The educational aspect of the curriculum is overlooked creating a negative effect on the students morally, behaviorally and technologically. The study recommends that the risks of electronic games be included in the books of computer and information technology for the middle stage, directly and implicitly, according to the topics of the course. Due to its importance to middle school students, and to achieve a balance between specialized and educational content.

Key words: Computer, electronic games, risks of electronic games, Intermediate stag

المقدمة

يتميز عصرنا الحاضر بالتطور التقني، والتقدم السريع في مجال الاتصال وتقنية المعلومات، وانتشار الحاسبات والأجهزة الذكية بأنواعها المختلفة، حيث أصبحت في متناول جميع أفراد المجتمع، ويأتي ذلك تزامناً مع تطور مجال البرمجة وتصميم الألعاب الإلكترونية، الأمر الذي ساهم في انتشارها وكثرتها في الأسواق والمتاجر الإلكترونية، وتزايد استخدامها، مما أثار الجدل حولها، من حيث الإفراط في التعامل معها، حتى أصبحت ظاهرة الألعاب الإلكترونية هاجساً مقلقاً للأسرة والمربين والتربويين والمجتمع.

ولا شك أن التطور الكبير في مجال الألعاب الإلكترونية أدى إلى انجذاب الأطفال لها بصورة أكبر، وذلك لما تتمتع به من بيئة تفاعلية، ومحاكاة للواقع، ومؤثرات خيالية، وعنصر المنافسة، والانفرادية الذاتية، وتؤكد ذلك الدندراوي (٢٠٠٥) بقولها أن الألعاب الإلكترونية تتضمن مجموعة من عوامل الجذب بالنسبة للأطفال، تجعلهم يتعلقون بها، حيث تحتوي اللعبة على معززات تشبع رغبات الطفل واحتياجاته، ويحصل من خلالها على ما يتمناه من المجتمع من تقبل لشخصيته، وتفريغ طاقاته الإيجابية والسلبية، وهي متاحة له في أي وقت، وبخيارات متعددة، ويشير عثمان (٢٠١٨) إلى أن من أهم العوامل التي تدفع الأطفال لممارسة الألعاب الإلكترونية؛ السعي للفوز، والمنافسة، والتحدي، وحب الاستطلاع، والتخيل.

وللألعاب الإلكترونية أهمية في تحقيق الانسجام والألفة مع التقنية، وتحقيق التنور التقني، ولها دور إيجابي في تنمية التفكير، واكتساب مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، إلى جانب ما تضيفه من الترفيه والمتعة، ويؤكد ذلك حجازي (٢٠١٠) بقوله: إن الألعاب الإلكترونية تقنية هادفة تعمل على زيادة المتعة والدافعية في التعلم، وتساهم في التوجه نحو حل المشكلات، وتنمية الخيال، وتكوين النظرة الإيجابية نحو التقنية، وتطوير التفكير وتنمية الذاكرة، ويضيف عايد (٢٠١٨) بعضاً من خصائص الألعاب الإلكترونية؛ منها: توفر المتعة والترفيه والتسلية الاجتماعية وتشجع العمل الجماعي والتعاون والاتحاد، وتقوي المهارات الأكاديمية للطفل وزيادة ثقته بنفسه

وقدرته على حل المشكلات والمصاعب التي تواجهه، إضافة إلى أنها تنمي الذاكرة، وسرعة التفكير، كما تطور حس المبادرة والتخطيط والمنطق.

وبالرغم من تلك الأهمية للألعاب الإلكترونية إلا أنها تظل محفوفة بالمخاطر، سواء نتيجة الإفراط في استخدامها، أو سوء استخدامها؛ لغياب ثقافة التعامل مع الألعاب الإلكترونية (المغذوي، ٢٠١٥)، ويذكر المدهون (٢٠١٩) أن الألعاب الإلكترونية فرضت نفسها على الأطفال بفعل تقنياتها ومميزاتها، فأصبحوا يندفعون نحوها بشكل رهيب دون الشعور بمخاطرها سواء من الناحية التربوية، أو الاجتماعية، أو الأخلاقية، أو الصحية، أو السلوكية، أو الفكرية، أو النفسية، وهذا لا يقتصر على سن معين للأطفال، بل تعدى الأمر ليشمل فئة الشباب.

وتعد خطورة الإفراط في استخدامها، وهو ما يسمى بإدمان الألعاب الإلكترونية، أهم مخاطر تلك الألعاب، ذكر الغفيلي (٢٠١٠) أن الكثير من الدراسات بحثت في التأثير السلبي للألعاب الإلكترونية على حياة الشخص العملية والدراسية، بحيث ينهمك بعض ممارسي الألعاب الإلكترونية، وتصبح تلك الوسيلة شغلهم الشاغل ولا يشعرون بالسعادة إلا حين يستخدمونها، بل قد يشعر بعضهم بنوع من الحزن بسبب مضي الوقت واقتراب إيقاف ممارسته لتلك اللعبة، وكذلك أشار بلمهدي (٢٠١٤) إلى شغف أطفالنا وشبابنا بالألعاب الإلكترونية وتعلقهم بها، إلى درجة استحواذ عقولهم، فبعضهم لا يكاد يفارقها إلا وقت النوم.

ومما لا شك فيه أن إدمان الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى إضاعة الوقت، وإشغال الشباب والأطفال عن مهامهم وواجباتهم وأمورهم الشخصية، إلى جانب ما ذكره الفيلالي (٢٠١٢) أن إدمان الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى وباء عقلي مزمن، ويسبب اضطرابات جسدية، مما يؤدي إلى زيادة استخدام التقنية بشكل مفرط، وكذلك ما توصلت إليه دراسة شين (Chen, 2014) من أن مُدْمِني الألعاب الإلكترونية يعانون من ضعف القدرة في السيطرة على عواطفهم، يعني ضعف التحكم في ذواتهم.

وبناءً على نتائج الدراسات والأبحاث، وتحليلات الإحصائيات الطبية والمراكز النفسية العلاجية، أضافت منظمة الصحة العالمية (WHO) إدمان الألعاب الإلكترونية كاضطراب إلى

التصنيف الدولي الحادي عشر للأمراض والمشاكل الصحية ذات الصلة (ICD)، في منتصف عام ٢٠١٨ باسم "اضطراب ألعاب الفيديو".

ومن أكثر مخاطر الألعاب الإلكترونية تأثيراً على الطلاب المخاطر التي تؤثر على الجانب الديني، يشير فتح الله (٢٠١٣) إلا أن للألعاب الإلكترونية أضراراً كبيرة تتمثل في المضامين الهدامة، والرسائل المخفية التي تكمن وراء هذه الألعاب، والتي تتعارض مع تعاليم الدين الإسلامي، ويوضح الجنابي (٢٠١٨) وسالم (٢٠٠٨) أن الألعاب الإلكترونية تزرع معتقدات وأفكار خاطئة في عقول الأطفال والشباب ومناهضة للقيم والمعتقدات، ومخالفة للعادات والتقاليد، ويذكر الهدلق (٢٠١٣) أن مضامين بعض الألعاب الإلكترونية، وما تحمله من سلبيات وطقوس دينية معادية ومسيئة للديانات وبالذات الدين الإسلامي، قد تؤثر سلباً على من يلعبها، كما أن تعلق الأطفال والمراهقين بالألعاب الإلكترونية قد تلهيهم عن أداء بعض العبادات الشرعية، وأن بعض ما تحتويه الألعاب الإلكترونية من مشاهد قد يؤدي إلى انتشار الرذيلة، والترويج للأفكار الإباحية.

كما أن للألعاب الإلكترونية تأثيراً على الجانب النفسي للأطفال والشباب، يبرز ذلك من خلال ما أشارت إليه عدد من الدراسات؛ مثل: دراسة (فتح الباب، ٢٠٠٧؛ الشحروري، ٢٠٠٨؛ بلمهدي، ٢٠١٤؛ Anne & Barbara, 2015) حول المشاكل السلوكية للألعاب الإلكترونية؛ ومنها: العنف لدى الطفل، والعدوانية مع الأسرة والأصدقاء، والانفعالات المرضية، وارتفاع القلق والتوتر، وإهمال الصداقات والفشل في استمرارها، كما ذكرت دراسة حجازي (٢٠١٧) في نتائجها أن استخدام الأطفال الألعابَ الإلكترونية تجعل السلوك أكثر عدوانية، وتساهم في تكوين مجموعات لممارسة سلوكيات غير سوية، وأنهم يقلدون ما يشاهدونه من عنف في الألعاب الإلكترونية، مما يلحق الأذى الجسدي بأنفسهم، وأن تفاعلهم مع الألعاب الإلكترونية العنيفة، يؤدي إلى توترهم النفسي، وزيادة عصبيّتهم وعنادهم، كما توصلت دراسة الرميان (٢٠٠٧) إلى أن هناك علاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية وبين السلوك العدواني.

ويشير الدهمش (٢٠١٩) إلى أن هناك دراسات في الطب النفسي تؤكد على أن الزيادة في النشاط الكهربائي والكيمياء الحيوية داخل المخ يؤدي إلى حدوث الهياج العصبي داخل الجسم

فيحدث العنف التلقائي، فلا يستطيع الفرد السيطرة على ذاته، وهذه نتيجة حتمية لتعرضه لمشاهد العنف والقتل في الألعاب الإلكترونية.

كما أن للألعاب الإلكترونية تأثيرا على الجانب الاجتماعي، تتمثل بالعزلة والانسحاب الاجتماعي، والتفكك الأسري، والانفصال عن الواقع، أكدت ذلك عدد من الدراسات التي أجريت حول المشاكل الاجتماعية للألعاب الإلكترونية، منها: دراسة (بلمهدي، ٢٠١٤؛ الهدلق، ٢٠١٣؛ Anne & Barbara, 2015).

ويذكر قاسم (٢٠١٣) وحمدان (٢٠١٦) أن استهلاك الألعاب الإلكترونية للكثير من الوقت أسهم في التقليل من الوقت الذي يكرسه الطفل للتعامل مع أهله وجيرانه وزملائه، مما يجعلهم يعانون تدريجياً من الانعزال والوحدة، وعدم الاستمتاع بمشاركة الآخرين اللعب والحديث، وتشير الجنابي (٢٠١٨) إلى دور الألعاب الإلكترونية في تشوش تفكير الأطفال فيما بين العالم الافتراضي الموجود في الألعاب والعالم الحقيقي الذي يعيشون فيه، مما يؤدي إلى زيادة العزلة لدى الأطفال.

وبالرغم من أهمية التواصل الأسري، والعلاقات المترابطة بين أفراد الأسرة، تحديداً في بداية مرحلة الشباب التي تتطلب حوارا وتواصلا مستمراً مع الوالدين وأفراد الأسرة، لتفهم احتياجاته وللتعرف على مطالبه، ولمناقشة سلوكياته وتقييمها، إلا أن قويدر (٢٠١٢) أشار إلى ما تؤديه الألعاب الإلكترونية من التفكك الأسري الذي يترافق مع ممارستها من خلال قلة التواصل الأسري بين أفراد الأسرة الواحدة، مما يقلل من معرفة الوالدين لطبيعة الأبناء واحتياجاتهم، فيخلف مشاكل أسرية كان من الممكن تفاديها.

كما أن للألعاب الإلكترونية تأثيرا واضحاً على الجانب الدراسي للأطفال، من خلال ما أشارت إليه عدد من الدراسات التي أجريت حول المشاكل التعليمية والدراسية للألعاب الإلكترونية؛ مثل: انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وإهمال الواجبات المدرسية، وضعف التركيز والشرود في الفصل وعدم الاستيعاب أثناء الدروس التعليمية نتيجة السهر والساعات الطويلة التي يقضيها على الألعاب، وانخفاض مستوى الذاكرة اللفظية وضعفها، والكسل والهزال عند التعامل

مع مجتمع المدرسة وعدم القدرة على ممارسة الأنشطة المنهجية، والفشل في تحقيق التوافق المدرسي، منها دراسة (مشري،٢٠١٧؛ بلمهدي،٢٠١٤؛ الغفيلي،٢٠١٠؛ قويدر،٢٠١٢؛ Anne & Barbara , 2015؛ الشحروري،٢٠٠٨؛ قاسم،٢٠١٣).

وقد أشارت دراسة تاكيوشي وآخرون (Takeuchi et al, 2016) إلى وجود ارتباط بين ممارسة الألعاب الإلكترونية وتعطل نمو بعض أجزاء المخ المسؤولة عن الذكاء اللفظي والكلامي، وكذلك أوضحت نتائج دراسة سرانكوسك (cerankosk, 2010) أن استخدام الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى تدني وتراجع مستويات القراءة والكتابة لدى الطلاب.

كما أكدت دراسة كلٍّ من (الشحروري،٢٠٠٨؛ فتح الله،٢٠١٣؛ بلمهدي،٢٠١٤؛ Anne & Barbara , 2015؛ الجنابي، ٢٠١٨) على أن للألعاب الإلكترونية تأثيرا واضحاً وكبيراً على الجانب الصحي للأطفال، من أهمها: الاجهاد العضلي، وزيادة الوزن، وآلام العينين، وقد أشارت دراسة ساندرا وأوثير (Sandra & Other , 2014) إلى تأثير ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية والإصابة بالسمنة في الولايات المتحدة الامريكية، من خلال ما توصلت إليه نتائجها أن ٦٠٪ من الأطفال معرضون للإصابة بالسمنة نتيجة الجلوس ساعات طويلة لممارسة الألعاب الإلكترونية، كما توصلت دراسة ماريا (Maria , 2007) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية وزيادة الوزن، إلى أنه كلما زادت ساعات لعب الأطفال بالألعاب الإلكترونية زادت أوزانهم.

وكذلك ذكر قاسم (٢٠١٣) إلى ازدياد حالات أمراض الكمبيوتر ومنها ضعف وارهاق شديدين لعضلات الأطراف العليا وتقوس الظهر نتيجة الجلوس الخاطئ المنحني أمام الشاشة، ويتعاظم هذا عند الصغار بشكل أوضح لأنهم يمرون بفترات نمو، كما يشير سالم (٢٠٠٨) إلى كون الألعاب الإلكترونية تستحوذ على الطفل فترة زمنية طويلة، فيؤدي ذلك إلى تضرر الجهاز العصبي، وتأذي البصر، وانشغاله عن واجباته الغذائية، وكذلك قلة الأداء الحركي المرن مما يسبب الالتهاب المفصلي.

ولقد نال موضوع الألعاب الإلكترونية ومخاطرها والأضرار السلبية لإدمان استخدامها اهتمام الباحثين الذين تناولوها بالدراسة والبحث، فقد هدفت دراسة الهدلق (٢٠١٣) إلى التعرف على إيجابيات الألعاب الإلكترونية وسلبياتها ودوافع ممارستها من وجهة نظر الطلاب، من خلال المنهج الوصفي المسحي، وبعد تطبيق الاستبيان على الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى عدد من الأثار السلبية المترتبة على ممارسة الألعاب الإلكترونية، وتم تصنيفها إلى ست فئات: أضرار دينية، أضرار سلوكية وأمنية، أضرار صحية، أضرار اجتماعية، وأضرار أكاديمية، وأضرار عامة، في حين جاءت دراسة سليمان (٢٠٠٩) التي هدفت إلى توضيح الأثر السلبي للألعاب الإلكترونية على الأبناء، وإيجاد سبل الوقاية والحماية للحد من تأثيراتها، من خلال استخدام المنهج الوصفي وبعد تطبيق الاستبيان على الطلاب، توصلت إلى انخفاض مستويات النجاح عند بعض عينة الطلاب، وكذلك ضعف التركيز في واجباتهم المدرسية، كما أنها تهدد بناء أجسامهم بمتاعب صحية.

أما دراسة الدرعان (٢٠١٦) فقد هدفت إلى معرفة مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية، ومستوى المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبعد تطبيق الاستبيان على الطلاب، توصلت إلى أن الإدمان سبب رئيسي في التقصير في الواجبات والمهام الأكاديمية، ويؤدي إلى مشكلات انفعالية تصل إلى الاضطرابات النفسية مما يؤثر على حياة الطالب، وإلى الحركة الزائدة والغضب والعنف والتوتر لدى الطلبة، ودراسة عثمان (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على سلوكيات الأطفال، من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبعد تطبيق الاستبيان على أولياء أمور الطلبة، توصلت الدراسة إلى عدد من الآثار السلبية المترتبة على ممارسة الألعاب الإلكترونية: العنف المدرسي بأنواعه، إدمان الأطفال على هذه الألعاب واستحواذ أوقاتهم وعقولهم، مشكلات البصر والسمع، السهر وتأثيره على التحصيل الدراسي.

كما سعت دراسة السيف (٢٠١٤) إلى تقديم برنامج مقترح في ثقافة الانترنت لتنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية المرتبطة بجانب التقني لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية مثل القضايا الدينية والاجتماعية والأمنية والأخلاقية، من خلال استخدام المنهج الوصفي والتجريبي،

وقد حقق البرنامج المقترح فاعلية عالية في تنمية الوعي لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بناء على نتائجها بضرورة تهيئة المناخ المناسب لتعرض الطلاب لشبكة الانترنت، من خلال توفير برامج وقائية للطلاب حول الانترنت.

وهدفت دراسة فياض وإبراهيم (٢٠١٦) إلى تقويم محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني متوسط وفقاً للتنور التقني، من خلال توظيف المنهج الوصفي التحليلي، وبعد تطبيق بطاقة تحليل المحتوى، توصلت الدراسة إلى عدم مراعاة محاور التنور التقني للمستوى المطلوب في كتب الحاسب، ومن ضمنها إغفال التوجهات العالمية بالقضايا الأخلاقية للتعامل السليم مع التقنية، وقدمت الدراسة مادة مقترحة لمعالجة قصور محتوى الكتاب، وفي دراسة المنيع (٢٠١٦) التي هدفت إلى تحديد أخلاقيات الحاسب الآلي، والسلوكيات التربوية المرتبطة بها، وتحديد أدوار معلمي الحاسب في تعزيز تلك الأخلاقيات والسلوكيات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت نتائجها عدد من أخلاقيات الحاسب التي ينبغي الإلمام بها، وتوصلت إلى ضعف معلمي الحاسب بها، وأوصت بتضمينها في المقررات، وفي دراسة الحارثي والمطيري (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، من خلال اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق أداة الدراسة "بطاقة تحليل المحتوى"، توصلت نتائجها إلى توافر معيار الأخلاقيات والسلوكيات الرقمية بنسبة ٥,٤٪ والتي تندرج ضمن مفهومها أخلاقيات استخدام الألعاب الإلكترونية ومخاطرها، وأوصت بمراجعة شاملة لمقرر الحاسب وتقنية المعلومات.

وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الخلفية النظرية للدراسة وتحديد مخاطر الألعاب الإلكترونية التي تؤثر تأثيرا سلبياً على طلاب المرحلة المتوسطة، ومنها: (سليمان، ٢٠٠٩؛ الهدلق، ٢٠١٣؛ الدرعان، ٢٠١٦؛ عثمان، ٢٠١٨؛ العنزي، ٢٠٢٠)، كما تمّ الاستفادة من البرنامج المقترح حول القضايا الحياتية المرتبطة بجانب التقنية، والذي قدمته دراسة السيف (٢٠١٤)؛ لتحديد احتياج المرحلة المتوسطة في ذلك، كما تمّ الاستفادة من محاور التنور التقني في دراسة فياض وإبراهيم (٢٠١٦) خاصة فيما يرتبط بالقضايا الأخلاقية للتعامل الواعي مع التقنية،

والتي ينبغي تضمينها في كتب الحاسب، والاستفادة من معايير الأخلاقيات والسلوكيات الرقمية التي تم عرضها في دراسة الحارثي والمطيري (٢٠١٩)، وكذلك تمت الاستفادة من أداة دراستهما "بطاقة تحليل محتوى"، وأيضا تمت الاستفادة من أخلاقيات الحاسب الضرورية عند استخدام الحاسب والتقنية، والتي وردت في دراسة المنيع (٢٠١٦)، كما تم التعرف على الأساليب الإحصائية المناسب استخدامها لتحليل بيانات الدراسة الحالية.

ولأهمية موضوع الألعاب الإلكترونية، وخطورتها على الأسرة والمجتمع، أقيمت المؤتمرات والندوات من أجل مناقشة أبعادها والحد من مخاطرها، ومنها: مؤتمر اللعب الأول في جامعة الملك سعود بعنوان: "الأطفال بين الألعاب الإلكترونية والتقليدية، رؤية تربوية" والذي أكدت توصياته على أهمية التوعية بمخاطر الألعاب الإلكترونية والتوسع في استخدام اللعب التقليدي، وكذلك ندوة مركز الملكة رانيا للدراسات التربوية والنفسية في جامعة مؤتة حول مخاطر إدمان الألعاب الإلكترونية، والتي تناولت ضرورة التوعية من مخاطر الألعاب الإلكترونية وتبني مبادرات للحد من مخاطرها.

من خلال العرض السابق وبناءً على ما تم ملاحظته من مخاطر الألعاب الإلكترونية، وانطلاقاً من الدور التربوي للمناهج في إرشاد الطلاب حول الألعاب الإلكترونية والتوعية بمخاطرها، رأى الباحثان أهمية تحليل محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة للتحقق من مستوى تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية في محتواها.

مشكلة الدراسة:

بناءً على ما سبق، يتضح لنا مخاطر الألعاب الإلكترونية، التي أثبتتها الدراسات العلمية، والتي أصبحنا نرى آثارها في مجتمعنا، فلم تعد الجهات الحكومية الرقمية قادرة على تحقيق الأمن الرقمي من خلال المنع والمراقبة، فمن المتعذر تماما منع شراء أو تحميل الألعاب الإلكترونية من السوق المفتوحة في الأجهزة الإلكترونية، فالأسلوب الرقابي أصبح عاجزا عن حماية الأطفال والشباب من مخاطر الألعاب الإلكترونية في ظل معطيات الشبكات العالمية، مما يؤكد على ضرورة

التصـــدي لمخاطر الألعاب الإلكترونية التي باتت هاجس قلق لدى المجتمع والتربويين، من خلال الخطط والاســتراتيجيات المدروســة، والإجراءات التربوية الحازمة، اســتجابة لتوصــيات عدد من المؤتمرات منها: مؤتمر الأمن الفكري الذي نظمته جامعة الملك خالد بعنوان: "المواطنة الرقمية" حيث أوصـى بتضـمين المناهج الدراسـية بالتعليم العام بكل ما من شـأنه تعزيز الوعي والأمن الإلكتروني، وحماية الطلاب من أخطار الانحرافات التي تسببها الألعاب الإلكترونية، وتبني المبادرات للتوعية بأضـرار الألعاب الإلكترونية، وكذلك ما تضـمنته حلقة النقاش في الاجتماع الرابع عشـر للجنة الإعلام الإلكتروني بتنظيم جامعة الدول العربية حول مخاطر الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على الأمن المجتمعي القومي، ودور الأسـرة والمؤسـسـات الأكاديمية في التصـدي لمخاطر الألعاب الإلكترونية.

يؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة الجنابي (٢٠١٨) حول دور المؤسسات الدينية والإعلامية والتربوية في الحراك التنويري الإرشـــادي لتحقيق الأمن الفكري والأخلاقي للمجتمع، والتوعية بخطورة تأثير المواقع والألعاب الإلكترونية على الأطفال، وكذلك دراســة الرميان (٢٠٠٧) التي أشارت إلى دور المدرسة والمعلمين في التوعية بمخاطر هذه الألعاب، وما أوصت به دراسة عثمان (٢٠١٨) بضـرورة إحاطة التربويين بأهم الجوانب الإيجابية والجوانب السـلبية للألعاب الإلكترونية، وذلك بهدف العمل على تعزيز الجوانب الإيجابية، والحد من آثار الجوانب السلبية في المدرسة، كما ذكر بن يعقوب (Ben-Jacob, 2005) أهمية استيعاب القضـايا الأخلاقية للحاسب والتقنية لجميع الطلاب، وضرورة دمج أخلاقيات الحاسب والتقنية عبر مناهج علوم الحاسب في التعليم العام.

وقد أظهرت نتائج اســتطلاع الرأي العام التابع لمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني على ١٠٣٩ مواطنا، أن متوسـط عدد السـاعات اليومية لاسـتخدام الأطفال للأجهزة الذكية والألعاب الالكترونية أربع سـاعات، ويتم فيها اسـتخدام التطبيقات الترفيهية بنسـبة ٧٩٪، وكذلك أجرى الباحثان دراسـة استطلاعياً حول معدل استخدام الألعاب الإلكترونية لطلاب المرحلة المتوسـطة، وبعد تحليل بيانات عينة الدراســة البالغ عددها ٣٧٥ طالبا وطالبة، أوضــحت نتائجها أن هناك إدماناً للألعاب الإلكترونية يعاني منه طلبة المرحلة المتوســطة، حيث كان ٣٢,٧٪ من العينة

يستخدمون الألعاب الإلكترونية خمس ساعات فأكثر في اليوم، و١٦,٣٪ يستخدمونها أربع ساعات يومياً، و١٥,٩٪ يستخدمونها ثلاث ساعات يومياً، و١٦,٣٪ يستخدمونها ساعتين يومياً، بينما ١٨,٧٪ يستخدمونها ساعة واحدة في اليوم، وكذلك دراسة العنزي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة الألعاب الإلكترونية لدى الشباب، من خلال استخدام المنهج المسحي، وبعد تطبيق الاستبيان على ٦٠٠ طالب من المرحلة المتوسطة والثانوية، توصلت إلى هناك نسبة إدمان لممارسة الألعاب الإلكترونية مرتفعة لدى الشباب، وكشفت عن العديد من الآثار السلبية لها، ومن أهمها الآثار الاجتماعية والأسرية المتمثلة في انعزال الأفراد عن الحياة الاجتماعية وارتباطهم بالعالم الافتراضي، وكذلك التقصير في الجوانب الدينية، وأيضا الإصابة ببعض المشكلات الصحية وضعف التحصيل الدراسي، واكتساب العديد من السلوكيات التي قد تمثل تهديداً لسلامة المجتمع وأمنه.

ونتيجة لما لمسته وزارة التعليم من آثار سلبية للألعاب الإلكترونية لدى الطلاب، أصدرت تعميما برقم (١٦٥٥٠٣) وتاريخ ١٤٣٩/١١/٢٥هـ يقتضي استغلال ساعة النشاط بتوعية الطلاب بمخاطر الألعاب الإلكترونية، ولا شك إن المتأمل لسيادتها على الطلبة، والتأثيرات المتعددة لمخاطرها، وفي ظل الانفتاح العالمي، يؤمن بأن ما قدمته الوزارة من خلال تفعيل ساعة النشاط الطلابي يعد إجراءً تربوياً غير كافٍ للتصدي لهذه المخاطر، بل يرى الباحثان أن الأمر يتطلب تقويم وتحليل المناهج والكتب الدراسية للتعرف على مدى تضمينها لمخاطر الألعاب الإلكترونية والتوعية حيالها، لاسيما مناهج وكتب الحاسب، ذات العلاقة بالتقنية ومستجداتها، ولكون كتب الحاسب وتقنية المعلومات لدينا حديثة البناء، فلم تخضع للأبحاث كثيرا، ولا يوجد – حسب اطلاع الباحثين– دراسات تتناول كتب الحاسب وتقنية المعلومات ومدى تضمينها لمخاطر الألعاب الإلكترونية؛ لذا جاءت هذه الدراسة التي تتحدد مشكلتها بالكشف عن مدى تضمين كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة لمخاطر الألعاب الإلكترونية، من خلال تحديد أهم تلك المخاطر، ثم تحليل هذه الكتب والكشف عمّا تناولته من المخاطر والطريقة التي عُرضت فيها.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مخاطر الألعاب الإلكترونية التي ينبغي تضمينها في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة؟

٢- ما مدى تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية -المحددة بهذه الدراسة- في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١- تحديد مخاطر الألعاب الإلكترونية التي ينبغي تضمينها في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة.

٢- الكشف عن مدى تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية -المحددة بهذه الدراسة- في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة:

١- تقدم الدراسة تصورًا واضحًا عن مخاطر الألعاب الإلكترونية ونسبة تضمينها في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة.

٢- مساعدة أصحاب القرار والمسؤولين عن بناء وتطوير مناهج الحاسب في وزارة التعليم، في اتخاذ قرارات مناسبة مبنية على دراسة علمية، حيال تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية في مناهج الحاسب وتقنية المعلومات، بتعزيز ما تتضمنه مناهجنا الحالية، وإضافة ما ينقصها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١- تحليل كتب الحاسب وتقنية المعلومات لجميع الصفوف الدراسية بالمرحلة المتوسطة الصادرة عن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، طبعة ١٤٤١-٢٠١٩.

٢- أهم مخاطر الألعاب الإلكترونية التي تم تحديدها بوصفها فئات للتحليل في قائمة التحليل المعدة لهذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الألعاب الإلكترونية: يعرف الهدلق (٢٠١٤) الألعاب الإلكترونية: بأنها الألعاب المتوفرة على هيئات إلكترونية، وتشمل ألعاب الحاسب وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو – بلايستيشن – وألعاب الهواتف النقالة وألعاب الأجهزة الكفية (ص٩٧). وتعرفها حمدان (٢٠١٦) بأنها الألعاب التي استخدمت التقنيات التكنولوجية في تصميمها لإيجاد تفاعل بين اللاعب والجهاز الإلكتروني، وتتطلب من اللاعب تحقيق عددٍ من المهمات لتحقيق أهداف معينة (ص٨)، واعتمد الباحثان تعريف (الهدلق، ٢٠١٣) للألعاب الإلكترونية تعريفاً إجرائياً لهذه الدراسة.

مخاطر الألعاب الإلكترونية: يعرف فتح الباب (٢٠٠٧) مخاطر الألعاب الإلكترونية: بأنها الأضرار النفسية، والجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والصحية، والأسرية، والاقتصادية التي تلحق بالأفراد وتدمر كيانهم، لعدم وعيهم بتلك المخاطر وانغماسهم فيها بصورة خطيرة ومدمرة تلحق بهم الانهيار والانحراف والخروج عن القيم والعادات والتقاليد الدينية والمجتمعية، وتؤدي إلى عزلتهم اجتماعياً (ص١٨١٠). ويعرفها الباحثان إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الآثار السلبية التي تؤثر في الجانب الديني، والأخلاقي، والنفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، والصحي، والأمني لدى اللاعب "الطالب"، فتلحق الضرر به وبأسرته ومجتمعه.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المعتمد على تحليل المحتوى، والذي يهدف إلى وصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة، ويتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم (العساف، ٢٠١٤)، واختار الباحثان تحليل

المحتوى؛ لأنه يحقق أهداف الدراسة، حيث يساعد على وصف وجمع البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة وتحليلها، وذلك للوصول إلى استنتاجات واستدلالات ترتبط بمدى تضمين كتب الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة المتوسطة لمخاطر الألعاب الإلكترونية.

مجتمع وأفراد الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الحاسب وتقنية المعلومات المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة، للعام الدراسي ١٤٤١هـ، والبالغ عددها ستة كتب، وقد قام الباحثان بدراسة مجتمع الدراسة كاملاً، ويوضح جدول (١) وصفاً لبعض خصائص الكتب:

جدول (١): وصف للكتب الدراسية أفراد الدراسة

م	الصف	الفصل	الطبعة	كتاب الطالب			
				الصفحات	الوحدات	التدريبات	الموضوعات
١	الأول متوسط	الأول	١٤٤١-٢٠١٩	١١٠	٣	٨	١٢
٢		الثاني		١١١	٣	١٠	١٠
٣	الثاني متوسط	الأول		٩٥	٣	٧	١٩
٤		الثاني		٩٩	٢	١٠	١٥
٥	الثالث متوسط	الأول		١٢٥	٣	٨	١٣
٦		الثاني		١٢٣	٢	١٠	٤
المجموع				١١٢٠	٣٠	٧٢	٢٥٥

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد بطاقة تحليل محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة المتوسطة للتعرف على مدى تضمينها لمخاطر الألعاب الإلكترونية، وقد تم بناؤها على النحو التالي:

أولاً: إعداد قائمة بمخاطر الألعاب الإلكترونية التي ينبغي تضمينها في كتب الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة المتوسطة:

أعدَّ الباحثان قائمة أولية بأهم مخاطر الألعاب الإلكترونية التي ينبغي تضمينها في كتب الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة المتوسطة، وذلك بعد الاطلاع على الكتب والأبحاث والدراسات العلمية في مجال الألعاب الإلكترونية ومخاطرها، ومن أهمها: (الغفيلي،٢٠١٠؛ الهدلق،٢٠١٥؛ عثمان،٢٠١٨؛ الدرعان،٢٠١٦).

وتكونت القائمة في صورتها الأولية من سبعة جوانب رئيسة، وتضم ستة وثلاثين جانباً فرعياً ترتبط بمخاطر الألعاب الإلكترونية، هي: الجانب الفكري ويتكون من ستة جوانب فرعية، والجانب الأخلاقي ويتكون من خمسة جوانب فرعية، والجانب النفسي ويتكون من ستة جوانب فرعية، والجانب الاجتماعي ويتكون من خمسة جوانب فرعية، والجانب الأكاديمي ويتكون من ستة جوانب فرعية، والجانب الصحي يتكون من ستة جوانب فرعية، والجانب القانوني يتكون من جانبين فرعيين.

وللتحقق من صدق قائمة مخاطر الألعاب الإلكترونية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم نفس الأمن السيبراني والمناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم ممن لهم خبرة حول الألعاب الإلكترونية (ملحق١)، وبعد تعريفهم بموضوع الدراسة والهدف من إعداد القائمة، طُلب منهم إبداء آرائهم حول محتوى القائمة، وفق نموذج تحكيم أعده الباحثان لهذا الغرض، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة القائمة لما أعدت له، مع تقديم بعض الملاحظات، ومنها ما يلي:

- تعديل صياغة بعض مخاطر الألعاب الإلكترونية للتوضيح وتجنب الغموض: إعادة صياغة (احتواء الألعاب مضامين مناهضة للمعتقدات) ليصبح (احتواء الألعاب مضامين مخالفة للتعاليم الإسلامية) وكذلك (زرع سلوك العدوانية وإيذاء الآخرين) ليصبح (ظهور سلوك العدوانية وإيذاء الآخرين)
- نقل بعض مخاطر الألعاب الإلكترونية من جانب إلى جانب آخر: نقل (الإدمان الإلكتروني –الاستخدام المفرط) من الجانب الأخلاقي إلى الجانب النفسي.

- إضافة عدد من مخاطر الألعاب الإلكترونية: اقتراح (إثارة الشبهات حول الإسلام وقيمه) و (الدعوة للانحلال والتخلي عن العادات والتقاليد)
- تقليل عدد مخاطر بعض الجوانب، ومراعاة الموازنة بين الجوانب: حذف (الإشـــغال عن العبادات الشرعية –الصلوات وطاعة الوالدين وصلة الأرحام)

وبعد مراعاة ملاحظات المحكمين في الصـــورة الأولية للقائمة وتطويرها أصـــبحت القائمة بشكلها النهائي تتكون من سبعة جوانب رئيسة، وتضم سبعة وثلاثين جانباً فرعياً ترتبط بمخاطر الألعاب الإلكترونية، هي: الجانب الديني، والجانب الأخلاقي، والجانب النفســـي، والجانب الاجتماعي، والجانب التعليمي، والجانب الصـحي، ويتكون كل منهما من خمسـة جوانب فرعية، أما الجانب الأمني يتكون من سبعة جوانب فرعية.

ثانياً: إعداد بطاقة تحليل المحتوى:

تم إعداد بطاقة التحليل بصـورتها الأولية، بما يحقق أهداف الدراسـة، حيث تكونت البطاقة من بيانات أولية حول مواصـفات الكتاب موضـوع التحليل وقائمة مخاطر الألعاب الإلكترونية التي ينبغي تضـمينها في كتب الحاسـب وتقنية المعلومات بالمرحلة المتوسـطة، مع بيان مدى التضـمين، ومستواه –التكرار والنسبة المئوية–.

وللتحقق من صـدق بطاقة التحليل تم عرضـها على متخصـصـين في المناهج وطرق تدريس والبحث التربوي ممن لهم خبرة علمية في تحليل المحتوى، وذلك لأخذ آرائهم حول صـــدق البطاقة وفق نموذج تحكيم تم إعداده لهذا الغرض، وقد أشاروا إلى سلامتها ومناسبتها ووضوحها.

وللتحقق من ثبات بطاقة التحليل، تم اختيار كتاب الحاســـب وتقنية المعلومات للصـــف الثالث متوسـط الفصـل الدراسـي الأول، وتم حسـاب ثبات التحليل باختلاف المحللين: حيث قام الباحث الأول بتحليل الكتاب، وإعادة التحليل من قبل باحث آخر متخصـص خارجي، وقد تمّ تزويده بإجراءات التحليل اللازمة، وتم حساب معامل الثبات عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحث الأول وتحليل الباحث الآخر، باستخدام معادلة هولستي Holsti، حيث بلغ معامل

الثبات (٠,٩٧)، وتدل هذه النتائج على معامل ثبات مقبول إحصـــائياً، مما يعني ثبات أداة الدراسة وإمكانيَّة الاعتماد عليها للحصول على نتائج الدراسة.

وتحددت فئات التحليل في الجوانب الرئيسة والفرعية التي تمكن الباحثان من تحديدها واتفق عليها المحكمون، والتي تمثل مخاطر الألعاب الإلكترونية، والتي شملتها القائمة وصـــيغت في الأداة على شكل بنود، وعددها سبعة جوانب رئيسة وسبعة وثلاثون جانباً فرعياً (ملحق٢).

وتم الاعتماد على وحدة الموضـــوع أو الفكرة Theme لتحليل محتوى الكتب، والتي حددها الباحثان بأنها: جملة أو عبارة تتضـمن الفكرة التي يدور حولها موضـوع التحليل، وقد توجد الفكرة بشـــكل مســـتقل أو توجد مع غيرها من الأفكار الأخرى، ووضـــع الباحثان أمام فئات التحليل مقياســـاً يتضـــمن مدى التضـــمين: ويحدد الموضـــوعات (مادة التحليل) لمجالات مخاطر الألعاب الإلكترونية التي وردت في القائمة (فئات التحليل) فإن تم تناول الموضـــوع أو الإشـــارة إلى أي من هذه المجالات يكون مدى التضـمين "يتضـمن" وإن لم يتناول الموضـوع أو لم يشـر إليها في أي من الموضوعات (مادة التحليل) يكون مدى التضمين "لا يتضمن".

واتبع الباحثان القواعد والأسس التالية عند عملية التحليل:

١- اعتبار كتاب الحاســـب وتقنية المعلومات بفصـــليه لكل صـــف وحدة واحدة، لأنهما بمجموعهما يُسـهمان في تشـكيل البناء المعرفي للطالب حول الموضـوعات التي تشـتمل عليها.

٢- اعتبار العنوان الرئيس أو الفرعي جزءاً من الموضوع، ويدخل ضمن المادة المراد تحليلها.

٣- الأخذ في الاعتبار ما يشـمله الموضـوع من صـور وأشـكال توضـيحية، ونشـاطات علمية وإثرائية، وتـدريبـات عمليـة، ومعلومـات إثرائيـة، وجـداول، وأســـئلة التقويم التكويني، والبحث والتفكير ضمن المادة المراد تحليلها.

٤- اســـتثناء أغلفة الكتب، والمقدمات، والفهارس، تعريف المصـــطلحات الواردة في نهاية الكتاب من عملية تحليل المحتوى.

٥- التزم الباحثان أثناء عملية التحليل بما يلي:

- تحديد مساحة التحليل في كل كتاب (موضع التحليل)، بحصر عدد الصفحات التي تضم المحتوى الذي سيخضع للتحليل في كل كتاب.
- قراءة جميع موضوعات كل كتاب (موضع الدراسة) قراءة متأنية وفاحصة لتحديد الموضوعات المرتبطة بمخاطر الألعاب الإلكترونية.
- قراءة الموضوعات التي تم تحديدها في الخطوة السابقة في كل كتاب موضع الدراسة وتحليل كل موضوع على حدة في البطاقة المخصصة لذلك.
- إعطاء علامة واحدة للمجال الفرعي عند وروده.
- تحديد عدد مرات تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية في كل موضوع من موضوعات الكتاب التي تم تحديدها وذلك باستخدام علامات تكرارية.
- تفريغ بطاقات تحليل المحتوى الخاص بموضوعات كل كتاب موضع الدراسة على حدة، ومن ثم حساب التكرارات.
- تحديد مدى تضمين محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات لمخاطر الألعاب الإلكترونية، ومستواه عن طريق حساب تكرار المجالات المتناولة، وترتيب المجالات.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

لما كانت الدراسة تستهدف الكشف عن مدى تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية – المحددة بهذه الدراسة– في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة، جاءت النتائج كما يلي:

الإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: ما مخاطر الألعاب الإلكترونية التي ينبغي تضمينها في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ إتباع الإجراءات العلمية الواردة مفصلة تحت عنوان: "أداة الدراسة"، وقد أسفرت الإجراءات عن التوصل إلى بناء قائمة بمخاطر الألعاب الإلكترونية التي ينبغي تضمينها في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة، وتكونت القائمة من سبعة وثلاثين خطراً من مخاطر الألعاب الإلكترونية، توزعت في سبعة جوانب رئيسة، ويوضح جدول (٢) مخاطر الألعاب الإلكترونية التي ينبغي تضمينها في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة.

جدول (٢): مخاطر الألعاب الإلكترونية التي ينبغي تضمينها في كتب الحاسب وتقنية المعلومات

الجوانب الرئيسة لمخاطر الألعاب الإلكترونية	عدد المجالات الفرعية	
	ع	٪
الجانب الديني	٥	١٣,٥
الجانب الأخلاقي	٥	١٣,٥
الجانب النفسي	٥	١٣,٥
الجانب الاجتماعي	٥	١٣,٥
الجانب التعليمي	٥	١٣,٥
الجانب الصحي	٥	١٣,٥
الجانب الأمني	٧	١٨,٩
المجموع	٣٧	١٠٠

حيث ع: عدد مخاطر الألعاب الإلكترونية في الجانب الرئيس ٪ نسبة عدد المخاطر في كل مجال للمجموع الكلي

الإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على: ما مدى تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية – المحددة بهذه الدراسة – في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل جميع كتب الحاسب وتقنية المعلومات عينة الدراسة وفقا للخطوات والإجراءات الوارد بيانهما سابقا، فتم تحديد التضمين وحساب تكراره ونسبته، بالإضافة إلى حساب المجموع الكلي لكل جانب، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً: نتائج تحليل محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول المتوسط:

يوضح جدول (٣) النتائج التفصيلية لتحليل محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول المتوسط.

جدول (٣): نتائج تحليل محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول المتوسط

الجوانب الرئيسة		مخاطر الألعاب الإلكترونية	مدى التضمين		مستوى التضمين	
			يتضمن	لا يتضمن	التكرار	٪
الجانب الديني	١	احتواء الألعاب مضامين مخالفة للتعاليم الإسلامية		√		
	٢	زرع الأفكار الخطأ في عقول الأطفال		√		
	٣	إثارة الشبهات حول الإسلام		√		
	٤	اهتزاز القيم الدينية لدى الأطفال		√		
	٥	تعليم الطفل ممارسات تخالف الدين الإسلامي		√		
الجانب الأخلاقي	١	عرض مشاهد أو أفكار إباحية أثناء اللعب		√		
	٢	انتشار الاستغلال الجنسي في بيئة اللعب		√		
	٣	ظهور الأخلاق السيئة مع الوالدين والكبار		√		
	٤	الدعوة للانحلال والتخلي عن العادات والتقاليد		√		
	٥	التنمر الإلكتروني (إيذاء الأطفال)		√		
الجانب النفسي	١	انتشار العنف لدى الأطفال		√		
	٢	ظهور سلوك العدوانية وإيذاء الآخرين		√		
	٣	انتشار العصبية والانفعالات المرضية		√		
	٤	ظهور التوتر والقلق النفسي		√		
	٥	الإدمان الإلكتروني (الاستخدام المفرط)		√		
الجانب الاجتماعي	١	التفكك الأسري		√		
	٢	العزلة أو الانسحاب الاجتماعي		√		
	٣	الانفصال عن الواقع الحقيقي (التعلق بالعالم الافتراضي)		√		
	٤	إهمال الصداقات الواقعية والفشل في استمرارها		√		
	٥	عدم الاستمتاع باللعب التقليدي		√		
الجانب التعليمي	١	انخفاض مستوى التحصيل الدراسي		√		
	٢	إهمال الواجبات المدرسية		√		
	٣	ضعف التركيز أثناء شرح الدروس		√		
	٤	انخفاض القدرة اللفظية لدى الطلاب		√		
	٥	عدم الرغبة في الانخراط مع الأنشطة المدرسية		√		
	١	زيادة الوزن والسمنة		√		

الجوانب الرئيسة		مخاطر الألعاب الإلكترونية	مدى التضمين		مستوى التضمين	
			يتضمن	لا يتضمن	التكرار	٪
الجانب الصحي	٢	آلام العينين وإجهادها		√		
	٣	أضرار العمود الفقري والرقبة		√		
	٤	أضرار في الجهاز العصبي		√		
	٥	الإرهاق والاجهاد البدني		√		
الجانب الأمني	١	انتحال الشخصيات في العالم الافتراضي		√		
	٢	شيوع الجريمة بين الأطفال في المجتمع		√		
	٣	الاحتيالات في الحقوق التشريعية للملكية الرقمية		√		
	٤	الاحتيال عبر كروت الشراء من المتاجر الإلكترونية		√		
	٥	تقديم صورة إيجابية لترويج المخدرات		√		
	٦	العدوان على الممتلكات العامة		√		
	٧	بث التطرف بجميع أشكاله فكريا وسلوكيا		√		

يتضح من جدول (٣) أن محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول المتوسط يفتقد تماما لتضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية بجميع جوانبه.

ثانياً: نتائج تحليل محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط:

يوضح جدول (٤) النتائج التفصيلية لتحليل محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط.

جدول (٤): نتائج تحليل محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط

الجوانب الرئيسة		مخاطر الألعاب الإلكترونية	مدى التضمين		مستوى التضمين	
			يتضمن	لا يتضمن	التكرار	٪
الجانب الديني	١	احتواء الألعاب مضامين مخالفة للتعاليم الإسلامية	√		٢	٥,٦
	٢	زرع الأفكار الخطأ في عقول الأطفال		√		
	٣	إثارة الشبهات حول الإسلام	√		١	٢,٨
	٤	اهتزاز القيم الدينية لدى الأطفال	√		١	٢,٨
	٥	تعليم الطفل ممارسات تخالف الدين الإسلامي	√		١	٢,٨
الجانب الأخلاقي	١	عرض مشاهد أو أفكار إباحية أثناء اللعب		√		
	٢	انتشار الاستغلال الجنسي في بيئة اللعب		√		
	٣	ظهور الأخلاق السيئة مع الوالدين والكبار	√		١	٢,٨
	٤	الدعوة للانحلال والتخلي عن العادات والتقاليد	√		١	٢,٨
	٥	التنمر الإلكتروني (إيذاء الأطفال)		√		

الجوانب الرئيسة		مخاطر الألعاب الإلكترونية	مدى التضمين		مستوى التضمين	
			يتضمن	لا يتضمن	التكرار	٪
الجانب النفسي	١	انتشار العنف لدى الأطفال	√		١	٢,٨
	٢	ظهور سلوك العدوانية وإيذاء الآخرين		√		
	٣	انتشار العصبية والانفعالات المرضية		√		
	٤	ظهور التوتر والقلق النفسي	√		١	٢,٨
	٥	الإدمان الإلكتروني (الاستخدام المفرط)	√		٤	١١,١
الجانب الاجتماعي	١	التفكك الأسري	√		١	٢,٨
	٢	العزلة أو الانسحاب الاجتماعي	√		٣	٨,٣
	٣	الانفصال عن الواقع الحقيقي (التعلق بالعالم الافتراضي)	√		١	٢,٨
	٤	إهمال الصداقات الواقعية والفشل في استمرارها		√		
	٥	عدم الاستمتاع باللعب التقليدي		√		
الجانب التعليمي	١	انخفاض مستوى التحصيل الدراسي	√		١	٢,٨
	٢	إهمال الواجبات المدرسية	√		٢	٥,٦
	٣	ضعف التركيز أثناء شرح الدروس	√		٢	٥,٦
	٤	انخفاض القدرة اللفظية لدى الطلاب		√		
	٥	عدم الرغبة في الانخراط مع الأنشطة المدرسية		√		
الجانب الصحي	١	زيادة الوزن والسمنة	√		٢	٥,٦
	٢	آلام العينين وإجهادها	√		٣	٨,٣
	٣	أضرار العمود الفقري والرقبة	√		١	٢,٨
	٤	أضرار في الجهاز العصبي		√		
	٥	الإرهاق والاجهاد البدني	√		١	٢,٨
الجانب الأمني	١	انتحال الشخصيات في العالم الافتراضي	√		٢	٥,٦
	٢	شيوع الجريمة بين الأطفال في المجتمع		√		
	٣	الاحتيالات في الحقوق التشريعية للملكية الرقمية	√		١	٢,٨
	٤	الاحتيال عبر كروت الشراء من المتاجر الإلكترونية	√		٢	٥,٦
	٥	تقديم صورة إيجابية لترويج المخدرات	√		١	٢,٨
	٦	العدوان على الممتلكات العامة		√		
	٧	بث التطرف بجميع أشكاله فكريا وسلوكيا		√		
المجموع					٢٠	١٦

يتضح من جدول (٤) أن محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط تضمن ثلاثة وعشرين من مخاطر الألعاب الإلكترونية من أصل سبعة وثلاثين خطراً، وبنسبة ٦٢٪

وبتكرار بلغ مجموعه خمسة وثلاثين تكراراً، وجاءت الجوانب الرئيسة (الديني والصحي والأمني) بالمرتبة الأولى من حيث عدد مخاطرها التي تم تضمينها في محتوى الكتاب.

وجاء خطر (الإدمان الإلكتروني "الاستخدام المفرط") بالمرتبة الأولى تكراراً من مجموع مخاطر الألعاب الإلكترونية التي تناولها الكتاب، بتكرار بلغ أربع مرات وبنسبة ١١,١٪.

ثالثاً: نتائج تحليل محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثالث المتوسط:

يوضح جدول (٥) النتائج التفصيلية لتحليل محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثالث المتوسط.

جدول (٥): نتائج تحليل محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثالث المتوسط

الجوانب الرئيسة		مخاطر الألعاب الإلكترونية	مدى التضمين		مستوى التضمين	
			يتضمن	لا يتضمن	التكرار	٪
الجانب الديني	١	احتواء الألعاب مضامين مخالفة للتعاليم الإسلامية		√		
	٢	زرع الأفكار الخطأ في عقول الأطفال		√		
	٣	إثارة الشبهات حول الإسلام		√		
	٤	اهتزاز القيم الدينية لدى الأطفال		√		
	٥	تعليم الطفل ممارسات تخالف الدين الإسلامي		√		
الجانب الأخلاقي	١	عرض مشاهد أو أفكار إباحية أثناء اللعب		√		
	٢	انتشار الاستغلال الجنسي في بيئة اللعب		√		
	٣	ظهور الأخلاق السيئة مع الوالدين والكبار		√		
	٤	الدعوة للانحلال والتخلي عن العادات والتقاليد		√		
	٥	التنمر الإلكتروني (إيذاء الأطفال)		√		
الجانب النفسي	١	انتشار العنف لدى الأطفال		√		
	٢	ظهور سلوك العدوانية وإيذاء الآخرين		√		
	٣	انتشار العصبية والانفعالات المرضية	√		١	١٤,٣
	٤	ظهور التوتر والقلق النفسي	√		١	١٤,٣
	٥	الإدمان الإلكتروني (الاستخدام المفرط)	√		١	١٤,٣
الجانب الاجتماعي	١	التفكك الأسري		√		
	٢	العزلة أو الانسحاب الاجتماعي		√		
	٣	الانفصال عن الواقع الحقيقي (التعلق بالعالم الافتراضي)		√		
	٤	إهمال الصداقات الواقعية والفشل في استمرارها		√		

الجوانب الرئيسة		مخاطر الألعاب الإلكترونية	مدى التضمين		مستوى التضمين	
			يتضمن	لا يتضمن	التكرار	٪
	٥	عدم الاستمتاع باللعب التقليدي		√		
الجانب التعليمي	١	انخفاض مستوى التحصيل الدراسي		√		
	٢	إهمال الواجبات المدرسية		√		
	٣	ضعف التركيز أثناء شرح الدروس	√		١	١٤,٣
	٤	انخفاض القدرة اللفظية لدى الطلاب		√		
	٥	عدم الرغبة في الانخراط مع الأنشطة المدرسية		√		
الجانب الصحي	١	زيادة الوزن والسمنة		√		
	٢	آلام العينين وإجهادها		√		
	٣	أضرار العمود الفقري والرقبة		√		
	٤	أضرار في الجهاز العصبي		√		
	٥	الإرهاق والاجهاد البدني	√		١	١٤,٣
الجانب الأمني	١	انتحال الشخصيات في العالم الافتراضي	√		١	١٤,٣
	٢	شيوع الجريمة بين الأطفال في المجتمع		√		
	٣	الاحتيالات في الحقوق التشريعية للملكية الرقمية	√		١	١٤,٣
	٤	الاحتيال عبر كروت الشراء من المتاجر الإلكترونية		√		
	٥	تقديم صورة إيجابية لترويج المخدرات		√		
	٦	العدوان على الممتلكات العامة		√		
	٧	بث التطرف بجميع أشكاله فكريا وسلوكيا		√		
المجموع					٧	١٠٠

يتضح من جدول (٥) أن محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثالث المتوسط تضمن سبعة مخاطر من مخاطر الألعاب الإلكترونية بنسبة ١٨,٩٪، وبتكرار بلغ مجموعه سبع مرات، وجاء الجانب الرئيس (النفسي) بالمرتبة الأولى من حيث عدد مخاطره التي تناولها محتوى الكتاب حيث تناول ثلاثة مخاطر وبنسبة ٦٠٪.

وتشير النتائج السابقة إلى تدنٍّ عام في تضمين المخاطر التي حددتها الدراسة، فقد جاء التضمين معدوماً لكتاب الصف الأول بالرغم من وجود مواضع في المحتوى يمكن تضمين مثل هذه المخاطر من خلالها، وتناول المحتوى الجانب المعرفي التقني حول الألعاب الإلكترونية، ونجد إيضاحاً حول أجهزة حاسب الألعاب Sony عند عرض أنواع الحاسب الآلي، ونجد بياناً حول عصا

الألعاب الإلكترونية عند شرح ملحقات الحاسب الآلي، كما أيضًا نجد عرضاً لتطبيقات الألعاب الإلكترونية عند شـــرح متجر التطبيقات في الأجهزة الذكية، دون التطرق للمضـــامين والمخاطر التربوية لها، كما جاء تضمينها بنسبة ١٨,٩٪ في كتاب الصف الثالث، وبنسبة ٦٢٪ في كتاب الصف الثاني وهي نسبة مقبولة إلى حد ما، غير أنها جاءت بشكل ضمني ومختصر، ومع إغفال لعدد من مخاطر الألعاب الإلكترونية ذات الأهمية في الجانب الأخلاقي والجانب الأمني، والتي تتأكد أهميتها في ظل انتشـــار التطرف والجرائم بين الأطفال، والتنمر الإلكتروني وإيذاء الأطفال واستغلالهم جنسياً في بيئات اللعب الإلكترونية.

وهذا النتيجة تُظهر عدم الاهتمام بتضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية بالرغم من أهميتها التي تتأكد في بداية المرحلة المتوسـطة، حيث تتميّز هذه المرحلة بالبناء والتكوين الشـخصـي للطالب، وتؤثر كثيراً في نموه الجســدي والانفعالي والاجتماعي، ويكون بحاجة لتوجيه وضــبط نموه لينعكس ذلك على سلوكياته وتوافقه النفسي والاجتماعي، مما يساهم في بناء الشخصية السوية المتزنة، وهو ما أشارت إليه (السيف، ٢٠١٤) بضرورة ربط موضوعات مقرر الحاسب الآلي بواقع المتعلمين، ومرحلتهم العمرية.

وتأتي نتائج الدراســة متفقة مع ما ذكره الســيف (٢٠١٤) أن المتتبع لتدريس موضــوعات التقنية في التعليم العام يلحظ أن ما يقدم من معلومات حول الحاســب والشــبكات، إنما يتم على نحو يركز على المعلومات والحقائق وســبل اســتظهارها، ومقررات الحاســب الآلي تكاد تخلو من الصــبغة التربوية التثقيفية التوجيهية، التي تســمو بأخلاقيات الطالب في التعامل مع الشــبكات والمواقع الإلكترونية، وتقيه بعض الأخطار المرتبطة باســتخدام الإنترنت، وكذلك أشـــار الهنيدي (٢٠١٣) و درويش (٢٠١٣) في نتائج دراستيهما إلى ضعف دور المدرسة في التربية الأخلاقية ذات العلاقة بأخلاقيات الحاسب الآلي، من خلال ضعف عناصرها، ومن ضمن هذه العناصر الكتب الدراســية. وكتب الحاســب الآلي تعد الأولى من حيث أهميتها ودورها في تعزيز القيم ذات العلاقة بالتقنية، وكذلك التوعية بالجوانب السلبية للتقنية، ومنها مخاطر الألعاب الإلكترونية.

كما أن النتائج تُظهر عدم الاتساق بين محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات وما نصت عليه وثيقة المنهج من التأكيد على توظيف الطلاب لتقنية المعلومات في عمليات التعلم والتعليم، ومن أهم مؤشرات ذلك، المواطنة الرقمية، حيث يفهم الطالب القضايا الإنسانية والثقافية والاجتماعية، وممارسة السلوكيات الأخلاقية والشرعية، وما أكدت عليه أيضا من ضمن أهداف تدريس الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة، وهو الإدراك والفهم للجوانب والآثار الإيجابية والسلبية للحاسب وتقنية المعلومات، ولاستخداماتها وتطبيقاتها المتعددة في الحقول المختلفة، وترجمة ذلك إلى اكساب الطالب خلفية عن الآثار الإيجابية والسلبية لاستخدام الحاسب الآلي، وتعزيز قدرات الطالب للحماية الذاتية من الآثار السلبية الناجمة عن سوء استخدام تقنية المعلومات، ودمج الحاسب وتقنية المعلومات في التعليم لموضوعات متنوعة مختارة من مناهج المرحلة المتوسطة بما يسهم في حسن تعلمها ويوسع مدارك الطالب بها، ونلحظ أن النتائج أغفلت دور المنهج في إعداد المواطن القادر على الممارسة الآمنة والاستخدام كما أكدت عليه الأهداف العامة، ليكون سلوكاً ملازماً للطالب في حياته، وليس داخل المدرسة فقط.(شركة تطوير للخدمات التعليمية، د.ت)

كما أظهرت النتائج أيضا الضعف في مخاطر الألعاب الإلكترونية ضمن السياقات التعليمية، رغم إمكانية ذلك في مواضع متعددة في كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة، مثل أنواع الحاسبات، تطبيقات الأجهزة الذكية، شبكات الحاسب وأمن المعلومات، ملحقات الحاسب، ألعاب الحاسب، استخدام الألعاب التعليمية، وكذلك لم يتم دمج مخاطر الألعاب الإلكترونية بشكل ضمني من خلال توظيف المشاريع العملية للوحدات الدراسية، وهو يتفق مع ما توصلت إليه دراسة فياض وإبراهيم (٢٠١٦) من إغفال الاهتمام بالتوجهات العالمية بالقضايا الأخلاقية التي توضح التعامل الأخلاقي الواعي والسليم مع التقنية وتجنب سلبيات نتائجها، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة الحارثي والمطيري (٢٠١٩) من حيث توافر الأخلاقيات والسلوكيات الرقمية بنسبة منخفضة في مقررات الحاسب وتقنية المعلومات.

ويعزى ذلك الغياب أو الضعف في التضمين إلى التوسع في المعرفة التخصصية وحشو المعلومات التقنية في المنهج، والإيمان باعتبارها المصدر الوحيد في تقدم الطلاب في عالم التقنية، مع عدم الاهتمام بالجانب التربوي في المنهج، مما يؤثر سلبياً على تكامل بناء الطلاب تقنياً وأخلاقياً وسلوكياً، وبهذا تتفق مع ما أشار إليه (المنيع، ٢٠١٦) أنه بالنظر إلى محتوى مناهج الحاسب الآلي، نلاحظ تراجع التربية الأخلاقية على حساب التوسع العلمي، وأكد على أن تطور المناهج في دراسة الجديد في علم التقنية ينبغي ألا يكون على حساب تراجع الجانب القيمي.

كما تعزى النتائج أيضا لعدم ملائمة زمن تدريس الحاسب الآلي لأهداف المنهج العامة، فحصة دراسية واحدة لا تتجاوز (٤٥) دقيقة في الأسبوع غير كافية لتحقيق جميع الأهداف، ولهذا اضطر مصممو كتب الحاسب وتقنية المعلومات إلى تقليص الجانب التربوي في محتواها.

ويبقى القول إن عالم التقنية وفضاء الألعاب الإلكترونية يفرض على التربويين ومتخصصي المناهج ضرورة تضمين ثقافة التعامل مع التقنية عموما، ومخاطر الألعاب الإلكترونية خاصة، وتنمية القيم التربوية، وتعزيز الممارسات الإيجابية، جنباً إلى جنب مع المادة التخصصية، فلا بد أن نعّي ضرورة تسخير المعرفة التقنية لصالح الإنسان وتربيته، وليس لإيقاع الضرر به.

توصيات الدراسة:

- تضمين مخاطر الألعاب الإلكترونية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بصورة مباشرة وضمنية حسب موضوعات المقرر؛ لأهميتها لطلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق التوازن بين الجانب التخصصي والجانب التربوي.
- الاستفادة من قائمة مخاطر الألعاب الإلكترونية –المحددة في الدراسة– في بناء برامج إرشادية في ضوئها، لتوعية الطلاب بها، وخفض أضرارها عليهم.

المقترحات البحثية:

- وضع وحدة تعليمية قائمة على التفكير الناقد لتنمية مهارات التعامل مع الألعاب الإلكترونية.

المراجع

المراجع العربية:

فيّاض، ابتسام حسين؛ إبراهيم، زينب حازم.(٢٠١٦). تقويم كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط وفقاً للتنور التقني ومقترحات تطويره. مجلة البحوث التربوية والنفسية.١٣(٥١). ٤٨٠-٥٠٩

بلمهدي، فتيحة؛ وبكير، مليكة. (٢٠١٤). علاقة التحصيل الدراسي واستعمال الألعاب الإلكترونية لدى عينة الأطفال. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مركز الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. (٢٩)،٣١٤ - ٣٢٧.

الجنابي، رنا فاضل عباس. (٢٠١٨). الألعاب الإلكترونية وأثرها في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، (٥٩)، ٣٠٣-٣٢٩

الحارثي، سارة بنت سعد؛ المطيري، مؤمنة بنت شباب.(٢٠١٩). تقويم محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط في ضوء معايير المواطنة الرقمية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط – كلية التربية، ٣٥(١٢)، ٥٣٢-٥٦٤.

حجازي، آندي محمد حسن. (٢٠١٠). دور الألعاب الالكترونية في نمو الطفل وتعلمه. مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١١(٤٣)، ٦٦-١٠١

حجازي، نظمية. (٢٠١٧). أثر الألعاب الإلكترونية على مستوى العنف عند الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٨(٢٩)، ١٧-٤٧.

حمدان، سارة محمود عبدالرحمن. (٢٠١٦). إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها من وجهة نظر المعلمين والأطفال أنفسهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

الدرعان، فرحان عبدالعزيز سمير. (٢٠١٦). الإدمان على الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالمشكلات الاكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى طلبة المدارس (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

درويش، محمد. (٢٠١٣). القيم الأخلاقية للتواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت من منظور إسلامي. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨٠، ٣٢١-٣٩٠.

الدندراوي، سامية. (٢٠٠٥). الإفراط في استخدام كل من الكمبيوتر والانترنت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية لدى المراهقين (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.

الدهمش، خالد محمد عبدالله. (٢٠١٩). دور الألعاب الالكترونية عبر الانترنت في تنامي العنف التلقائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(٤)، ٢٩٠ –٣١٥.

الرميان، هند بنت سليمان صالح. (٢٠٠٧). العلاقة بين السلوك العدواني وبين ممارسة لعبة البلاي ستيشن Grand theft auto: دراسة شبه تجريبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

سالم، أمل حامد. (٢٠٠٨). من أشكال العنف ضد الأطفال الألعاب الإلكترونية. مجلة هدي الإسلام، وزارة الأوقاف والشئون والمقدسات الإسلامية، ٥٢(٧)، ١١٦ – ١١٨.

سليمان، مودة محمد. (٢٠٠٩). الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأبناء. مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل،٢٢(٤)، ١٥٥-١٧٠

السيف، عبدالكريم. (٢٠١٤). برنامج مقترح في ثقافة الانترنت لتنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. (٢٦)، ١٩-٤٥

الشحروري، مها حسني. (٢٠٠٨). الألعاب الإلكترونية في عصر العولمة. الأردن: دار المسيرة.

عايد، بشار عبد الهادي. (٢٠١٨). الألعاب الإلكترونية. الأردن: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (د.ت). وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة. شركة تطوير للخدمات التعليمية.

عثمان، أماني خميس محمد. (٢٠١٨). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(١)، ١٢٦ – ١٦٠.

العساف، صالح.(٢٠١٤). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

الغفيلي، فهد بن عبد العزيز. (٢٠١٠). من مأمنه يؤتى الحذر الألعاب الإلكترونية خطر غفلنا عنه يهدد الأسرة والمجتمع. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

العنزي. إبراهيم هلال. (٢٠٢٠). التداعيات السلبية لإدمان الألعاب الإلكترونية: دراسة ميدانية على طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض. المجلة العربية للدراسات الأمنية. ٣٦(٣). ٤٨٤-٥٠٢

فتح الباب، عصام عبدالرازق. (٢٠٠٧). تصور مقترح من منظور طريقة العمل مع الجماعات للحد من مخاطر إدمان المراهقين للإنترنت: دراسة ميدانية. المؤتمر العلمي الدولي العشرون للخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، (٣)، ١٨٠٠ - ١٨٧٩.

فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠١٣). انتصار افتراضي الألعاب الإلكترونية تسيطر على المنازل فهل تهدد التعليم؟. مجلة المعرفة، وزارة التعليم، (٢٢٠)، ٢٠ – ٢٧.

الفيلالي، عصام. (٢٠١٢). أثر معطيات ومظاهر مجتمع المعرفة على الطفل صحياً واجتماعيا ونفسيا. مجلة نحو مجتمع المعرفة، مركز الدراسات الاستراتيجية، جامعة الملك عبد العزيز. (٤٤).

قويدر، مريم (٢٠١٢). أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال دراسة وصفية تحليلية على عينة من الأطفال المتمدرسين بالجزائر العاصمة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية علوم الاعلام والاتصال، جامعة الجزائر، الجزائر.

قاسم، محمود الحاج. (٢٠١٣). أضرار الألعاب الإلكترونية والكومبيوتر على الأطفال وكيفية الاتقاء منها. مجلة موصليات، جامعة الموصل، (٤٤)، ٤٨-٥٣

المدهون، عبد المنعم ابراهيم. (٢٠١٩). أثر لعبة ببجي على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية. تم بتاريخ ١٩ / ٩ / ٢٠١٩، تم الاسترجاع من: https://www.new-educ.com

مشري، أميرة. (٢٠١٧). أثر الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري- دراسة ميدانية من منظور عينة من الأولياء بمدينة أم البواقي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن مهدي- أم البواقي، الجزائر.

المغذوي، عادل عايض. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب الإلكترونية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٣(١٦)، ٣٣٣-٣٦٦

المنيع، عثمان محمد.(٢٠١٦). أدوار معلمي الحاسب الآلي في تعزيز أخلاقيات الحاسب الآلي والسلوكيات التربوية المرتبطة بها في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربوية. دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. ٤٣(٣)، ١٨٩١ – ١٩٠٧.

الهدلق، عبدالله عبدالعزيز. (٢٠١٤). تصنيف إسلامي مقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامي المتعلقة بحفظ الضروريات الخمس. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٦ (١)، ٩١-١٠٨

الهدلق، عبدالله عبدالعزيز. (٢٠١٣). إيجابيات وسلبيات الألعاب الالكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس-كلية التربية، (١٣٨)، ١٥٥ -٢١٢.

الهنيدي، جمال.)٢٠١٣). إطار أخلاقي مقترح لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في المجتمع الإسلامي وسبل تفعيله لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بالإسماعلية. مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٤(٧٠)، ٨١-١٨٨.

المراجع الأجنبية:

Anne.S, Barbara. M. (2015): Consequences of Play: A Systematic Review of the Effects of Online Gaming, International Journal of Mental Health and Addiction, 1 (10), p3-23 Feb 2015

Ben-Jacob, M. G. (2005). Integrating computer ethics across the curriculum: A case study. Journal of Educational Technology & Society, 8(4), 198-204.

Cerankosky, R. W. (2010). Effects Of Video -Game Ownership on Young Boys. Academic and Behavioral Functioning A randomized , Controlled Study.Psychological Science.

Chen , C. (2014). Are you addicted to Candy Crush Sage ? An exploratory study-linking-psychological factors to mobile social game addiction. Graduation project presented to the Faculty of. Graduate school of the Chinese University of Hong Kong, school of Journalism and Communication the Chinese University of Hong_Kong.

Maria, C. overweight and besity Related to Activities in Portuguese children. 7- 9 years. (2007). The European Journal of public Health, 17 (1), P 42- 46.

Prensky , M. (2007). Digital game based learning. New York, Paragon House

Sandra, L. & Others. (2014). Electronic Gaming and the Obesity Crisis, New Directions for Child and Adolescent Development. n139, p51-57

Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., et al. (2016). Impact of videogame play on the brain's microstructural properties: cross-sectional and longitudinal analyses. Mol. Psychiatry, 21, 1781–1789

المراجع العربية (مترجمة):

Al-Assaf, S. (2014). Introduction to research in behavioral sciences. Riyadh: Al-Obeikan Library.

Al-anazi Helal Ibrahim. (2020). Negative implications of electronic games addiction: A field study on high school and university students in Riyadh. Arab Journal for Security Studies. 36(3). 483-502.

Al-Dahmash, K. M. (2019). The role of electronic games via Internet in developing simultaneous violence among preparatory stage students from parents' perspective. Journal of Faculty of Education, Issuit University, 35 (4), 290 – 315.

Al-Dandrawi, S. (2005). Overuse of computer and Internet and its relationship with some psychological problems of adolescents (An unpublished M). A. thesis, Faculty of Education, Suez Canal University, Egypt.

Al-Daraan, F. A. (2016). Addiction of electronic games and its relationship with emotional, social, and academic problems of school students (An unpublished M. A). thesis. Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Al-Filali, E. (2012). The effect of data and features of knowledge society on children hygienically, socially, and psychologically. Towards Knowledge Society Journal, Center for Strategic Studies, King Abdulaziz University.(٤٤) ,

Al-Ghafeeli, F. A. (1431 A.H.). The cautious is attacked from his safest side: Electronic games, a danger if neglected, it will threaten family and society. Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Hadlaq, A. A. (2013). Positivity and negativity of electronic games and motives to practice them from the perspective of public education students in Riyadh. Reading & Knowledge Journal, Egyptian Society for Reading & Knowledge, Ain Shams University – Faculty of Education, 155 (138)– 212.

Al-Hadlaq, A. A. (2014). A proposed Islamic classification for youth and children protection from the danger of electronic games in the light of Islamic Sharia intents related to guarding the five necessities. Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, King Saud University, Ed. 1 (26), 91 – 108.

Al-Harthi, Sarah bint Saad; Al-Mutairi, Momena Bint Shabab (2019). Evaluating the content of the computer and information technology course for the second intermediate grade in light of the criteria for digital citizenship. Journal of the Faculty of Education, Assiut University - Faculty of Education, 35 (12), 532-564.

Al-Hineidi, J. (2013). A proposed ethical frame for using social communication networks in the Islamic community and its ways of effecting among male and female postgraduate students at the Faculty of Education in Ismailia. Journal of Culture & Development, Society of Culture for Development, part 14, (70), 81 – 188.

Al-Janabi, R. F. (2018). Electronic games and their effects on the standard of academic achievement among preparatory stage students. Journal of Psychological and Educational Researches, Baghdad University, (59), 303 – 329.

Al-Madhoon, A. I. (2019). The effect of PUBG game on academic achievement: A field study retrieved on 19 – 9 – 2019 at: https://www.new-educ.com.

Al-Maghzawi, A. A. (2015). The effectiveness of an educational program based on electronic games in developing creative thinking abilities of primary stage pupils. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 3 (16), 333 – 366.

Al-Ramian, Hend Bint Sulaiman Saleh. (2007). The relationship between aggressive behavior and practicing the PlayStation game "Grand Theft Auto": A quasi-experimental study on primary stage pupils in Riyadh (An unpublished M. A). thesis, Faculty of Education, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Seif, A. (2014). A proposed program in Internet culture for developing awareness of some life issues at preparatory and secondary stages. Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, King Saud University, (26), 19 – 45.

Al-Shahroori, M. H. (2008). Electronic games in the age of globalization. Jordan: Dar Al-Maseera.

Avid, B. A. (2018). Electronic games. Jordan: Dar Al-Janadreya for Publication and Distribution.

Bil-Mahdi, F., & Bakeer, M. (2014). The relationship of academic achievement and the use of electronic games among a children sample. Al-Hekma Journal for Psychological and Educational Studies, Al-Hekma Center for Research and Studies. (29), 314 – 327.

Darweesh, M. (2013). Ethical values of social communication via Internet from an Islamic perspective. Journal of Faculty of Education, Zagazig University, 80, 321 – 390.

Fath Al-Bab, A. E. (2007). A proposed vision from the perspective of working-with-groups method to limit the risks of adolescents' Internet addiction: A field study. The Twentieth International Scientific Conference for Social Service, Helwan University, (3), 1800 – 1879.

Fathallah, M. A. (2013). A virtual victory: Electronic games dominate homes, will they threaten education? Al-Maarifa Journal, Ministry of Education, Riyadh, (220), 20 – 27.

Hamdan, S. M. (2016). Positivity and negativity of electronic games practiced by adolescence and late childhood children from the perspective of teachers and children themselves (An unpublished M. A). thesis. Middle East University, Amman.

Hejazi, A. M. (2010). The role of electronic games in a child's learning and development. Journal of Arab Childhood, Kuwaiti Association for Arab Childhood Advancement, 11 (43), 66 – 101.

Hejazi, N. (2017). The effect of electronic games on violence level among children from parents' view in the light of some demographic variables. Journal of Childhood & Development, Arab Council for Childhood & Development, 8 (29), 17 – 47.

Kuwaider, M. (2012). Effect of electronic games on behaviors among children. An analytical descriptive study on a sample of children enrolled in school at the capital, Algeria (An unpublished M. A). thesis. Faculty of Communication and Information Sciences, Algeria University, Algeria.

Mashri, A. (2017). The effect of electronic games via smart phones on academic achievement of Algerian pupil – A field study from the perspective of a sample of parents in Oum El Bouaghi City (An unpublished M. A). thesis, Al-Arabi Bin Mahdi University - Oum El Bouaghi, Algeria.

Kassem, M. A. (2013). Damages of computer and electronic games on children and ways of protection from them. Mawseleyat Journal, Mosul University, (44), 48 – 53.

Othman, A. K. (2018). Effect of electronic games on the behavior of higher primary stage children. Journal of Faculty of Education, Assuit University, 34 (1), 126 – 160.

Salim, A. H. (2008). Electronic games as forms of violence against children. Huda Al-Islam Journal, Ministry of Awqaf & Islamic Affairs and Sanctuaries, 52 (7), 116 – 118 .

Sulaiman, M. M. (2009). Negative effects of electronic games on sons. Journal of Education and Science, Mosul University, 22 (4), 155 – 170.

أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى*

إعداد

د. ماجد بن سالم بن جابر السناني

الأستاذ المساعد في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

بحث ممول من عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية

المستخلص

هدف هذا البحث إلى تحديد مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية، وقياس مدى توافرها لديهم، وقياس أثر استراتيجية خريطة القصة في تنمية تلك المهارات، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات التالية: استبانة مهارات التعبير الكتابي، واختبار مهارات التعبير الكتابي، وكتاب الطالب، ودليل المعلم. وبلغت عينة البحث (٢٢) طالبا، وتمثلت أهم نتائج البحث في: التوصل لقائمة بمهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى الثالث من (٤) مهارات رئيسة تفرع منها (١٤) مهارة فرعية، كما توصل البحث إلى أن جميع مهارات التعبير الكتابي تتوافر بدرجة ضعيفة جداً لدى طلاب المستوى الثالث، وذلك قبل تطبيق التجربة القائمة على تدريس الطلاب باستخدام استراتيجية خريطة القصة، كما توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي ككل؛ ولكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي على حدة وذلك لصالح القياس البعدي. وللاستفادة من نتائج البحث قدم الباحث مجموعة من التوصيات، كما قدم مجموعة من الدراسات المستقبلية لاستكمال هذه النتائج.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية خريطة القصة، مهارات التعبير الكتابي، متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى.

Abstract

The current research aims to identify written expression skills among level 3 students at the Institute for Teaching Arabic Language ،Islamic University of Madinah ،measure their availability ،measure the impact of story map strategy on developing written expression skills among them using the quaxi-experimental approach. To achieve the research objectives ،the following tools were prepared: a questionnaire for written expression skills ،a student book ،a teacher's guidebook ،and a written expression skills test. The research sample consisted of (22) students from level 3 ،and the prominent findings were: Formation of a list of appropriate writing skills for level 3 students from (4) main skills ،of which (14) sub-skills emerged. Also ،all written expression skills for Arabic language learners who speak other languages were quite poorly available among level 3 students ،before applying the story map strategy-based experience in teaching the students. The research found that there is a statistically significant difference at significance level of (0.01) between the mean scores of the research sample in the pre and post measurements test of written expression skills as a whole ،and for each written expression skill independently ،in favor of the post measurement. To draw benefits from the research findings ،the researcher has presented some recommendations and a set of future studies to complement the findings.

Keywords: Story map strategy ،written expression skills ،Arabic language learners who speak other languages.

المقدمة

تعد اللغة وعاء الفكر والثقافة، ووسيلة لقضاء الحاجات، والاتصال بين أفراد المجتمع، وتبادل الخبرات، ونقل الحضارات، وهي تتكون من أربع مهارات أساسية (الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتابة)، وهذه المهارات مرتبطة فيما بينها، وتؤثر كل منها في الأخرى، ولذلك عند تعليم اللغات يجب العناية بالمهارات التي تمكن المتعلمين من التعبير عن أغراضهم وأهدافهم وحاجاتهم.

وتمثل مهارة الكتابة "النتاج النهائي لكافة المهارات اللغوية في مراحل التعليم المختلفة، إذ يعتمد عليها الطالب أو الإنسان بوجه عام في التعبير عما يدور في خلده من أفكار وآراء واتجاهات ومفاهيم، وما يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس، ورغبات وأمنيات"(علي،٢٠١١: ٣).

وتسهم مهارة الكتابة في تنمية قدرة المتعلم على التعبير السليم الواضح الذي يعتمد على المتعلم عند كتابته في اختيار الألفاظ، وتركيب الجمل لتكوين أفكار واضحة سليمة المعنى تؤدي غرضا معينا. كما تنمي الكتابة "مهارات التفكير لديهم، فالكاتب يفكر بقلمه، ويتضح هذا التفكير في طريقة عرضه لموضوعه، وطريقته في ترتيب أفكاره وأسلوبه" (عبدالباري،٢٠١٠: ١٤).

ويحظى تعليم الكتابة باهتمام بالغ في برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية من تعليم مهارات الكتابة في المستويات الأربعة، حيث تدرس سبعة مقررات تسهم في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب الملتحقين بالبرنامج وهي: مقرر التعبير في المستويات الأربعة، ومقرر تعليم الكتابة في المستوى الأول، ومقرر الإملاء في المستوى الثاني والثالث.

وعلى الرغم من ذلك قد أكدت بعض الدراسات بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية إهمال مهارات الكتابة الوظيفية مثل دراسة (الجابري،٢٠١٥) التي أسفرت عن أن كتاب التعبير بالمستوى الثاني لا يهتم بالمهارات الوظيفية التواصلية، وأكدت دراسة (الخزي، ٢٠١٣) التي

أســفرت أن توزيع معايير تعليم التعبير الكتابي لم يكن منظما ومخططا له، بل جاءت المعايير مبعثرة وعشوائية دون خطط تربوية محددة مسبقا.

وذلك يتطلب تطوير مهارة التعبير الكتابي وتنميتها لدى متعلميها من خلال استراتيجيات، ومداخل، وأساليب تعليم حديثة تركز على المتعلم فتجعله محور العملية التعليمية من ناحية، وتراعي اهتماماته وميوله من ناحية أخرى.

واســتراتيجيات التدريس متعددة ومتنوعة وليس هناك اســتراتيجية مثلى ولكنها تختلف عن بعضــها باختلاف ما تقدم للمتعلمين، من حيث تحقيق الاتصــال الفعال، وإثارة الدافعية، وجذب الانتباه، ومراعاة الفروق الفردية، وتقديم التغذية الراجعة، " وتقديم المجالات التعبيرية ومهاراته بحسب ميول المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم" (شحاته،٢٠٠٢: ٢٤٧).

وتعد استراتيجية خريطة القصة إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي تستخدم في تدريس اللغة العربية، وتســاعد في تنمــــية مهارات التعبير الكتابي، وتؤكد على دور المتعلم في دروس التعبير الكتابي، "وتساعد على تحسين مناخ الفصل الدراسي" Millah ,2018، (67).

وتتعامل هذه الاســتراتيجية مع نصــوص قصــصــية توظف بشــكل مناســب وميســر يلبي احتياجات وميول وقدرات متعلميها، بحيث يتم التعبير عن هذا النص في صــورة بصــرية تلخصــه، وتوضح ما فيه من أحداث رئيسة وشخصيات وزمان ومكان.

وقد أثبتت عدة دراسـات فاعلية استخدام استراتيجية خريطة القصة في تعليم اللغة العربية، مثل دراسة (Lubis et al. 2020) التي توصلت إلى وجود أثر كبير لاستراتيجية خريطة القصة على تحصــيل طلاب في كتابة النص الســردي، ودراســة (Sari، et al. 2019) التي توصــلت إلى أن اســتراتيجية خريطة القصــة لها أثر إيجابي على كل من المعلم والطالب في تعليم القراءة والفهم، ودراسـة (Yuliana، 2017) التي توصـلت إلى أن اسـتخدام اسـتراتيجية خريطة القصـة يمكن أن تؤدي إلى تحسين تحصيل الطلاب في الكتابة.

وعلى الرغم من وجود هذه الدراسات إلا أن الباحث لم يعثر في حدود علمه على أي دراسة تناولت أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن هنا ظهرت فكرة هذا البحث.

الإحساس بالمشكلة:

اتضح للباحث من خلال تدريسه مقرر التعبير بالمستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية ضعف مستوى الطلاب في مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد مجتمع البحث؛ ولأجل التأكد من ذلك قام الباحث بدراسة استطلاعية شملت عينة من طلاب المعهد المستوى الثالث بلغ عدد أفرادها (٢٥) طالباً، وذلك في كتابة موضوع عن جائحة (كورونا)، وبعد التصحيح اتضح أن هناك قصورا لدى الطلاب في مهارات التعبير الكتابي تمثلت في الآتي:

- ضعف المهارات اللغوية.
- ضعف وصف الطلاب للمناشط الحياتية.
- عدم تمكن الطلاب من مهارات الكتابة الإبداعية.
- عدم تمكن الطلاب من مهارات الكتابة الناقدة.

ومن هنا تطلب تنمية تلك المهارات لدى الطالب.

تحديد مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في ضعف مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية، مما يتطلب استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تساعد في تنمية هذه المهارات.

أسئلة البحث:

- ما مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية؟

- ما مدى توافر مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية؟
- ما أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية؟

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث الحالي في:

- تحديد مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية.
- قياس مدى توافر مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية.
- قياس أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في كونه:

- يقدم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها دروسا في تنمية مهارات التعبير الكتابي باستخدام استراتيجية حديثة وهي خريطة القصة.
- يفيد معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال تقديم دليل معلم لتدريس التعبير باستخدام استراتيجية خريطة القصة.
- يفيد القائمين على إعداد مناهج تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها وتطويرها، من خلال تقديم برنامج قائم على استخدام استراتيجية خريطة القصة لتنمية مهارات التعبير الكتابي.

- يسهم في فتح المجال لإجراء دراسات في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية للبحث في مهارات التعبير الكتابي وهي:
  ١-يكتب فقرة كتابة صحيحة.
  ٢-يكتب معبرا عن مواقف حياتية متنوعة.
  ٣-يوظف مهارات الكتابة الناقدة.
  ٤-يوظف مهارات الكتابة الإبداعية.
  اكتفى الباحث بهذه المهارات الرئيسة لأنها من المهارات التي وردت في عدد من الأدبيات التي تناولت مهارات التعبير الكتابي.
- **الحدود البشرية:** متعلمو المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية؛ وذلك لأنهم يدرسون مقرر التعبير الكتابي ضمن خطة برنامج الإعداد اللغوي بالمعهد، ومن ناحية أخرى يتميز هؤلاء الطلاب بامتلاك حصيلة لغوية كافية تمكنهم من التفاعل مع القصص المعروضة والاستفادة منها في تنمية مهارات التعبير الكتابي لديهم.
- **الحدود الزمنية:** الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤١ – ١٤٤٢ هـ.
- **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات البحث:

خريطة القصة:

- **خريطة اصطلاحا:** "هي صورة من صور المعرفة، ومصدر من مصادرها، يستخدمها المعلم في العملية التعليمية، وينمي من خلالها كثيرا من المهارات كالتحليل، والتفسير، والاستنتاج، وإصدار الأحكام". (اللقاني، والجمل،٢٠١٣: ١٦٩).

- **القصة اصطلاحا:** "مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة أو عدة حوادث، تتعلق بشخصيات إنسانية مختلفة، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتا من حيث التأثر والتأثير ". (نجم،١٩٥٥: ٧)
- **خريطة القصة اصطلاحا:** "هي استراتيجية تقوم على تقسيم الموضوع إلى أربعة عناصر: الزمان، والمكان، والأشخاص، والأحداث". (الحديبي، وقاسم، ٢٠١٨-أ: ١٢٠)
- **خريطة القصة إجرائيا:** هي مجموعة إجراءات تدريسية يقوم بها المعلم تتضمن أحداثا، وشخصيات، وزمانا، ومكانا، في قصة محددة داخل درس من دروس التعبير في المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية.

التعبير الكتابي:

- التعبير لغة: "عبر فلان عن فلان تعبيرا، إذا عيي بحجته فتكلم عنه بها ". (الأزهري، ٢٠٠١: ٢٣٠٦).
- التعبير الكتابي اصطلاحا: "هو نوع من الكتابة يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصيلة، ويبني أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب". (طعيمة،١٩١:٢٠٠٤)
- التعبير الكتابي إجرائيًا: هو تمكن طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية من ترجمة الأفكار والمشاعر والخبرات، من خلال استخدام رسم الرموز في صياغة فقرة صياغة صحيحة، ووصف بعض المواقف الحياتية، وتوظيف المهارات الإبداعية والناقدة.

الإطار النظري

يتناول الباحث الإطار النظري لهذا البحث من خلال إلقاء الضـــوء على محورين، يتناول المحور الأول: مهارة التعبير الكتابي من حيث تعريفها، ومجالاتها، ومهاراتها، ويتناول المحور الثاني: اسـتراتيجية خريطة القصـة من حيث تعريفها، وأهميتها، وتصـميمها في المحتوى التعليمي، وخطوات تدريسها، وتفصيل ذلك كما يلي:

أولا: مهارة التعبير الكتابي:

تمثل الكتابة مهارة مهمة ســـواء للناطقين بها أم للناطقين بغيرها؛ حيث تنمي قدرة المتعلم على التعبير عن أفكارهم ومشـاعرهم وحاجاتهم الوظيفية، مما يسـاعدهم على التواصـل الكتابي في المواقف الحياتية المتنوعة، ويعرف التعبير الكتابي بأنه "قدرة الإنســـان على أن يكتب في قوة، ووضوح، ودقة، وحسن عرض، عما يجول بفكرة وخاطرة، وما يدور بمشاعره وأحاسيسه كل ذلك في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب". (شحاته، والسمان، ٢٠١٢: ٢٥٩، عطا، ١٤٢٥: ٢١٨)، ويتضـح من التعريف أن التعبير الكتابي هو محصـلة الدراسـة اللغوية لدى المتعلم، فإتقانه لمهارات اللغة تتجلى واضحة عند كتابته.

"فعند تعليم المتعلم الاســـتماع: فإنه يعمل على تقوية قدرته على التعبير بنوعيه الشـــفوي والتحريري، وعند تعليمه كيف يتحدث وينطق في حديثه، فإن ذلك يســـهم في تنمية هذه القدرة ذاتها، وعند تعليمه القراءة: فالمقصـود إعداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره، وعند تعليمه الأدب، فإن ذلك يمده بالأفكار والأســـاليب والتراكيب الخلابة ليجمل بها كلامه وكتابته، وعند تعليمه الهجاء والخط، فالمقصـــود أن تكون كتابته خالية من الأخطاء، وواضـــحة وجميلة تشد القارئ إلى المكتوب، وعند تعليمه النحو والصرف، فالمقصود أن يكون كلامه وكتابته خالية من الأخطاء النحوية، وأن تكون جيدة التركيب والبناء" (مدكور، ١٩٩١: ٢٦٦).

ويمكن تحديد أهم مجالات مهارات التعبير الكتابي في: "مراعاة القواعد الأساسية في الكتابة، وســـرعة الكتابة وســـلامتها من الأخطاء، ومراعاة التناســـب بين الحروف والكلمات، وتلخيص

موضوع يقرؤه تلخيصا وافيًا، واستيفاء العناصر الأساسية عند الكتابة، وترجمة أفكاره في فقرات مستعملا المفردات والتراكيب المناسبة، وصياغة رسالة يرسلها إلى صديق، ووصف منظر من مناظر الطبيعية، أو مشهد معين وصفًا دقيقًا وكتابته بخط مقروء". (الفوزان، ٢٠١١: ٢٠٧-٢٠٨)

ومن خلال اطلاع الباحث على الكتب والدراسات التي تناولت مهارات التعبير الكتابي مثل: دراسة (الظفيري، ٢٠١٧)، ودراسة (الشوابكة والحداد،٢٠١٧)، ودراسة (سليمان،٢٠١٦)، ودراسة (المصري،٢٠٠٦)، ودراسة (الحديبي، وقاسم، ٢٠١٨ -ب)، توصل الباحث إلى مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية تتمثل في: (مهارة كتابة الفقرة كتابة صحيحة (لغويًا)، ومهارة كتابته معبرا عن مواقف حياتية متنوعة (وظيفيًا)، ومهارة توظيف الكتابة الناقدة (ناقدًا)، ومهارة توظيف الكتابة الإبداعية (إبداعيًا).

تراعي مهارة كتابة الفقرة كتابة صحيحة ترابط المعنى، وعلامات الترقيم، وقواعد اللغة العربية إملائيًا ونحويًا وصرفيًا، فهذه المهارة تجعل المتعلم "قادرًا على إرسال الكلام صحيح الفكرة، سائغ العبارة، صافي اللغة، سليم الأداء النحوي؛ بحيث يتلقاه القارئ، فتسعد به نفسه وتأنس؛ لأنه يحمل إليها شيئًا من الجمال الفني أيًّا كانت درجته". (الخليفة، ٢٠٠٤: ٢٥٠)

تعد تنمية القدرة على التواصل الفعال من أهم الأهداف التي تعكس إليها برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتي تتعلق بتنمية قدرة الدارسين الاندماج بالمواقف الحياتية استماعا، وحديثا، وقراءة، وكتابة، ففي الكتابة يحتاج المتعلم إلى التعبير عن مواقف حياتيه متنوعة، وتعرف الكتابة الوظيفية: "بأنها التعبير عن أغراض ومقاصد يحتاجها لقضاء مصالحه وحاجاته في حياته العملية اليومية، فهي وسيلة لتحقيق الاتصال الفعال بين الأفراد من ناحية وبين الأفراد والمؤسسات من ناحية أخرى". (علي، ٢٠١١: ١٥٥)، ومن الموقف الحياتية التي ركز عليها الباحث في البحث الحالي هي: كتابة فقرة بأسلوبه يصف فيها أخلاق شخصية معينة، وكتابة فقرة يصف فيها رحلة قام بها، وكتابة فقرة يصف فيها زيارته لأحد أصدقائه.

ويرتبط التعبير الكتابي بالتفكير الناقد من خلال دوره في تنمية مهاراته، وتعرف الكتابة الناقدة: "بأنها قدرة التلميذ على التعبير الكتابي عن أفكاره ومشاعره في فقرات صحيحة لغويا

تتضمن مهارات الملاحظة، والتصنيف، والتفسير، والاستنتاج، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم تجاه موضـــوع معين." (علي، ٢٠٠٨:١٥٤)، "فالكتابة تجبر المتعلم على اتخاذ بعض القرارات المهمة حول موضـوع الكتابة ومحتواها، كما تجبر المتعلم على طرح أسـئلة على نفسـه مثل ما قناعته نحو الموضوع، وكيف توصلت إلى هذه القناعات والآراء؟ وهل هي صادقة وموضوعية عندما يتم قراءتها من الآخرين؟ وهل يقبل بها الآخرون؟ والمعلم الناجح هو القادر على إثارة تفكير المتعلمين خلال الكتابة". (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩: ٨٥)، وتتمثل أهمية الكتابة الناقدة في تنمية قدرة المتعلمين على نقد النصـوص اللغوية وتحليلها وإصـدار تقويم موضـوعي على ما تتضـمنه من شـخصـيات وأحداث؛ ولذلك سـعت الدراسـة الحالية إلى تنمية مهارات الكتابة الناقدة، وكانت من أهم هذه المهارات: ترتيب الأفكار ترتيبا صـحيحا، وكتابة أسـباب إعجابه بقصـة أو نص قرأه، وكتابة فقرة كتابة صحيحة تتضمن أوجه المقارنة بين شيئين، وكتابة فقرة كتابة صحيحة يبين فيها وجهة نظره حول شخصية معينة.

وتســـهم مهارة الكتابة الإبداعية في تنمية قدرة المتعلم على التعبير "عن أفكاره وخواطره النفسـية، ونقلها للآخرين بطريقة جذابة ومثيرة وبأسـلوب أدبي جميل، حيث يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وآرائه وشـخصـيته ".(شـعيب،١٤٣٥: ١٣٢)، ومن أهم مهارات الكتابة الإبداعية تنمية قدرة المتعلم على الطلاقة اللغوية والمرونة والأصـالة، بما يسـاعده على الإنتاج اللغوي بشـكل يمكنه من الدراسـة المستقبلية في كليات الجامعة التي يلتحق بها، ولذلك سعت الدراسـة الحالية إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وكانت من أهم هذه المهارات: كتابة أكثر عدد ممكن من الكلمات التي ترتبط بكلمة معينة، وكتابة أكثر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ وتنتهي بحرف معين، وكتابة أكثر عدد ممكن من النتائج المترتبة على حدث معين، وكتابة قصة قصيرة مكتملة العناصر.

ثانيا: استراتيجية خريطة القصة:

يظهر في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تطورٌ كبيرٌ في الاســتراتيجيات الحديثة التي تزيد من تفاعل المتعلمين مع المحتوى اللغوي ونقده وتقويمه، مما يزيد من إثارته في الموقف التعليمي، وتعد اســتراتيجية خريطة القصــة من الاســتراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية، حيث تعرف

بأنها: "استراتيجية تقوم على تقسيم الدرس إلى أربعة عناصر هي: الزمان، والمكان، والشخصيات، والأحداث". (الحديبي، وقاسم، ٢٠١٨-أ: ١٢٠)، وتعرف أيضا: "بأنها تقنية رسومية مصممة خصيصًا لتسهيل تنظيم القصة، وتستخدم رسمًا تخطيطيًا (يسمى خريطة القصة) لتصوير المكان والزمان أو تسلسل الأحداث وأفعال شخصيات القصة بشكل مرئي." (Daqi، 2007، 78)، وتعرف أيضا: "بأنها تستخدم مخططًا مفاهيميًا يساعد المتعلم على التعرف على عناصر القصة وأنها كلها مترابطة". (Hart، 2020، 10)، ويتضح من التعريفات السابقة أن استراتيجية خريطة القصة تستخدم مخططا يحتوي على أربعة عناصر رئيسة هي: (الأحداث، الأشخاص، الزمان، والمكان)، ولذلك فإن التدريس بها لا يتناسب مع كافة الدروس.

وتبرز أهمية هذه الاستراتيجية بأنها تضيف لدى المتعلم عنصر التشويق والمتعة، وتساعده على التفاعل البناء مع زملائه، وتعزز من استيعابه لمعنى النص المراد تدريسه، وتنمي لديه مهارات التعبير الكتابي، "وتساعد المتعلم في تخطيط كتابته وزيادة طلاقة الكتابة لديه" (Hart، 2020، 12)، وتحقق مخرجات الدرس بصورة إيجابية.

فعند تصميم المحتوى التعليمي يراعى فيه أن يكون مبنيًّا بناءً قصصيًا؛ ويعكس بشكل مناسب وميسر لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتشمل العناصر الآتية:

- **الأحداث**: وهي مجموعة من الوقائع الجزئية المترابطة التي يتكون منها الإطار العام للقصة ويكون لها بداية، ووسط، ونهاية. (الزهراني، واللهيبي، والمطرفي،٢٠١٦: ٨٩)، ويراعى أن تكون مرتبة ترتيبًا منطقيًا ويظهر فيها الحبكة بشكل واضح، ويكون الحل منطقيًا سواء ذكر أو لم يذكر.
- **الشخصيات**: الشخصية في القصة هي الكائن الإنساني وقد تكون من الحيوان أو الجماد الذي يتحرك في سياق الأحداث. (محمد، ٢٠١٤: ٢٥٠)، بحيث تظهر الشخصيات الرئيسة والثانوية التي وردت في القصة بشكل واضح سواء كانت أسماء أشخاص أو غيرهم، وقد تتم تسميتهم بشكل صريح أو ألقاب؛ بحيث يمكن أن يتعرف عليهم الطالب بشكل مبسط.

- **الزمان:** وهو الحيز الزمني الذي يصاحب أفعال الشخصيات، ويذكر زمان القصة ولا يشترط له أن يحدد بتاريخ معين، لكن قد يذكر بشكل عام مثل: قبل الإسلام، من عشرات السنين، وصباحًا، وهكذا.
- **المكان:** ويقصد بالمكان في القصة المساحة المكانية التي حدثت بها القصة، ويذكر مكان القصة ولايشترط ذكره بعينه، لكن قد يكون شيئا عاما يدل على المكان، مثل: جزيرة العرب، المريخ، أو في بلد ما.

وتتمثل خطوات التدريس وفقًا لاستراتيجية خريطة القصة فيما يأتي: (الحديبي، وقاسم، ٢٠١٨-أ: ١٢١):

- تجهيز النص المراد قراءته، ويشترط أن يكون في صورة قصة.
- توضيح المطلوب من المتعلمين وهو: تمثيل هذه القصة في شكل معين يتضمن عناصر رئيسة هي: الزمان، والمكان، والأشخاص، والأحداث. ومن الممكن أن يضيف المعلم أي عنصر آخر يرى أهميته مع تركيزه على العناصر الأربعة.
- تصميم المتعلمين خريطة القصة.
- مناقشة الخرائط التي قدمها المتعلمون.
- عرض نماذج من الخرائط التي أنتجها المتعلمون.
- التقويم والتغذية الراجعة.

ويتضح من هذه الخطوات أن دور المعلم يتمثل في تمهيد القصة وتجهيزها وعرضها على المتعلمين، وإثارة أذهانهم للتفاعل معها، ثم متابعة أدائهم وتقديم التغذية الراجعة لهم. أما الطالب فهو محور هذه الاستراتيجية؛ لأنه يقوم بتحليل مكوناتها الرئيسة من شخصيات وأحداث ومكان وزمان، وينطلق من خلالها لتنمية مهاراته في كتابة فقرة كتابة صحيحة، والتعبير عن المواقف الحياتية، ونقد ما بها من أحداث وشخصيات، حتى الوصول إلى الإنتاج الإبداعي الذي يتسم بالطلاقة والأصالة والمرونة.

الدراسات السابقة

يعرض الباحث في الصفحات القادمة الدراسات السابقة التي تناولت متغيري البحث، وسيعرض الدراسات في كل متغير وفقا للترتيب التنازلي من الأحدث إلى الأقدم.

أولا: الدراسات التي تناولت استراتيجية خريطة القصة:

١- **دراسة (Lubis et al. 2020)** هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك أثر كبير لاستراتيجية خريطة القصة على تحصيل الطلاب للنص السردي في الصف العاشر في مدرسة مان بانيابونجان بأندونيسيا، فقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي، ولتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحثون بطاقة الملاحظة عند جمع البيانات للحصول على بيانات عن تطبيق استراتيجية خريطة القصة، كما استخدم الاختبار للحصول على بيانات تحصيل الطلاب في كتابة النص السردي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود أثر كبير لاستراتيجية خريطة القصة على تحصيل طلاب الصف العاشر في مدرسة مان بانيابونجان بأندونيسيا في كتابة النص السردي، وأن استراتيجية خريطة القصة يمكن أن تؤدي إلى تحسين التحصيل الكتابي لدى الطلاب.

٢- **دراسة (Sari، et al. 2019)** هدفت إلى التحقيق في أثر استراتيجية خريطة القصة في الفهم القرائي للنص السردي لدى الطلاب، فقد استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحثون استراتيجية خريطة القصة في الفصل التجريبي كما استخدموا الاستراتيجية التقليدية في الفصل الضابط في تدريس الفهم القرائي. واختبار الاستيعاب لجمع بيانات البحث، وأشارت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن استخدام استراتيجية خريطة القصة في تدريس فهم المقروء لدى الطلاب أفضل من استخدام استراتيجية التدريس التقليدية للنص السردي، وأن استراتيجية خريطة القصة لها أثر إيجابي على كل من المعلم والطلاب في تعليم القراءة والفهم ويمكن تطبيقها كاستراتيجية بديلة لتعليم القراءة والفهم.

٣- **دراسة (Yuliana، 2017)** هدفت إلى تحسين التحصيل الكتابي للطلاب باستخدام استراتيجية خريطة القصة، فقد استخدم الباحث المنهج شبه تجريبي، ولتحقيق هذه الدراسة قام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. كان لكل من المجموعتين إجراءات تدريس مختلفة، كما أجرى اختبار قبلي وبعدي للمجموعتين، واستخدم استراتيجية خريطة القصة لتدريس المجموعة التجريبية، دون المجموعة الضابطة، وتم جمع البيانات باستخدام اختبار كتابي، وأظهرت الدراسة عددا من النتائج أهمها: أن الطلاب الذين تم تعليمهم باستخدام استراتيجية خريطة القصة قد تحسنت مهاراتهم في الكتابة أفضل من غيرهم وهذا يعني أن استخدام استراتيجية خريطة القصة يمكن أن تؤدي إلى تحسين تحصيل الطلاب في الكتابة.

٤- **دراسة (العنزي، ٢٠١٥)** هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هذه الدراسة أعد الباحث اختبارا في كتابة القصة القصيرة، كما تمّ إعداد قائمة بمهارات كتابة القصة القصيرة، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها: وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05-a) لاستخدام استراتيجية خريطة القصة في تحسين كل مهارة من مهارات كتابة القصة القصيرة، وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: الدعوة إلى ضرورة توظيف استراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى الطلاب.

ثانيا: الدراسات التي تناولت مهارات التعبير الكتابي:

١- **دراسة (أبوعجمية، ٢٠١٩)** هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تنمية مهارة الكتابة في مبحث اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هذه الدراسة

تم تصـــميم اختبار لقياس الكتابة حيث وزعت العينة إلى مجموعتين عينة تجريبية، وعينة ضـابطة، وذكر الباحث عدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند (a=0.05) بين المجموعتين يعزى إلى اسـتراتيجية (فكر- زاوج- شـارك)، مما يشـير إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارة الكتابة، وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: توظيف اســـتراتيجية (فكر- زاوج-شـــارك)في تدريس مبحث اللغة العربية، وإجراء دراسات أخرى مشابهة في مراحل تعليمية مختلفة ومتغيرات جديدة.

٢- **دراســـة (الظفيري، ٢٠١٧)** هـدفت إلى تنمية مهـارات التعبير الكتـابي الإبـداعي والوظيفي المناســبة لطلاب المرحلة المتوســطة بدولة الكويت، وذلك وفق برنامج إثرائي قائم على مدخل عمليات الكتابة، فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هذه الدراســـة قام الباحث بتحديد مهارات التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي، وبناء برنامج إثرائي قائم على مدخل عمليات الكتابة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: التوصـــل إلى قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي، وفاعلية مدخل عمليـات الكتـاب في تنميـة مجمـل الأداة الكلي بمهـارات التعبير الكتـابي الإبـداعي، وأوصـت الدراسـة بعدة توصـيات من أهمها: إعادة النظر في صـياغة أهداف تدريس التعبير الكتابي الإبداعي والوظيفي في مرحلة التعليم الأســاســية، والقائمين على تخطيط وتدريب وإعداد معلمي اللغة العربية بالاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لمعلم اللغة العربية.

٣- **دراسـة (الشـوابكة والحداد،٢٠١٧)** هدفت إلى معرفة أثر اسـتخدام الدراما التعليمية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسين فقد استخدم الباحثان المنهج شـــبه التجريبي، ولتحقيق هذه الدراســـة أعد الباحثان اختبارا لقياس مهارات التعبير الكتابي في مجالي المضـــمون والشـــكل، ومن أهم النتائج التي توصـــل الباحثان إليها: وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة (0.05=a) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضّـابطة في مهارات المضـمون جميعها، وفي غالبية مهارات

الشكل، وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: توظيف طريقة الدراما التعليمية في تدريس التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

٤- **دراسة (سليمان،٢٠١٦)** هدفت إلى اختبار فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، فقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هذه الدراسة أعدت الباحثة دليلا إرشاديًا لتنمية هذه المهارات باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وقائمة بمهارات التعبير الكتابي، واختبار في مهارات التعبير الكتابي، وكانت من أهم النتائج التي توصلت الباحثة إليها هي: عدم وجود فرق دال إحصائيًا لدى مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي ككل يعزى إلى طريقة التدريس، وعلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الشكل والتنظيم، وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: الاهتمام بتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

٥- **دراسة (المصري،٢٠٠٦)** هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على الوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في محافظات شمال غزة، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق هذه الدراسة قام الباحث بتحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، ثم قام ببناء برنامج مقترح وتدريسه، ثم أعد اختبارا لقياس مهارات التعبير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: ضرورة توظيف الوسائل المتعددة في دروس اللغة العربية، وأن يكون للتعبير الكتابي مقررا خاصا به مرفقا بدليل المعلم، والربط بين تعليم التعبير الإبداعي وباقي فروع اللغة العربية.

التعقيب على الدراسات:

أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية خريطة القصة مع الدراسة الحالية في هدف قياس أثر استراتيجية خريطة القصة مثل: دراسة (Lubis et al. 2020)، ودراسة (Sari، et al. 2019)، ودراسة (Yuliana، 2017)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٥).
- اتفقت الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التعبير الكتابي مع الدراسة الحالية في هدف تحديد مهارات التعبير الكتابي مثل: دراسة (أبوعجمية، ٢٠١٩)، ودراسة (الظفيري، ٢٠١٧)، ودراسة (الشوابكة والحداد،٢٠١٧)، ودراسة (سليمان،٢٠١٦)، ودراسة (المصري،٢٠٠٦).
- اتفقت دراستان من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج التجريبي مثل: دراسة (Lubis et al. 2020)، ودراسة (المصري،٢٠٠٦).

أوجه الاختلاف:

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها: استخدمت استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي (اللغوية، والوظيفية، والناقدة، والإبداعية)، وتم تطبيقها على طلاب معهد تعليم اللغة العربية.

إجراءات البحث

أولا: منهج البحث:

نظرا لطبيعة البحث الحالي استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يعد المنهج الملائم لطبيعة هذا البحث. واستخدم التصميم القائم على المجموعة الواحدة في تطبيق أداة القياس قبليًا وبعديًا في عملية تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية من خلال استخدام خريطة القصة.

ثانياً: متغيرات البحث:

جاءت متغيرات هذا البحث على النحو التالي:

١- **المتغير المستقل**: استخدام استراتيجية خريطة القصة.

٢- **المتغير التابع**: تنمية مهارات التعبير الكتابي.

ثالثاً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب المستوى الثالث في المعهد، والبالغ عددهم (٥٢١) طالباً وفق الاحصاءات الرسمية لعمادة شؤون الطلاب بالمعهد، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

رابعاً: عينة البحث:

اختار الباحث عينة البحث بطريقة عشوائية من أحد فصول المستوى الثالث بالمعهد، وذلك من خلال الطلب من إدارة المعهد السماح بتدريس فصل من الفصول، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٢٢) طالباً، كما تم اختيار عينة عشوائية لضبط الأدوات بلغ عدد أفرادها (٢٥) طالباً بحيث لم تشملهم العينة النهائية للبحث.

ويوضح الجدول التالي تجانس أفراد العينة من خلال حساب قيمة معامل الالتواء لدرجات الطلاب في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي.

جدول (١): تجانس أفراد عينة البحث

المتغير الإحصائي	عدد العينة	وحدة القياس	النهاية العظمى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
اختبار مهارات التعبير الكتابي	٢٢	درجة	٦٠	٢٠,٨٢	١٥,٢٧	١٨,٠٠	٠,٨٤

يبين الجدول (١) أن قيمة معامل الالتواء لمتغير درجة اختبار مهارات التعبير الكتابي لأفراد عينة البحث النهائية بلغت (٠,٨٤)، وهذه القيمة أقل من ±١؛ الأمر الذي يدل على تجانس أفراد عينة البحث وتقارب مستوياتهم قبل تطبيق استراتيجية خريطة القصة عليهم.

خامساً: أدوات البحث:

الأداة الأولى: قائمة مهارات التعبير الكتابي:

- **الهدف من إعداد القائمة:** هو تحديد مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.
- **مصادر إعداد القائمة:** تمت مراجعة عدد من المراجع والدراسات التي تناولت مهارات التعبير الكتابي، وحصر المناسب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- **إعداد القائمة في صورتها الأولية:** تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (١٤) مهارة فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة.
- **ضبط قائمة مهارات التعبير الكتابي:** يهدف ضبط استبانة مهارات التعبير الكتابي في صورتها الأولية إلى معرفة مهارات التعبير الكتابي المناسبة لمتعلميها في المستوى الثالث، والتي يمكن قياس أثرها باستخدام استراتيجية خريطة القصة، ولتحقيق هذا الهدف عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (٨) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتمّ الأخذ بآرائهم حول التعديلات والملحوظات التي أجريت على مهارات التعبير الكتابي الرئيسة والفرعية، وقد تمثلت في تعديل صياغة بعض المهارات الفرعية.
- **القائمة في صورتها النهائية:** احتفظت استبانة مهارات التعبير الكتابي في صورتها النهائية بالمهارات الرئيسة والفرعية التي تكونت منها في الصورة الأولية وهي (١٤) مهارة فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة.
- **صدق قائمة مهارات التعبير الكتابي:** اعتمد الباحث على صدق المحكمين للتحقق من مدى صدق القائمة، وذلك بعد عرضها في صورتها الأولية على المحكمين؛ لضبطها. تم بعد ذلك حساب الوزن النسبي، والنسبة المئوية، وتم تحديد (٨٠٪) كحد أدنى لقبول المهارات الفرعية، وقد وجد أن النسب المئوية للأوزان النسبية المهارات المتفرعة من

مهارات التعبير الكتابي الرئيسة قد تراوحت من (٩٢,٥٪ - ١٠٠٪)، وعليه فقد تم قبولها في الاستبانة النهائية لمهارات التعبير الكتابي المناسبة لمتعلمي المستوى الثالث بالمعهد.

- **ثبات قائمة مهارات التعبير الكتابي:** استخدم الباحث معادلتين لقياس ثبات الاستبانة، وهي: معادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة التجزئة النصفية، وطبقت المعادلتان على المهارات الفرعية، وذلك بحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٢): ثبات استبانة مهارات التعبير الكتابي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

مهارات التعبير الكتابي	عدد المهارات الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
	١٤	٠,٩٣

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الثبات (ألفا كرونباخ)، لاستبانة مهارات التعبير الكتابي قد بلغت (٠,٩١) وهذا يعد ثباتا مرتفعا.

جدول (٣): ثبات قائمة مهارات التعبير الكتابي باستخدام معادلة سبيرمان براون

التجزئة النصفية	عدد المهارات	معامل الارتباط بين الجزأين	معامل سبيرمان براون
الجزء الأول	٧	٠,٨٠	٠,٨٨
الجزء الثاني	٧		

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الارتباط بين درجات النصفين يساوي (٠,٨٠)، وأن معامل ثبات (سبيرمان براون) بلغت قيمته (٠,٨٨)، وهذا يدل على أن استبانة مهارات التعبير الكتابي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

الأداة الثانية: اختبار مهارات التعبير الكتابي:

تكون اختبار مهارات التعبير الكتابي في صورته النهائية من (١٢) سؤالاً من نوع الأسئلة المقالية لقياس مستوى طلاب المستوى الثالث في مهارات التعبير الكتابي.

- **الهدف من إعداد الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مستوى متعلمي المعهد بالمستوى الثالث في مهارات التعبير الكتابي قبل وبعد استخدام استراتيجية خريطة

القصة، وقد وُضِعَ الاختبار لاستخدامه كاختبار قبلي لقياس مستوى الطلاب (عينة البحث) في مهارات التعبير الكتابي قبل التجربة، ولاستخدامه كاختبار بعدي؛ لقياس أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية تلك المهارات لدى عينة البحث بعد التجربة.

- **مصادر إعداد الاختبار**: تم إعداد اختبار التعبير الكتابي على بعض أنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبارات، والرجوع إلى المصادر والمراجع والكتب والبحوث السابقة التي تناولت تصميم الاختبارات، وكذلك استبانة مهارات التعبير الكتابي التي صممها الباحث.
- **إعداد الاختبار في صورته الأولية**: تكون الاختبار في صورته الأولية من (١٢) سؤالاً مقالياً تقيس (١٤) مهارة فرعية موزعة على (٤) مهارات فرعية وقد تم إعداده إلكترونياً. وقد تراوحت الأوزان النسبية للأسئلة من (٨,٤٪ - ٣٣,٣٪)
- **ضبط اختبار مهارات التعبير الكتابي**: للتحقق من صدق الاختبار استخدم الباحث الصدق الظاهري، حيث عرض في صورته الأولية على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والمناهج وطرق التدريس.
- **تعديل الاختبار وفقا لنتائج التحكيم**: قام الباحث بالأخذ بآراء المحكمين حول الملحوظات والتعديلات على اختبار مهارات التعبير الكتابي، وتمثلت التعديلات والملحوظات التي أشار المحكمون إليها في تصحيح بعض الأخطاء اللغوية، والطباعية، ثم تم إعادة صياغة أسئلة الاختبار، وقد احتفظ الاختبار بنفس عدد أسئلته التي تكون منها في صورته الأولية، ويبلغ عددها (١٢) سؤالاً.
- **طريقة تصحيح الاختبار**: لتحقيق الدقة في التصحيح وسرعته، حدد (٥) درجات لكل إجابة صحيحة كاملة من مفردات الاختبار، والتدرج من (١-٤) درجة في حال عدم اكتمال الإجابة، وصفر في حال كانت خاطئة. وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٦٠) درجة، والدرجة الصغرى تكون صفراً.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية، طبق على عينة استطلاعية عشوائية – من خارج عينة البحث النهائية – بلغ عددها (٢٥) طالباً، وقد تم ذلك عن طريق رابط أرسل للطلاب إلكترونياً، وذلك بهدف تحديد معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار، وصدق الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار، وثبات الاختبار، وزمن الاختبار.
- **معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:** حسب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار الحالي، وقد تراوحت بين (٠,٤٠ – ٠,٨٤). وتندرج هذه القيم ضمن المدى المقبول لنسبة درجة السهولة المتعارف عليها في هذا الخصوص والمحصورة ما بين (٠,١٥ – ٠,٨٥).
- **معاملات التمييز لمفردات الاختبار:** حسب معامل التمييز لمعرفة مدى فاعلية كل مفردة من مفردات الاختبار في التمييز بين إجابة كل طالب، والطالب الآخر في الدرجة النهائية للاختبار، قد تراوحت بين (٠,٢١–٠,٨١). وجميع هذه القيم مناسبة، مما يدل على قبول هذه المفردات من حيث معامل التمييز؛ كونها حصلت على قيم تناسب المدى المتعارف عليه لهذه المعاملات. وبذلك يستقر الاختبار على جميع أسئلته البالغ عددها (١٢) سؤالاً.
- **حساب زمن الاختبار:** حسب الزمن المطلوب للإجابة عن أسئلة الاختبار من خلال حساب حاصل جمع الزمن الذي استغرقه أول وآخر طالب في الاجابة عن أسئلة الاختبار مقسوماً على عددهما، ووجد أن زمن الاختبار هو (٥٥) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق لإلقاء التعليمات، وتوضيح كيفية الإجابة على أسئلة الاختبار، وبذلك يكون الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٦٠) دقيقة أي ساعة.
- **معاملات صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار احتسب بطريقتين بعد التطبيق على درجات العينة الاستطلاعية:

- **أولا: الصدق الذاتي** (Intrinsic Validity): وذلك باحتساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار الذي بلغت قيمته (٠,٩٣)، وبتطبيق المعادلة بلغت قيمة معامل الصدق الذاتي لأسئلة الاختبار (٠,٩٦). وهي قيمة مرتفعة تدل على صدق الاختبار، وتمتع أسئلته بدرجة عالية من الدقة والمرونة والتوازن عند تطبيقه.
- **ثانيا: صدق الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار**: وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار، وقد وجد أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للاختبار تتراوح ما بين (٠,٥٩ – ٠,٨٣)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). مما يدل على الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار ومفرداته، وصلاحيته للتطبيق.

- **معاملات ثبات الاختبار**: حصل التأكد من ثبات الاختبار بطريقتين، وذلك بالتطبيق على درجات العينة الاستطلاعية:

- **أولاً: ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية**: استخدم الباحث معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) عن طريق التجزئة النصفية لأسئلة الاختبار، حيث قسم الاختبار إلى نصفين متساويين، فأصبح كل قسم من القسمين قائماً بذاته ويشتمل على (٦) مفردات، وبعد ذلك أوجد معامل الارتباط بين درجات النصفين وبلغت قيمته (٠,٨٠)، وحساب الجذر التربيعي لمعامل الارتباط لإيجاد معامل سبيرمان براون وبلغت قيمته (٠,٨٩)، ويشير ذلك إلى تمتع الاختبار بدرجة ثبات مرتفعة.
- **ثانيا: ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronpbach's Alpha)**: وقد ظهرت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٤): ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ

مهارات التعبير الكتابي	عدد الأسئلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات
الدرجة الكلية للاختبار	١٢	٢٣,٤٤	١٦,٦١	٢٧٦,٠	٠,٩٣

يبين الجدول (٤) أن قيمة معامل ثبات ألفاكرونباخ للاختبار قد بلغت قيمتها (٠,٩٣)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى صلاحية الاختبار لتحقيق أهداف البحث الحالي من خلال الإجابة عن أسئلته.

الصور النهائية لاختبار مهارات التعبير الكتابي: بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار أصبح مكوناً في صورته النهائية من (١٢) سؤالاً موزعة على (٤) مهارات رئيسة.

الأداة الثالثة: كتاب الطالب:

عُمل تصميم كتاب الطالب ليحتوي (٣) موضوعات، تدرس في (٩) ساعات، وقد روعي في تصميم الكتاب أن يكون مناسباً للمعايير الخاصة بتصميم الكتب التعليمية وفقًا لاستراتيجية خريطة القصة، وتمت الاستفادة من مقرر "دروس في التعبير لطلاب المستوى الثالث بالمعهد"(مجاهد، ونمكاني،١٤٣٠)، وفيما يلي عرضٌ للخطة الزمنية لتدريس موضوعات كتاب الطالب، حيث يتطلب تنفيذ هذا البرنامج ثلاثة أسابيع بمعدل ثلاث ساعات لكل أسبوع كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٥): يوضح الخطة الزمنية لتدريس موضوعات كتاب الطالب

م	الموضوع	عدد الساعات المقترحة للتدريس
١	أبوبكر الصديق رضي الله عنه	٣ ساعات
٢	هدية النجاح	٣ ساعات
٣	رحلة إلى مكة المكرمة	٣ ساعات
المجموع	٣ موضوعات	٩ ساعات

تحكيم كتاب الطالب: ذكر الباحث في مقدمة الكتاب الهدف من إعداده، وطلب من المحكمين قراءته، وإجراء التعديلات وفقاً لما يرونه من حيث:

- مدى مناسبة الأهداف لكل درس.
- مدى مناسبة التدريبات والأنشطة المصاحبة لكل درس.

- مدى مناسبة أسئلة التقويم للأهداف الموضوعة في كل درس.
- مدى سلامة اللغة ووضوح الصياغة اللغوية.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً.

وقد كانت معظم ملحوظات المحكمين حول العمل على تعديل الصياغة لبعض المصطلحات، وتعديل بعض الأخطاء اللغوية والطباعية، والتي أخذت بعين الاعتبار عند صياغة الصورة النهائية لكتاب الطالب. وبناء على ما سبق، وإضافة لما أورده المحكمون من ملحوظات، أصبح كتاب الطالب المصاغ وفقًا لاستراتيجية خريطة القصة في صورته النهائية.

الأداة الرابعة: دليل المعلم:

أُعد دليل المعلم ليكون مرشداً أو معيناً للمعلم على تدريس كتاب الطالب، حيث يتضمن مجموعة من الإرشادات التي تيسر للمعلم طريقة استعماله عند تدريس موضوعات الكتاب وفقاً لاستراتيجية خريطة القصة، باتباع الخطوات الآتية:

- تجهيز النص المراد قراءته، ويشترط أن يكون في صورة قصة.
- توضيح المطلوب من المتعلمين وهو تمثيل هذه القصة في شكل معين يتضمن أربعة عناصر رئيسة هي: الزمان، والمكان، والأحداث، والأشخاص.
- تصميم المتعلمين لخريطة القصة.
- مناقشة الخرائط التي قدمها المتعلمون.
- عرض نماذج من الخرائط التي أنتجها المتعلمون.
- التقويم والتغذية الراجعة.

تحكيم دليل المعلم: وضّح الباحث في المقدمة للمحكمين الهدف من إعداد دليل المعلم، ثم طلب منهم قراءته، وإجراء التعديلات المناسبة وفقاً لما يرونه من حيث:

- مدى وضوح الخطوات الإجرائية لخطوات استراتيجية خريطة القصة.

- مدى توافق الزمن المقرر لكل موضوع مع محتواه.
- وجود تنظيم وتسلسل جيد للمادة التعليمية خلال الدرس الواحد وبين الدروس المختلفة.
- مدى سلامة اللغة ووضوح الصياغة اللغوية.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبًا.

وقد تمحورت معظم ملحوظات المحكمين حول القيام بتعديل الصياغة لبعض المصطلحات، وتعديل بعض الأخطاء اللغوية والطباعية، والتي أخذت بعين الاعتبار عند صياغة الصورة الختامية للدليل، وأصبح دليل المعلم المصاغ وفقًا لاستراتيجيات خريطة القصة في صورته النهائية.

سادسا: تطبيق تجربة البحث:

سارت إجراءات تطبيق البحث الحالي على النحو التالي:

١- مراجعة الكتب والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.
٢- بناء استبانة مهارات التعبير الكتابي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٣- بناء اختبار مهارات التعبير الكتابي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٤- إعداد برنامج مقترح للتدريس وفقا لاستراتيجية خريطة القصة.
٥- اختيار عينة البحث استطلاعية بطريقة عشوائية من المستوى الثالث، وقد بلغ عددهم (٢٥) طالباً؛ وذلك بهدف ضبط اختبار مهارات التعبير الكتابي.
٦- اختيار عينة البحث النهائية بطريقة عشوائية، وقد بلغ عددهم (٢٢) طالباً.
٧- التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي إلكترونياً، وبلغ أعداد أفراد العينة (٢٢) طالبا.
٨- التحقق من جاهزية البيئة التعليمية (التقنية) للوصول إلى أهداف البرنامج المقترح.
٩- إعطاء المتعلمين (عينة البحث) خلفية علمية عن توظيف استراتيجية خريطة القصة، ومهارات التعبير الكتابي التي يتم تنميتها.

١٠- توزيع الرابط الإلكتروني لكتاب الطالب على المتعلمين (عينة البحث).

١١- تدوين المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء تطبيق البرنامج، والعمل على معالجتها فوراً.

١٢- تدريس البرنامج المقترح عن طريق البلاك بورد.

١٣- التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي إلكترونياً، حيث بلغ أعداد أفراد العينة (٢٢) طالبا.

١٤- التوصل إلى درجات الطلاب في الاختبار، وإجراء الأساليب الإحصائية عليها.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية بالاعتماد على برنامج (SPSS):

١- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار.

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's coefficient).

٤- معامل ألفا كرونباخ .(Alpha – Cronbach)

٥- معامل الصدق الذاتي (Intrinsic Validity).

٦- معامل سبيرمان براون (Spearman-Brown).

٧- معامل الالتواء (Skewness).

٨- اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test).

٩- مربع إيتا (η2) لقياس حجم الأثر.

نتائج البحث ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول، والذي نص على: ما مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية؟

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بمهارات التعبير الكتابي، وخبرة الباحث من خلال تدريسه مقرر دروس في التعبير، وأعد قائمة استبانة بمهارات التعبير الكتابي المناسبة لدى طلاب المستوى الثالث، ثم قام بعد ذلك بتحكيمها وضبطها، وتم التوصل إلى مهارات التعبير الكتابي المناسبة التي تكونت من (٤) مهارات رئيسة يتفرع منها (١٤) مهارة فرعية، وهي كما يأتي:

١) **يكتب فقرة كتابة صحيحة:** وتتكون من ثلاث مهارات فرعية هي:

١) يكتب فقرة مترابطة المعنى.

٢) يكتب فقرة مراعيا علامات الترقيم.

٣) يكتب فقرة مراعيا قواعد اللغة العربية.

٢) **يكتب معبرا عن مواقف حياتيه متنوعة،** وتتكون من ثلاث مهارات فرعية هي:

١) يكتب فقرة بأسلوبه يصف فيها أخلاق أبي بكر رضي الله عنه.

٢) يكتب فقرة يصف فيها رحلة قام بها.

٣) يكتب فقرة يصف فيها زيارته لأحد أصدقائه بمناسبة نجاحه.

٣) **يوظف مهارات الكتابة الناقدة،** وتتكون من أربع مهارات فرعية هي:

١) يكتب مراعيا ترتيب الأفكار ترتيبا صحيحا.

٢) يكتب أسباب إعجابه بقصة أو نص قرأه.

٣) يكتب فقرة كتابة صحيحة تتضمن أوجه المقارنة بين شيئين.

٤) يكتب فقرة كتابة صحيحة يبين فيها وجهة نظره حول شخصية معينة.

٤) **يوظف مهارات الكتابة الإبداعية**، وتتكون من أربع مهارات فرعية هي:

١) يكتب أكثر عدد ممكن من الكلمات التي ترتبط بكلمة معينة.

٢) يكتب أكثر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ وتنتهي بحرف معين.

٣) يكتب أكثر عدد ممكن من النتائج المترتبة على حدث معين.

٤) يكتب قصة قصيرة مكتملة العناصر.

وبناء على ذلك يتفق هذا البحث مع ما توصلت إليه دراسة (الظفيري، ٢٠١٧)في مهارات خاصة بكتابة القصة، ودراسة (الشوابكة والحداد،٢٠١٧)، ودراسة (سليمان،٢٠١٦)، ودراسة (المصري،٢٠٠٦) في مهارة الرسم الإملائي الصحيح، ومهارة الضبط النحوي والصرفي، ومهارة كتابة علامات الترقيم، ومهارة تسلسل الأفكار، ودراسة (الحديبي، وقاسم، ٢٠١٨ –ب) في مهارة: يكتب واصفا شخصية ما، ومهارة: يكتب قصة قصيرة، ومهارة: يكتب رأيه في قصة أو نشيد استمع إليهما أو قرأهما، ومهارة: يكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف معين، ومهارة: يكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تنتهي بحرف معين.

الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نص على: ما مدى توافر مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية؟

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، طُبق اختبار مهارات التعبير الكتابي لطلاب المستوى الثالث بالمعهد (عينة البحث) وعددهم (٢٢) طالباً، وذلك قبل بدء تطبيق التجربة القائمة على تدريس الطلاب باستخدام استراتيجية خريطة القصة، وبعد ذلك تم تفريغ البيانات الإحصائية من التطبيق القبلي للاختبار، وقد تم تحديد مدى توافر مهارات التعبير الكتابي بناء على جدول التقديرات في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٦): يوضح معيار الحكم على مدى توافر مهارات التعبير الكتابي

نسبة الأداء في المهارة	التقدير	معيار الحكم على مدى توافر المهارة
من ٩٠ إلى ١٠٠٪	ممتاز	كبيرة جداً
من ٨٠ إلى ٨٩٪	جيد جداً	كبيرة
من ٧٠ إلى ٧٩٪	جيد	متوسطة

نسبة الأداء في المهارة	التقدير	معيار الحكم على مدى توافر المهارة
من ٦٠ إلى ٦٩٪	مقبول	ضعيفة
أقل من ٦٠٪	ضعيف	ضعيفة جداً

وفيما يلي النسب المئوية للأداء في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي، ودرجة توافر المهارة لدى أفراد عينة البحث.

جدول (٧) النسب المئوية لأداء أفراد عينة البحث في التطبيق القبلي للاختبار ن = (٢٢)

م	مهارات التعبير الكتابي	عدد الأسئلة	مجموع الدرجات المحرزة	المجموع الكلي للدرجات	المتوسط الحسابي للدرجات	النسبة المئوية للأداء	درجة توافر المهارة	الرتبة
١	يكتب فقرة كتابة صحيحة	١	٤٥	١٤٥	٢,٠٥	٣١,٠٪	ضعيفة جداً	١
٢	يكتب معبرا عن مواقف حياتيه متنوعة	٣	١٢٩	٤٣٥	٥,٨٦	٢٩,٧٪	ضعيفة جداً	٢
٣	يوظف مهارات الكتابة الناقدة	٤	١٦٨	٥٨٠	٧,٦٤	٢٩,٠٪	ضعيفة جداً	٣
٤	يوظف مهارات الكتابة الإبداعية	٤	١١٨	٥٨٠	٥,٣٦	٢٠,٣٪	ضعيفة جداً	٤
	الدرجة الكلية	١٢	٤٦٠	١٧٤٠	٢٠,٩١	٢٦,٤٪	ضعيفة جداً	

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

- **مهارة: يكتب فقرة كتابة صحيحة:** يلاحظ أن النسبة المئوية لتوافر المهارة بلغت (٣١٪)، الأمر الذي يُشير إلى توافر مهارة "يكتب فقرة كتابة صحيحة" لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كان (**بدرجة ضعيفة جداً**).
- **مهارة: يكتب معبرا عن مواقف حياتيه متنوعة:** يلاحظ أن النسبة المئوية لتوافر المهارة بلغت (٢٩,٧٪)، الأمر الذي يُشير إلى توافر مهارة "يكتب معبرا عن مواقف حياتيه متنوعة" لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كان (**بدرجة ضعيفة جداً**).
- **مهارة: يوظف مهارات الكتابة الناقدة:** يلاحظ أن النسبة المئوية لتوافر المهارة بلغت (٢٩٪)، الأمر الذي يُشير إلى توافر مهارة "يوظف مهارات الكتابة الناقدة" لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كان (**بدرجة ضعيفة جداً**).

- **مهارة: يوظف مهارات الكتابة الإبداعية:** يلاحظ أن النسبة المئوية لتوافر المهارة " بلغت (٢٠,٣٪)، الأمر الذي يُشير إلى توافر مهارة "يوظف مهارات الكتابة الإبداعية" لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كان **(بدرجة ضعيفة جداً)**.

ومما سبق يتضح أن مهارات التعبير الكتابي للمتعلمين تتوافر **(بدرجة ضعيفة جداً)** لدى طلاب المستوى الثالث وذلك قبل تطبيق التجربة القائمة على تدريس الطلاب باستخدام استراتيجية خريطة القصة؛ فقد حصلت جميع مهارات التعبير الكتابي الواردة في الاختبار على **(درجة ضعيفة جداً)**.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الحديبي، والحجوري،٢٠١٩) من أن هناك ضعفا في مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودراسة (شعيب، والنجران،٢٠١٥) من أن هناك صعوبات في التعبير الوظيفي الكتابي لدى متعلمي المعهد، ويرى الباحث أن ضعف الطلاب بهذه المهارات يعود إلى استخدام المعلم لأنماط تقليدية في تدريس التعبير الكتابي مما قد أثر على دافعية الطلاب للكتابة.

الإجابة عن السؤال الثالث: والذي نص على: ما أثر استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال تعرض النتائج للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث (عينة البحث) في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي، وذلك لكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي، ولمهارات التعبير الكتابي ككل، وللتحقق من ذلك فقد تم اختبار **الفرض الصفري**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي لكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي على حدة، ولمهارات التعبير الكتابي ككل.

ولاختبار هذا الفرض، استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، بهدف قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار، ولبيان حجم أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي؛ تم حساب مربع الارتباط الثنائي المتسلسل مربع إيتا (η^2).

وفيما يأتي تفاصيل الإجابة عن السؤال الرابع، مستعرضين النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال الجداول المرقمة من (٨) إلى (٩).

جدول (٨): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي

م	المهارات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
١	يكتب فقرة كتابة صحيحة	القبلي	٢٢	١,٩٥	١,٥٠	٢١	٤,٩٩٣	٠,٠١	دالة
		البعدي	٢٢	٣,٧٧	١,٣٤				
٢	يكتب معبرا عن مواقف حياتيه متنوعة	القبلي	٢٢	٥,٨٦	٤,٦٥	٢١	٦,١٠٠	٠,٠١	دالة
		البعدي	٢٢	١١,٥٥	٢,٧٤				
٣	يوظف مهارات الكتابة الناقدة	القبلي	٢٢	٧,٦٤	٦,٣٧	٢١	٣,٠٨٦	٠,٠١	دالة
		البعدي	٢٢	١٣,١٨	٤,٣٦				
٤	يوظف مهارات الكتابة الإبداعية	القبلي	٢٢	٥,٣٦	٥٠٤	٢١	٣,٨٨٤	٠,٠١	دالة
		البعدي	٢٢	١١,٠٥	٤,١٨				
	مهارات التعبير الكتابي ككل	القبلي	٢٢	٢٠,٨٢	١٥,٢٧	٢١	٤,٧٦٠	٠,٠١	دالة
		البعدي	٢٢	٣٩,٥٥	٨,٦٨				

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة "ت" بلغت (٤,٧٦٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق في القياسين القبلي (٢٠,٨٢) والبعدي (٣٩,٥٥) لاختبار مهارات التعبير الكتابي ككل لصالح القياس البعدي.

كما يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي لجميع مهارات التعبير الكتابي.

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي

والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي لكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي على حدة، ولمهارات التعبير الكتابي ككل.

وتم قبول الفرض البديل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي لكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي على حدة، ولمهارات التعبير الكتابي ككل لصالح التطبيق البعدي.

ولقياس حجم الأثر لاستخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث (عينة البحث)، وبما أن قيم (ت) دالة إحصائياً لكل من القياسين القبلي والبعدي، ولتحديد درجة العلاقة بين المتغيرات تم حساب مربع الارتباط الثنائي المتسلسل مربع إيتا (η^2)، للحصول على نسبة التباين (حجم الأثر) في المتغير التابع (تنمية مهارات التعبير الكتابي) الناتجة عن المتغير المستقل (استخدام استراتيجية خريطة القصة) كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٩): نتائج مربع إيتا "η^2 " لتحديد حجم الأثر لاستخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثالث (عينة البحث)

م	المهارات	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة "η^2"	نسبة التباين المفسر	حجم الأثر
١	يكتب فقرة كتابة صحيحة.	٤,٩٩٣	٢١	٠,٤٧١٠	٪٤٧,١	كبير
٢	يكتب معبرا عن مواقف حياتيه متنوعة.	٦,١٠٠	٢١	٠,٥٧٠٦	٪٥٧,١	كبير
٣	يوظف مهارات الكتابة الناقدة.	٣,٠٨٦	٢١	٠,٢٥٣٨	٪٢٥,٤	كبير
٤	يوظف مهارات الكتابة الإبداعية.	٣,٨٨٤	٢١	٠,٣٥٠١	٪٣٥,٠	كبير
	مهارات التعبير الكتابي ككل	٤,٧٦٠	٢١	٠,٤٤٧٣	٪٤٤,٧	كبير

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة مربع إيتا "η^2 " بلغت (٠,٤٤٧٣) للدرجة الكلية لأفراد عينة البحث في تنمية مهارات التعبير الكتابي ككل، وبنسبة تباين مفسر بلغت (٤٤,٧٪)، وهي قيمة كبيرة وفقاً لتحديد مستويات حجم الأثر، وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجية خريطة القصة لها أثر كبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة البحث.

كما يتضـــح من الجدول أن قيمة مربع إيتا "η^2 " تراوحت بين (٠,٢٥٣٨ – ٠,٥٧٠٦) لمهارات التعبير الكتابي على حدة، وبنسب تباين مفسر تراوحت بين (٢٥,٤ – ٥٧,١٪)، وهي قيم كبيرة وفقاً لتحديد مستويات حجم الأثر، وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجية خريطة القصة لها أثر كبير في تنمية كل مهارة من مهارات التعبير الكتابي على حدة لدى أفراد عينة البحث.

ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام استراتيجية القصة زاد من المهارات الاستقبالية: الاستماع والقراءة لدى الطلاب مما أدى إلى زيادة حصـــيلتهم اللغوية، الأمر الذي انعكس على تطوير مهاراتهم في التعبير الكتابي.

كما كان لتفاعل المتعلمين (عينة البحث) وحرصهم على الاستفادة الأثر الواضح من خلال مشـاركتهم الفعالة في أنشـطة تحليل عناصـر القصـة، وكتابة فقرات متنوعة عن المهارات المطلوبة، وتقديم تغذية راجعة فورية للأخطاء التي وردت في كتاباتهم، مما أدى إلى تحســـين مهارات التعبير الكتابي لديهم.

وكان من نتائج تنويع استخدام مصادر التعلم والتعليم في استخدام خريطة القصة زيادة في الإمتاع والتشويق لدى الطلاب (عينة البحث)، مما أسهم في تنمية مهارات التعبير الكتابي لديهم، حيث تم التطبيق من خلال نظام البلاك بورد الذي يمتاز بتنوع المصـادر، وتوفير بيئة إلكترونية ثرية تزيد من إقبال الطلاب على العملية التعليمية ومن تفاعلهم معها.

وتتفق الدراســة الحالية مع نتائج دراســة كل من: دراســة (Lubis et al. 2020)، ودراســة (Yuliana، 2017)، ودراسـة (العنزي، ٢٠١٥) في أن اسـتراتيجية خريطة القصـة يمكن أن تؤدي إلى تحسين التحصيل الكتابي لدى الطلاب.

ملخص نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

أولاً: ملخص النتائج:

- أن مهارات التعبير الكتابي المناسبة لدى طلاب المستوى الثالث تكونت من (٤) مهارات رئيسة يتفرع منها (١٤) مهارة فرعية.
- أن جميع مهارات التعبير الكتابي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تتوافر بدرجة ضعيفة جداً لدى طلاب المستوى الثالث وذلك قبل تطبيق التجربة القائمة على تدريس الطلاب باستخدام استراتيجية خريطة القصة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي بشكل عام؛ ولكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي على حدة وذلك لصالح القياس البعدي.
- أن استخدام استراتيجية خريطة القصة لها أثر كبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي بشكل عام؛ ولكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي على حدة لدى أفراد عينة البحث.

ثانياً: التوصيات:

بناء على نتائج البحث الحالي يذكر الباحث التوصيات التالية:

- استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقا لكتاب الطالب ودليل المعلم في البحث الحالي.
- تطوير استراتيجيات التدريس التعليمية بالمعهد التي تنمي مهارات التعبير الكتابي مثل استراتيجية خريطة القصة.
- حث المتعلمين بالمعهد على استخدام مهارات التعبير الكتابي في الحياة اليومية من خلال الأنشطة الاجتماعية ومواقف الكتابة الوظيفية.
- الاستفادة من دليل المعلم المعد في هذا البحث في تطوير تعليم التعبير الكتابي باستخدام استراتيجية خريطة القصة.

- تدريب المعلمين بالمعهد على استخدام استراتيجية خريطة القصة في تعليم التعبير الكتابي.
- الاهتمام بتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى جميع متعلمي اللغة العربية بالمستويات الأربعة في المعهد.

ثالثاً: المقترحات:

يقترح الباحث إجراء البحوث المستقبلية التالية:

١- أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢- أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع

أبو عجمية، جهاد خضر. (٢٠١٩م). أثر استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارات الكتابة في مبحث اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (٣)، العدد (٢٣)، ٧٢- ٨٩.

الجابري، سطام سمير. (٢٠١٥م). تقويم كتاب التعبير المقرر على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مهارات المدخل الوظيفين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية.

الحديبي، علي عبدالمحسن، وصالح، عياد الحجوري.(٢٠١٩م). مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وتصور مقترح لعلاجها. المؤتمر الدولي الثالث(اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية).جامعة الملك سعود،٦-٧ مارس، ٦٧-١٠٠.

الحديبي، علي عبدالمحسن، وقاسم، محمد جابر.(٢٠١٨م-أ). استراتيجيات تدريس اللغة العربية.(مجلد٣). الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

الحديبي، علي عبدالمحسن، وقاسم، محمد جابر.(٢٠١٨م-ب). معايير تعليم اللغة العربية.(مجلد٢). الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

الخزي، ماجد سليمان. (٢٠١٣م). تقويم تدريبات كتب التعبير في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء المستويات المعيارية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية.

الخليفة، حسن جعفر.(٢٠٠٤).فصول في تدريس اللغة العربية.(ط٤). الرياض: مكتبة الرشد.

الزهراني، حمدان عطية، واللهيبي، فهد مسعد، والمطرفي، سعيد طيب.(٢٠١٦م). التحرير الكتابي. جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد.(٢٠٠١م). تهذيب اللغة، تحقق رياض زكي قاسم، مجلد(٤)، بيروت: دار المعرفة.

سليمان، فاطمة بخيت.(٢٠١٦م). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، بحث ماجستير، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

شحاته، حسن شحاته.(٢٠٠٢م). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن شحاته، والسمان، مروان.(٢٠١٢م). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها.(ط١). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شعيب، أبو بكر عبدالله.(١٤٣٥هـ). المهارات اللغوية "مفهومها- أهدافها- طرق تدريسها- تقويمها. الدمام: مكتبة المتنبي.

شعيب، أبو بكر عبدالله، والنجران،عثمان عبدالله.(٢٠١٥م).صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجا. مجلة القراءة والمعرفة، العدد(١٥٩)، ١٤١-١٨٠.

الشوابكة، سامية علي، والحداد، عبدالكريم سليم.(٢٠١٧م). أثر استخدام الدراما التعليمية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، مجلة دراسات العلوم التربوية. مجلد(٤٤)، العدد(٤)، ٤٣-٥٧.

طعيمة، رشدي أحمد.(٢٠٠٤م). المهارات اللغوية، تدريسها، صعوبتها.(ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

الظفيري، محمد هديني.(٢٠١٧م). واقع تطبيق تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لمهارات التعبير الكتابي. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٨٦)، ١٣٣-١٥٦.

عبدالباري، ماهر شعبان.(٢٠١٠م). الكتابة الوظيفية والإبداعية.(ط١). عمان: دار الميسرة.

العتوم، عدنان يوسف وآخرون.(٢٠٠٩م).تنمية مهارات التفكير "نماذج نظرية وتطبيقات عملية".(ط٢). عمان: دار المسيرة.

عطا، إبراهيم محمد.(١٤٢٥هـ). المرجع في تدريس اللغة العربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

علي، أبو الدهب البدري.(٢٠٠٨م). فعالية استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس التعبير في تنمية الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي العشرون مناهج التعليم والهوية الثقافية، مجلد (١)، ١٣٤-٢١٤.

علي، كمال زعفر. (٢٠١١م). فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي. (ط١). الدمام: مكتبة المتنبي.

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

الفوزان، عبد الرحمن.(١٤٣٢هـ). إضـــاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.(ط١). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

اللقاني، أحمد حســـين، والجمل، علي أحمد. (٢٠١٣م). معجم المصـــطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.(ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

مجاهد، علي محمد، ونمكاني، محمد عبدالمجيد. (١٤٣٠هـ). دروس في التعبير للمســـتوى الثالث. المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.

محمد، عاطف فضل.(٢٠١٤م). التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي.(ط٢). عمان: دار المسيرة.

مدكور، علي أحمد.(١٩٩١م).تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الشواف.

المصري، يوسف سعيد. (٢٠٠٦م). فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، بحث ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، قسم مناهج وطرق تدريس.

نجم، محمد يوسف.(١٩٥٥م). فن القصة. بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

Haley Hart (2020) ،The Use of Story Mapping to Improve the Writing Performance of Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder ،Master of Science ،A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Specialist in the field of School Psychology ،Graduate School ،Southern Illinois University، Edwardsville ،Published by ProQuest LLC ،PP.1-46.

Li ،Daqi (2007). Story Mapping and Its Effects on the Writing Fluency and Word Diversity of Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities: A Contemporary Journal ، Vol. 5 ،No.1 ،PP. 77-93.

Roihatul Millah (2018) ،Utilizing Story Mapping Strategy to Improve Students' Reading Comprehension In Finding Main Idea ،Journal of Literature and Language Teaching Volume 9 ،No 1 ،pp. 57-72.

Salem Saleh Khalaf Ibnian (2010). The Effect of Using the Story- Mapping Technique on Developing Tenth Grade Students' Short Story Writing Skills in EFL. Canadian Center of Science and Education ،Vol. 3 ،No. 4 ،PP.181-194.

Tahtika Sari ،M. Zaim ،and Havid Ardi (2019) ،Investigating the Effect of Story Mapping Strategy Toward Students' Reading Comprehension of Narrative Text ،7th International Conference on English Language and Teaching (ICOELT 2019) ، Advances in Social Science ،Education and Humanities Research ،vol. 411 ،PP.302-306.

Wildan Iskandar Lubis ،Gabby Maureen Pricilia ،Roniko Ilham (2020) ،The Effect of Story Mapping Strategy on Students' Achievement in Writing Narrative Text (An Experimental Study at the X Grade Students of MAN Panyabungan 2018/2019 Academic Year) ،Liner Journal ،South Tapanuli Institute of Education ،Vol. 3. No.2 ، PP.102-112.

Yuliana (2017) ،Story Mapping in Teaching Writing Narrative Text ،International Journal of English Language and Teaching ،Vol. 1. No.1 ،PP.8-15.

References

Abdul-Bari ،Maher Shaaban. (2010). Al-Kitabat al-Wazwifiyyah wal-'ibda'eyyah. (1st edition). Amman: dar al-Maisarah.

'Abu 'Ajmiyyah ،Jihad Khidri. (2019). 'Athar 'istratijiyya (fakkir ،zawij ،sharik) fi tanmiyat maharat al-kitabah fi Mabhath al-Lughat al-Arabiyyah ladaa tullab al-saffi al-'ashir al-'asasi fi al-'Urdunn. Journal of Educational and Psychological Sciences ،Vol (3) ، No. (23) ،72-89.

Al-Anazi ،Thani Suwaid (2015). 'Athar 'istratijiyyah kharitat al-Qissah fi tahsin maharaat kitabat al-qisat al-qasirat ladaa tullab al-saff al-'Awal al-Mutawassit fi al-Mamlakat al-'Arabiyyah al-Su'udiyyah. Master thesis ،Yarmouk University.

Al-Atoum ،Adnan Yousuf et.al. (2009).Tatwir maharaat al-Tafkir "Namadhij nazwariyyah watatbiqaat 'amaliyyah". (2nd edition). Amman: dar al-Maisarah.

Al-'Azhari ،Abu Mansour Muhammad bin Ahmad. (2001). Tahdhib al-Lughah ،edited by Riyadh Zaki Qasim ،Vol. (4) ،Beirut: Dar al-Ma'rifah.

Al-Dhafiri ،Muhammad Hadini (2017). Waqi' Talamidh al-Marhalat al-'Uwlaa bidawlat al-Kuwait limiharat al-Ta'bir al-Kitabi ،al-Qira'at wal-Ma'rifat Magazine ،No. (186) ، 133-156.

Al-Fawzan ،Abdur-Rahman (1432 A.H.).'ida'at limu'allimi al-lughah al- 'Arabiyyah lighayr al-Natiqin biha. (1st edition). Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Hudaibi ،Ali Abdul-Muhsin and Qasim ،Muhammad Jabir. (2018). 'Istratijiyyaat tadris al-Lughat al-'Arabiyyah. (Vol. 3). Sharjah: The Educational Center of Arabic Language for the Gulf States.

Al-Hudaibi ،Ali Abdul-Muhsin and Qasim ،Muhammad Jabir. (2018). Ma'aayir ta'lim al-lughah al-Arabiyyah. (Vol. 2). Sharjah: The Educational Center of Arabic Language for the Gulf States.

Al-Hudaibi ،Ali Abdul-Muhsin ،and Saleh ،Ayyadw al-Hajouri (2019). Mazahir al-Da'f al-lughawi ladaa muta'allimi al-lughah al-Arabiyyah an-Natiqin bilughaat 'ukhraa wa

tasawwur muqtarah li'elajiha ،Third International Conference on (Modern Trends in Teaching Arabic as a Second Language) ،King Saud University ،6-7 March ،67-100.

Ali ،Abu al-Dahab al-Badri (2008). Fa'eliyyah istikhdam al-Rusum al-Karikaturiyyah fi Tadris al-Ta'bir fi al-Kitabat al-Naaqidah wal-kitabat al-'ibda'eyyah ladaa talamidh al-marhalat al-'iedadiyyah ،the Twentieth Scientific Conference on Education Curricula and Cultural Identity ،Vol. (1) ،134-214.

Ali ،Kamal Zafir. (2011).Funoon al-Kitabah wamaharaat al-Tahrir al-'Arabi. (1st edition). Dammam: Al-Mutanabbi Bookshop.

Al-Jabiri ،Sattam Samir. (2015). Taqwim Kitab al-Ta'bir al-Muqarrar 'alaa Tullab al-Mustawaa al-Thani bima'had ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah lighair al-Natiqin biha bi al-jami'ah al-'islamiyyah fi daw' maharat al-madkhal al-Wadhwifi ،a master's thesis ،Islamic University of Madinah ،Institute of Teaching Arabic Language.

Al-khalifah ،Hasan Ja'far. (2004).Fusul fi Tadris al-Lughah al-'Arabiyyah. (4th edition). Riyadh: Al-Rushd Bookshop.

Al-Khizzi ،Majid Sulaiman. (2013). Taqwim tadribaat al-Ta'bir fi Ma'had Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah lighayr al-Natiqin biha fi al-jamieat al-'islamiat bi al-Madinah al-Munawwarah fi daw' al-Mustawayaat al-Mi'yaariyyah ،Master thesis ،Islamic University of Madinah ،Institute of Teaching Arabic Language.

Al-Laqani ،Ahmad Hussein ،and Al-Jamal ،Ali Ahmad. (2013). Mu'jam al-Mustalahat al-Tarbawiyyah al-Mu'arrafah fi al-Manahij waturuq al-Tadris. (3rd). Cairo: A'lam al-Kutb.

Al-Misri ،Youssef Said. (2006). Fa'eliyyah Barnamaj bi al-wasayil al-muta'addidah fi tanmiyat maharaat al-Ta'bir al-Kitabi wa al-Ihtifazu biha 'Alaa al-Saff al-Thamin al-'Asasi ، Master's research ،Islamic University of Gaza ،College of Education ،Department of Curricula and Teaching Methods.

Al-Shawabkeh ،Samia Ali ،and Al-Haddad ،Abdul Karim Salim (2017). ('Athar istikhdam al-drama al-Ta'limiyyah fi tahsin maharaat al-ta'bir al-kitabi ladaa talibat al-saff al-'Ashir al-'Asasi ،Journal of Educational Sciences Studies ،Vol. (44) ،No. (4) ،43-57.

Al-Zahrani ،Hamdan Atiyyah ،Al-Lahibi ،Fahd Mis'ad ،and Al-Matrafi ،Sa'eed Tayyib (2016). Al-Tahrir al-kitabi. Jeddah: Dar Hafidh for Publishing and Distribution.

Atta ،Ibrahim Muhammad (1425 A.H). Al-Marji'e fi tadris al-Lughah al-Arabiyyah. Cairo: Markaz al-Kitab for Publishing.

Madkour ،Ali Ahmad (1991). Tadris Funun al-Lughah al-'Arabiyyah. Cairo: Dar Al-Shawaf.

Muhammad ،Atef Fadl. (2014). Al-Tahrir al-Kitabi al-Wazwifi wal-'ibda'ei. (2nd). Amman: Dar al-Masirah.

Mujahid ،Ali Muhammad ،and Namnakani ،Muhammad Abdul Majeed. (1430 AH). Durus fi al-Ta'bir lilmustawaa al-Thaalith. Madinah: Islamic University.

Najm ،Muhammad Yusuf (1955). Fan al-Qissah. Beirut: Dar Beirut for Printing and Publishing.

Shahhata ،Hassan Shahhata ،(2002).Ta'lim al-Lughat al-Arabiyyah bayna al-Nazwariyyah wa al-tatbiq. Cairo: al-Daar al-Misriyyah al-Lubnaniyyah.

Shahhata ،Hassan Shahhata,and al-Saman ،Marwan. (2012). al-Marj'e fi ta'lim al-lughah al-Arabiyyah wata'llimiha. (1st edition). Cairo: Maktabat al-Daar al-'Arabiyyah lilkitab.

Shu'aib ،Abubakr Abdullah (1435 AH). Al-Maharaat al-Lughawiyyah "Mafhumuha- 'ahdafuha- turuq tadrisiha- taqwimiha: Dammam: Al-Mutanabi Bookshop.

Shu'aib ،Abubakr Abdullah ،and Najran ،Uthman Abdullah (2015). S'ubaat al-Ta'bir al-kitabi al-wazifi limuta'allimi al-lughah al-'Arabiyyah an-Natiqin bilughaat 'ukhraa: tullab ma'had ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah bi al-Jami'at al-Islamiyyah bi al-Madinah al-Munawwarah 'unmudhajan. al-Qira'ah wa al-Ma'rifah Journal ،Issue (159) ،141-180.

Suleiman ،Fatimah Bakhit. (2016). Fa'eliyyat 'istratijiyyat ،al-Kharayit al-Dhihniyyah al-Elecktruniyyah fi Tanmiyat maharaat al-Ta'bir al-Kitabi ladaa talibaat al-Saff al-Tasie' al-'Asasi ،Master's thesis ،Sultan Qaboos University ،College of Education.

Tu'aimah ،Rushdi Ahmad (2004). Al-Maharāt al-lughawiyyah ،Tadrisuha ،Su'ubatuha. (1st Edition). Cairo: Dar al-Fikr al-'Arabi.

أثر نمط التفاعل والأسلوب المعرفي في بيئة التعليم الافتراضية في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة

إعداد

د. عبدالله بن خليفة العديل

أستاذ مشارك بقسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الباحة

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر نمط التفاعل والأسلوب المعرفي في بيئة التعليم الافتراضية في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة. تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميمه شبه التجريبي لمجموعة Solomon Four Group في الدراسة والقائم على التصميم العاملي ٢*٢. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا ومقياس أنماط التعلم وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات متساوية ومعالجتين تجريبيتين الأولى باستخدام نمط الدعم المتزامن والثانية نمط الدعم غير المتزامن. وقسمت كل مجموعة داخليا إلى مجموعتين حسب الأسلوب المعرفي (مندفع ومتروي). وأظهرت النتائج فروقاً دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اختبار التحصيل المعرفي في التطبيق البعدي لصالح نمط التعلم متروي، وفروقا لنمط التفاعل المتزامن، كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا لأثر التفاعل بين نمطي التفاعل (متزامن وغير متزامن) ونمطي التعلم (مندفع ومتروي) في بيئة التعليم الافتراضية في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة ولصالح المتزامن والمتروي.

الكلمات المفتاحية: نظام تعليمي تزامني وغير تزامني، متسرع ومتأن.

ABSTARCT

The study aimed to reveal the effect of interaction pattern and the cognitive style in the virtual learning environment on developing technology applications concepts among students of College of Education at Al-Baha University. The quasi-experimental method was used with its quasi-experimental design of Solomon Four Group in study which based on (Factorial Design 2x2). Study tool consisted of an achievement test to measure cognitive aspects of technology applications concepts and learners' styles scale. Study sample consisted of (80) students who were divided into four equal groups and two experimental treatments, first using synchronous support pattern and second asynchronous support pattern. Each group was internally divided into two groups based on cognitive styles (impulsive and deliberate). The results showed significant differences at level of significance ($\alpha \leq 0.05$) on achievement test in post application in favor of deliberate learning pattern, and differences for synchronous interaction pattern.The results also showed statistically significant differences in effect of interaction between interaction patterns (synchronous, asynchronous) and learning patterns (impulsive, deliberate) in the virtual learning environment on developing concepts of technology applications for students of College of Education at Al-Baha University in favor of synchronous and deliberate.

Keywords: A concurrent and allochronic educational system, Motive and thoughtful.

مقدمة

في السعودية، يتمثل التحدي الأساسي الذي يواجه تدريس مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا في الجامعات في كيفية تعزيز فهم الطلاب المفاهيمي؛ حاجة للتعلم الهادف. أدى التحدي إلى ضعف تحصيل الطلاب. لذلك تعد طريقة التدريس عاملا حاسما يؤثر على تعلم الطلاب وإنجازهم وتحقيق التفاعل بين الطلاب ذاتهم ومع المحتوى وأساتذتهم. ويتحقق ذلك بتواجد الأفراد في نفس الوقت عبر الويب بشكل متزامن أو تواجدهم في أوقات مختلفة بشكل غير متزامن مع كتابة تعليقاتهم ليطلع عليها الطلاب والأستاذ في أوقات أخرى. أثار الانخفاض المستمر في معرفة مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا خاصة في الجامعات السعودية. ونتيجة لذلك؛ يسعى أعضاء التدريس في الجامعات إلى تحسين معاييرها التعليمية من خلال تعزيز قدرة المتعلمين على التعلم بشكل هادف في الإنجازات المفاهيمية في تطبيقات التكنولوجيا واختلاف التفاعل الإلكتروني بشكل متزامن أو غير متزامن قد يكون له أثر على التحصيل الدراسي للطلاب.

تعد مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا أحد تطبيقات الحاسب الآلي ومن أبرز التقنيات الحديثة التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي على المستوى العالمي. وفي هذا الصدد فإن تعليم الطلاب مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا يسهم في تطوير قدراتهم وحثهم على التفكير وتنمية قدراتهم العقلية وإزالة الخوف نحو الحاسب الآلي وتطبيقاته، حيث إن مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا تأتي في مقدمة التقنيات التعليمية؛ لما توفره من تطبيقات متعددة تحتوي على غالبية مجالات الحياة وتحسن أدائهم.

في ضوء التقدم التكنولوجي وانفجار ثورة المعلومات يحتاج الباحثون إلى معرفة بما في ذلك مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا التي تؤهلهم وتجعلهم قادرين على التعمق والوصول إلى المحتوى بشكل متعدد، مما يعني ضرورة التعامل مع مصادر وأنواع المعلومات ومعرفة مفاهيم التطبيقات التكنولوجية. ويعني أيضا الحاجة إلى امتلاك وتطوير هذه المعارف بطرق مختلفة بما يتماشى مع تقدم الوصول إلى المعرفة والمعلومات.

وفي حدود علم الباحث أن من مميزات التعليم الإلكتروني المتزامن مشـــاركُة الطلابِ الفورية فيما بينهم، ومع أســـاتذتهم ومحتوى الدرس، مما يخلق مشـــاعر أكبر للمجتمع ويقلل من العزلة، وتبادلات الاستجابة وسهولة التواصل والفهم بين الطلاب والأستاذ. في حين أن التعليم الإلكتروني المتزامن يحتاج إلى جدولة الأوقات المشـــتركة لجميع الطلاب والأســـاتذة، وقد يواجه بعض الطلاب تحديات أو صعوبات تقنية إذا لم يكن لديهم شبكات WiFi سريعة أو قوية يمكن الوصول إليها. وبشكل عام فإن التعليم المتزامن يعدّ خياراً جيدا للطلاب الذين يملكون جدولا زمنيا محدداً لأوقات دراستهم، ويحبون التفاعل مع زملائهم من خلال أدوات محددة المواعيد.

ويرى الباحث أيضـــاً أن من مميزات التعليم الإلكتروني غير المتزامن أنه يتمتع بالمرونة الزمنية، والتي قد تجعل في الوقت نفسه خبرات التعلم أكثر سهولة بالنسبة للطلاب، كما تتيح الوصول إلى أرشيف المواد السابقة. وأيضا زيادة المشاركة المعرفية حيث سيكون لدى الطلاب المزيد من الوقت للتفاعل مع أدوات المحتوى الدراسي واستكشافها. في حين أن التعليم الإلكتروني غير المتزامن يكون مستوى التبادل فيه والمناقشة أقل رضا بدون التفاعل الاجتماعي بين أقرانهم والأساتذة. أيضا قد يُساء فهم محتوى الدرس دون التفاعل في الوقت الفعلي. ويفضل التعليم غير المتزامن لدى الطلاب الذين يصـــعب عليهم تنظيم جداولهم ولديهم دوافع ذاتية للتعلم ولا يحتاجون إلى توجيه مباشـــر لاستكمال مهامهم.

كما أكدت العديد من الدراسات كدراسة عماشة والشايع (2009) ودراسة الشرقاوي والسـعيد (٢٠٠٩) على ضـرورة اسـتخدام التعلم الإلكتروني وتطبيقاته وتوظيف مسـتحدثات الإنترنت لتنمية معارف ومهارات الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس نحو استخدامها من أجل توفير تعلم مؤثر وفعال، يوفر الجهد والوقت لعناصر المنظومة التعليمية.

كما تشـــير دراســـة باهوت وباهوت (Bahhouth & Bahhouth, 2011) إلى أن التعلم الإلكتروني عنصـر من عناصـر النظريات المشـتركة لتعليم الكبار والتعلم الدائم. وهو يحتوي على القدرات التنظيمية والتحليلية، والتفكير النقدي، ومهارات حل المشـكلات، والتواصـل الشـفوي والكتابي، والتفاعل مع الزملاء والمدربين واتخاذ المبادرات. لذلك يجب على الأســـاتذة قبول

استخدام التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في الفصول الدراسية كأداة جديدة لمساعدة تعلم الطلبة.

ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة البحث عن نموذج تربوي يعتمد على إيجاد المعلومات المحددة، والاستعمال الهادف للحاسب الآلي وشبكة المعلومات الدولية. لذلك يعد التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب للحصول على المعلومات من أساليب التعلم الإلكتروني التي تساعد في تحسين عملية التعليم والتعلم لجمعها بين التخطيط التربوي والتعليمي من جهة وبين استخدام الحاسب والإنترنت من جهة أخرى. ومن أهمية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب بأنها تتيح للطلاب الفرصة لاستكشاف المعلومات ذاتيا وليس فقط تزويدهم بها، مما يجعلهم متعلمين وباحثين، وتشجع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب، وهذا لا يمنع العمل الفردي.

لذلك لاحظ الباحث من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة بأن فلسفة التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب تركز على تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى المتعلم باعتمادها على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقا لتتضح أهمية استراتيجية تقصي التطبيق. ونظرا لكون مادة تطبيقات التعلم الإلكتروني تزخر بالعديد من مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، والتي يجد الطالب صعوبة كبيرة في حفظها وتطبيقها عمليا، وكذلك في استرجاعها عند الحاجة، فقد رأى الباحث ضرورة إيجاد طريقة لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا وجد أن التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن هي الأكثر ملاءمة؛ نظرا لامتلاك معظم الطلاب لأجهزة الحاسوب وشغفهم في استخدامها في العملية التعليمية؛ مما دفع الباحث إلى محاولة الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن مع أنماط التعلم (مندفع ومتروي) في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا. فاستخدام التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن له فائدة كبيرة في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال توظيف التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن الذي يتسم بالمرونة في تغيير وتنويع ما تقدمه سواء كان محتوى، أو

عمليات، أو أساليب، أو استراتيجيات تعليم، وذلك وفقاً لبعض الخصائص التي تميز المتعلمين سواء كانت خصائص اندفاعية أو متروية تخص كل متعلم على حدة.

وفي ضوء ما سبق ولمناسبته وطبيعة الموضوع لعينة البحث تناولت الدراسة أسلوب الاندفاع الذي يميل إلى الإجابات الخاطئة؛ لعدم تناول البدائل لحل الموقف في مقابل التروي بفحص المعطيات في الموقف والتحقق من البدائل قبل الاستجابة.

وهناك دراسة حذيفة (٢٠١٠)؛ الجوهري (٢٠١١)؛ خليل (٢٠١٤) ركزت على دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (مندفع ومتروي) وأثرها في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أهمية تنويع استراتيجيات التدريس لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى الطلاب في ضوء التطور في المجال التعليمي، والذي يؤكد أن الطالب يتعلم الأنشطة والتجريب من تلقاء نفسه. فقد تقرر تقديم طرق جديدة للتعليم لتحقيق التعلم الفردي والتعاوني لإنجاز الأهداف المرجوة من المعلم. وكما أكدت دراسة أدويل وأبام وأليس (Adewale, Ibam & Alese, 2012) ودراسة سرايا (٢٠١٢) ودراسة غريب (٢٠١٢) إلى ضرورة استخدام الفصول الافتراضية في تنمية الجوانب المعرفية لدى الطلاب.

بينما أشار فاسليفا(Vassileva, 2012) أن المحتوى الإلكتروني لايزال مشابهًا للمحتوى التقليدي، وأن التطور المنشود لم يحدث من أجل أن يتناسب مع المدخلات والاحتياجات الشخصية للمتعلمين الأفراد. لذلك تم إنشاء المحتوى الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن وتوصيله كجزء مهم في تصميم نظم ومنصات التعلم المتقدمة. وأشارت دراسة بابو وأزفيدو (Babo & Azevedo, 2013)بضرورة الانتقال من الطريقة التقليدية إلى طريقة التعلم الإلكتروني.

ولذلك قام الباحث بإجراء مقابلات شخصية مفتوحة مع عدد من أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المقرر؛ وذلك للوقوف على استراتيجية التدريس المستخدمة في تدريس الحاسب

الآلي، وقد تبين وجود قصـــور وتدن في مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب البكالوريوس. وتبين من نتائج هذه المقابلة بأنه يوجد شعور عام لدى السادة أعضاء هيئة التدريس بأن الطالب في حاجة لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا في مقرر استخدام الحاسب في التربية. وأكد معظم هيئة التدريس على ضـرورة اتباع طريقة حديثة للتغلب على مشـكلة ضـعف الطلاب في مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا للوحدة المختارة. لذا تمثلت مشكلة الدراسة في الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى الطلاب.

وقام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة عشوائية من الطلاب عددهم (٢٠) طالباً لمعرفة أسباب ضعف الطلاب في مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا من خلال اختبار تحصيلي وأسفرت نتائج الدراســة أن ٨٥٪ من الطلاب ليس لديهم معرفة بمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا بمقرر اســتخدام الحاسب في التربية. ولقد أشارت دراسة محمد (٢٠١٥) إلى أسباب إحجام بعض الطلاب عن اســتخدام مصــادر المعلومات الإلكترونية لأنهم لا يمتلكون المعرفة ومهارات الإنترنت للبحث في مصادر المعلومات الإلكترونية.

في ضوء ما تقدم يتضح وجود ضعف في مستوى مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، وقد تبين ذلك في ضـوء نتائج بعض من البحوث والدراسـات السـابقة التي تم عرضـها مثل دراسـة طعيمة (٢٠١٣) وضـرورة تصـميم تعليم إلكتروني متزامن وغير متزامن عبر الويب لكل نمط تعلم (مندفع، متروي) لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، التي تسـعى إليه هذه الدراسـة. مما يسـتدعي إيجاد بدائل باســتخدام وتصــميم تعليم إلكتروني متزامن وغير متزامن عبر الويب وفقاً للنموذج العام للتصــميم التعليمي لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا والتعرف إلى قائمة مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، ولذلك جاءت هذه الدراســة الحالية لرســم حلول من بيئة الإنترنت باســتخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب كنموذج تربوي لاستخدام الحاسب كحل مقترح لهذه المشكلة.

أسئلة الدراسة:

-ما أثر نمط التفاعل والأسلوب المعرفي في بيئة التعليم الافتراضية في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة؟

وينبثق عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية:

١- ما فاعلية نمط التفاعل الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة؟

٢- ما فاعلية نمط التعلم (مندفع ومتروي) في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة؟

٣- ما أثر التفاعل بين نمطي التفاعل (متزامن وغير متزامن) ونمطي التعلم (مندفع ومتروي) في بيئة التعليم الافتراضية في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة؟

فرضيات الدراسة:

١- لا يوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة، تعزى لأثر نمط التفاعل الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في التطبيق القبلي والبعدي.

٢- لا يوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة، تعزى لأثر نمط التعلم (مندفع، متروي) في التطبيق القبلي والبعدي.

٣- لا يوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر التفاعل بين نمط التفاعل (متزامن وغير متزامن)، ونمط التعلم (مندفع ومتروي) في بيئة التعليم الافتراضية

في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة في التطبيق القبلي والبعدي.

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن أثر اختلاف نمطي تصميم التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب مع نمطي التعلم (مندفع/متروي) لتنمية الجانب المعرفي لمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية.

٢- الكشف عن الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في الجانب المعرفي لمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا.

٣- تصميم استراتيجية تعليم إلكترونية متزامنة وغير متزامنة لوحدة مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا مع إعداد قائمة بتلك المفاهيم.

٤- إن استخدام استراتيجية التعليم الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة وما تتضمنه من رسومات وفيديو ومجسمات ثلاثية الأبعاد وصوت يتفاعل معها المتعلم بصريا، تعمل على تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، حيث إنها توضح المعلومة بشكل أفضل للمتعلم.

أهمية الدراسة:

١- تهتم هذه الدراسة بإبراز الاختلاف بين الاندفاع والتروي في رفع مستوى مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى الطلاب في العملية التعليمية.

٢- إسهام إدارة الجامعة في استخدام الفصول الافتراضية في التدريس الجامعي من خلال تقديم الدعم الفني والإداري المعنوي لما له من أثر في تسهيل نقل المحتوى للطلبة والتغلب على حدود الزمان والمكان.

٣- زيادة فاعلية استخدام تقنيات التعليم في المقررات الدراسية بتقديم أسلوبين للفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

١- **الحدود الموضوعية:** تحديد عمل استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى الطلاب (المحادثة، البريد الإلكتروني)، وسوف تقتصر على الوحدة الخاصة بمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا من كتاب استخدام الحاسب في التربية؛ لوجود ترابط مع الدروس السابقة، ولأن الوحدة تحتوي على معلومات يمكن تمثيلها إلكترونيا من خلال استراتيجية التعليم المتزامن وغير المتزامن عبر الويب.

٢- **الحدود المكانية:** كلية التربية في جامعة الباحة.

٣- **الحدود البشرية:** طلاب بكالوريوس المستوى السابع في كلية التربية، جامعة الباحة.

٤- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١ – ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الإلكتروني عبر الويب:

ويعرفه الباحث بأنه: استراتيجية تعلم ترتكز في الأساس على التواصل، والمناقشة، وتبادل الخبرات التعليمية بين الطلاب في المقرر الدراسي بشكل متزامن وغير متزامن، عبر المحادثة والبريد الإلكتروني بشكل فردي، حسب القدرة والسرعة الذاتية في التعلم؛ لجعل التعلم له حقيقة ومعنى.

التعليم الإلكتروني المتزامن عبر الويب:

"هي بيئات تعلم شبيهة بالصف الدراسي وترتكز في الأساس على التواصل والمناقشة وتبادل الخبرات التعليمية، وجها لوجه بين الطلاب في المقرر الدراسي بشكل متزامن، عبر الصوت والفيديو، بشكل فردي أو جماعي". عبد الرشيد وشاربي.(Abdelrashid & Sharaby, 2015)

التعليم الإلكتروني غير المتزامن عبر الويب:

"هي بيئات تعلم، وترتكز في الأساس على التفاعل مع محتوى المادة، من خلال الروابط والأيقونات بشكل غير متزامن ومستقل، وتحميل الملفات وتبادل الطلاب للرسائل مع أقرانهم بشكل فردي أو جماعي". كوقل.(Coogle, 2015)

المندفع:

أسلوب معرفي يرتبط بميل الطالب إلى الاستعجال في الاستجابة، مع قصر الوقت وعدد كبير من الأخطاء.

المتروي:

أسلوب معرفي يرتبط بميل الطالب إلى الاتقان في الاستجابة، مع طول الوقت وعدد قليل من الأخطاء.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة كوسيك (Kosiak, 2004) إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني غير المتزامن، والتعلم التعاوني في التحصيل الدراسي لطلاب البكالوريوس. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، من مجموعة تجريبية أولى (٥٦) طالبا، تدرس باستخدام التعليم الإلكتروني غير المتزامن والتعلم التعاوني، ومجموعة ضابطة (٣٠) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي تم تطبيقه قبلي وبعدي. توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي

للاختبار التحصيلي. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة لام وبورديا (Lam & Bordia, 2008) إلى مقارنة تصورات المعلم والطالب حول العوامل المؤثرة في اختيار التعلم الإلكتروني على التعلم التقليدي في التعليم العالي، والعوامل التي تثري جاذبية دورة التعلم الإلكتروني. وقد تم اعتماد منهجية نوعية في هذه الدراسة. واستخدم في البحث تقنية مقابلة شبه منظمة لجمع البيانات المتناقضة ومقارنة آراء 18 طالبا و 12 معلما حول العوامل المؤثرة في اختيار التعلم الإلكتروني على التعلم التقليدي، ومكونات دورة التعلم الإلكتروني الجذابة. وتظهر النتائج أنه في حين أن لدى الطلاب والمعلمين نظرة متشابهة إلى حد كبير حول العوامل التي تؤثر على اختيار طريقة الدراسة، وهناك اختلافات في بعض الجوانب لتلك العوامل التي تشكل دورة تعليمية إلكترونية جذابة. وكشفت المقارنة أن من منظور الطالب التصميم التعليمي، والتفاعل عبر الإنترنت. وهي سمات رئيسية لدورة التعلم الإلكتروني مثيرة للاهتمام. في المقابل أشار المعلمون أنه بالإضافة إلى وجود نماذج التصميم التعليمي، والتفاعل الشخصي، والدعم الطلابي هناك أيضا عوامل هامة لتشكيل دورة تعلم إلكتروني جذابة. وقد تكون هذه النتائج مفيدة لمديري التعليم؛ لتخطيط وتنفيذ استراتيجيات التعلم الإلكتروني، وزيادة اعتماد التعلم الإلكتروني، وبالتالي تعزيز دورات التعلم الإلكتروني إلى السوق.

هدفت دراسة السعدي والشمري (٢٠١٢) إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في التحصيل الدراسي للطلاب. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، من مجموعة تجريبية (٤٠) طالبا تدرس باستخدام التعليم الإلكتروني ومجموعة ضابطة (٤٠) طالبا تدرس بالطريقة الاعتيادية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي تم تطبيقه قبلي وبعدي. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة طعيمة (٢٠١٣) إلى تنمية العمليات والمفاهيم العلمية في الوحدتين (المادة وتركيبها، الطاقة) والتي تدرس للصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، لعينة من الطالبات

بلغ عددهن (٦٨) طالبة بمدرسة الحسينية الإعدادية المشتركة، بواقع (٣٦) طالبة كمجموعة تجريبية تدرس بطريقة الرحلات المعرفية عبر الويب، وعدد (٣٢) طالبة كمجموعة ضـــابطة تدرس نفس المحتوى بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار المفاهيم العلمية، والذي اقتصر على المســتويات الأربعة الأولى لبلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل)، وإعداد مقياس عمليات العلم الأساسية (الملاحظة، القياس، الاستنتاج، التصنيف، الاتصال، التنبؤ، استخدام الأرقام). وأظهرت نتائج الدراســة وجود فرق دال إحصــائياً بين متوســطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس عمليات العلم الأساسية، وفي اختبار المفاهيم العلمية في الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة رمود (٢٠١٤) إلى تصميم نظام للمحتوى الإلكتروني التكيفي القائم على الويب الدلالي، يتناسب مع أساليب التعلم للمتعلمين وأثره في تنمية مهارات التفكير الابتكاري، والتحصيل لطلاب تكنولوجيا التعليم حسب أسلوب التعلم النشط والتأملي. وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالبا تم تقسيمهم لمجموعة تجريبية أولى (٢٥) طالبا نشطة، ومجموعة تجريبية ثانية (٢٥) طالبا تأملية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار التفكير مهارات التفكير الابتكاري. أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال احصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي في أدوات البحث لصالح طلاب أسلوب التعلم التأملي. وأوصت النتائج بتشجيع توظيف بيئات التعلم التكيفي الإلكترونية، القائم على الويب الدلالي في عملية التعليم والتعلم.

هدفت دراسة عتمان (٢٠١٦) إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني التزامن وغير المتزامن في التحصيل الدراسي والدافعية لطلاب البكالوريوس واتجاهاتهم نحو المقرر. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، من مجموعة تجريبية أولى (٦٠) طالبا تدرس باستخدام التعليم الإلكتروني المتزامن بغرفة الدردشة والحوار، ومجموعة تجريبية ثانية (٦٠) طالبا تدرس باستخدام التعليم الإلكتروني غير المتزامن، بالمنتدى والبريد الإلكتروني تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي، ومقياس

الاتجاهات نحو المقرر تم تطبيقه قبلي وبعدي. توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي، والدافعية والاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت التعليم الإلكتروني غير المتزامن.

وهدفت دراسة أتسومب وريموند وأكوري وجابا (Atsumb,Raymond,Okwori& Jebba, 2016) إلى الكشف عن المقارنة بين التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (١٩٠) طالبا، تم تقسيمهم لمجموعتين: المجموعة التجريبية الأولى (١٥٠) طالبا درست بطريقة التعليم الإلكتروني غير المتزامن، والمجموعة التجريبية الثانية (٤٠) طالبا درست نفس الموضوعات بالتعليم الإلكتروني المتزامن. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي ومقايس الاهتمام والتحفيز. أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم الإلكتروني غير المتزامن، مقارنة بأداء طلبة المجموعة التجريبية في التعليم الإلكتروني المتزامن في التحصيل الدراسي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم الإلكتروني غير المتزامن، وطلبة المجموعة التجريبية في التعليم الإلكتروني المتزامن في الاهتمام بالمنهج المتزامن أو غير المتزامن.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٦) إلى الكشف عن أفضل نوع من الدعم التعليمي المباشر وغير المباشر في التعليم الإلكتروني عبر الويب مع الطلاب المندفعين والمتروين في تنمية التحصيل الأكاديمي، والمهارات، ودافعية الإنجاز للطلاب في مصر. تم استخدام منهج الدرسات الوصفية (المسح الوصفي، تطوير النظم) التصميم التجريبي العاملي (٢×٢) " 2 X 2 Factorial Desig. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيليK وبطلاقة ملاحظة ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع /التروي). ومقايس الاهتمام والتحفيز. أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم الإلكتروني بالطريقة المتزامنة، أو المباشرة، مقارنة بأداء طلبة المجموعة التجريبية في

التعليم الإلكتروني بالطريقة غير المتزامنة، أو المباشرة في مهارات برنامج الجداول الحسابية. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق التلاميذ المتروين على المندفعين، وذلك في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمهارات برنامج الجداول الحسابية.Ms Excel 2003 وأظهرت نتائج الدراسة تساوي الطريقة المباشرة وغير المباشرة، وكذلك أسلوبي الاندفاع والتروي المعرفي في تأثيرهم على دافعية الإنجاز نحو التعلم لدى الطلاب. وأظهرت نتائج الدراسة أن التفاعل بين الدعم التعليمي والأسلوب المعرفي كان غير دال (ليس له أثر) في تنمية الجانب المعرفي، والأداء المهاري، وكذلك دافعية الإنجاز.

وهدفت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) إلى الكشف عن أثر التفاعل بين التغذية الراجعة (الفورية والمؤجلة)، والأسلوب المعرفي (المندفع والمتروي) لتنمية دافعية الإنجاز، لدى طالبات البكالوريوس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالسعودية. بكلية التربية. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار مقياس دافعية الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال احصائيا في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الرابعة المندفعة. أوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية أسلوب الدعم الفوري في بيئات التعلم الإلكتروني في عملية التعليم والتعلم.

هدفت دراسة العمري (2019) إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني التزامن وغير المتزامن، باستخدام برنامج (Wizqi) في التحصيل الدراسي والدافعية لطلاب البكالوريوس. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، من مجموعة تجريبية أولى (٢٠) طالبا تدرس باستخدام التعليم الإلكتروني المتزامن ومجموعة تجريبية ثانية (٢٠) طالبا تدرس باستخدام التعليم الإلكتروني غير المتزامن تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي تم تطبيقه قبلي وبعدي. توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي والدافعية. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي في الاختبار التحصيلي والدافعية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم الإلكتروني المتزامن.

بينما هدفت دراسة ديد والكالي (Dade & Alkali, 2019) إلى الكشف عن أثر التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن على التحصيل الأكاديمي للطلاب بالجامعة الوطنية المفتوحة

في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة من أداة استبيان للطلاب والأساتذة. أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن له أثر إيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلاب. أوصت النتائج بتشجيع توظيف بيئات التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في عملية التعليم والتعلم، وإعداد برامج تدريبية للأساتذة بالجامعات لتنمية مهارات التدريس الإلكتروني لتأثيره على تحصيل الطلاب.

وكما هدفت دراسة الحسن (٢٠٢٠) إلى تطوير التحصيل الدراسي لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية في جامعة الملك فيصل. وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالباً. تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (٢٣) طالبا درست بطريقة الوتس أب، والمجموعة الضابطة (٢٣) طالبا درست نفس الموضوعات بالطريقة الاعتيادية. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي تم تطبيقه قبلي وبعدي للجانب المعرفي. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين القياس البعدي في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. تشير هذه النتائج إلى أن تصميم الدرس من خلال تطبيق الوتس أب كان فاعلا في تحسين الجوانب المعرفية. لذلك توصي الدراسة إلى ضرورة استخدام استراتيجية الوتس أب عبر الويب في العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يرى الباحث أن دراسة أثر التفاعل بين نمط التفاعل (متزامن وغير متزامن) وأسلوب التعلم (مندفع ومتروي) في بيئة التعليم الافتراضية في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة تعد أحد العوامل المؤثرة في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى الطلاب، ولها علاقة بالتطبيق الفعلي عند تدني مستوى الطلاب في معرفة مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، وهذا ما أكدته دراسة كوسيك (Kosiak, 2004) ودراسة السعدي والشمري (2012) ودراسة عتمان (٢٠١٦) ودراسة (Atsumb,Raymond,Okwori& Jebba, 2016) ودراسة محمد (٢٠١٦) دراسة العمري (2019). إذاً فإن الجديد الذي يقدمه هذا البحث هو تحديد أثر التفاعل والذي يختلف عن البحوث والدراسات السابقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بتصميمه شبه تجريبي لمجموعة Solomon Four Group. يتم تمثيل تصميم البحث على النحو التالي: تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي الملقب بالتصميم العاملي 2x2 لمتغيرين مستقلين، أحدهما تجريبي استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن، وآخر غير المتزامن عبر الويب في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب بكلية التربية، حيث تدرس المجموعة التجريبية الأولى والثانية بالتعليم المتزامن، وتدرس المجموعة الثالثة والرابعة نفس الموضوع بالتعليم غير المتزامن، والآخر تصنيفي من الأسلوب المعرفي (الاندفاع، التروي). وتتعرض المجموعات للتطبيق القبلي لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، مقياس اختبار تزاوج الأشكال المألوفة)، ثم تتعرض للمعالجة التجريبية، ثم تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي- مقياس اختبار تزاوج الأشكال المألوفة) بعديا والذي يوضحه جدول رقم(١).

جدول(١): يوضح التصميم التجريبي للدراسة

المجموعات	التوزيع	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية(١) المجموعة التجريبية(٢) المجموعة التجريبية(٣) المجموعة التجريبية(٤)	عشوائي	-اختبار تحصيلي لمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا+ مقياس اختبار تزاوج الأشكال المألوفة	م(١،٢)التدريس باستخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن م(٣،٤)التدريس باستخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني غير المتزامن + مقياس اختبار تزاوج الأشكال المألوفة	-اختبار تحصيلي+ مقياس اختبار تزاوج الأشكال المألوفة

جدول(٢): يوضح التصميم التجريبي وفق الأسلوب المعرفي

التصميم / الأسلوب المعرفي	التعليم الإلكتروني المتزامن	التعليم الإلكتروني غير المتزامن
مندفع	مج١	مج٣
متروي	مج٢	مج٤

المجموعة الأولى: استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وفق الأسلوب المعرفي المندفع.

المجموعة الثانية: استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وفق الأسلوب المعرفي المتروي.

المجموعة الثالثة: استراتيجية التعليم الإلكتروني غير المتزامن وفق الأسلوب المعرفي المندفع.

المجموعة الرابعة: استراتيجية التعليم الإلكتروني غير المتزامن وفق الأسلوب المعرفي المتروي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة المستهدف من بعض الطلبة بكلية التربية في جامعة الباحة والبالغ عددهم (١٠٨٠) طالبا، وفقا لإحصائيات جامعة الباحة. تم التأكد من عدم اكتساب عينة البحث لأي خبرة سابقة تتعلق بمعارف مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا من خلال استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر المندفع والمتروي، مع عدم حصولهم على دورات تتعلق باستراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن، وغير المتزامن عبر الويب.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٨٠) طالباً، وقد جرى اختيار العينة بالطريقة العشوائية مع توافر جهاز الحاسوب، الإنترنت، امتلاك المهارات الحاسوبية والتعامل عبر الويب والمشاركة والتفاعل مع تقسيم العينة إلى أربع مجموعات تجريبية أولى (٢٠) طالباً وتجريبية ثانية (٢٠) طالباً وتجريبية ثالثة (٢٠) طالباً وتجريبية رابعة (٢٠) طالباً.

أدوات الدراسة:

اختبار التحصيل المعرفي:

هدف الاختبار: قياس التحصيل المعرفي للطلاب لعينة الدراسة بعد دراستهم مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني، باستراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر المندفع والمتروي عبر الويب.

وصف الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار على صورة أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد)، ولكل فقرة أربع بدائل، بديل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة في ضوء محتوى مفاهيم

تطبيقات التكنولوجيا في مقرر استخدام الحاسب في التربية مع الدرجة الكلية للاختبار بـــ(٣٠) درجة.

إعداد جدول المواصفات: تم بناء جدول المواصفات اعتمادا على مستويات بلوم المعرفية وهي (تذكر، فهم)، وتم تحديد المفردات التي ترتبط بكل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية لبلوم المراد تحقيقها لكل موضـــوع، حيث بلغ عدد مفردات الاختبار في صـــورته النهائية (٣٠) مفردة، في عشرة أسئلة لكل هدف.

صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على سبعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم لمعرفة آرائهم حول مكونات الاختبار من حيث الصحة العلمية لمفرداته، ومناسـبتها للطلاب، ومدى ارتباط وشمول المفردات لموضـوعات مقرر اسـتخدام الحاسـب في التربية، ودقة صـياغتها لغويا، ومدى ملاءمة الدرجة المقترحة لكل سـؤال من أسـئلة الاختبار، وتم إجراء التعديلات بصياغة بعض المفردات حسب آرائهم بإعادة صياغة بعض الأسئلة لتصبح أكثر وضـوحا، وكتابة رأس السـؤال بخط سميك وبذلك أصـبح الاختبار في صـورته النهائية للتطبيق.

ثبات الاختبار: تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً باستخدام طريقة التجزئة النصـفية لمفردات الاختبار إلى أسـئلة فردية وزوجية، تم حسـاب الثبات باسـتخدام معادلة ارتباط ســـبيرمان Spearman لإيجاد معامل الارتباط بين الجزأين، ثم إيجاد معامل الثبات (الســـيد، ١٩٧٩)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٧) وهي قيمة مقبولة وتؤكد ثبات الاختبار.

حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار:

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وتراوحت معاملات السهولة بين (0.80 –0.54).

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط سبيرمان Spearman على درجات أفراد العينة الاستطلاعية بين الدرجة الكلية والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

مقياس لتقييم الطالب المندفع أو المتروي بكلية التربية:

يقاس أسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي باختبار تزاوج الأشكال المألوفة (Matching Familiar Figures Test) الذي أعده الفرماوي (١٩٨٥) وأسماها (ت أ م ٢٠)، وهو اختصار لاسم الاختبار بالأحرف الثلاثة الأولى والعدد ٢٠ لعدد فقرات الاختبار.

وصف المقياس: حيث تكون من (٢٢) مفردة لأشكال مألوفة في الحياة، والمفردتان الأولى (الرجل العجوز، الكتاب) للتدريب على الإجابة، وبعدها (٢٠) مفردة كل واحدة من تسعة أشكال، شكل أساسي المعياري بالجهة اليمنى مشابه للثمانية بدائل بالجهة اليسرى، مع اختلاف في بعض النقاط عدا شكل واحد بديل مشابه للمعياري وهو البديل الصحيح.

تطبيق المقياس:

يتم التحقق بالتشابه بين الشكل المعياري والبديل من خلال المفحوص مع حساب الزمن المستغرق (زمن الكمون)، بصحيح، والانتقال لما بعدها، أو خطأ للمحاولة مرة أخرى حتى يصل للاستجابة الصحيحة مع حساب عدد الأخطاء.

تصحيح المقياس:

تم حساب نتائج كل فرد من خلال: عدد الأخطاء المرتكبة، الزمن المستغرق، متوسط عدد الأخطاء لكل أفراد العينة، متوسط زمن الكمون لكل أفراد العينة، تم تصنيف العينة مندفع مقابل متروي.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من قبل المعد بصدق المحك، بمقياس لفظي لقياس (الاندفاع والتروي) ومقياسين للفاحص لتقنين التقدير بين اندفاع وتروي وتوصل لصدق الاختبار.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات البطاقة باستخدام عينة أعمارهم بين ١٤،١٧ عاماً بإعادة الاختبار بعد ١٧ يوماً، وتوصل لثبات الاختبار في بعدية: زمن الكمون، عدد الأخطاء ومستوى الدلالة 0.001 في كلا البعدين (الفرماوي، ١٩٨٥).

إجراءات الدراسة:

١- مراجعة بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي تدور حول استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب بين الأسلوب المعرفي (مندفع/ متروي) في التدريس الجامعي.

٢- بناء أدوات البحث والمتمثلة في الاختبار التحصيلي ووضعه في صورته الأولية، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين وإجراء التعديلات للخروج بالصيغة النهائية.

٣- تصميم استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب في ضوء مراحل وخطوات نموذج التصميم التعليمي العام.(ADDIE)

٤- تحديد قائمة المفاهيم الخاصة بتطبيقات التكنولوجيا.

٥- تطبيق التجربة الاستطلاعية لأدوات القياس للكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه الباحث عند إجراء التجربة الأساسية وحساب صدق وثبات أدوات البحث على عينة خارج عينة الدراسة الأساسية.

٦- اختيار عينة الدراسة مجموعة تجريبية أولى (٢٠) طالباً، وتجريبية ثانية (٢٠) طالباً، وتجريبية ثالثة (٢٠) طالباً، وتجريبية رابعة (٢٠) طالباً وهم طلاب كلية التربية السنة الرابعة.

٧- تطبيق أدوات البحث قبليا (الاختبار التحصيلي، مقياس اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت أم ٢٠) من إعداد الفرماوي (١٩٨٥) لتحديد الأسلوب المعرفي لأفراد العينة (مندفع أو متروي) والتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث.

٨- تطبيق تجربة البحث وفق التصميم التجريبي للبحث.

٩- تطبيق أدوات البحث بعديا (الاختبار التحصيلي، مقياس اختبار تزاوج الأشكال المألوفة).

١٠- حساب الدرجة البعدية لمجموعتي البحث.

١١- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج، ومن ثم تحليل البيانات المتعلقة بكل من الاختبار التحصيلي ومقياس المندفع والمتروي.

١٢- تقديم التوصيات والمقترحات.

مراحل تصميم استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب:

اختار الباحث نموذج التصميم العام ADDIE لتصميم المادة التجريبية نظرا لاستخدامه في استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن بالتعليم الجامعي، وأثبت فيه جودة الأداء وصدق النتائج، ويسمح للمتعلم التقدم نحو تحقيق الأهداف وفق معدله في التعلم من حيث حرية الوقت والخيارات التعليمية المناسبة للمتعلم، وفي النهاية التغذية الراجعة لمعرفة مستوى الأداء المعرفي، وتكون من خمس مراحل: التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم بهدف تصميم استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب.

مرحلة التحليل:

تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:

تتمثل المشكلة في تدني مستوى الطلاب في الأداء المعرفي لمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا في مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني. مما يتطلب الحاجة لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا وذلك من خلال تصميم استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب.

تحليل خصائص الطلاب وسلوكهم المدخلي:

تحليل خصائص واحتياجات الطلاب وإمكاناتهم ومهاراتهم الحالية مع تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وتحليل خصائص ومواصفات مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني العمر بين ٢٠-

٢٤ وعددهم ٨٠. مع زيادة القدرات العقلية من خلال الاهتمام بالمستقبل والابتكار، مع الحماس المستمر، والشعور بالمسؤولية الجماعية ومساعدة الآخرين. ومن خلال عمل مقابلات مع الطلاب في الأربع مجموعات التجريبية تبين قدرتهم على التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت، ولم يسبق لهم دراسة المحتوى باستراتيجية البحث الحالي، وهذا يساوي السلوك المدخلي مع متطلبات السابقة للتعلم الجديد.

تحليل بيئة التعلم:

يعد تحديد خصائص المتعلمات من أبرز العوامل التي يجب مراعاتها عند بناء أي برنامج تعليمي، وذلك بهدف التأكد من مدى ملاءمة البرنامج التعليمي للفئة المستهدفة، واستخلاص متطلبات هذه الفئة استخدام البرنامج التعليمي.

تحديد الأهداف التعليمية العامة:

بعد تحديد المشكلة تم تحديد الأهداف التعليمية العامة لمقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني حسب طبيعة الأهداف التي يسعى البحث لتحقيقها للموضوعات (تطبيقات التكنولوجيا) لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، واستعراضها وقراءة محتواها بدقة وتلخيص المعلومات المرتبطة بمهام التعلم.

مرحلة التصميم

تم تحديد الأهداف الإجرائية لموضوعات المقرر في ضوء الأهداف العامة وقد بلغت (٣٠) هدفا. إعداد أدوات البحث واستراتيجيات التقييم مع المصادر المستخدمة في البرنامج التعليمي، وإعداد السيناريوهات للمحتوى والأنشطة التعليمية وطرق تقديم التغذية الراجعة. وكذلك تم تنظيم المحتوى (مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا)، وهي إحدى الوحدات الدراسية لمقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني لطلبة مرحلة البكالوريوس؛ وذلك لما تتميز به هذه الوحدة من أمثلة وتمارين مناسبة لتطبيقات استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب، وتساعد على تنمية المعارف لدى الطلاب. ثم تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم بحيث يتم عرض مجموعة من الموارد المتاحة في شبكة الإنترنت المعززة للدرس من خلال استراتيجية التعلم التعاوني في مرحلة التقديم

والتدريس، ثم التدرج في زيادة العبء على الطالب وصولاً إلى مرحلة التقويم ثم تصميم الوسائط المتعددة التي تمثل استراتيجية التعليم المتزامن وغير المتزامن عبر الويب وخبرات الطلاب، الصور الثابتة، والفيديو، والألوان، والأصوات.

وتم تحليل محتوى وحدة مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا من كتاب تطبيقات التعلم الإلكتروني وبحساب معامل الثبات ٩٢٪ وهذا يدل على ثبات عال للتحليل، مما يجعل الباحث يطمئن للتحليل.

قام الباحث بتحديد الأوزان النسبية للموضوعات، وكذلك تحديد الأوزان النسبية للمستويات المعرفية (التذكر، الفهم) وذلك من خلال تحديد عدد الأسئلة التي ترتبط بموضوع المحتوى، وتحديد عدد الأسئلة التي ترتبط بكل مستوى من المستويات المعرفية، وذلك في ضوء قائمة الأهداف والمفاهيم المعرفية، والتي تم تحديدها مسبقاً. حيث تم وضع سؤال على الأقل لكل هدف معرفي. وفيما يلي عرض لجدول مواصفات الاختبار التحصيلي الخاص بالجانب المعرفي المرتبط بمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا. تم إنشاء فصل افتراضي متزامن ثم تقسيم محتوى الدرس وتمثل في ملفات (word, pdf, PowerPoint) مجموعة من الوسائط النصية، والصوتية، والصور، ولقطات الفيديو لهذا التعليم المتزامن وتم الحصول عليها من الكتب والمراجع العلمية ذات الصلة. وتمت من خلال برنامج المحادثة وغرفة الدردشة من خلال الكتابة لإثراء الحوار والنقاش في برنامج رافد مع تسجيل الجلسة للرجوع لها لاحقا. كما تم إنشاء فصل افتراضي غير متزامن ثم تقسيم محتوى الدرس وتمثل في ملفات (word, pdf, PowerPoint) ومجموعة من الوسائط النصية، والصوتية، والصور، ولقطات الفيديو لهذا التعليم غير المتزامن، وتم الحصول عليها من الكتب والمراجع العلمية ذات الصلة. وتمت من خلال البريد الإلكتروني من خلال دخول الطلاب في الوقت والمكان المناسب لهم. اعتمدت هذه الدراسة على استراتيجية التعلم الفردي حيث يسير الطالب أثناء التعلم بناء على القدرات الشخصية والتعلم التعاوني من خلال الأنشطة باستراتيجية التعليم المتزامن وغير المتزامن عبر الويب من خلال تفاعل متعلم مع المحتوى. وتم تحديد قائمة المفاهيم الخاصة بتطبيقات التكنولوجيا بالخطوات التالية:

١- مصـــادر اشـــتقاق القائمة: البحوث والدراســـات العربية والأجنبية التي تتحدث عن مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا.

٢- بعض الكتب والمواقع التعليمية عبر الإنترنت التي تتحدث عن مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا.

٣- المقابلة مع بعض الأساتذة بالكلية وبعض الخبراء في تكنولوجيا التعليم.

من خلال تلك المصـــادر تم التوصـــل إلى القائمة المبدئية بمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا الواجب توافرها لدى الطلاب وتحليلها لتحديد المعارف الفرعية المطلوبة. وقد توصـــل الباحث إلى أن معظم المفاهيم الخاصـــة بتطبيقات التكنولوجيا متقاربة من حيث تحديد المعارف الأســـاســـية والفرعية. كما اتبع الباحث ترتيبا منطقيا في عرض المعرفة بحيث تتسم بالتسلسل المنطقي في عرض المعرفة وبأسلوب بسيط يتماشى مع الطلاب لتعلم المعرفة. تم بعدها وضع (١٠) معارف رئيسة تندرج تحتها (٢٠) معرفة فرعية. تم عرض المعارف على (٣) محكمين في مجال تكنولوجيا التعليم لتعديل الصياغة، أو الإضافة، أو إعادة الترتيب من أجل الوصول للقائمة النهائية لاستخدامها في الاختبار التحصيلي.

مرحلة التطوير:

تم البحث عن الإمكانيات، مثل اكتشـــاف آفاق جديدة، وتصـــميم التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب، وتصـــميم صـــفحة الويب بالتحضـــير للإنتاج من خلال وســـائط متعددة رقمية مرتبطة باســـتراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب، واســـتخدام لغة ASP.NET لبناء صـــفحات موقع الويب، وإدخال بعض التعديلات اللازمة بعد عرضـــها على محكمين وبناء على آرائهم. تم تطوير البرنامج بناء على الصـــورة النهائية للملاحظات والتحكيم، ومراجعته؛ بهدف التأكد من صـــلاحيته، وعدم وجود أخطاء في الإنتاج من خلال الدخول بصـــفة معلم وصـــفة متعلم وصـــلاحية الارتباطات بين الصـــفحات والتأكد من عمل الروابط، بالإضـــافة إلى التأكد من توفر جميع المصـــادر التي اســـتخدمت في عملية التطبيق مثل الصـــور الثابتة، والرســـومات، المؤثرات الصوتية، والفيديو والتأثيرات. وتم تجريب البرمجية استطلاعيًّا على مجموعة صغيرة من الأفراد

مكونه من (٢٠) طالبا، للتأكد من سلامتها وصلاحيتها والكشف عن صعوبات الاستخدام قبل البدء باستخدامها مع أفراد عينة الدراسة، وقد أشار الطلاب إلى ضرورة وجود اتصال إنترنت سريع؛ لضمان سرعة تحميل المقاطع، وقام الباحث بتعديلها وعمل التقويم النهائي بتطبيق أدوات القياس بعديا على المتعلمين، ورصد النتائج، ثم تقديم التوصيات والمقترحات على ضوء النتائج. ومن البرامج المستخدمة برنامج معالجة الرسوم والصور، برنامج الفلاش، وبرنامج معالجة النصوص.

مرحلة التنفيذ:

بدأ الباحث تطبيق تجربة الدراسة حيث تم تدريس المجموعتين التجريبية الأولى والثانية بشكل متزامن عبر المحادثة، والمجموعتين الثالثة والرابعة بشكل غير متزامن عبر البريد الإلكتروني لوحدة مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا باستخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، وعبر الويب، وتم نشر التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب وبذلك أصبحت جاهزة للوصول لها، واتباع جدول زمني للتنفيذ، وتهيئة بيئة التعلم بتدريب الطلاب على استخدام النظام مع التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي.

١- سهولة التعامل مع البرنامج، واستخدام الطالب لاستراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن أو غير المتزامن عبر الويب.
٢- يتيح البرنامج للطالب التحكم في عرض الدرس، والمادة التعليمية الموجودة.
٣- تقديم المحتوى التعليمي بشكل يسمح للمتعلم بالتعلم.
٤- تنوع أساليب وأشكال الأسئلة المرتبطة بالمادة والتي يحتويها استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب.

مرحلة التقويم:

تم التقييم على مرحلتين؛ تقييم تكويني وهو جزء من كل مرحلة من مراحل التصميم والتقويم الختامي، ويتم بعد انتهاء التنفيذ لتحديد مستوى ومدى فاعلية التصميم، حيث يقيس مستوى المتعلمين بعد الانتهاء من عملية التعلم وتحليل ما تم تنفيذه وتقديم تغذية راجعة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة: استراتيجية التدريس عبر الويب ولها مستويان (متزامن، غير متزامن) والأسلوب المعرفي (مندفع، متروي).

ثانياً: المتغير التابع: الجوانب المعرفية لمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول: لا يوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب البكالوريوس، في كلية التربية بجامعة الباحة تعزى لأثر نمط التفاعل الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في التطبيق القبلي والبعدي.

تم تطبيق اختبار (ت) لدرجات الطلاب على الاختبار التحصيلي القبلي، لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة، للتحقق من تكافؤ المجموعات والجدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات على الاختبار القبلي

	التزامن	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة	غير متزامن	40	18.38	1.514	.168	78	.867
	متزامن	40	18.33	1.118			

يظهر الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على الاختبار التحصيلي القبلي لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب على اختبار مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، لدى طلاب البكالوريوس في

كلية التربية بجامعة الباحة، حســـب متغير نمط التفاعل (متزامن، غير متزامن) والجدول (٤) يبين ذلك:

جدول (٤): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب على اختبار مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة حسب متغير نمط التفاعل (متزامن، غير متزامن).

	التزامن	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة	غير متزامن متزامن	40 40	20.18 23.05	2.34 3.99	3.928	78	0.00

أظهر الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة (٠,٠٥) بين متوســـط درجات طلاب على اختبار مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة، في كلا المجموعتين حســـب نمط التفاعل (متزامن، غير متزامن) ولصـــالح التعليم المتزامن.

نتائج الفرض الثاني:

لا يوجد فرق ذات دال إحصـــائيا عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوســـط درجات الطلاب في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة تعزى لأثر نمط التعلم (مندفع، متروي) في التطبيق القبلي والبعدي.

تم تطبيق اختبار مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا القبلي حســـب متغير نمط التعلم (مندفع، متروي) لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة، للتحقق من تكافؤ المجموعات والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (٥): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات على الاختبار القبلي.

	التزامن	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة	مندفع	٣٧	١٦.٣٨	١.٣٢٤	.١٥٧	٧٨	.٧٥٧
	متروي	٤٣	١٧.٣٣	١.٢٣٧			

يظهر الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة (٠,٠٥) حسب نمط التعلم (مندفع، متروي) لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب على اختبار مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة حسب متغير نمط التعلم (مندفع، متروي) والجدول (٦) يبين ذلك:

جدول (6): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب على اختبار مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، الواجب توافرها لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة، حسب متغير نمط التعلم (مندفع، متروي).

	نمط التعلم	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة	مندفع متروي	37 43	19.70 23.23	2.171 3.712	5.110	78	.000

أظهر الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة (٠,٠٥) بين متوســـط درجات طلاب على اختبار مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، الواجب توافرها لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة في كلا المجموعتين، حســـب نمط التعلم (مندفع، متروي) ولصالح المتروي.

نتائج الفرض الثالث:

لا يوجد فرق ذات دال إحصـائيا عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر التفاعل بين نمطي التفاعل (متزامن وغير متزامن)، ونمطي التعلم (مندفع ومتروي) في بيئة التعليم الافتراضـــية في تنمية مفـاهيم تطبيقـات التكنولوجيـا، لـدى طلاب كلية التربيـة في جـامعـة البـاحـة في التطبيق القبلي والبعدي.

تم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لـدى طلاب كلية التربيـة في جـامعة البـاحـة، وفقـا لنمط التفـاعـل ونمط التعلم والجـدول (٧) يبين ذلك:

جدول (٧): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة وفقا لنمط التفاعل ونمط التعلم

الاندفاعية	التزامن	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	العدد
مندفع متروي الإجمالي	متزامن غير	20.00	2.340	20
	متزامن	19.35	1.967	17
	الكلي	19.70	2.171	37
	متزامن غير	20.35	2.390	20
	متزامن	25.78	2.662	23
	الكلي	23.26	3.717	43
	متزامن غير	20.18	2.341	40
	متزامن	23.05	3.993	40
	الكلي	21.61	3.560	80

كما تم استخدام تحليل التباين (التصميم العاملي) (٢*٢) لأثر التفاعل بين نمط التفاعل (متزامن وغير متزامن)، ونمط التعلم (مندفع ومتروي) في بيئة التعليم الافتراضية في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة والجدول (٨) يبين ذلك:

جدول (٨):

يوضح تحليل التباين لأثر التفاعل بين نمط التفاعل (متزامن وغير متزامن)، ونمط التعلم (مندفع ومتروي) في بيئة التعليم الافتراضية في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاندفاعية	227.205	1	227.205	40.125	.000
التزامن	113.205	1	113.205	19.992	.000
التزامن * الاندفاعية	182.709	1	182.709	32.267	.000
الخطأ	430.345	76	5.662		
الكلي	38369.000	80			

أظهر الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لأثر التفاعل بين نمط التفاعل (متزامن وغير متزامن)، ونمط التعلم (مندفع ومتروي) في بيئة التعليم الافتراضية في تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة وجاءت الفروق لصالح (متزامن، متروي).

مناقشة وتفسير النتائج

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائي لاختبار صحة فروض البحث الخاصة بالجانب المعرفي لمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا، تبين حدوث تقدم كبير للمجموعة التجريبية المتزامنة والمتروية في التطبيق البعدي دال إحصائيا. ويعزو الباحث ذلك إلى تعرض المجموعة التجريبية الأولى للمعالجة التجريبية باستخدام التعليم الإلكتروني المتزامن عبر الويب، ونمط التعلم المتروي في تدريس مقرر تطبيقات التكنولوجيا في التعليم، حسّنت الجانب المعرفي؛ حيث وفّرت بيئة تعلم مرنة وملائمة، تمكنهم من التعلم بفاعلية، وقيامهم بمهام وتعلم مختلفة مناسبة لاحتياجات الطلاب وخبراتهم السابقة. وفي ضوء النظرية البنائية في التصميم التعليمي لإنتاج متعلم المعرفة بنفسه وعدم التلقي السلبي للمعلومة، وتأكيد المشاركة في عملية التعلم وربط المعارف الجديدة بالسابقة عن طريق العمل الجماعي، ومسؤوليته الفردية في عملية التعلم.

وتتفق أيضا نتائج الدراسة مع نظرية الحمل المعرفي بعرض المحتوى عن طريق بيئة إلكترونية متزامنة بما يزود الطالب بالمعرفة، وسرعة حفظ وتذكر المعلومات، مما يؤدي تنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى الطلاب. وقد اتفقت مع نتائج الدراسة السابقة مثل دراسة محمد (٢٠٠٨)؛ وعبد الرحمن (٢٠١٨)، والجوهري (٢٠١١)، وخليل (٢٠١٤) عن تفوق الطالب المتروي على المندفع في التحصيل الدراسي. وتختلف الدراسة مع نتائج الدراسة السابقة كدراسة كساب (٢٠٠٩)، وحذيفة (٢٠١٠) حيث لا فروق بين المندفع والمتروي.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسة السابقة مثل دراسة (الحيلة ونوفل،٢٠٠٨)، ودراسة (صالح، ٢٠١٤)، ودراسة (سليمان، ٢٠١٥)، بفاعلية استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن عبر الويب في تنمية المعارف لدى الطلاب.

وتختلف مع دراسة (حسنين، ٢٠١١)، وسنق وهونق وتشنق (Sung,Hwang,Chang, 2015)، (حسن، ٢٠١٤) في عدم فاعلية استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن عبر الويب في تنمية المعارف لدى الطلاب. كما يوضح الجدول رقم(٨) حجم الأثر للبرنامج.

فقد تم حساب قيمة مربع إيتا لتحديد حجم الأثر والجدول(٨) يوضح النتائج:

مجموع الدرجات	إيتا	مربع إيتا
اختبار التحصيلي البعدي	.٦٤١	.٢٧٤

يوضح الجدول أعلاه أن قيمة مربع (إيتا) لمجموع الدرجات في الاختبار التحصيلي البعدي لمفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لأفراد عينة الدراسة قد بلغت (٠,٢٧٤) وتشير هذه إلى أن ٢٧,٤٪ من التغيرات التي حدثت في مجموع درجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعات تعود إلى استخدام نمط الدعم المتزامن عبر الويب على طلاب المجموعة التجريبية، في نمط الدعم غير المتزامن. نستنتج مما سبق عرضه أن استخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن عبر الويب حسّنت من مستوى التحصيل لدى الطلاب بنسبة ٢٧٪.

الخلاصة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب لتنمية مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا لدى الطلاب في جامعة الباحة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب للمجموعات الأربع، في الاختبار البعدي للتحصيل، ومقياس الأسلوب المعرفي لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن بنمط المتروي، والتي أشارت إلى أن استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن عبر الويب هي أداة فعالة في التعلم والتعليم أدت إلى تعزيز المعلومات عبر الويب، كما جعلت للمتعلم دورًا إيجابيًّا في إيجاد المعلومة من خلال الويب ومناقشتها مع زملائه، كما تجعل كل متعلم يتعلم حسب قدراته وتقديم التغذية الراجعة الفورية من خلال أدوات التقويم المتعددة، وإكسابهم المعلومات.

وهذا يشير إلى فاعلية استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن عبر الويب، بحيث وصل معارف الطلاب بشكل يفوق أقرانهم في المجموعة التجريبية الثانية في التعليم الإلكتروني غير المتزامن.

توصيات الدراسة:

١- تعميم ونشر استخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب بدلا من التعلم التقليدي في تدريس الطلاب.

٢- العمل على تقديم بيئة تعلم إلكترونية بنمطي التفاعل المتزامن وغير المتزامن في الجامعات السعودية، بما يحقق أهداف التعلم لدى الطلاب.

٣- زيادة الاهتمام باستخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب في الجامعات، من خلال إنشاء وحدة لتطوير مهارات الطلاب.

مقترحات الدراسة:

١- إجراء دراسة شبيهة بالدراسة الحالية لتصميم استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب، وقياس أثرها على متغيرات أخرى.

٢- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية استراتيجية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب على تنمية مهارات الإنترنت لدى الطلاب.

٣- إجراء دراسة أخرى للتعرف على فاعلية التعلم الإلكتروني التكيفي في رفع كفاءة العملية التعليمية بجوانبها المختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الجوهري، أيمن أحمد. (٢٠١١) *أثر العلاقة بين متغيرات إنتاج الاختبارات الإلكترونية وبين الأسلوب المعرفي على معدل أداء المتعلمين* (رسالة دكتوراه غير منشورة). القاهرة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة حلوان.

حذيفة، محمد شوقي محمد.(٢٠١٠) *أثر اختلاف تتابع تنظيم المحتوى لبرنامج مقترح في تنمية مهارات التصميم التعليمي لبرامج الفيديو التعليمية لدى الطلاب المندفعين والمتروين بشعبة تكنولوجيا التعليم* (رسالة دكتوراه غير منشورة). القاهرة، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة القاهرة.

الحسن، عمر. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تطبيق الواتس آب على تحصيل طالب قسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الملك فيصل. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٣٤ (٩)،١٦٦٣-١٦٨٠.

حسن، نبيل السيد محمد. (٢٠١٤). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن -غير المتزامن والأسلوب المعرفي تحمل- عدم تحمل الغموض في تنمية مهارات التعامل مع الفصول الافتراضية لدى طلاب الدراسات العليا. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*،٢٤ (٣)، ٨٥-١٦٧.

حسنين، فادي.(٢٠١١) *فاعلية استخدام تقصي الويب (W.Q.S) في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). غزة، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الحيلة، محمد محمود، ونوفل محمد بكر. (٢٠٠٨). أثر استراتيجية الويب كويب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الاونروا). *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، ٤ (٣)، ٢٠٥-٢٢٠.

خليل، زياد علي إبراهيم. (٢٠١٤). أثر اختلاف شكل التغذية الراجعة في المقررات الإلكترونية عبر الويب على التحصيل الدراسي وزمن التعلم لدى الطلاب المندفعين والمتروين. *مجلة تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٢٠ (٢٠) ٦١٩ – ٦٧٢.

رمود، ربيع عبدالعظيم.(٢٠١٤). تصميم محتوى الكتروني تكيفي قائم على الويب الدلالي وأثره في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفق أسلوب تعلمهم(النشاط/التأملي). *مجلة تكنولوجيا التعليم*، ٢٤ (١)، ٣٩٣-٤٦٢.

سرايا، عادل. (٢٠١٢). تصميم برنامج تدريبي عبر تكنولوجيا الفصول الافتراضية وفعاليته في تنمية بعض مهارات التصميم التعليمي البنائي والاتجاه نحو استخدامها لدى معلمي الطلاب الفائقين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*،٣ (٧٨)، ٢٨١-٣٣٨.

السعدي، عماد والشمري عبدالرحمن. (٢٠١٢). أثر التعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،٨ (٣)، ٢٦٧-٢٨٢.

سليمان، محمد مسعد.(2015). فاعلية التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر الويب في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية*،١٠ (٢)، ٢٤٦-٢٦١.

السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٩). *علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري*. ط٣. القاهرة، دار الفكر العربي.

الشرقاوي، جمال مصطفى والسعيد، عبد الرازق. (٢٠٠٩).*استخدام بعض استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات الجيل الثاني للويب، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس*، المؤتمر العلمي الثاني عشر، القاهرة. مصر.

صالح، محمد صالح. (٢٠١٤) فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيلي الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،٤٥ (٢)، ١٢٧-١٧٨.

طعيمة، سحر سعيد أحمد. (٢٠١٣). استراتيجية *الرحلات المعرفية عبر الويب كويست لتنمية عمليات العلم والمفاهيم العلمية لطلبة المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير غير منشورة). مصر، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية. جامعة المنوفية.

عبد الرحمن، محمد كمال. (٢٠١٨). التفاعل بين نمطى تصميم الإنفوجرافيك " الثابت والمتحرك " ومنصتي التعلم الإلكتروني " البلاد بورد، الواتس آب " وأثره فى تنمية مهارات تصميم التعلم البصرى وإدراك عناصره. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ١٧٧* (١)،.679- 339

عتمان، الشحات سعد محمد. (٢٠١٦). أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني (المتزامن/ غير المتزامن) في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*،٣ (٣)، ٢٠١-.252

عماشة،محمد عبده و الشايع، علي صالح.(2009). *إدارة التعلم الإلكتروني باستخدام بعض مستحدثات الانترنت دراسة تجريبية علي مدراء المدارس بالقصيم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس*، المؤتمر العلمي الثاني عشر، القاهرة، مصر.

العمري، عمر حسين. (٢٠١٩). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة من خلال برنامج (Wizqi)في تنمية التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلبة مساق جامعي في جامعة مؤتة. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*،٢٦ (٢).٣٠٧ -٣٣٠.

غريب، أحمد. (٢٠١٢). أثر اختلاف أدوات التشارك بالفصول الافتراضية على إكساب مهارات تصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية.وفعاليته في تنمية بعض مهارات التصميم التعليمي البنائي والاتجاه نحو استخدامها لدى معلمي الطلاب الفائقين. *تكنولوجيا التعليم*،٢٤ (١)١٤١ -١٨٨.

الفرماوي، حمدي علي. (١٩٨٥). *اختبار الأشكال المألوفة (ت أ م ٢٠) كراسة التعليمات*، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

كساب، رانيا أحمد حسن. (٢٠٠٩). أثر *اختلاف أساليب عرض المحتوى الإلكتروني على الأداء المهارى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، مصر، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة المنوفية.

محمد، دعاء أحمد خلف. (٢٠١٥). *إفادة طلاب المرحلة الجامعية الأولى بالكليات العملية بجامعة الاسكندرية من مصادر المعلومات الإلكترونية دراسة: ميدانية مع وضع خطة لتفعيل الإفادة منها* (رسالة دكتوراه غير منشورة). مصر. جامعة الإسكندرية،٢٠١٥

محمد، طاهر عبد العاطي محمد. (٢٠٠٨). *العلاقة بين أنماط تقديم صفحات الإنترنت التعليمية (الاستاتيكية – الديناميكية) وخصائص الطلاب (الاندفاع، التروى) وبين التحصيل واتجاهاتهم نحو التعلم عبر الإنترنت* (رسالة ماجستير غير منشورة). مصر، قسم المناهج وطرق التدريس،كلية التربية.جامعة حلوان.

محمد، عبدالله شعبان قطب. (٢٠١٦). *نمط الدعم التعليمي في بيئات التعلم وأثره في تنمية نواتج التعلم بمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى طلاب المرحلة الإعدادية المندفعين والمتروين* (رسالة ماجستير غير منشورة). مصر،كلية التربية.جامعة عين شمس.

ARAB REFERNCES:

Abdul Rahman, M. K. (2018). The interaction between the two patterns of "static and dynamic" infographic design and the two e-learning platforms "Black Board, WhatsApp" and its effect on developing visual learning design skills and understanding its components. *Journal of Education for Educational, Psychological and Social Research*, *177* (1), 339 -679.

Al Hassan, O. (2020). The effectiveness of using WhatsApp application on the achievement of a student in the department of educational technologies college of education King Faisal University. *An-Najah University Journal for Research*, *34* (9), 1663-1680.

Al-Faramawy, H. Ali. (1985). *Examination of familiar forms* (TAM20), Instructions booklet, Cairo, The anglo-Egyptian library.

Al-Helah, M. M.,& Nawfal M. B. (2008). The effect of the web strategy on the development of critical thinking and academic achievement in the course of teaching thinking among students of the University College of Educational Sciences (UNRWA). *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 4*(3), 205-220.

Al-Omari, O. H. (2019). The effect of teaching using synchronous and asynchronous virtual classes through the (Wizqi) program on developing achievement and motivation towards learning among university course students at Mutah University. *Al-Manara Journal for Research and Studies*, *26* (2), 307-330.

Al-Saadi, I., & Al-Shamri A. (2012). The effect of e-learning on the achievement of sixth-grade students in the subject of science. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, *8* (3), 267-282.

Alsaid. F. A. (1979). *Statistical Psychology and Measurement of the Human Mind*. 3Ed, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Sharqawi, J. M., & Al-Saeed, A. (2009, October). *Using some electronic interaction strategies in developing the skills of the second generation of the web. The Egyptian Association for Education Technology in cooperation with the Faculty of Girls, Ain Shams University*, the twelfth scientific conference, Cairo, Egypt.

Amasha, M. A., & Al-Shaya, A. S. (2009, October). *E-learning management using some Internet innovations. 2 An experimental study on school principals in Al-Qassim. The Egyptian Association for Educational Technology, in cooperation with the Girls' College, Ain Shams University*, the twelfth scientific conference, Cairo, Egypt.

Atman, A. S. M. (2016). The effect of different types of electronic interaction (synchronous/asynchronous) in learning via the web on the achievement of students of the Damietta College of Education, their motivation for academic achievement and their attitudes towards the course. *Arab Research in Specific Education, 3* (3), 201-252.

El-Gohary, A. A. (2011). *The effect of the relationship between the variables in the production of electronic tests and the cognitive style on the rate of learners' performance* (Unpublished doctoral's thesis). Helwan, department of curriculum and instruction, Faculty of Education, Helwan University.

Gharib, A. (2012). The impact of different sharing tools in virtual classes on imparting the skills of designing and producing electronic exams and its effectiveness in developing some structural instructional design skills and the trend towards using them among teachers of superior students. *Educational Technology*, *24* (1), 141-188.

Hassan, N. A. M. (2014). The effect of the interaction between the synchronous - asynchronous - electronic support patterns and the cognitive style tolerance - the ambiguity intolerance in developing the skills of dealing with virtual classes among postgraduate students. *Egyptian Society for Educational Technology, 24* (3), 85-167.

Hassanein, F. (2011). *The Effectiveness of Using Web Searching (W.Q.S) in Developing Web Page Designing Skills for Ninth Grade Basic Students* (Unpublished Master Thesis), Gaza, department of educational technology, Faculty of Education, The Islamic University.

Hudhaifa, M. S. M. (2010). *The effect of a difference in the succession of content organization for a proposed program in developing the educational design skills of educational video programs for impulsive and reluctant students in the Education Technology Division* (Unpublished doctoral's thesis). Cairo, department of educational technology, Institute of Educational Studies. Cairo University.

Kassab, R. A. H. (2009). The impact of different methods of presenting electronic content on the skills performance of education technology students (MA Thesis). Menoufia, department of educational technology, college of education, Menoufia University.

Khalil, Z. A. I. (2014). The effect of the difference in the form of feedback in electronic courses via the web on academic achievement and learning time of impulsive and meticulous students. *Journal of Education Technology - Studies and Research, Arab Society for Educational Technology*, 619-672.

Muhammad, A. S. Q. (2016). *The pattern of educational support in learning environments and its impact on the development of learning outcomes in the computer and information technology course for impulsive and deliberative middle school students* (Unpublished Master Thesis), Egypt, department of curriculum and instruction, College of Education, Ain Shams University.

Muhammad, D. A. K. (2015). *Testimony of undergraduate students in practical colleges at Alexandria University from electronic information sources: field study with a plan to make use of them* (Unpublished doctoral's thesis). Egypt, department of curriculum and instruction, Faculty of Arts, Alexandria University.

Muhammad, T. A. M. (2008). *The relationship between educational web page presentation patterns (static-dynamic) and student characteristics (impulsivity - deliberation) and between achievement and their attitudes towards online learning* (Unpublished Master Thesis), Egypt, department of curriculum and instruction, Faculty of Education, Helwan University.

Ramoud, R. A. (2014). Designing adaptive electronic content based on the semantic web and its impact on the development of innovative thinking and achievement among educational technology students according to their learning style (activity/reflective). *Journal of Educational Technology, 24* (1), 2-468.

Saleh, M. S. (2014). The effectiveness of cognitive trips via the web to teach chemistry in developing reflective thinking and academic achievement among high school students. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 45* (2), 127-178.

Saleh, M. S. (2014). The effectiveness of synchronous and asynchronous electronic learning via the web for teaching chemistry in the development of reflective thinking and academic achievement among secondary school students. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 45* (2), 127-178.

Saraya, A. (2012). Designing a training program through virtual classroom technology and its effectiveness in developing some constructive instructional design skills and the trend towards using them among teachers of superior students. *Mansoura College of Education Journal, 3* (78), *281-338.*

Suleiman, M. M. (2015). The effectiveness of cognitive trips via the web in developing programming skills for third-grade middle school students. *Journal of the College of Education, 10* (2), 246-261.

Suleiman, M. M. (2015). The effectiveness of synchronous and asynchronous e-learning via the web in developing programming skills among third-grade middle school students. *Journal of the College of Education, 10* (2), 246-261.

Taaima, S. S. A. (2013). *Cognitive journeys strategy via the Web Quest to develop science processes and scientific concepts for middle school students* (Unpublished master's thesis). Egypt, department of educational technology, Faculty of Education, Menoufia University.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdelrashid, Z., & Sharaby, W. (2015). The effecetivness of teaching professional English to computer science studentsthrough virtual classroom. *Faculty of Education Journal, 39* (3), 832-858.

Adewale, O.S., Ibam, E.O, & Alese, B.K.(2012). A Web-Based Virtual Classroom System Model. *Turkish Online Journal of Distance Education, 13* (1), 211- 223.

Babo, R., & Azevedo.A. (2013). *Planning & implementing a new assessment strategy using an E-learning platform. Proceedings of the International Conference on E-learning. Algoritmi Research Center*, University of Minho, Guimarães, Portugal.

Bahhouth، J., & Bahhouth, V. (2011). Significance of E-learning in traditional classes. *International Journal of Education Research, 6* (2). 1-9.

Coogle, C. (2015). Synchronous and asynchronous learning environment of rural gradute eraly childhood special educators utilizing wimba and ecampus. *Journal of onlie learning and teaching, 11*(2), 173-187.

Dada, E.G., Alkali, A.H., & Oyewola, D.O. (٢٠١٩). An Investigation into the Effectiveness of Asynchronous and Synchronous E-learning Mode on Students' Academic Performance in National Open University (NOUN). Maiduguri Centre. I.J. *Modern Education and Computer Science, 2019* (٥), 54-64. DOI: 10.5815/ijmecs.2019.05.06

Kosik, J. J. *Using asynchronous discussion to facilate collaborative problem solving in college algebra (*Unpublished doctor dissertation). Montana, deaprtmet of curriculum and instruction, Faculty of Education, Montana state University, 2004.

Lam, P., & Bordia, S. (2008). Factors affecting student choice of E-learning over traditional learning: Student & teacher perspectives. *The International Journal of Learning, 14* (12), 131-139.

Raymond, E., Atsumbe, B.N., Okwori, R.O., & Jebba, M.A. (٢٠١6). Comparative Effects of the Synchronous and the Asynchronous Instructional Approaches Concerning the Students' Achievements and Interests in Electrical Engineering at the Niger State College Of Education. *IJEP, 6* (3). 4-9. http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v6i3.5302

Sung, H., Hwang, G., & Chang, H. (2015). An integrated contextual and web-based issue quest approach to improving students'learning achievements, attitudes, and critical thinking. *Educational Technology& Society, 18* (4), 299-311.

Vassileva, D. (2012). Adaptive e-learning content design and delivery based on learning style and knowledge level. *Serdica Journal of Computing, 6*,207-252.

فعالية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

إعداد

أ.د. أبو الدهب البدري علي أبو الدهب

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المستخلص

استهدف البحث إعداد برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية والتحقق من فاعليته في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وتكونت عيّنة البحث من (٤٠) طالباً من طلاب المستوى الرابع ببرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ولتحقيق هذا الهدف؛ استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للتحقق من فاعلية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية (المتغير مستقل) في تنمية الطلاقة التعبيرية، والاتجاه نحو الثقافة العربية (المتغيران التابعان)، لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال مقارنة نتائج مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الطلاقة التعبيرية، ومقياس الاتجاه نحو الثقافة العربية على عينة البحث.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث في الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية، تُعزَى إلى استخدام البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية، وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحث مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: برنامج إلكتروني، الأمثال العربية، الطلاقة التعبيرية، الاتجاه نحو الثقافة العربية.

Abstract

The research aimed to prepare an electronic program based on employing Arabic proverbs and verify its effectiveness in developing expressive fluency and the trend towards Arab culture among Arabic language learners speaking other languages. The research sample consisted of (40) students from the fourth level of the language preparation program at the Institute for Teaching Arabic Language at Islamic University of Madinah.

To achieve this goal; The researcher used the quasi-experimental approach to verify the effectiveness of an electronic program based on employing Arabic proverbs (the variable is independent) in developing expressive fluency and the trend towards Arab culture (the two dependent variables), among students of the fourth level at the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers by comparing the results of the study group in The two applications: pre and post, to test expressive fluency, and measure the attitude towards Arab culture on the research sample.

The results showed that there are statistically significant differences between the pre- and post-measurements of the research sample in terms of expressive fluency and the tendency towards Arab culture due to the use of the electronic program based on employing Arabic proverbs, and in light of these results the researcher presented a set of recommendations and proposed research.

Key words: Electronic program, Arab proverbs, Expressive fluency, The trend towards Arab culture.

مقدمة البحث

تُشـــكِل تنمية قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على التواصـــل الفعال في أنشـــطة الحياة اليومية، وتنمية وعيهم بمكونات الثقافة العربية وقيمها وأهم خصـــائصـــها، وكذلك تنمية قدراتهم على التفكير والإبداع في العناصر اللغوية استقبالا وإنتاجا أهم الركائز الأساسية في عملية تعليمها وتعلمها.

واللغة هي العنصر الأساسي والأكثر أهمية في أي ثقافة؛ فهي وعاء تلك الثقافة بما تتضمنه من قيم وعقائد واتجاهات وأنماط معيشـــة، واللغة أيضـــا من أهم أدوات نقل هذه الثقافة، كما تستخدم للمشاركة في فعاليات الثقافة، ووصف الثقافة، وتفسير ما تتضمنه من أفكار ومعلومات وقيم واتجاهات (Moran, 2001).

ولم يعد تعلَّم اللغة مقتصـــرا على مجرد معرفة مفرداتها وتراكيبها؛ بل شمل الموقف التّواصـــلي والسّياق الاجتماعي والثقافي الذي تُعلَّم فيه اللغة؛ إذ توسع مفهوم الكفاية الاتصالية الذي وضعته المداخل الاتصالية هدفا لها ليشمل بعد الكفاية الثقافية (الرهبان، ٢٠١٧).

كما أصـبح النجاح في تعلم اللغة مشـروطا باكتسـاب المعرفة الثقافية من أجل التواصـل، وزيادة فهمهم للغة الهدف. ولذلك يجب أن يتجاوز تعلم اللغات الأجنبية مســـتوى اكتســـاب القواعد النحوية إلى معرفة كيفية اســـتخدام اللغة الهدف في الســـياق الموجود (Tseng, 2002; Neuner,1997).

واسـتنادا إلى ما سـبق، فإن الثقافة تمثل مكان القلب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتأثيرها الكبير في تشـكيل خبرات الدارسـين وتعديل سـلوكهم اللغوي؛ فالطلاب يحصّـلون المعرفة ويفهمون الثقافة العربية عن طريق العناصـر اللغوية، ومن ثم فلن يسـتطيعوا إتقان اللغة العربية مالم يتقنوا السياقات الثقافيّة التي تجري فيها.

وتعكس الأمثال تاريخ أي ثقافة وقيمها؛ ولذلك فهي مصـدر لتنمية القيم الإنسـانية بالمعنى الواسع، حيث يتعرف الطلاب على قيم وخصائص ثقافة أخرى، ويشعرون بأنهم جزء من الفضاء

متعدد الثقافات، خاصة وأن الأمثال عبارات قصيرة لا يتطلب الفهم اللغوي لبنية مفرداتها الكثير من الوقت أو الجهد (Ciccarelli, 1996).

والمثل جملة من القول مقتضبة من أصلها، أو مرسلة بذاتها، تتسم بالقبول، وتشتهر بالتداول، فتُنقل عما وردت فيه إلى كل ما يصح قصده بها من غير تغيير يلحقها في لفظها، وعما يُوجبه الظاهر إلى أشباهه من المعاني؛ فلذلك تُضرب وإن جُهلت أسبابها التي خرجت عليها (السيوطى،١٩٩٨).

وتغطي الأمثال جزءا كبيرا من التجربة الإنسانية، وتعمل على توسيع المعرفة الاجتماعية والثقافية، وإثراء مفردات الطلاب، ومن ثم فإن دراسة الأمثال العربية تعين الدارسين غير العرب على فهم الثقافة العربية الإسلامية، وعلى تفهّم البيئة العربية، ومعرفة طريقة تفكير العرب، وتعبيرهم عن أفكارهم (صيني وعبد العزيز وسليمان، ١٩٩٢؛ Kopzhasarova, Stanciu, Ospanova,2018)

والأمثال العربية بحكم ما يميزها من إيجاز اللفظ، وجمال الصياغة، وإصابة المعنى، وحسن التشبيه، وقوة التأثير، مليئة بالفرص التي يمكن أن يعبر فيها الطلاب عن أنفسهم، وتنقلهم إلى التفكير والإبداع اللغوي حيث القدرة على إنتاج أفكار جديدة، والانطلاق إلى آفاق فكرية وثقافية أكثر عمقاً وشمولاً.

والإبداع اللغوي عملية عقلية تعتمد على مجموعة من القدرات العقلية (الطلاقة والمرونة والأصالة)، وعلى البيئة المحفزة لهذا النوع من التفكير، لتؤدي في النهاية إلى الإنتاج الإبداعي الذي يتميز بالتفرد والأصالة والفائدة والقبول الاجتماعي، وفي الوقت نفسه إثارة الدهشة لدى الآخرين (أبو الدهب، ٢٠١٠).

والطلاقة هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية في وقت قصير نسبياً، ومن أهم أنواع الطلاقة: الطلاقة اللفظية، والطلاقة الفكرية، والطلاقة التعبيرية، وتشير الطلاقة التعبيرية إلى القدرة على التعبير عن الأفكار بطلاقة أو صياغتها في عبارات مفيدة. كما يُشار بها إلى القدرة على التفكير السريع في كلمات متصلة، وملائمة لموقف معين (حنورة،٢٠٠٧).

لكن وعلى الرغم من الدور المهم الذي تؤديه الأمثال في تعليم اللغات الأجنبية في اكتساب الطلاب للمعرفة الثقافية، وفي تنمية مهاراتهم في الفهم المجازي للمفردات، وتنمية كفاءتهم التواصلية، فإن الأمثال العربية لم تدمج مطلقا في محتوى مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويتفق هذا مع ما أكّده أجوك وسليمان (Ajoke & Suleiman,2015) من أن دمج الأمثال في العملية التعليمية أمر نادر الحدوث؛ فالأمثال وإن استخدمت فإنها تستخدم لمجرد ملء وقت الدرس، فضلا عن اختيارها بطريقة عشوائية من القواميس والمعاجم.

وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يمكن أن تسهم بشكل فعال في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى الدارسين، وتمكنهم في الوقت نفسه من فهم الثقافة العربية والإسلامية والتفاعل معها خاصة إذا ما قام تعليمها على مداخل واستراتيجيات طرائق وأساليب تعليمية جديدة.

ويسهم التعلم الإلكتروني بدرجة كبيرة في إتاحة التواصل بين عناصر العملية التعليمية، وتحقيق الاتصال والتفاعل النشط بين كل أطراف العملية التعليمية، وتحفيز المتعلمين على المشاركة في غرفة الصف وتشويقهم للدرس مما يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية (Marc,2001,Braun, 2004).

علاوة على ذلك فإن للتعلم الإلكتروني دور واضح في نجاح برامج تعليم اللغة العربية؛ كونه يحقق الإثارة والمتعة في العملية التعليمية، ويزيد من تفاعل المتعلمين الإيجابي مع النصوص اللغوية، ويمكّن معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى من توظيف استراتيجيات كثيرة ومتنوعة (عبد المجيد، ٢٠١٤؛ عبد الوهاب، ٢٠١٦).

كما توفر البرامج التعليمية الإلكترونية بيئة تعليمية تفاعلية تشاركية تقوم على تنظيم الطلاب في مجموعات مترابطة إلكترونيا، وإتاحة الفرصة لكل طالب للتحدث مع أفراد مجموعته بيسر وسهولة، كما تزيد هذه البرامج من التفاعل الإيجابي بينهم، وتطور قدراتهم على التفكير والإبداع (الجمل، ٢٠١٥؛ الفار، ٢٠٠٠).

من هنا تتضح أهمية الاستفادة من البرامج التعليمية الإلكترونية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لدورها الفعال في زيادة تفاعل المتعلمين مع النصوص اللغوية، والانغماس اللغوي في مناشط الثقافة العربية لتنمية مهارات الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية.

هذا وقد أكدت دراسات علمية عديدة على فعالية التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتنمية الطلاقة اللغوية القرائية والكلامية، وتنمية مهارات التواصل اللغوي في الاستماع والقراءة، ومهارات الإبداع اللغوي، وتنمية المهارات اللغوية من خلال برنامج قائم على التعلم النقال مثل دراسة كل من: الزيني، وعبد العزيز، (٢٠١٠)، والشافعي (٢٠١٢)، والجهني (٢٠١٩)، والحارثي (٢٠١٩).

غير أن الواقع الحالي لبرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يُظهر أن برامج التعلم الإلكتروني لم تأخذ حقها الأوفى، وأنها لم تنل ما تستحقه من عناية واهتمام في تنمية الطلاقة التعبيرية، وتبصير المتعلمين بمجالات الثقافة العربية.

ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة الجهني (٢٠١٩) ودراسة الحارثي (٢٠١٩) من قلة توظيف التعلم الإلكتروني ــ قبل جائحة كورونا المستجد Covid -19 ــ في تنمية مهارات التواصل اللغوي ومهارات التفكير لدى الدارسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

كما أكدت خبرة الباحث في مشاركته في فريق التقييم الذاتي لمعايير الاعتماد البرامجي لبرنامج الإعداد اللغوي خاصة في المعيار الثالث المتعلق بالتعليم والتعلم؛ من قلة توظيف برامج التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية، وإغفال واضح لمهارات الطلاقة التعبيرية وتنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية في توصيف محتوى المقررات اللغوية.

ونجم عن مهارات الإبداع اللغوي بصفة عامة، ومهارات الطلاقة التعبيرية على وجه الخصوص ضعف طلاب البرنامج اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في هذه المهارات، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات السابقة في المعهد مثل دراسة جيجك (٢٠١٦)، والحربي (٢٠١٨)، والجهني (٢٠١٩).

كما ترتب على عدم تضـــمين الأمثال العربية في محتوى برنامج الإعداد اللغوي قلة وعي الطلاب بالثقافة العربية، وعدم تبلور أي اتجاه نحوها؛ لأن اتجاه الفرد نحو موضوع معين يعتمد على ما يعرفه عنه، وعلى المعلومات والحقائق الموضوعية المتوافرة لديه عن هذا الموضوع.

بالإضافة إلى ما سبق فإن افتقار مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإســلامية بالمدينة المنورة إلى دراســات علمية تسـعى إلى توظيف الأمثال العربية من خلال برامج تعليمية إلكترونية لتنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ دعا الباحث إلى إجراء هذا البحث.

مشكلة البحث:

تمثلت مشـكلة البحث الحالي في ضـعف مهارات الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وعدم توظيف البرامج التعليمية الإلكترونية لربط الدارســـين في هذا البرنامج بالثقافة العربية من خلال توظيف الأمثال العربية التي تعكس تجارب الشعوب العربية وخبراتها؛ مما قد يسهم في علاج هذا الضعف.

وللتصــدي لهذه المشــكلة حاول للبحث الحالي الإجابة عن الســؤال الرئيس الآتي: ما فعالية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ وتفرعت عن الســؤال الرئيســي الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الطلاقة التعبيرية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢- ما صورة البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣- ما فعالية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٤- ما فاعلية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

فرضا البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضين التاليين:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي في مهارات الطلاقة التعبيرية بشكل عام وفي كل مهارة على حدة لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الثقافة العربية بشكل عام وفي كل محور على حدة لصالح القياس البعدي.

أهداف البحث:

سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد مهارات الطلاقة التعبيرية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢- بناء برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- التعرف على فعالية البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤- التعرف على فعالية البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

التزم هذا البحث بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية في بعض الجوانب التي تم التوصل إليها.
- **الحدود البشرية:** طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق تجربة البحث في العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات البحث:

١. البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية:

يُعرف البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية إجرائيا في هذا البحث بأنه مجموعة من الإجراءات، والأساليب، والأنشطة المناسبة لعرض محتوى الأمثال العربية توظف آليات الاتصال الحديثة من حاسب، وشبكات، ووسائط متعددة مكونة من أصوات، وصور، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، ومدونات، ومنتديات بحيث يتفاعل معها طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عبر نظام إدارة التعلم Blackboard بهدف تنمية مهاراتهم في الطلاقة التعبيرية واتجاههم نحو الثقافة العربية.

٢. مهارات الطلاقة التعبيرية:

تُعرّف مهارات الطلاقة التعبيرية إجرائياً في هذا البحث بأنها: قدرة طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على التعبير عن الأفكار بطلاقة، أو صياغتها في عبارات مفيدة، والتفكير السريع في كلمات متصلة، وملائمة لموقف معين تتلاءم مع الأمثال العربية التي يتفاعلون معها، وتقاس الطلاقة التعبيرية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات الطلاقة التعبيرية المستخدم في هذا البحث.

٣.الاتجاه نحو الثقافة العربية:

يُعرف الاتجاه نحو الثقافة العربية بأنه: محصلة استجابات طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بالقبول أو الرفض إزاء الثقافة العربية نتيجة تفاعلهم مع الأمثال العربية التي تعكس جانبا من هذه الثقافة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لهذا الغرض.

أهمية البحث:

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

١- **متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى** بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة؛ حيث يمكن أن يسهم البحث الحالي في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية، والاتجاه نحو الثقافة العربية لديهم.

٢- **معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**؛ حيث يوفر لهم برنامجا إلكترونيا يقوم على توظيف الأمثال العربية لتنمية الطلاقة التعبيرية، والاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- **القائمين على إعداد وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**؛ بإعادة النظر في مناهج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى واستخدام البرامج التعليمية الإلكترونية القائمة على تضمين الأمثال العربية وتوظيفها في العملية التعليمية.

٤- **الباحثين**؛ بفتح الآفاق أمامهم لدراسات مستقبلية تستهدف إعداد برامج تعليمية إلكترونية تقوم على توظيف الأمثال العربية في تنمية مهارات لغوية أخرى.

الخلفية النظرية للبحث:

تناول الباحث في الخلفية النظرية لهذا البحث إلقاء الضوء على محورين أساسين هما التعلم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتوظيف الأمثال العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

أولا: التعلم الإلكتروني آفاق واسعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

التعليم نشاط تفاعلي بين المعلم والمتعلم في بيئة مواتية حول تقديم مجموعة من الخبرات التربوية تتضمن مجموعة من المعارف، والمعلومات، والقيم، والاتجاهات، والمهارات إلى المتعلم؛ لتحقيق جملة متنوعة من نواتج التعلم التي تم استهدافها عند التخطيط للعملية التعليمية.

والتعليم الإلكتروني هو تقديم المحتوى التعليمي إلى المتعلمين إلكترونيا بصورة متزامنة أو غير متزامنة بشكل يمكنهم من التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم، ومع أقرانهم في الوقت والمكان، وبالسرعة التي تناسب ظروفهم وقدراتهم من خلال الوسائط الالكترونية (زيتون، ٢٠٠٥؛ عامر، ٢٠١٥).

وبصفة عامة فإن التعليم الإلكتروني يُشير إلى مجمل استراتيجيات التعليم المباشرة وغير المباشرة التي تُصمم، وتُنفذ، وتُقوّم، وتُدار عن طريق استخدام شبكة الانترنت الدولية؛ لتقديم الخبرات التربوية للمتعلمين بما يساعدهم على بناء المعرفة بأنفسهم (الرشيدي، ٢٠١٦).

وعليه، فيمكن النظر إلى التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على أنه منظومة تعليمية متكاملة، لتقديم المحتوى اللغوي للدارسين عن طريق الوسائط الإلكترونية في أي زمان ومكان، في بيئة تعليمية تعلُّمية تفاعلية بصورة متزامنة أو غير متزامنة.

ويعتمد التعليم الإلكتروني بشكل رئيس على أنظمة حاسوبية لإدارة عمليات التعلم الإلكترونية تساعد على تطوير العملية التعليمية، وتحولها من طور المحاضرة والإلقاء الجامد إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات المتعددة، وتعرف بنظم إدارة التعلم، وتُبنى هذه النظم وفق دراسات وأسس تعليمية (الملحم،٢٠١٨).

ونظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard هو نظام لإدارة العملية التعليمية إلكترونياً ومراقبة كفاءتها، ويُحاكي بيئة التعليمية التقليدية من حيث إتاحة الوسائل التعليمية المتعددة للمقررات، وطرق تواصل الطلبة مع الأساتذة على مدار الساعة ومن أماكن مختلفة.

ويتميز هذا النظام بالعديد من الأدوات والقوالب الإلكترونية المختلفة التي يمكن استخدامها، وتعدد الوظائف والقدرات في تطبيق النماذج والاستراتيجيات المختلفة لتحقيق الأهداف التعليمية، وتنمية مهارات التواصل واكتساب المعارف والمعلومات، وتبادل وجهات النظر بين المتعلمين (السلوم،٢٠١١؛ Falcone,2018).

ويُحقق التعليم الإلكتروني جملة من الفوائد من أهمها: زيادة التفاعل بين الطلاب حيث التعلم التعاوني، وزيادة التفاعل بين أكثر من متعلم متاح عبر شبكة الإنترنت، وزيادة جودة التعلم، والتركيز على مهارات التفكير، ومساعدة الطلاب على ممارسة مهنية أفضل، واكتساب معارف جديدة (عامر، ٢٠١٥).

وتبرز أهمية تعليم اللغة العربية إلكترونياً لكون تعليمها ليس بالعملية اليسيرة، بل تحتاج إلى استراتيجيات وطرق وأساليب لتنمية مهاراتها المختلفة في الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة، ولذا يُعد التعليم الإلكتروني من أفضل الطرائق لتعليم اللغة العربية وتعلمها (عزت، ٢٠١٢).

ويُحقق استخدام التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية تفاعلا إيجابيا للمتعلم مع محتوى تلك البرمجيات، ويزوده بتغذية راجعة فورية، ويوفر نوعا من المتعة والإثارة والتشويق في الموقف التعليمي التنوع، كما يتيح للطلاب حرية في التنقل من موضوع لآخر وفقا لقدراتهم، كما يُنمّي قدرتهم على التعلم الذاتي (محمد، ٢٠٠٢؛ قنديل،٢٠٠٠).

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يُساعد استخدام التعليم الإلكتروني على تحقيق نواتج التعلم المطلوبة، ويزيد من دافعية الإنجاز لدى الدارسين؛ بسبب ما يوفره من وسائط متعددة مختلفة، ومتنوعة، وبيئة لغوية افتراضية نشطة وتفاعلية (نبهان، ٢٠٠٨).

كما أدّى استخدام برامج التعليم الإلكتروني إلى تنمية مهارات التواصل اللغوي في مجال الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعمليات فهم المقروء، والتراكيب اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المبتدئين والمتقدمين على السواء (الزيني، وعبد العزيز،٢٠١٠؛ محمد، ٢٠١٦؛Caruso &Simon,2017 ؛ الجهني،٢٠١٩، الحارثي، ٢٠١٩).

واستنادا إلى ما سبق فإن التعليم الإلكتروني يُوفر لعملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بيئة تعليمية تواصلية مليئة بالمواد والنصوص الأصيلة، كما يوفر قدرا من الانغماس اللغوي في كثير من مكونات الثقافة العربية؛ مما يزيد من دافعية الطلاب للعملية التعليمية، ومن تفاعلهم معها، وانجذابهم نحوها، ويجعلها عملا ذا معنى.

يُضاف إلى ذلك أن لبرامج التعليم الإلكتروني دور فعال في تنمية الإبداع، حيث تُتيح انتقاء استراتيجيات بديلة في حل المشكلات واكتشافها، وتدعم حرية التعبير، وتُفسح المجال لخيال المتعلم في التجريب وتنويع التفاعل الإيجابي مع المحتوى التعليم؛ فتنمو مهاراته في التفكير والإبداع (ربيعي،٢٠١٧؛ والجمل، ٢٠١٥؛ والفار، ٢٠٠٠).

ويتفق هذا مع ما أكدته نتائج العديد من الدراسات العلمية من الدور الملموس لاستخدام برامج التعلم الإلكتروني في تنمية التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية (حجاج، ٢٠١٣)، وتنمية الطلاقة اللغوية القرائية والكلامية (الشافعي، ٢٠١٢)، وتنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم (الجهني، ٢١٩).

وخلاصة الأمر إن استخدام برامج التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يوفر بيئة تعليمية تعلمية ثرية؛ يمكن أن تُحفز الدارسين على المشاركة والاندماج مع الأمثال التي تعكس قيم الثقافة العربية، وتُثير خيالهم بما يفسح الطريق أمام طلاقتهم في التعبير لإنتاج الكلمات والجمل والعبارات والموضوعات الجديدة.

ثانيا: توظيف الأمثال في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

الأمثال هي مجموعات من الكلمات أو التعبيرات الرمزية التي لها معانٍ محددة لا يُمكن استنتاجها من التعريفات الحرفية للكلمات، وتستخلص الأمثال جوهر الثقافة للغتها، وتُستخدم بشكل شائع في مواقف الاتصال اللغوي الرسمية وغير الرسمية على السواء.

والأمثال في أية لغة من اللغات هي خلاصة تجارب الشعوب، ومرآة ثقافتها واتجاهاتها الفكرية ونظرتها إلى الحياة، ومن هنا كانت المعرفة بالأمثال ضرورية لكل دارس للغة من غير أهلها؛ من أجل فهم اللغة وثقافتها في إطارها الطبيعي (صيني وعبد العزيز وسليمان، ١٩٩٢).

ويُعرّف المثل بأنه جملة قصيرة ومعروفة عامة للقوم، يحتوي على الحكمة والحقيقة والأخلاق والآراء التقليدية بشكل مجازي وثابت لا يُنسى، ويتوارثها الناس من جيل إلى جيل (Mieder,2004)، ونظرا لأن الأمثال عبارات قصيرة فإن الفهم اللغوي لبنية مفرداتها لا يتطلب الكثير من الوقت (Ciccarelli, 1996).

ويُعدُّ المثل من الفنون التي تشترك فيها كل الثقافات واللغات منذ القدم، ولا تخلو منها لغة من اللغات؛ لما تجسده من طابع إنساني بها، وهو أكثر ما يجري على ألسن الفصحاء، ويختلط بخطابة البلغاء، ويدخل في نوادر الأدباء وبدائع الشعراء (زلهايم، ١٩٩٠، الأصفهاني، ٢٠٠٣).

وتظهر مسألة الإجماع والقبول عند الناس للمثل كأداة تعبيرية عن المعاني بصورة غير مباشرة، ومن أهم سمات المثل الاقتضاب، ولزومه حالة واحدة عند الاستعمال، وأنه يُضرب في أحوال مشابهة لمَوْرِده الأصلي وإن جُهل أصلة (أبو علي، ١٩٩٠).

ومن الصفات الرئيسة التي تميز المثل عما سواه من فنون النثر الأخرى: إيجاز اللفظ، وإصابة المعنى، وحسن التشبيه، وتأتي الأمثال لتقريب المراد، وتفهيم المعنى، وإيصاله إلى ذهن السامع، وإحضاره في نفسه بصورة المثال الذي مُثّل به (القيرواني، ٢٠٠٣؛ ابن القيم الجوزية،١٩٩٧).

ونقلت الأمثال حكمة العرب التي عنوا بها، وخلاصة معرفتهم وتجاربهم في الحياة، والمثل سريع الذيوع، واسع الانتشار، وهذا مما يغري الناس باللجوء إليه لتوطيد فكرة أو إشاعة مقصد،

وهناك بعض الحاجات قد لا يعبر عنها صراحة، فيأتي المثل وسيلة تعبير تتوسل المداورة الإبلاغية (أبو علي، ١٩٩٠).

وتأسيسا على ما سبق فإن الأمثال العربية هي مجموعات من الكلمات التي لها معانٍ محددة، وتستخلص جوهر الثقافة العربية، وتعكس حكمة العرب في الجاهلية والإسلام، وتتسم بإيجاز اللفظ، وإصابة المعنى، وحسن التشبيه؛ مما يبرز الطبيعة الإبداعية للغة العربية والنكهة الفريدة لها.

وتُسهم الأمثال في تحسين خبرات الطلاب التعليمية ومهاراتهم اللغوية، ومن فهمهم لأنفسهم وللعالم من حولهم؛ لأنها توفر لهم فرصا غنية لتبادل القيم، وتحسين التفكير والكتابة. كما أنها تُكسبهم البصيرة أثناء مناقشة تجاربهم واستنباط معاني فهمهم للأمثال (Ajoke, & Suleiman,2015).

كما يُقدم توظيف الأمثال في تعليم اللغات فرصة رائعة لجعل الطلاب يفكرون في أوجه التشابه والاختلاف الثقافي أثناء التفكير، فيما إذا كان المثل موجودًا أم غير موجود في لغتهم الأم. كما أن استخدام الأمثال في تدريس اللغة الأجنبية مهم لقدرة المتعلمين على التواصل بشكل فعال (Ciccarelli, 1996).

وتُساعد معرفة الأمثال على تعزيز فهم أفضل لطريقة تفكير الناس وشخصيتهم، وتُمثل الأمثال تراثًا ثقافيًا في فصول تعليم اللغة الأجنبية، كما أنها توفر للطلاب معلومات أولية حول القواعد، وبناء الجملة وعبارات، ومعلومات حول ثقافة بلد اللغة الهدف (Wolfgang Mieder, 2004).

وتتمثل أهمية دراسة الأمثال للطلاب غير العرب في أنها تمدهم ببعض أسرار العربية ومداخلها، كما تمكّنهم من معرفة أصول المجتمع العربي وتاريخه وأفكاره وأخلاقياته، وتساعدهم سهولة حفظ الأمثال على معرفة اللغة ودراستها والإلمام بها (صيني وعبد العزيز وسليمان، ١٩٩٢).

ويُمكن استخدام الأمثال في تعليم اللغة الأجنبية في مجموعة من المجالات منها: القواعد، والصوتيات، والمفردات، والثقافة، والقراءة، والتحدث، والكتابة؛ حيث تمثل الأمثال جزءًا مهمًا من الثقافة، فهي أيضًا أداة مهمة للتواصل الفعال وفهم الخطابات المنطوقة والمكتوبة المختلفة. (Kuimova, Mazhanov, Bazhenov, 2017)

ويُعزز الاستخدام المنهجي والهادف للأمثال في فصول اللغة الأجنبية بشكل كبير جودة عملية التدريس والتعلم، كما يُعزز دمج الأمثال في المحتوى اللغوي تنمية الكفاءة التواصلية، والكفاءة الثقافية لدى الطلاب في استخدام تلك اللغة الأجنبية في أنشطة الحياة اليومية (Kopzhasarova, Stanciu, Ospanova,2018)

إن الاستخدام المكثف للأمثال شائعة الاستخدام في الحياة اليومية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يجعلها جوانب مهمة لتعلمها، ويُمكن استخدام الأمثال في تعزيز مهارات الدارسين في الاستماع، والتحدث، والكتابة، والقراءة، وتنمية مهاراتهم في التذوق الأدبي والإبداع اللغوي: الطلاقة والمرونة والأصالة.

ويتطلب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن يكون تعليماً للتفكير يضع في أولويات أهدافه تطوير قدرة المتعلمين على الإبداع اللغوي حيث توليد أفكار جديدة، وبدائل متنوعة في كافة الأنشطة اللغوية حديثاً واستماعاً، كتابة وقراءة بما يتناسب مع قدرات كل متعلم وميوله. (أبو الدهب، ٢٠٢٠).

واستخدام الأمثال في فصول تعليم اللغة الأجنبية يهيئ مناخا صفيا فعالا، وبيئة محفزة للتفكير وشحذ القدرات العقلية للمتعلمين، ويجعل عملية التعلم أكثر متعة وإثارة للاهتمام، كما يساعد استخدام الأمثال في تحسين كثير من أنشطة الكلام، ويطور خيال الطلاب وإبداعهم .(Kopzhasarova, Stanciu, Ospanova,2018)

كما أن صياغة الأمثال بصورة تعبيرية معينة يمكن أن تزيد من طلاقة المتعلمين في إتقان هذه التعبيرات وفهم خلفياتها الثقافية وتوظيفها في أشكال تعبيرية ومواقف جديدة، كما أن الطبيعة التصويرية للغة الأمثال تلعب دورا حيويا في تطوير الطلاقة التعبيرية للطلاب (Sinclair,1992; Littlemore & Low, 2006)

وبناء الطلاقة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو أحد أهم الأهداف الأساسية لتعلمها، والطلاقة هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات والأفكار، والصور، والتعبيرات الملائمة في وحدة زمنية محددة، ومن أنواعها الطلاقة اللفظية والفكرية والتعبيرية.

وتُعرف الطلاقة التعبيرية بالقدرة على التعبير عن الأفكار وسهولة صياغتها في كلمات أو صور للتعبير عن هذه الأفكار بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها وملائمة لها. كما تعني القدرة على التفكير السريع في كلمات متصلة، وملائمة لموقف معين (حنورة،٢٠٠٧).

وتنمية مهارات الطلاقة التعبيرية يعني تنمية قدرة الطلاب على التفكير السريع في الكلمات المرتبطة بموقف معين، وصياغة الأفكار والتعبير عنها، وإصدار أفكار متعددة في موقف محدد، وتتصف هذه الأفكار بالوفرة والتنوع (أبو الدهب،٢٠١٥).

وإجمالا لما سبق فإن الأمثال العربية جمل قصيرة تتضمن حكمة العرب وقيمهم وأخلاقهم في شكل مجازي ثابت وقابل للحفظ، وتنتقل من جيل إلى جيل، ويمكن أن تنمي بشكل فعال مهارات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الطلاقة التعبيرية، واتجاهاتهم الإيجابية نحو الثقافة العربية.

والاتجاهات من أهم المحددات لسلوك الفرد؛ فهي تُحدد السلوك وتفسره، وتنظم العمليات الدافعية، والانفعالية، والمعرفية، والإدراكية، كما تحمل الفرد على الإدراك والتفكير والسلوك بطريقة محددة تجاه موضوعات البيئة الخارجية؛ وبذلك تسهم في إعداد استجابات الفرد نحو الأشخاص أو القيم أو الأفكار المختلفة. (Gee & Gee,2006)

والاتجاه عبارة عن شعور إيجابي أو سلبي يتكون لدى الفرد، ويؤثر على استجابته وآرائه نحو الأشخاص أو الأشياء أو المواقف المختلفة. كما يُعرف الاتجاه بأنه الاستجابة التي يبديها الفرد بالقبول أو بالرفض إزاء شيء أو موضوع معين؛ نتيجة مروره بخبرة معينة تتعلق بذلك الشيء أو الموضوع (Jebson,1997؛ صبري، والرافعي،٢٠٠١).

ويتألف الاتجاه من ثلاث مكونات هي: المكون المعرفي، وينطوي على المعلومات والحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، والمكون العاطفي المرتبط بمشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، والمكون السلوكي المتعلق بالاستعداد للاستجابة بطريقة معينة إزاء هدف الاتجاه (ربيع،٢٠٠٨؛ ملحم، ٢٠٠١).

ومن الخصائص التي تتميز الاتجاهات بها أنها مُكتسبة، ويمكن تدعيمها أو إطفائها، وأنها تتأثر بعامل الخبرة، وقابلة للتعديل أو التغيير، وأنها أكثر ديمومة من الدافع الذي ينتهي عندما يتم إشباعه، ولها أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية، ويمكن قياسها والتنبؤ بها (الداهري والكبيسي، ٢٠٠٠).

والأمثال يمكن أن تكون أنشطة مثيرة لاتجاهات الطلاب؛ لأنها ذات مغزى، وتحتوي على بعض القيم الجيدة التي يمكن ممارستها في الحياة اليومية، كما تحمل بعضًا القيم التربوية التي يُمكن استخدامها في بناء شخصية الطلاب (Yell 2016) .

علاوة على ذلك فإن دراسة الأمثال يمكن أن تُزيد من فهم متعلمي اللغة الأجنبية لأوجه التشابه والاختلاف بين الثقافات الأخرى مقارنة بثقافتهم، وتوضيح الاختلافات بين الثقافات؛ مما قد يؤثر على اتجاهات هؤلاء المتعلمين بالقبول أو الرفض لثقافة تلك اللغة(Mahliyo, 2019) .

وفي النهاية يُمكن القول بأن الأمثال أصدق شيء يعكس أخلاق الأمة العربية وتفكيرها وعقليتها، وتقاليدها وعاداتها، وتُعد مرآة صادقة للحياة الاجتماعية، والعقلية، والسياسية، والدينية، واللغوية، ويُضاف إلى ذلك أن توظيف الأمثال في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد ينمي الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية لدى الدارسين.

ويتلخص توظيف الأمثال العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المراحل الآتية:

١- **مرحلة البحث والانتقاء**: وتقع في مرحلة الإعداد للدرس، وفيها يقوم المعلم بالبحث عن الأمثال البليغة وسهلة التعلم التي تمتاز بالإيجاز وجمال الصياغة، وقوة التأثير، وتعبر

عن قيم الثقافة العربية وخصائصها، ثم ينتقي منها ما يتناسب مع المستوى اللغوي للطلاب من ناحية، ويشيع استخدامه في اللغة اليومية من ناحية أخرى. وإلكترونيًا يقوم المعلم بالبحث على الإنترنت عن محتوى الأمثلة المناسبة، وجمع ما يرتبط بها من فيديوهات، وانفوجرافك (مخطط المعلومات البياني)، ونصوص وعروض تقديمية، وملفات صوتية، وغيرها، وتنظيمها، والانتقاء مما قام بجمعه بما يناسب تنفيذ المراحل التالية، ورفعه على نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

٢- **مرحلة العرض والتوضيح**: وتقع في مرحلة تنفيذ الدرس، وفيها يُعرَض المثل على الطلاب وتُوضَح مفرداته، ويقوم المعلم بالإجراءات الآتية:

- تهيئة الطلاب لموضوع المثل بطريقة مناسبة وشيقة.
- عرض المثل مضبوطا، وبخط واضح على الطلاب.
- قراءة المثل قراءة نموذجية يراعى فيها تمثيل المعنى، والضبط النحوي واللغوي.
- توضيح المفردات والتراكيب التي يشتمل عليها المثل.
- توضيح قصة مضرِب المثل ومناقشة أهم عناصرها من شخصيات، وزمان، ومكان وأحداث.

وفي التعلم الإلكتروني يستخدم الطلاب رابط "التهيئة والإعداد" ثم رابط "المحتوى" في قائمة البرنامج الإلكتروني، لاستعراض ودراسة المحتوى الإلكتروني الذي صاغه المعلم في المرحلة السابقة بما يتضمنه من محتوى إلكتروني مناسب، كما يعقد المعلم جلسة فصل افتراضي متزامن للمناقشة المباشرة مع الطلاب.

٣- **مرحلة الاستنتاج والمقارنة**: وتقع في مرحلة تنفيذ الدرس، وفيها يُوجَه الطلاب باستنتاج القيم المتضمنة في المثل، ومقارنته مع أمثال تحمل نفس المعنى من ثقافتهم، ويقوم المعلم بالإجراءات الآتية:

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات إلكترونية صغيرة وغير متجانسة.

- توجيه الطلاب لممارسة الأنشطة وأوراق العمل الخاصة باستنتاج القيم المتضمنة في المثل، بصورة جماعية في مجموعاتهم وفق استراتيجية التعلم معا.
- توجيه الطلاب إلى البحث عن أمثال من ثقافاتهم تحمل نفس معنى وقيم المثل المدروس.
- إجراء مناقشة حول الاختلافات الثقافية التي تدخل في الأمثال التي لها نفس المعنى ولكن لها ترجمات مختلفة تمامًا.
- مقارنة المثل المدروس من حيث القيم المتضمنة بأمثال من ثقافتهم.
- توجيه الطلاب لاستخدام الأمثال كنقطة انطلاق للتعبير عن ثقافاتهم، وكذلك اكتشاف الاختلافات الثقافية وأوجه التشابه مع زملائهم في الفصل.

وإلكترونيًا يقوم المعلم في هذه المرحلة بتقسيم الطلاب على نظام إدارة التعلم الإلكتروني "قصديًا: أي أن يختار المعلم أعضاء كل مجموعة، بشكل غير متجانس"، وينفذ الطلاب الأنشطة الإلكتروني من خلال رابط "الأنشطة" في قائمة المقرر الإلكتروني، وهذه الأنشطة تقدم محتوى إلكتروني مناسب في صيغة فيديو أو نص، ويرتبط بها مجموعة من الأسئلة أو المهام التي يقوم بها كل مجموعة من الطلاب؛ لتنفيذ إجراءات هذه المرحلة، ويتابع المعلم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني من خلال "مركز التقديرات" إنجازات الطلاب، ويقدم لهم تغذية الرجع المناسبة.

٤- **مرحلة الطلاقة والإبداع**: وفيها يوجه الطلاب لإطلاق العنان لخيالهم من خلال ممارسة أوراق العمل الخاصة بالطلاقة التعبيرية، ويقوم المعلم بالإجراءات الآتية:

- توجيه الطلاب لممارسة الأنشطة وأوراق العمل الخاصة بمهارات الطلاقة التعبيرية، بصورة جماعية في مجموعاتهم وفق استراتيجية التعلم معا.
- تكليف الطلاب بكتابة أكبر عددٍ من المترادفات أو المتضادات، أو الكلمات المرتبطة بكلمة معينة من مفردات المثل.

- تكليف الطلاب بكتابة أكبر عدد من الصـــور اللغوية التي تؤدي معنى المثل بعد استبدال بعض كلماته الأساسية.
- تكليف الطلاب بكتابة أكبر عددٍ من الاستخدامات الجديدة لأحد الأشياء التي وردت في قصة المثل.
- تكليف الطلاب بكتابة أكبر عددٍ من الحلول لمشكلة وردت في قصة المثل.
- تكليف الطلاب بكتابة أكبر عددٍ من النتائج المترتبة على التخلي عن القيمة التي يدعو إليها المثل.
- تكليف الطلاب بكتابة أكبر عددٍ من المناسبات الأخرى التي يمكن أن يُقال فيها هذا المثل.
- تكليف الطلاب بكتابة أكبر عددٍ من القصص الأخرى التي تصلح أن تكون مضربا لهذا المثل.
- متابعة أداء الطلاب وتقديم الدعم المناسب لهم.

وإلكترونيًا تشـــبه هذه المرحلة ما تم في المرحلة الســـابقة إلا أن الأنشـــطة الإلكترونية الممارســـة تتعلق بالطلاقة التعبيرية كما أن تنفيذها يتم بشـــكل فردي، حيث يبدأ كل نشاط بمحتوى إلكتروني مناسب، يتبعه عدد من المهام أو الأسئلة، ويستجيب لها الطلاب فرديًا، وتابع المعلم ما يقدمه كل طالب، ويقدم تغذية الرجع المناسبة.

٥- **مرحلة التقويم والمتابعة:** وهي المرحلة الأخيرة في عملية توظيف الأمثال العربية، ويقوم المعلم بالإجراءات الآتية:

- توجيه الطلاب إلى الإجابة عن أسئلة التقويم بصورة فردية؛ للتعرف على مدى تقدمهم وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- تلقي إجابات الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.
- غلق الدرس بالتأكيد على القيم الإيجابية التي تضمنها المثل.

- تعزيز المجموعة صاحبة أفضل أداء خلال اليوم.

وإلكترونيًا تستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة للتقييم والمتابعة، مثل: المنتديات المقيمة، وفيها يصيغ المعلم عددا من المنتديات الإلكترونية تحت كل عنوان رئيس من المحتوى، ويقدم فيه الطلاب ملخص الأمثلة والقيم المهمة التي تعلمها خلال الدروس، ويقدر المعلم درجات ما قدمه الطلاب من أعمال، وهناك أيضًا التكليفات، مثل تكليف الطلاب بالبحث على الإنترنت على أمثال مماثلة للمثل المدروس في لغاتهم وعرضه على زملائهم في لوحة المناقشة على المنتدى الذي يخصص لهذا التكليف، إلى جانب الاختبارات الإلكترونية المقالية القصيرة والموضوعية التي يستجيب لها المتعلمون.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للتحقق من فعالية البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية (المتغير مستقل) في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية (المتغيران التابعان)، لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال مقارنة نتائج مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الطلاقة التعبيرية، ومقياس الاتجاه نحو الثقافة العربية.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع طلاب المستوى الرابع في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١ – ١٤٤٢هـ والبالغ عددهم (٤٥٠) طالباً. أما عينة البحث فبلغت (٤٠) طالبا من طلاب شعبة (٢١٧) في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها.

إجراءات البحث:

تمت إجراءات البحث وفق الخطوات الآتية:

أولاً: إعداد قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات الطلاقة التعبيرية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟ أعدّ الباحث قائمة بمهارات الطلاقة التعبيرية المناسبة لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفقاً للخطوات التالية:

الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الطلاقة التعبيرية المناسبة لطلاب المستوى الرابع، وذلك لتنميتها من خلال توظيف الأمثال العربية وفق البرنامج الإلكتروني المعد في هذا البحث من جهة، وقياس مدى فعالية هذا البرنامج من خلال اختبار الطلاقة التعبيرية من جهة أخرى.

مصادر بناء القائمة: شكُلت الأدبيات والبحوث السابقة عربيا وأجنبيا في مجال مهارات الإبداع اللغوي والطلاقة التعبيرية في تعليم اللغات الأجنبية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بها، ولغير الناطقين بها المصادر الأساسية لإعداد هذه القائمة.

صياغة مفردات القائمة وتصنيفها:

صيغت مفردات القائمة في ثلاث مهارات رئيسة للطلاقة التعبيرية هي: التفكير السريع في كلمات متصلة، والتعبير عن الأفكار بطلاقة، وصياغة الأفكار في عبارات جديدة، تندرج تحتها إحدى عشرة مهارة فرعية.

صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة أُعدَّت استبانة في صورة أولية للقائمة عُرضت على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال علم اللغة التطبيقي، ومناهج اللغة العربية وطرائق تعليمها، وعلم النفس التعليمي؛ لإبداء الرأي في مدى انتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة التي تندرج

تحتها، ومدى أهمية المهارات الواردة ومناسبتها لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومدى وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية للمهارات.

ولضبط القائمة إحصائيا حُسبت التكرارات والنسب المئوية للاتّفاق بين آراء المحكّمين على قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية لكل عبارة، وتراوحت قيم الوزن النسبي للعبارات ما بين (٩٠,٠ ٪ – ١٠٠ ٪)، وقد حُدِّدَت نسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر لقبول العبارة، ولذلك لم تُحذَف أو تُستبعَد أي عبارة من القائمة.

الصورة النهائية للقائمة:

اشتملت القائمة في صورتها النهائية التي على (١١) مهارة من مهارات الطلاقة التعبيرية، تم تصنيفها تحت ثلاث مهارات أساسية للطلاقة التعبيرية، كما يتضح من جدول (١).

جدول (١) المهارات الرئيسة والفرعية لقائمة مهارات الطلاقة التعبيرية لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	العدد	النسبة المئوية
التفكير السريع في كلمات متصلة	- يكتب أكبر عددٍ من المترادفات لإحدى كلمات المثل. - يكتب أكبر عددٍ من المتضادات لكلمة معينة وردت في المثل. - يكوّن أكبر عددٍ من الكلمات ذات المعنى من حروف كلمة وردت في المثل. - يكتب أكبر عددٍ من الكلمات المرتبطة بكلمة معينة وردت في المثل.	٤	٣٦,٣٦٪
التعبير عن الأفكار بطلاقة	- يكتب أكبر عددٍ من الاستعمالات لأحد الأشياء المتضمنة في المثل. - يكتب أكبر عددٍ من النتائج المترتبة على فكرة معينة مرتبطة بالمثل. - يكتب أكبر عددٍ ممكن من الأفكار عن أحد الأمثال في وقت محدد. - يكتب أكبر عددٍ من الحلول لمشكلة معينة وردت في قصة المثل.	٤	٣٦,٣٦٪
صياغة الأفكار في عبارات جديدة	- يعبر عن معنى المثل بعبارات جديدة من خياله. - يكتب أكبر عددٍ من المناسبات الجديدة التي يُمكن أن يُضرب فيها مثل معين. - يكتب قصة قصيرة أو أكثر يمكن أن تنتهي بأحد الأمثال العربية.	٣	٢٧,٢٧٪
المجموع		١١	١٠٠٪

وبهذا يكون الباحث قد قام بإعداد قائمة بمهارات الطلاقة التعبيرية لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثانياً: البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: ما صورة البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ أعد الباحث التصميم التعليمي لهذا البرنامج وفقاً للخطوات التالية:

مرحلة الإعداد لبناء البرنامج:

وتمثلت إجراءات هذه المرحلة فيما يأتي:

(١) اختيار نموذج التصميم التعليمي:

من خلال إطلاع الباحث على العديد من نماذج التصميم التعليمي المستخدمة في البرامج الإلكترونية بشكل عام، وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص؛ أُستخدم نموذج التصميم التعليمي العام ADDIE في تصميم وتطوير وتقييم البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية في البحث الحالي؛ لشموله ووضوحه. وسار استخدام هذا النموذج بمراحله الخمس: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتطبيق، والتقويم، على النحو التالي:

(٢) مرحلة التحليل Analysis: واشتملت على:

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج الإلكتروني: وتمثّلت في تنمية الطلاقة التعبيرية، وتنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تحديد الامكانات والمصادر وهي:

أ- تحديد المصادر العلمية: حيث اطّلع الباحث على الأدبيات التي تناولت توظيف البرامج الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي عُرض بعضها في الإطار النظري للدراسة.

ب-اختيار البيئة الإلكترونية المناسبة لتنفيذ البرنامج: أُختير نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard؛ لأنه أحد أفضل أنظمة التعلم الإلكتروني الذي تتبناه الجامعة الإسلامية، علاوة على ذلك إلمام طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالمهارات الأساسية اللازمة لاستخدامه نتيجة التدريبات التي أتاحتها الجامعة لهم إبان جائحة فيروس كورونا المستجد COVID-19.

(٣) تحليل خصائص المتعلمين من عينة الدراسة:

من خلال تحديد الخصائص المعرفية والمهارية لعينة الدراسة، والتأكد من قدرتهم على تنفيذ البرنامج الإلكتروني، حيث تأكد الباحث من خلال تدريسه لهؤلاء الطلاب من إلمامهم بالمهارات اللازمة للتعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني، والتفاعل من أنشطة البرنامج الإلكتروني المختلفة، وفقا لدليل الطلاب لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني من إعداد عمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقام كذلك بإجراء جلسة فصل افتراضي عن بُعد مع العينة لتوضيح مكونات البرنامج التعليمي، ومحتواه، وكيفية التفاعل معه.

(٤) مرحلة التصميم Design:

في ضوء مُخرجات المرحلة السابقة، حُددت الأهداف الإجرائية التي يسعى البرنامج لتحقيقها من تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية وتنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وكذلك تصميم محتوى البرنامج، وتنظيمه، وتحديد الأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المناسبة، والمصادر الإضافية، مثل: صفحات الإنترنت المرتبطة بموضوع البرنامج الإلكتروني. كما صُممت العناصر الإلكترونية من نصوص، ومقاطع فيديو، وصور، ومقاطع صوتية، وتحديد تتابعها في سيناريو البرنامج الإلكتروني.

وتكوّن المحتوى المستخدم في لقاءات البرنامج من: عنوان اللقاء، ونواتج التعلم، والمثل العربي وقصته، وأنشطة الطلاقة التعبيرية في صورة مجموعة من أوراق العمل المختلفة حول هذا المثل، وأوراق عمل لتوضيح قيم الثقافة العربية المتضمنة في هذا المثل والتقويم للوقوف على مدى تحقق

الأهداف المرجوة من كل لقاء، وملف الإنجاز لحث الطلاب على جمع أمثال من ثقافتهم ومقارنتها بالثقافة العربية في هذا الشأن.

(٥) مرحلة التطوير Development:

وفيها أنتجت عناصر البرنامج الإلكتروني من نصوص، ورسوم، ومقاطع فيديو باستخدام برنامج معالجة النصوص، والعروض التقديمية، وبرنامج الفوتوشوب Photoshop لإنشاء الصور، وبرنامج كامتزيا ستوديو Camtasia Studio لتعديل الفيديو. ورُفع هذا المحتوى على نظام إدارة التعلم الإلكتروني بعد تحديد قائمة البرنامج على النظام بما يربط عناصر البرنامج الرئيسة، من مناطق المحتوى إلى أدوات النظام المختلفة، لتشتمل على عناصر: المقدمة، الأهداف، المحتوى، الإعلانات، والأنشطة، والبريد الإلكتروني، ولوحة المناقشات، والواجبات، الاختبارات، والسيرة الذاتية للباحث.

مرحلة التنفيذ Implementation:

بعد ضبط البرنامج الإلكتروني، وتطبيقه استطلاعيًا والذي سيتم الحديث عنه في مرحلة التقويم التالية، طُبق البرنامج الإلكتروني على عينة البحث لمدة ستة أسابيع لمجموعة الدراسة في الفترة من ١-١١- ٢٠٢٠ م حتى ٥-١٢-٢٠٢٠م خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤١- ١٤٤٢هـ) بمعدل لقاءين كل أسبوع، زمن كل لقاء ساعة ونصف تقريبا، والتزم الباحث خلال التجربة بمتابعة نشاط الطلاب على نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وتقديم التوجيهات اللازمة، والتعزيزات، والتغذية الراجعة المناسبة من خلال أدوات النظام المختلفة.

مرحلة التقويم Evaluation:

واشتملت هذه المرحلة التي سارت بالتوازي مع المراحل السابقة على:

أ- ضبط البرنامج الإلكتروني:

عُرضت الصورة الأولية للبرنامج الإلكتروني على خمسة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتكنولوجيا التعليم؛ بهدف التأكد من مدى مناسبة

استراتيجيات التدريس المقترحة، وأوراق العمل، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم، لعينة البحث ومدى مناسبة البرنامج في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية، وتنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية لدى طلاب المستوى الرابع، وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحا للتطبيق

ب- التجربة الاستطلاعية للبرنامج الإلكتروني:

طُبق البرنامج الإلكتروني على عينة استطلاعية قوامها ٢٥ طالبا من طلاب المستوى الرابع شعبة (٢١٩) بمعهد اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – من غير عينة الدراسة؛ للتأكد من سلامة المحتوى الإلكتروني للبرنامج وصلاحية الروابط، والكشف عن المشكلات التي قد تحدث عند تطبيق تجربة الدراسة، وتحديد المدة اللازمة للتطبيق.

وأكّد التطبيق الاستطلاعي صلاحية البرنامج الإلكتروني للتطبيق على الطلاب من عينة الدراسة، وبذلك يكون البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى صالحًا للتطبيق، وفي صورته النهائية، وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني للبحث.

ثالثاً: اختبار مهارات الطلاقة التعبيرية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

الهدف من الاختبار:

هدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الطلاقة التعبيرية التي تم التوصل إليها لدى المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مكونات الاختبار:

تكون هذا الاختبار من ثلاثة أسئلة كل سؤال يتعلق بأحد الأمثال العربية يعقبه عدد من المفردات التي يُطلب فيها من الطالب الكتابة بطلاقة عما يُطلب منه الكتابة فيه، ويحتوي على (١٢) مفردة لقياس المهارات الفرعية للطلاقة التعبيرية، مقسمة كما يلي: (٤) مفردات لمهارات التفكير السريع في كلمات متصلة (٣) درجات لكل مفردة، و(٤) مفردات لمهارات التعبير عن

الأفكار بطلاقة (٦) درجات لكل مفردة، و(٤) مفردات لمهارات صياغة الأفكار في عبارات جديدة (٦) درجات لكل مفردة، ومن ثم كانت الدرجة القصوى للاختبار (٦٠) درجة.

تعليمات الاختبار:

وُضعت تعليمات الاختبار بصياغة مناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الرابع، وموضحة لهدف الاختبار ومكوناته، وطريقة الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة المعدة لذلك.

التحقق من صدق الاختبار:

للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار؛ عُرض في صورته الأولية عرضه على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم اللغة التطبيقي وعلم النفس التعليمي؛ لمعرفة آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار، وقياسه للهدف الذي وضع من أجله، ومناسبة مفرداته لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الرابع. وبعد إجراء بعض التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبح هذا الاختبار صادقاً ظاهرياً في قياس مهارات الطلاقة التعبيرية لدى عينة البحث.

حساب ثبات الاختبار:

حُسب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار فطُبق الاختبار استطلاعياً على (٢٢) طالبا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها شعبة (٢١٩)، وأُعيد تطبيقه مرة أخرى على نفس الطلاب بعد أسبوعين من التطبيق الأول. وحُسب معامل الارتباط بين مرتي تطبيق الاختبار فكان (.٨٨) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وأوضحت النتائج أن قيمة (ر) للارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (.٤٥) و (.٦٨) وكلها قيم دالة عند مستوى

(٠,٠٥) و(٠,٠١)، ممَّا يدل على أن المفردات تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية ووجود اتساق داخلي مما يُعدُّ مؤشراً جيدا لصدق الاختبار.

كما تراوحت قيم معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار بين (٢٧.) و (٨٠.) وكلها مقبولة، وتندرج هذه القيم ضمن المدى المقبول لنسبة درجة السهولة المتعارف عليها في هذا الخصوص والمحصورة ما بين (٠,١٥ – ٠,٨٥) كما تراوحت قيم معاملات التمييز للمفردات بين (٢٧.) و (٧٥.) وجميعها قيم مقبولة وتقع في المدى المقبول لمعاملات تمييز مفردات الاختبار.

تحديد زمن الاختبار:

حُدد زمن الاختبار من خلال حساب الزمن الذي انتهي فيه نسبة ٧٥٪ منهم من الإجابة عن كافة أسئلة الاختبار، حيث كان متوسط زمن المقياس ٥٠ دقيقة. وبعد التأكد من صدق الاختبار، ودرجة ثباته وزمن تطبيقه أصبح في صورته النهائية جاهزا للتطبيق على عينة البحث.

رابعاً: إعداد مقياس الاتجاه نحو الثقافة العربية:

الهدف من المقياس:

استهدف المقياس الكشف عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو الثقافة العربية.

مكونات المقياس:

بعد الاطلاع على بعض الكتب والدراسات والبحوث في مجال بناء مقاييس الاتجاهات في اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية؛ بُنيت الصورة المبدئية للمقياس في ست وعشرين عبارة وفق التدرج الخماسي لليكرت: أوافق بشدة، وأوافق، وغير متأكد، وأعارض، وأعارض بشدة، صنفت تحت ثلاثة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: خصائص الثقافة العربية: ويتكون من ثماني عبارات، خمس عبارات موجبة هي: ١، ٢، ٣، ٤، ٧، وثلاث عبارات سالبة هي: ٥، ٦، ٨.

المحور الثاني: مكانة الثقافة العربية: ويتكون من ست عبارات، ثلاث عبارات موجبة هي: ٩، ١٠، ١١، وثلاث عبارات سالبة هي: ١٢، ١٣، ١٤.

المحور الثالث: قيم الثقافة العربية: ويتكون من اثنتي عشرة عبارة، ثماني عبارات موجبة هي: ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، وأربع عبارات سالبة هي: ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦.

تعليمات المقياس:

تضمن المقياس مجموعة من التعليمات التي كتبت في الصفحة الأولى بعد صفحة العنوان، وشملت هدف المقياس، والوقت المخصص له، وبعض التوجيهات لكيفية الإجابة عنه، ومثالا لكيفية الإجابة.

التحقق من صدق المقياس:

أ- **صدق المحكمين:** عُرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم اللغة التطبيقي، وعلم النفس التعليمي؛ لإبداء آرائهم في الدقة العلمية لعبارات المقياس، ومدى انتماء العبارات لمحاور المقياس، واقتراحاتهم بالحذف أو الإضافة أو التعديل لأي عبارة من عبارات المقياس. وقد تم تعديل المقياس في ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم، وإخراجه بالصورة النهائية.

ب- **الصدق الداخلي للمقياس:** نظرًا لكون المقياس مقسم إلى محاور فقد تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين مجموع كل محور من المقياس والدرجة النهائية له، ويوضح جدول (٢) نسب معامل الارتباط ودرجة الدلالة:

جدول (٢) معاملات الارتباط لمقياس الاتجاه نحو الثقافة العربية

المحور	معاملات الارتباط	درجة الدلالة
المحور الأول	٠,٨٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
المحور الثاني	٠,٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
المحور الثالث	٠,٨٦	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة النهائية للمقياس تشير إلى وجود معامل ارتباط قوي، وهذا يشير إلى صلاحية المقياس في الكشف عن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قبل الخدمة نحو الثقافة العربية.

حساب ثبات المقياس:

لحساب معامل الثبات تم تطبيق المقياس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١ – ١٤٤٢ هـ ـ كما سبق توضيحه ـ على عينة استطلاعية بلغت عشرين طالباً بالمستوى الرابع بشعبة (٢١٩) ببرنامج الإعداد اللغوي ـــ من غير العينة الأساسية للدراسة ـــ باستخدام " معامل ألفا " (Alpha Coefficient): وقد كانت قيمة ألفا (٠,٩٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على ثبات المقياس.

تصحيح المقياس:

بلغت عدد العبارات الموجبة (١٦) عبارة، وبلغ عدد العبارات السالبة (١٠) عبارات، حُسبت الدرجات للفقرات الإيجابية بالترتيب (١,٢,٣,٤,٥) والعكس بالنسبة للفقرات السالبة، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على هذا المقياس هي (١٣٠) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول عليها هي (٢٦) درجة. ونظراً لأن الاستجابة المحايدة تقابل (٣) فقد اعتبر الاتجاه ايجابياً اذ كان الأداء على المقياس (٧٦) فما فوق، واعتبر الاتجاه سلبياً اذ كان أداء الطالب على المقياس (٧٥) وأقل.

تحديد زمن المقياس:

تحدّد زمن الاختبار بنفس الطريقة السابقة، حيث تم رصد الزمن الذي أجاب فيه ٧٥٪ من طلاب العينة لاستطلاعية عن جميع فقرات المقياس، فوجد أنه استغرق خمسا وثلاثين دقيقة. وبعد التأكد من صدق المقياس وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح المقياس في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

خامساً: إجراءات التطبيق الميداني لتجربة البحث:

بعد أن انتهى الباحث من إعداد أدوات البحث وموادّه، تم تنفيذ تجربة البحث وفقا للخطوات الآتية:

١. اختيار عينة الدارسة من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتم اختيار فصل (٢١٧) الذي كان يقوم الباحث بتدريسه مقرر القراءة ليمثل مجموعة البحث الحالية، وبلغ عدد الطلاب المنتظمين في هذا الفصل (٤٠) طالبا.

٢. تطبيق اختبار الطلاقة التعبيرية ومقياس الاتجاه نحو الثقافة العربية قبليا على مجموعة البحث.

٣. تنفيذ تجربة الدراسة حيث قام الباحث بتدريس لقاءات البرنامج لمدة خمسة أسابيع لمجموعة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤١- ١٤٤٢هـ) في الفترة من ١-١١- ٢٠٢٠ م حتى ٥-١٢-٢٠٢٠م خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي (١٤٤١- ١٤٤٢هـ) بمعدل لقاءين كل أسبوع، زمن كل لقاء ساعة ونصف تقريبا.

٤. تطبيق اختبار الطلاقة التعبيرية ومقياس الاتجاه نحو الثقافة العربية بعديا على مجموعة البحث.

٥. تحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

نتائج البحث:

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

١. نتائج الفرض الأول:

تنص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي في مهارات الطلاقة التعبيرية بشكل عام وفي كل مهارة على حدة لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي أداء عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في هذه المهارات. ويعرض جدول (٣) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٣) الفروق بين متوسطي أداء عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الطلاقة التعبيرية

المحور	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مؤشر د لكوهين	حجم الأثر
طلاقة الألفاظ	القبلي	٤٠	٣,٨	٢,٠١	٢٠,٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٢٧	كبير
	البعدي		١٠,٤٢	١,١٩				
طلاقة الأفكار	القبلي	٤٠	٥,٤٢	٢,٩٦	٢٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٤,٤٣	كبير
	البعدي		١٨,٩٥	٢,٣				
طلاقة التعبيرات	القبلي	٤٠	٥,١٥	٢,٨٣	٣٢,٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥,١٨	كبير
	البعدي		١٨,٧٧	٢,٤١				
الكلي	القبلي	٤٠	١٤,٥٠	٥,٦٢	٣٧,٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥,٩٥	كبير
	البعدي		٤٨,١٥	٥,١٣				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي أداء عينة الدراسة في القياسين: القبلي والبعدي في مهارات الطلاقة التعبيرية بشكل عام وفي كل مهارة على حدة (طلاقة الألفاظ، وطلاقة الأفكار، وطلاقة التعبيرات) لصالح القياس البعدي. وبهذه النتيجة يمكن قبول صحة الفرض الأول.

وبالتأكد من صحة الفرض الأول يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث بأن البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية قد أثر إيجابيا في تنمية الطلاقة التعبيرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث أظهر الأداء البعدي لعينة البحث على اختبار مهارات الطلاقة التعبيرية تقدما ملحوظاً إذا ما قورن بأدائهم القبلي؛ مما يؤكد أن البرنامج قد حقق كفاية وفعالية عالية في ذلك.

وللتعرف على حجم تأثير البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (طلاقة الألفاظ، وطلاقة الأفكار، وطلاقة التعبيرات، وإجمالي الطلاقة التعبيرية)؛ تم الحصول على قيمة مؤشر "د لكوهين" وقد بلغت في طلاقة الألفاظ (٣,٢٧) ، وفي طلاقة الأفكار (٤,٤٣)، وفي طلاقة التعبيرات (٥,١٨)، أما بالنسبة لمهارات الطلاقة التعبيرية؛ فقد بلغت قيمة مؤشر "د لكوهين"(٥,٩٥)، وهي قيم كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق في مهارات الطلاقة التعبيرية (طلاقة الألفاظ، وطلاقة الأفكار، وطلاقة التعبيرات، والطلاقة التعبيرية بشكل عام) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تعزى إلى استخدام البرنامج القائم على توظيف الأمثال العربية؛ لأنه إذا كانت قيمة مؤشر "د لكوهين"= ٠,٨ ؛ فإن هذا يدل على حجم أثر كبير للنتائج التي أسفر عنها البحث. (حسن، ٢٠١١؛ يحيى، ٢٠٠٦).

٢. نتائج الفرض الثاني:

تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الثقافة العربية، بشكل عام، وفي كل محور على حدة لصالح القياس البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي أداء عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في هذه الاتجاهات. ويعرض جدول (٤) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٤) الفروق بين متوسطي أداء عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الثقافة العربية

محاور المقياس	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة د كوهين	حجم الأثر
الثقافة العربية	القبلي	٤٠	٢٢,٠٥	٦,٠٣	٧,٨٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٢٤	كبير
	البعدي	٤٠	٣٤,١٠	٥,٢٠				
خصائص الثقافة العربية	القبلي	٤٠	١٩,٧	٤,٢٣	٤,٩٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٨	متوسط
	البعدي	٤٠	٢٤,٥٢	٣,٤٧				
مكانة الثقافة العربية	القبلي	٤٠	٢٦,٤٢	٨,٩٤	١٢,٧٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٢,١٨	كبير
	البعدي	٤٠	٥٠,١	٦,٨٠				
قيم الثقافة العربية	القبلي	٤٠	٦٨,٢٥	١٦,١٥	١٠,٩٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٧٣	كبير
	البعدي	٤٠	١٠٨,٧٥	١٣,٠٨				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة لمحاور مقياس الاتجاه دالة عند مستوى ٠,٠١، ويدل هذا على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في كل من القياسين: القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو الثقافة العربية لصالح القياس البعدي، وبهذه النتيجة يمكن قبول صحة الفرض الثاني.

وبالتأكد من صحة الفرض الثاني يكون البحث قد أجاب عن السؤال الرابع بأن البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية قد أثر إيجابيا في الاتجاهات، نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث أظهر الأداء البعدي لعينة البحث على مقياس الاتجاه نحو الثقافة العربية تقدما ملحوظاً إذا ما قورن بأدائهم القبلي؛ مما يؤكد أن البرنامج قد حقق كفاية وفعالية عالية في هذا الاتجاه.

وللتعرف على حجم تأثير توظيف الأمثال العربية في تنمية في الاتجاه نحو الثقافة العربية بشكل عام، ومكوناته الفرعية (الاتجاه نحو خصائص الثقافة العربية ، والاتجاه نحو مكانة الثقافة العربية، والاتجاه نحو قيم الثقافة العربية)، لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الحصول على قيمة مؤشر "د لكوهين"، وقد بلغت في الاتجاه نحو خصائص الثقافة العربية (١,٢٤) ، وفي والاتجاه نحو مكانة الثقافة العربية (٠,٧٨)، وفي والاتجاه نحو قيم الثقافة العربية (٢,١٨)، أما بالنسبة للاتجاه نحو الثقافة العربية

بشكل عام؛ فقد بلغت قيمة مؤشر "د لكوهين"(١,٧٣)، وهي قيم كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق في الاتجاه نحو الثقافة العربية بشكل عام، ومكوناته الفرعية (الاتجاه نحو خصـــائص الثقافة العربية، والاتجاه نحو مكانة الثقافة العربية، والاتجاه نحو قيم الثقافة العربية) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تعزى إلى اســـتخدام البرنامج القائم على توظيف الأمثال العربية.

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث فعالية البرنامج الإلكتروني القائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وقد اتفقت هذه النتائج مع العديد من نتائج الدراسات التي أكدت فاعلية التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية القرائية والكلامية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في جامعة عمان العربية الأردنية مثل دراســة الشــافعي (٢٠١٢)، وتنمية ومهارات الإبداع اللغوي الطلاقة والمرونة والأصـــالة، لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مثل دراسة الجهني (٢٠١٩).

كما جاءت هذه النتائج متفقة أيضـــا مع نتائج العديد من الدراســـات التي أكدت فاعلية عدد من الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية، لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة، مثل دراســـة (جيجك،٢٠١٦) التي اســتخدمت اســتراتيجية العصــف الذهني، ودراســة (الحربي، ٢٠١٨) التي اســتخدمت المدخل القصصي.

كما اتفقت نتائج البحث فيما يتعلق بتنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية مع نتائج دراســـة Bada (2005)&Bilal التي أجريت بمشاركة طلاب قسم تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة جوكوروفا في تركيا، وأظهرت نتائجها أن الفصل الثقافي مفيد بشكل كبير في زيادة الوعي الثقافي لدى طلاب

ELT فيما يتعلق بكل من المجتمعات الأصلية والمستهدفة، وتغيير المواقف تجاه هذه المجتمعات، ودراسة إبراهيم (٢٠١٣) التي أظهرت فعالية برنامج قائم على الجيل الثاني للويب Web٢,٠ في تنمية اتجاهات طلاب كلية التربية نحوه.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بمجموعة من العوامل التي أسهمت في نجاح البرنامج الإلكتروني في تنمية مهارات الطلاقة الإبداعية والاتجاه نحو الثقافة العربية مثل: الجدة، والانتقاء، والتصميم، والإثارة، والتنوع، والتركيز، والتنظيم، والمقارنة، والتقويم، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

١. **الجِدَّة**: فالمحتوى اللغوي لبرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة يكاد يخلو تماما من تضمين أي نوع من الأمثال العربية في أي مقرر. ولذا فقد كان لجِدَّة دمج الأمثال العربية وتوظيفها في البرنامج المستخدم في هذه الدراسة أبلغ الأثر في زيادة تفاعل الدارسين مع المحتوى اللغوي، وزيادة إقبالهم عليه، وزيادة اتجاهاتهم الإيجابية نحو الثقافة العربية التي كانوا لا يعرفون شيئا عنها؛ فاتجاه الفرد نحو الموضوعات أو الأشخاص يعتمد على ما يعرف عنهم، وهو ما يعرف بالمكون المعرفي للاتجاه نحو للثقافة العربية.

٢. **الانتقاء**: حرص الباحث على انتقاء الأمثال العربية التي يشيع استخدامها في الحياة اليومية والتي تتسم بإيجاز اللفظ، وإصابة المعنى، وحسن التشبيه؛ وقد يكون ذلك أحد أسباب زيادة تفاعل الطلاب مع أنشطة الطلاقة التعبيرية. كما أن الأمثال العربية المختارة في برنامج الدراسة أثارت اهتمام الطلاب؛ لأنها كانت ذات مغزى، وتحتوي على مجموعة من القيم الجيدة التي يمكن ممارستها في الحياة اليومية؛ الأمر الذي زاد من حُبّ الطلاب للثقافة العربية وزيادة الاتجاه نحوها، وهو ما يُعرف بالمكون الانفعالي أو العاطفي للاتجاه.

٣. **التصميم**: أسهم بناء المحتوى التعليمي للبرنامج الإلكتروني بصورة جيدة من خلال اتباع معايير وأسس وبناء المناهج لمتعلمي اللغة الناطقين بلغات أخرى، وإثراء المحتوى بمجموعة متنوعة

من الأنشـــطة، والتدريبات، وأســـاليب التقويم في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية، والاتجاه نحو خصائص الثقافة العربية ومظاهرها لدى عينة البحث.

٤. **الإثارة**: لعل تقديم المحتوى الرقمي للمقررات الدراسية في بيئة متعددة الوسائط (نصوص مكتوبة أو منطوقة، مؤثرات صوتية، رسومات خطية بكافة أنماطها، صور متحركة، صور ثابتة، لقطات فيديو...إلخ) كل ذلك إلى زيادة انتباه الدارسين، وإثارة أذهانهم للتفكير والإبداع والإقبال على العملية التعليمية؛ مما أسهم بوضوح في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية، والاتجاه نحو خصائص الثقافة العربية، وهو ما ظهر لدى عينة البحث.

٤. **التنوع**: لعل تضمين البرنامج الإلكتروني لعدد من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة مثل: العصف الذهني، والمجموعات الصغيرة، والتخيل الموجه، والتشبيهات والحل الإبداعي للمشكلات قد زاد من تفاعل الدارســـين مع أنشـــطة الطلاقة التعبيرية وتنمية مهاراتها. وقد عكس تنافس الطلاب على إنجاز أوراق العمل الخاصة بالطلاقة التعبيرية زيادة اتجاهاتهم نحو الأمثال العربية، وهو ما يعرف بالمكون السلوكي (الميل للفعل) والذي يمثل التعبير الخارجي للاتجاه.

٥. **التركيز**: لعل تركيز البرنامج الإلكتروني المســتخدم في هذه الدراســة قائم على تصــميم الأنشطة اللغوية، وأوراق العمل الهادفة إلى تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية، والاتجاه نحو خصائص الثقافة العربية بما يتناسب مع المستوى اللغوي، والعقلي للمتعلمين، وبما يلبي حاجاتهم واهتماماتهم إلى زيادة تفاعلهم مع المحتوى اللغوي، وحفزهم على المشاركة في غرفة الصف وتشويقهم للدرس والاســـتمرار في العملية التعليمية؛ مما ســـاعد على تنمية مهاراتهم في الطلاقة التعبيرية واتجاههم الإيجابية نحو الثقافة العربية.

٦. **التنظيم**: عمل تنظيم البيئة التعليمية وتهيئة المناخ التعليمي المحفز للإبداع من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات تفاعلية، وتشاركية، وربطها ببعضها إلكترونيا، وإتاحة الفرصة لكل طالب للتحدث مع أفراد مجموعته بســهولة ويســر، من أجل اســتثارة دوافعهم للإبداع وإطلاق العنان لخيالهم في إنتاج الكلمات، والجمل، والقصص، والمناسبات، والنتائج المترتبة، والاستخدامات المتعددة وفق لما هو مطلوب في أوراق عمل البرنامج.

٧. **المقارنة**: وفّر توظيف الأمثال العربية لعينة البحث فرصة رائعة للمقارنات الثقافية، وتحليل أوجه التشابه والاختلاف الثقافية أثناء التفكير فيما إذا كان المثل موجودًا أم غير موجود في لغتهم الأم؛ مما زاد من فهم أوجه التشابه والاختلاف بين الثقافة العربية مقارنة بثقافتهم، وأثّر على اتجاهات هؤلاء المتعلمين بالقبول للثقافة العربية، وذلك لأن الاتجاه في الأساس عملية تفضيل موضوع على آخر، وهذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية، كالتمييز، والفهم، والاستدلال، والحكم.

٨. **التقويم**: شجّع التنويع في أساليب التقويم وأدواته من تدريبات، وأنشطة ملف الإنجاز، والمناقشة المفتوحة على المنتديات الإلكترونية، وتوفير تغذية راجعة مستمرة للطلاب من خلال التقييم الذاتي الذي يوفره التعلم الإلكتروني، وتقويم الأقران لأوراق العمل، وتقويم المعلم على صقل مهارات الطلاقة التعبيرية، وزيادة الاتجاه نحو الثقافة العربية.

توصيات البحث:

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

١. دمج الأمثال العربية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتنمية الكفايات الثقافية، والكفاية اللغوية، والنحوية التواصلية، والاستخدام الإبداعي للغة العربية لدى الدارسين.

٢. دمج الأمثال العربية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لمساعدة المتعلمين اللغة على فهم أوجه التشابه والاختلاف بين الثقافة العربية والثقافات الأخرى، وإثارة اهتماماتهم وتوسيع معارفهم ونظرتهم إلى العالم، وتنمية الفهم المجازي والكفاءة التواصلية لديهم

٣. اختيار الأمثال العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تعكس تاريخ المجتمع العربي وقيمه بما يتناسب مع المستوى اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لتتحقق الاستفادة المثلى منها في فهم الثقافة العربية وتوظيفها في حديثهم وكتاباتهم في مواقف التواصل اليومي.

٤. الاستفادة من البرنامج الإلكتروني المعد في هذا البحث في تصحيح بعض التصورات الخاطئة عن الثقافة العربية، لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٥. الاستفادة من البرنامج الإلكتروني المعد في هذا البحث في تنمية الطلاقة في التحدث والكتابة، ومهارات الإبداع اللغوي: المرونة والأصالة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٦. استخدام المنتديات التعليمية المتاحة على منصة التعليم الإلكتروني؛ لربط متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ببعض، وتحفيزهم على المشاركة، والتواصل باللغة مع أقرانهم، ومناقشة قيم الثقافة العربية ومكوناتها، ومساعدة الطلاب على فهم أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الأمثال وما يقابلها من أمثال في ثقافاتهم.

٧. تشجيع الدارسين في برنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على استخدام الأمثال العربية في منصات التواصل الاجتماعي، وفي الأنشطة القائمة على التواصل اليومي.

٨. تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على توظيف الأمثال العربية في تعليم القيم الأخلاقية، وسمات الثقافة العربية ومعاييرها الأخلاقية.

مقترحات البحث:

استكمالا لنتائج هذه البحث اقترح الباحث الدراسات الآتية:

١. فعالية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الحصيلة اللغوية ومهارات القراءة الناقدة، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. فعالية توظيف الأمثال العربية في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. فعالية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الكفاية التواصلية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤. فعالية توظيف الأمثال العربية في تعليم القيم الأخلاقية العربية والإسلامية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والاتجاه نحوها.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد (٢٠١٣): فعالية برنامج قائم على الجيل الثاني للويب Web٢,٠ في تنمية مفاهيم اللغة العربية لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوه. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية. ج١ (٣٣) ١١٣-١٥٣.

ابن قيم الجوزية شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أبي بكر المعروف إعلام الموقعين عن رب العالمين؛ تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت: دار الفكر.

أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني (٢٠٠٣): العمدة في محاسن الشعر وآدابه؛ تحقيق محمد عبد القادر أحمد عطا، بيروت، دار الكتب العلمية.

أبو علي، محمد توفيق (١٩٩٠): الأمثال العربية في العصر الجاهلي دراسة تحليلية، بيروت، دار النفائس.

أبوالدهب، أبوالدهب البدري علي (٢٠١٠): استراتيجية في تنمية الإبداع اللغوي لدى طلاب الجامعة الموهوبين أدبيا. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، (١٦٥)، ١٤-٦٢.

أبوالدهب، أبوالدهب البدري علي (٢٠١٥): تعليم اللغة العربية وتنمية القدرات الإبداعية، المنيا، دار المعرفة.

أبوالدهب، أبوالدهب البدري علي (٢٠٢٠): برنامج إثرائي في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية والتفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع، تطوير تعليم اللغة العربية وتعلُّمها: "المتطلبات، والأبعاد، والآفاق)، الشارقة يناير، ٢٠٢٠م، ١٠١٥-١٠٣٢.

التويجري، عبد العزيز بن عثمان (٢٠٢٠): الحوار من أجل التعايش، القاهرة، دار الشروق.

الجمل، سمير سليمان (٢٠١٥): دور الحاسب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي. مجلة جامعة القدس المفتوحة، (٣٧)، ٨١-١٠٦.

الجهني، عبد الرحمن محمد سعيد (٢٠١٩): فاعلية برنامج إلكتروني في تنمية مهارات التواصل والإبداع اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الفائقين لغويا، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الجوهري، محمود (٢٠١١): الثقافة العربية ووحدتها، تم استرجاعه في ٢٠٢٠/١٢/٥ على الرابط: https://www.alukah.net/culture/0/35667/#ixzz6h4WqBRl9

جيجك، محمد (٢٠١٦): أثر برنامج قائم على استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

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

حجاج، إسماعيل محمد (٢٠١٣): فاعلية برنامج إلكتروني قائم على المدخل المعرفي في تنمية مهارات التفكير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.

الحربي، نايف محمد (٢٠١٨): أثر المدخل القصصي في تنمية الطلاقة اللغوية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

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

حنورة، مصري عبد الحميد (٢٠٠٧): الإبداع من منظور تكاملي، سلسلة علم النفس الإبداعي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الحيلة، محمد محمود (٢٠١٠)، تكنولوجيا التعليم، ط٧، تقديم توفيق احمد مرعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

خليفة، عبد اللطيف، ومحمود، عبد المنعم (١٩٩٣): سيكولوجية الاتجاهات، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن، والكبيسي، مجيد وهيب (٢٠٠٠).: علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الاردن،

ربيع، محمد شحاتة (٢٠٠٨): قياس الشخصية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ربيعي، فايزة (٢٠١٧): فعالية برنامج تعليمي إلكتروني مقترح لتنمية التفكير الإبداعي. مجلة الدراسات التربوية، الجزائر، (٥٠)، ١٠٠-١١٢.

الرشيدي، شافي عوض (٢٠١٦): تنظيم وإدارة التعليم الإلكتروني: المفهوم والمزايا. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٥، ٤، (١)، ١٢٣-١٣٦.

الرهبان، أحمد نواف (٢٠١٧): مُكوِّناتُ الكِفايةِ الثقافيّةِ في تعليم اللُّغةِ العَربيةِ للنَّاطقين بغيرها "التَّدريسُ وآلياتُ التَّقييم"، مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم، تم استرجاعه في ٢٠٢٠/١١/٢٥ على الرابط: ٢٥٥-٢٩٤. https://www.academia.edu/34709581/.

زهايم، رودولف (١٩٩٠): الأمثال العربية القديمة، ترجمة: رمضان عبد التواب، بيروت، مؤسسة الرسالة.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥): رؤية جديدة في التعلُّم – التعلم الإلكتروني- المفهوم والقضايا والتطبيق والتقويم، الرياض، الدار الصولتية للتربية.

الزيني، محمد السيد؛ عبد العزيز، ياسر شعبان (٢٠١٠): فاعلية استخدام برنامج إلكتروني في تنمية مهارات المحادثة لدى دراسي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة تكنلوجيا التعليم، ٢٠(١)، ١٦٠-١١٣.

السالم، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٢٠): الثقافة العربية والإسلامية، تم استرجاعه في ٢٠٢٠/١٢/١٥ على الرابط: https://www.alriyadh.com/31312.

السلوم، عثمان بن إبراهيم (٢٠١١): الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظم إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Blackboard، مجلة دراسات المعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، ١٢٧-١١١.

السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين (١٩٩٨): المزهر في علوم اللغة وأنواعها المؤلف، تحقيق: فؤاد علي منصور، بيروت، دار الكتب العلمية.

الشافعي، محمود سليمان عبد ربه (٢٠١٢): بناء برنامج تعليمي قائم على اللسانيات التربوية وقياس أثره في تنمية الطلاقة اللغوية القرائية والكلامية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

صبري، ماهر والرافعي، محب (٢٠٠١): التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، الرياض، مكتبة الرشد.

صيني، محمود إسماعيل وعبد العزيز، ناصف مصطفى، وسليمان، مصطفى أحمد (١٩٩٢): معجم الأمثال العربية، بيروت، مكتبة لبنان.

طعيمة، رشدي أحمد؛ والناقة، محمود كامل (٢٠٠٦): تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٥): التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد المجيد، عواطف (٢٠١٤). تطبيقات الحاسوب في تنمية مهارات اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ١٥(٣)، ١٧٩-١٩٣.

عبد الوهاب، محمد (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، المجلة التربوية، (٤٤)، ٦٣٧-٦٧٢.

عزت، فريد (٢٠١٢): نشأة الكتاب الإلكتروني وتطوره، ومميزاته، وسلبياته، مجلة التربية، (٢٢)،٦١-١٠٩.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٠). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين. الإمارات العربية: دارا لكتاب الجامعي.

قنديل، يس (٢٠٠٠): الوسائط التعليمية وتكنولوجيا التعليم المضمون، العلاقة، التصنيف، الرياض، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

محمد، عبد الله (٢٠٠٢): استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية) في دول الخليج العربي. دراسة ميدانية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١-٥٥.

الملحم، إيمان عبد الله؛ والبدر، مها أحمد؛ والمطيران، نورة مبارك (٢٠١٨): واقع استخدام الطالبات لنظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard في المقررات الإلكترونية في جامعة الملك سعود، المجلة العربية للعلوم ونشر البحوث: مجلة العلوم التربوية والنفسية ٢ (٩)، ٢٨-٥١.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠١): سيكولوجية التعلم والتعليم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نبهان يحي محمد (٢٠٠٨): استخدام الحاسوب في التعليم، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

يحيي، حياتي نصـــار (٢٠٠٦): اســـتخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العلمية للنتائج في الدراســـة الكمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مج (٧)، ع (٢). ص ٤٥ ٥٠.

abn qym aljwzyh shms aldyn 'aby 'bd allh mhmd bn 'aby bkr alm'rwf i'lam almwq'yn 'n rb al'almyn؛ thqyq mhmd mhyy aldyn 'bd alhmyd, byrwt: dar alfkr.

'abw 'ly alhsn bn rshyq alqyrwany (2003): al'md'h fy mhasn alsh'r w'aadabh؛ thqyq mhmd 'bd alqadr 'ahmd 'ta, byrwt, dar alktb al'lmyh.

'abw 'ly, mhmd twfyq (1990): al'amthal al'rbyh fy al'sr aljahly dras'h thlylyh, byrwt, dar alnfa'is.

'abwald'hb, 'abwald'hb albdry 'ly (2010): astratyjyh fy tnmyh alibda' allghwy lda tlab aljam'h almwhwbyn 'adbya. mjlh drasat fy almnahj wtrq altdrys, klyh altrbyh jam'h 'yn shms, (165), 14-62.

'abwald'hb, 'abwald'hb albdry 'ly (2015): t'lym allghh al'rbyh wtnmyh alqdrat alibda'yh, almnya, dar alm'rfh.

'abwald'hb, 'abwald'hb albdry 'ly (2020): brnamj ithra'iy fy al'anshth allghwyh ltnmyh almharat allghwyh waltfkyr lda mt'lmy allghh al'rbyh alnatqyn blghat 'akhra fy aljam'h alislamyh balmdynh almnwrh, mu'tmr allghh al'rbyh aldwly alrab', ttwyr t'lym allghh al'rbyh wt'l#umha: "almttlbat, wal'ab'ad, wal'aafaq), alsharqh ynayr, 2020m,1015-1032.

aldahry, salh hsn, walkbysy, mjyd whyb (2000).: 'lm alnfs al'am, dar alkndy llnshr waltwzy', arbd, alardn,

alfar, ibrahym 'bd alwkyl (2000). trbwyat alhaswb wthdyat mtl' alqrn alhady wal'shryn. alimarat al'rbyh: dara lktab aljam'y.

alharthy, mhmd hsn hsn (2019): brnamj qa'im 'la alt'lm alnqal ltnmyh almharat allghwyh lda mt'lmy allghh al'rbyh alnatqyn blghat 'akhra, rsalh dktwrah ghyr mnshwrh, aljam'h alislamyh balmdynh almnwrh.

alhrby, nayf mhmd (2018): 'athr almdkhl alqssy fy tnmyh altlaqh allghwyh lda tlab m'hd t'lym allghh al'rbyh lghyr alnatqyn bha baljam'h alislamyh balmdynh almnwrh, rsalh majstyr ghyr mnshwrh, aljam'h alislamyh balmdynh almnwrh.

alhylh, mhmd mhmwd (2010), tknwlwjya alt'lym, t7, tqdym twfyq ahmd mr'y, dar almsyrh llnshr waltwzy', 'man.

aljhny, 'bd alrhmn mhmd s'yd (2019): fa'lyh brnamj ilktrwny fy tnmyh mharat altwasl walibda' allghwy lda mt'lmy allghh al'rbyh alnatqyn blghat 'akhra alfa'iqyn lghwya, rsalh dktwrah ghyr mnshwrh, aljam'h alislamyh balmdynh almnwrh.

aljml, smyr slyman (2015): dwr alhasb al'aaly fy tnmyh altfkyr alibda'y. mjlh jam'h alqds almftwhh, (37), 81-106.

aljwhry, mhmwd (2011): althqafh al'rbyh wwhdt'ha, tm astrja'h fy 5/12/2020 'la alrabt: https://www.alukah.net/culture/0/35667/#ixzz6h4WqBRl9

almlhm, iyman 'bd allh؛ walbdr, mha 'ahmd؛ walmtyran, nwrh mbark (2018): waq' astkhdam altalbat lnzam idarh alt'lm alblak bwrd Blackboard fy almqrrat alilktrwnyh fy jam'h

almlk s'wd, almjlh al'rbyh ll'lwm wnshr albhwth: mjlh al'lwm altrbwyh walnfsyh 2 (9), 28-51.

alrhban, 'ahmd nwaf (2017): mukw#inatu alkifayh althqafy#h fy t'lym all#ughh al'arbyh lln#atqyn bghyrha alt#adrysu w'aalyatu alt#aqyym", mu'tmr istnbwl aldwly althany lt'lym allghh al'rbyh llnatqyn bghyrha ida'aat wm'alm, tm astrja'h fy 25/11/2020 'la alrabt: 255-0294 https://www.academia.edu/34709581/.

alrshydy, shafy 'wd (2016): tnzym widarh alt'lym alilktrwny: almfhwm walmzaya. almjlh al'rbyh ll'lwm alajtma'yh, 5, 4, (1), 123-136.

alsalm, 'bd al'zyz bn 'bd allh (2020): althqafh al'rbyh walislamyh, tm astrja'h fy 15/12/2020 'la alrabt:https://www.alriyadh.com/31312.

alshaf'y, mhmwd slyman 'bd rbh (2012): bna'a brnamj t'lymy qa'im 'la allsanyat altrbwyh wqyas 'athrh fy tnmyh altlaqh allghwyh alqra'iyh walklamyh lda mt'lmy allghh al'rbyh mn alnatqyn bghyrha, rsalh dktwrah ghyr mnshwrh, jam'h 'man al'rbyh, al'ardn.

alslwm, 'thman bn ibrahym (2011): alfswl alaftradyh wtkamlha m' nzm idarh alt'lm alilktrwny blak bwrd Blackboard, mjlh drasat alm'lwmat, jm'yh almktbat walm'lwmat als'wdyh, 127-111.

alsywty, 'bd alrhmn jlal aldyn (1998): almzhr fy 'lwm allghh w'anwa'ha almu'lf, thqyq: fu'ad 'ly mnswr, byrwt, dar alktb al'lmyh.

altwyjry, 'bd al'zyz bn 'thman (2020): alhwar mn 'ajl alt'aysh, alqahrh, dar alshrwq.

alzyny, mhmd alsydʿ 'bd al'zyz, yasr sh'ban (2010): fa'lyh astkhdam brnamj ilktrwny fy tnmyh mharat almhadthh lda drasy allghh al'rbyh llnatqyn bghyrha. mjlh tknlwjya alt'lym, 20(1), 160-113.

'amr, tarq 'bd alru'wf (2015): alt'lym alilktrwny walt'lym alaftrady: atjahat 'almyh m'asrh. alqahrh: almjmw'h al'rbyh lltdryb walnshr.

'bd almjyd, 'watf (2014). ttbyqat alhaswb fy tnmyh mharat allghh al'rbyh. mjlh al'lwm alinsanyh, jam'h alswdan ll'lwm waltknwlwjya, 15(3), 179-193.

'bd alwhab, mhmd (2016). fa'lyh istratyjyh alt'lm alilktrwny almqlwb alqa'im 'la alktb alilktrwnyh fy tnmyh b'd mharat alfhm alqra'iy lda tlab m'hd t'lym allghh al'rbyh lghyr alnatqyn bha baljam'h alislamyh, almjlh altrbwyh, (44), 637-672.

hjaj, isma'yl mhmd (2013): fa'lyh brnamj ilktrwny qa'im 'la almdkhl alm'rfy fy tnmyh mharat altfkyr alktaby alibda'y fy allghh al'rbyh ltlab almrhlh althanwyh. rsalh dktwrah, jam'h alqahrh.

hnwrh, msry 'bd alhmyd (2007): alibda' mn mnzwr tkamly, slslh 'lm alnfs alibda'y, alqahrh, mktbh al'anjlw almsryh

hsn shhat'h wzynb alnjar (2003): m'jm almstlhat altrbwyh walnfsyh, alqahrh, aldar almsryh allbnanyh.

hsn, 'zt 'bd alhmyd (2011): alihsa'a alnfsy waltrbwy ttbyqat bastkhdam brnamj SPSS1, alqahrh, dar alfkr al'rby.

ibrahym, 'ahmd (2013): f'alyh brnamj qa'im 'la aljyl althany llwyb 2.0Web fy tnmyh mfahym allghh al'rbyh lda tlab klyh altrbyh watjahat'hm nhwh. mjlh drasat 'rbyh fy altrbyh w'lm alnfs- als'wdyh. j1 (33) 113-153.

jyjk, mhmd (2016): 'athr brnamj qa'im 'la astratyjyh al'sf aldhhny fy tnmyh mharat altlaqh allghwyh lda tlab m'hd t'lym allghh al'rbyh lghyr alnatqyn bha baljam'h alislamyh balmdynh almnwrh, rsalh majstyr ghyr mnshwrh, aljam'h alislamyh balmdynh almnwrh.

khlyfh, 'bd alltyf, wmhmwd, 'bd almn'm (1993): sykwlwjyh alatjahat, alqahrh, dar ghryb lltba'h walnshr waltwzy'.

mhmd, 'bd allh (2002): astkhdam tqnyh alm'lwmat walhaswb fy alt'lym al'asasy (almrhlh alabtda'iyh) fy dwl alkhlyj al'rby. dras'h mydanyh, alryad, mktb altrbyh al'rby ldwl alkhlyj, jam'h alimam mhmd bn s'wd alislamyh, 1-55.

mlhm, samy mhmd (2001): sykwlwjyh alt'lm walt'lym, 'man, dar almsyrh llnshr waltwzy'.

nbhan yhya mhmd (2008): astkhdam alhaswb fy alt'lym, 'man, dar alyazwry al'lmyh llnshr waltwzy'.

qndyl, ys (2000): alwsa'it alt'lymyh wtknwlwjya alt'lym almdmwn, al'laqh, altsnyf, alryad, dar alnshr aldwly llnshr waltwzy'.

rby', mhmd shhat'h (2008): qyas alshkhsyh, 'man, dar almsyrh llnshr waltwzy'.

rby'y, fayzh (2017): f'alyh brnamj t'lymy ilktrwny mqtrh ltnmyh altfkyr alibda'y. mjlh aldrasat altrbwyh, aljza'ir, (50), 100-112.

sbry, mahr walraf'y, mhb (2001): altqwym altrbwy 'ass'h wijra'aat'h, alryad, mktbh alrshd

syny, mhmwd isma'yl w'bd al'zyz, nasf mstfa, wslyman, mstfa 'ahmd (1992): m'jm al'amthal al'rbyh, byrwt, mktbh lbnan.

t'ymh, rshdy 'ahmdؽ walnaqh, mhmwd kaml (2006): t'lym allghh atsalya byn almnahj walistratyjyat, alrbat, mnshwrat almnzmh alislamyh lltrbyh wal'lwm walthqafh (iysyskw).

yhyy, hyaty nsar (2006): astkhdam hjm al'athr lfhs aldlalh al'lmyh llnta'ij fy aldras'h alkmyh, mjlh al'lwm altrbwyh walnfsyh, klyh altrbyh, jam'h albhryn, mj (7), ' (2). s 45 50.

zlhaym, rwdwlf (1990): al'amthal al'rbyh alqdymh, trjmh: rmdan 'bd altwab, byrwt, mu'ss'h alrsalh

'zt, fryd (2012): nsh'ah alktab alilktrwny wttwrh, wmmyzat'h, wslbyat'h, mjlh altrbyh, (22),61-109.

zytwn, hsn hsyn (2005): ru'yh jdyd'h fy alt'l#um - alt'lm alilktrwny- almfhwm walqdaya walttbyq waltqwym, alryad, aldar alswltyh lltrbyh.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Ajoke, A. Hasan, K & Suleiman, Y. (2015) :Examining the Use of Proverbs in Teaching English as Second Language: An Implication for Secondary School Principals in Nigeria, ELT VIBES: International E-Journal for Research in ELT, ISSN: 2395-0595, Volume 1, Number.3. 14-28.

Bilal, Genc and Bada Erdogan (2005): Culture in Language learning and teaching, The Reading Matrix Vol. 5, No. 1, April 2005.

Braun. J (2004) Technology in the Classroom: Tools for Building Stronger Communities and Better Citizen, Kappa Delta record, 40(2), 55-69.

Brown, H. D. (2000) Principles of Language Learning and Teaching, NY, Longman.

Caruso, Marinella; Simon, Anna (2017): Teaching how to Listen. Blended Learning for the Development and Assessment of Listening Skills in a Second Language. Journal of University Teaching & Learning Practice. Volume 14, Issue 1, Article 14

Ciccarelli A 1996. Teaching culture through language: Suggestions for the Italian language class. Italica, 73(4):563–576. https://doi.org/10.2307/479507

Çiler Hatipoğlu Nilüfer Can Daşkın (2020): A proverb in need is a proverb indeed: Proverbs, textbooks and communicative language ability, South African Journal of Education, Volume 40, Number 1, February 2020 1 Art. #1664, 15 pages, https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1664

Falcone, Kelly (2018): A Case Study of Faculty Experience and Preference of Using Blackboard and Canvas LMS. ProQuest LLC, EDD/ET Dissertation, University of Phoenix. ERIC Number: ED584819.

Gee, Jeff, Gee Vall (2006): The Winner's Attitude; Change How You Deal With Difficult People and Get the Best Out Of Any Situation, McGraw- Hill Companies, USA, p;p 57:59.

Jebson, James, Hohn Ivanceich and James Donnelly(1997): organizations Behavior, structure, processes Chicago: Irwin.

Kitao, K. (2000): Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the Unites States. Online documents at URL http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/library/article/culture.htm. [14.06.2004].

Mahliyo Kukiboyeva (2019): Peculiarities and benefits of using proverbs in mastering learners' communicative grammatical comptence, European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences Vol. 7 No. 12, 2019 ISSN 2056-5852 Progressive Academic Publishing, UK Page 394 www.idpublications.org.

Mahmudova Nargiza Ravshanovna, Gafurova Nodira Ravshanovna, Artikova Shakhnoza Makhamadovna, Azimova Sayyora Khusanboevna,(2020): Some Aspects Of Using Proverbs In Teaching Foreign Languages International Journal of Scientific & Technology Research Vol.9, Issue 04, April, 2020 ISSN22778616 1230 IJSTR©2020 www.ijstr.org

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

Kuimova, Marina M.o. Mazhanov, Bazhenov, Ruslan (2017): Some benefits of proverbs and sayings in foreign language classes (2017) https://www.researchgate.net/publication/316569984.

Caruso, Marinella, Simon, Anna (2017): Teaching how to Listen. Blended Learning for the Development and Assessment of Listening Skills in a Second Language. Journal of University Teaching & Learning Practice. Volume 14, Issue 1, Article 14.

McKay, S. L. (2003): The Cultural Basis of Teaching English as an International Language. Online Documents at URL http://www.tesol.org/pubs/articles/2003/tm13-4-01.html .

Mieder, W. (2004): Proverbs: A handbook. Westport, CT: Greenwood Press.

Mieder, Wolfgang (1993): Proverbs Are Never Out of Season. Popular Wisdom in the Modern Age. New York: Oxford University Press.

Mieder, Wolfgang (2004): Proverbs-A Handbook. Westport, CT; Greenwood Press.

Moran, P. R. (2001) Teaching culture: perspectives in practice Ontario, Canada, Heinle & Heinle.

Nault, D. (2006) Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts Language, Culture and Curriculum, 19 (3), 314-328.

Neuner, G. (1997): The role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning Language Teaching, 29, 234-239.

Scarcella, R. C. & Oxford, R. L. (1992): The Tapestry of Language Learning, Boston, Heinle & Heinle Publishers.

Sinclair J (1992): Shared knowledge. In Proceedings of the Georgetown University roundtable in linguistics and pedagogy: The state of the art. Georgetown, NW: Georgetown University Press.

Stern, H. H. (1992): Issues and Options in Language Teaching. Oxford, Oxford University Press.

Susan Marino Yell (2016): Recognizing the Value of Teaching Proverbs: Multicultural Origins of Oral and Written Literacy, https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/view content.cgi?article=1019&context.

Tanaka, K. (1997) Developing Pragmatic Competence: A Learners-as-Researchers Approach TESOL Journal Spring 14-18.

TSENG, Y.-H. (2002): A Lesson in Culture, ELT Journal, v56, n1, p.11-21 Jan 2002.

Tomalin B. (2008): Culture - the fifth language skill. Available at http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/culture-fifth-language-skil.

Wei, Y. (2005): Integrating Chinese Culture with TEFL in Chinese Classroom. Sino-US English Teaching, 2(7), 55-58.

Willems, G. M. (1996): Foreign language study for intercultural communication Multicultural Teaching 14.3, 36-40.

Yell, Susan Marino (2016): Recognizing the Value of Teaching Proverbs: Multicultural Origins of Oral and Written Literacy,https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context.

دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد

د. نايف بن راشد الرحيلي

دكتوراه في أصول التربية – وزارة الداخلية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وبلغت عينة الدراسة (٨٧٤) فردًا. تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٢هـ، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام لدور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من حيث بُعد التخصصات الأكاديمية والتخطيط للخريجين جاء "متوسطًا" من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة. في حين أن المتوسط العام من حيث بُعد كفاية ومهارة الخريجين جاء "مرتفعًا". بينما المتوسط العام من حيث بُعد علاقة الجامعة بسوق العمل جاء "منخفضًا". أما المتوسط العام من حيث بُعد التدريس الجامعي جاء "مرتفعًا". في حين أن المتوسط العام للمعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل جاء "مرتفعًا جدًّا".

الكلمات المفتاحية: الدور – المعوقات – التعليم الجامعي – الجامعات السعودية – الطالب الجامعي – سوق العمل.

Research Summary

The study aimed to reveal Saudi universities' role in preparing their students for the labour market from faculty members' perception. The study was based on the descriptive survey approach. The questionnaire was used to obtain the data from the research population represented by all faculty members in Saudi universities. As it was essential that internal validity and reliability were tested, the study focused on a stratified random sample of 874 faculty members in Saudi universities, taken from the original community of the study. The study was conducted during the first semester of the year 1442 AH. Statistical data analysis was consequently established with Statistical Product Service Solutions (SPSS®). Based on the analysis of the questionnaire, the study revealed that the reality of preparing students in Saudi universities in terms of the academic majors and planning for when they graduate came with a "medium" level. Whereas the reality of preparing students in terms of adequacy and skill came with a "large" level. While the reality of preparing students in terms of their university's relationship with the labour market came with a "low" level. Moreover, the reality of preparing students in terms of the undergraduate teaching came with a "large" level. Furthermore, Saudi universities' obstacles in preparing their students for the labour market came with a "very large" level.

Key Words: The role - Obstacles - University Education - Saudi Universities - Undergraduates - Labour Market.

مقدمة

تُعد الجامعة ومؤسساتها الأكاديمية التابعة لها من العناصر الأساسية في قيادة المجتمع وتوجيهه نحو التطور والرقي واللحاق بعجلة التغيير المتسارعة في العالم، كي يواكب هذا المجتمع تلك التطورات ويتعامل معها ويستجيب لتأثيراتها في جوانب الحياة المختلفة، ويستثمرها في عملية البناء والتنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة. بل يذهب هاركافي (Harkavy, 2006) إلى أبعد من ذلك مؤكدًا أن دور المؤسسة الجامعية ومكانتها لا ترتقي إليها أية مؤسسة أخرى في المجتمع، وأنها هي التي تحدد شخصية النظام العالمي بكامله.

في هذا الجانب يشير تقرير الوظيفة الثالثة للجامعة الصادر عن وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٤، ص١٦) إلى أن المختصين يرون أن للجامعة ثلاثة أهداف تتمثل في: أهداف معرفية، تتمحور حول المعرفة وشيوعها، وأهداف اقتصادية، تكمن في تطوير اقتصاد المجتمع وتلبية احتياجاته في رأس المال البشري والاستفادة من خبراته للتغلب على مشكلات الاقتصاد، وتنمية ما يحتاج إليه من مهارات وقيم اقتصادية، وأهداف اجتماعية، تقود لاستقرار المجتمع وتنميته والتغلب على مشكلاته وقضاياه الاجتماعية، وتعمل على تأهيل خريجين مؤهلين بما يتناسب مع احتياجات المجتمع وطبيعة تغير المهن. وتؤكد بخيت (٢٠٠٩) أن التعليم الجامعي له أبعاد مهمة ترتبط بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية، فضلًا عن الجوانب الثقافية في المجتمع، من خلال إسهام مؤسساته في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في المجالات والتخصصات كافة. ويشير الثبيتي وحسين (٢٠١٦، ص٣٤٩) إلى أن طلاب الجامعات يُعدون أهم مكون بشري للمجتمع؛ فمن خلالهم تستطيع الدولة أن تحقق جميع آمالها، وعلى عاتقهم يحملون نهضتها.

ومن منطلق علاقة الجامعة بسوق العمل يوضح تقرير التنمية في العالم: الطبيعة المتغيرة للعمل (٢٠١٩) الذي صدر عن البنك الدولي التابع للمنظمة الدولية للأمم المتحدة، على أن الطبيعة المتغيرة للعمل تزيد من جاذبية التعليم الجامعي من خلال إسهام التكنولوجيا في زيادة حجم الطلب على المهارات المعرفية والتقنية والشخصية، ويضيف التقرير أنّ التعليم الجامعي يحفز الطلب على

التعَلُّم مدى الحياة، من خلال ما يقدمه من مجموعة واسعة من الدورات ونماذج التدريب المرنة، مثل التعَلُّم عبر الإنترنت والجامعات المفتوحة، علاوةً على أن التعليم الجامعي أصبح أكثر جاذبية في عالم العمل المتغير، ولتلك الأسباب يؤكد التقرير صدارة رأس المال البشري في مواجهة التحديات المستقبلية، فالعديد من وظائف اليوم، والكثير غيرها في المستقبل القريب سوف تتطلب مهارات معينة، هي مزيج من المعرفة والتقنية.

وفي سياق المملكة العربية السعودية، كشفت تقارير المرصد الوطني للقوى العاملة التابع لوزارة العمل الصادرة خلال عام ٢٠١٩م المعتمدة على بيانات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لعام ٢٠١٩م، وبيانات المؤسسة العامة للتأمينات الاجتماعية، ووزارة الخدمة المدنية حتى شهر أكتوبر لعام ٢٠١٩، عن وجود انخفاض في نسبة من ارتبط بعمل في القطاع الحكومي أو الخاص من خريجي الجامعات في المملكة العربية السعودية (المرصد الوطني للقوى العاملة، ٢٠١٩). من هنا يجب ألا ينظر إلى دور الجامعة في إعداد طلابها على أنه مجرد حصول الطلاب على مؤهل تعليمي معترف به، يضمهم إلى قائمة طويلة من الخريجين العاطلين عن العمل بسبب عدم مواءمة تخصصاتهم مع ما يتطلبه سوق العمل. لذلك ينبغي أن تُعنى الجامعات السعودية بالمتغيرات والمستَجِدّات في سوق العمل وربطها بالواقع، والسعي لمواءمة دورها مع متطلبات واحتياجات سوق العمل.

١-١ مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشير رباح (٢٠٠٧م، ص٤٣) إلى أنّ المتابع لواقع التعليم الجامعي كمًّا وكيفًا يجد أنه قد أصبح غير قادر على الاستجابة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية الجديدة محليًّا ودوليًّا مما يُعرضه لكثير من المشكلات التي تعوقه عن تحقيق رسالته وأهدافه. ولا شك أن الجامعات اليوم تواجه العديد من المعوقات، لا سيما في جانب إعداد طلابها لسوق العمل؛ إذ تؤكد دراسة طه (٢٠١٢، ص١٢) أن ظاهرة عدم المواءمة بين مخرجات الجامعات وسوق العمل تعد من أهم المشكلات، إذ إنها أصبحت ظاهرة عامة تزداد خطورة واتساعًا، خاصة مع التغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية التي مر بها العالم في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي، والتي أدت إلى تغيرات

واسعة في هيكلية الاقتصاد العالمي. وفي هذا السياق أظهرت دراسة الغرايبة (٢٠٠١) وجود قصور في دور الجامعة في رفد سوق العمل بالقوى العاملة والكوادر المؤهلة التي يطلبها السوق، وذلك ما يحتم على الجامعات أن تتخلى عن النظام التعليمي الذي يرسخ في ذهن الطالب حفظ المادة العلمية دون تمكينه من الإبداع وتزاوج المعرفة العلمية مع التطبيق العملي، وأن تكون برامج الجامعات ملبية لمتطلبات العصر، وأن تتيح للتعليم الجامعي القيام بدوره الحقيقي في تلبية الاحتياجات الحقيقية للمجتمع.

وتؤكد دراسة أحمد (٢٠٢٠)، ودراسة عبداللطيف (٢٠١٩)، ودراسة زقاوة (٢٠١٧)، ودراسة الشهاري والغيلي (٢٠١٣)، ودراسة الجدبة (٢٠١٠)، ودراسة هارون (٢٠١٠)، ودراسة عاشور (٢٠٠٥) أنّ طلاب الجامعات في الغالب يعانون العديد من المعوقات التي تشكل عقبة في سبيل انخراطهم في سوق العمل، تمثلت تلك المعوقات في التعود على اتخاذ موقف سلبي من القضايا التي تواجه طلاب الجامعات ليس في الجامعة فقط بل في الحياة العامة بعد التخرج، علاوةً على الافتقار إلى مهارات التعَلُّم مدى الحياة مما يبقي المعلومات التي تلقّوها في الجامعة جامدة بمجرد تخرجهم منها، يضاف إلى ذلك ضعف مهارات الاتصال الفعّال لديهم، فهم لا يستطيعون التعبير بكفاية عما في أذهانهم، ولا يمتلكون مهارات التواصل مع فرق العمل. لذلك توصي دراسة وودروف وآخرون (Woodroffe et al., 2017, P169) إلى ضرورة استحداث مسارات تعليمية جديدة غير تقليدية تقوم على الابتكار والإبداع في المناهج والأنشطة التعليمية، وتُبنى على المشاركة بين الجامعات والمدارس والمجتمعات المحلية، وتعمل على إعداد الطلاب من خلال إكسابهم الخبرات والمعارف ذات الصلة بالوظائف المستقبلية.

وفي هذا السياق أكد تقرير "دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠" الصادر عن وزارة التعليم (٢٠١٦) أن المعوقات التي تواجه التعليم لإعداد الطلاب لسوق العمل تتمثل في ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وانخفاض المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطالب، والصورة النمطية السلبية تجاه مهنة التعليم، وانخفاض جودة المناهج والاعتماد على طرق تدريس تقليدية، وضعف مهارات التقويم. ومن خلال استعراض وثيقة رؤية المملكة العربية

السعودية ٢٠٣٠ يتضح أنها اهتمت بشكل كبير بالاستثمار في إعداد الطالب الجامعي، يظهر ذلك جليًّا من خلال تأكيدها على ضرورة تطوير المنظومة التعليمية بجميع مكوناتها، والسعي نحو تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة للوظائف، ومواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل (وزارة التخطيط والاقتصاد الوطني، ٢٠١٦م). في حين أشار خياط ويامادا (٢٠١٩، ص١٠) إلى أن التقرير الخاص عن مستقبل العمل والتعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء السياسات المطروحة للنقاش على جدول أعمال مجموعة العشرين – التي استضافتها المملكة العربية السعودية عام ٢٠٢٠ – أكَّد على أنَّ تأهيل الشباب لوظائف المستقبل ما زال يمثل تحديًا جوهريًّا للمملكة. بناءً على ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- ما دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل؟

٢- ما المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل تُعزى للمتغيرات الآتية: الجامعة، الجنس، المرتبة الوظيفية، التخصص، سنوات الخبرة؟

١-٢ أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الأتية:

١- التعرف على دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل.

٢- الكشف عن المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل.

٣- إيضاح الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل تُعزى للمتغيرات الآتية: الجامعة، الجنس، المرتبة الوظيفية، التخصص، سنوات الخبرة.

١-٣ أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الراهنة أهميتها من أنها تتناول إحدى أهم المؤسسات التعليمية في المجتمع المتمثلة في الجامعات لكونها منارة العلم والإبداع والابتكار ومصنع الكوادر البشرية المؤهلة لسوق العمل، بالإضافة إلى أنها تتسق مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تستهدف تطوير التعليم الجامعي والارتقاء بالجامعات السعودية لكي تتمكن من مواءمة دورها الريادي في إعداد الطلاب لسوق العمل. لذلك قد تُسهم الدراسة الحالية في الارتقاء بالجامعات السعودية إلى مصافّ الجامعات المتقدمة في مجال إعداد الطلاب، مما يقودها إلى أن تصبح ضمن أفضل الجامعات الدولية وَفْق التصنيفات العالمية، ويمتلك خريجيها المواصفات التي تلبي حاجات سوق العمل.

١-٤ حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الأتية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على الكشف عن دور ومعوقات الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على الجامعات الآتية: جامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة جازان، وجامعة الحدود الشمالية.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الآتية: جامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة جازان، وجامعة الحدود الشمالية.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الجامعي ١٤٤٢هـ - ٢٠٢٠م.

١-٥ مصطلحات الدراسة:

الدور: يُوضح عفيفي (٢٠٠٣، ص٢٥) أن الدور هو الواجب والمسؤولية التي يجب القيام بها، فيقال: دورك أن تفعل كذا، أي مسؤوليتك وواجبك أن تقوم بهذا العمل.

وفي سياق الدراسة الحالية، فإن دور الجامعات السعودية يُعرَّف إجرائيًّا بأنه: العمليات التي يتم من خلالها إعداد الطلاب في أحد التخصصات العلمية التي تقدمها الجامعات السعودية بصفتها مؤسسات تعليمية علمية تعبر عن تفاعلات مجموعة من العناصر المكونة لها والتي تشمل: الأستاذ، والطالب، والإدارة، والبنية التحتية، والتي تُسهم في تزويد الطلاب بالمهارات والمعارف والقدرات والسلوكيات اللازمة التي تمكنهم من الالتحاق بسوق العمل.

التعليم الجامعي: تُعرِّف وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية التعليم العالي بأنه هو: "كل أنواع التعليم الذي يلي مرحلة التعليم الثانوي، أو ما يعادلها، وتقدمه مراكز التدريب المهني، والمعاهد العليا، والكليات والجامعات (وزارة التعليم العالي، ١٤١٥هـ، ص ٢٨٨). ويتفق الباحث مع تعريف الرويلي (٢٠١٧، ص٨٥) في أنّ التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية هو التعليم الذي تقدمه مؤسسات التعليم الجامعي الحكومي والأهلي، والذي يلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها ويتمثل في جامعات تمثل مؤسسات علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين، تقوم بمسؤوليات التدريب وتوفير الكوادر البشرية المناسبة لسوق العمل في مجالات الاختصاص، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة.

سوق العمل: يرى زقاوة (٢٠١٧، ص١٦٥) أن مصطلح سوق العمل يشير إلى "مجال عرض العمل وطلبه، وهو مختلف الهيئات والمؤسسات والقطاعات العامة والخاصة الراغبة في توظيف الخريجين". ويذهب العقيل (٢٠٠٦، ص١٦٥) إلى أن سوق العمل هو "المؤسسة التنظيمية التي يتفاعل فيها عرض العمل والطلب عليه، أي المجال الذي تباع فيه الخِدْمَات وتشترى، ومن ثم تسعير خِدْمَات العمل".

وتُعرِّف الدراسة الراهنة سوق العمل إجرائيًا بأنه: المجال أو القطاع الذي يجد فيه الخريج فرصة عمل بعد تخرجه من الجامعة، تتناسب مع تخصصه ومؤهله الأكاديمي، بمواصفات لا تقل عن خريجي الجامعات المرموقة.

المعوقات: تعرف الدراسة الحالية المعوقات بأنها عبارة عن مجموعة من التحديات والعراقيل التنظيمية والفنية والبشرية التي تقلل وتحد من قيام الجامعات بدورها على الوجه الأكمل في إعداد الطلاب لسوق العمل.

١-٦ الدراسات السابقة:

ناقشت دراسة أحمد (٢٠٢٠) تفعيل دور الجامعات في تلبية احتياجات سوق العمل على ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (النوعي). وقدمت الدراسة تصور مقترح تضمن عددًا من الإجراءات التي يمكن من خلالها تفعيل دور الجامعات المصرية في تلبية احتياجات سوق العمل منها: تطوير منظومة التعليم الجامعي بمدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها، وتطبيق مبدأ المشاركة بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل، وربط البرامج والمناهج الجامعية بسوق العمل، وإنشاء وَحْدَات جامعية لتوظيف الخريجين، علاوةً على أهمية دعم مؤسسات سوق العمل للجامعات، بالإضافة إلى التعاون مع الجامعات الدولية والإفادة من الخبرات الناجحة في مجال العلاقة مع سوق العمل، وإنشاء جامعات متخصصة تلبي احتياجات سوق العمل، وتطوير المسارات الدراسية بالجامعات من خلال التركيز على المسارات متعددة التخصصات التي تزيد من قدرة الخريج على التكيف مع المتطلبات المتغيرة لسوق العمل.

كما أجرى عبد اللطيف (٢٠١٩) دراسة سعت إلى التعرف على دور الجامعة في تعزيز مهارات المواطنة العالمية لطلابها في ضوء متطلبات سوق العمل، وإيضاح المعوقات التي تواجه تعزيز تلك المهارات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوهاج. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦١) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى اهتمام الجامعة بدعم مهارات حقوق الإنسان،

ومهارات السلام العالمي، ومهارات التفكير النقدي والتنوع الثقافي، ومهارات التمكين التكنولوجي لدى الطلاب بهدف تمكينهم منها وبما يحتاجه سوق العمل العالمي، علاوةً على أن هناك قصورًا في دور الجامعة في تعزيز تلك المهارات لدى الطلاب بسبب وجود العديد من المعوقات مثل عدم ربط برامج التعليم بمتطلبات سوق العمل العالمية، وقلة البرامج والأنشطة المقدمة لتعزيز مهارات المواطنة العالمية وتدريب الطلاب عليها والتي تمكنهم من التنافس الإيجابي في سوق العمل العالمي.

واستهدفت دراسة الدلو (٢٠١٧) دراسة واقع مخرجات التعليم العالي في فلسطين، علاوةً على واقع سوق العمل في محافظة غزة، وتقديم استراتيجية للمواءمة بين مخرجات التعليم العالي الفلسطيني وسوق العمل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من طلاب تخصص الصيدلة في جامعة الأزهر بغزة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فجوة كبيرة بين التعَلُّم المكتسب في الجامعة والاحتياجات المطلوبة في مكان العمل، ووجود تفاوت كبير في قدرات أعضاء الهيئة التدريسية، وضعف العلاقة التشابكية والإسهامات المادية بين قطاع التعليم العالي ومؤسسات المجتمع المدني وسوق العمل.

وسعت دراسة زقاوة (٢٠١٧) إلى الكشف عن مدى استجابة برامج ومناهج التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢١) طالب من طلاب المركز الجامعي بمدينة غليزان. وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في استجابة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل، مع عدم تعرف الطلبة على احتياجات ومتطلبات سوق العمل، كما أن الهوة بين بين الجامعة وسوق العمل اتسعت نتيجة لعدم توفر شرط الكفاية والمهارة التي يحتاج إليها سوق العمل لدى الطلبة.

١-٦-١ التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق يتضح أن الدراسات السابقة تناولت أدوار الجامعات ومخرجاتها وعلاقتها بسوق العمل، كما أنها ركزت في أهدافها بشكل عام على المواءمة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل، مع عرض بعض النماذج الإقليمية أو الدولية في

هذا المجال. واستخدمت المنهج الوصفي، وتنوعت فئات العينة التي طُبقت عليها الدراسات السابقة التي تم عرضها، من حيث فئة أفراد عينة الدراسة ما بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعات، وتخصصات أفرادها، والدول التي طُبقت فيها. كما أنها استخدمت الاستبانة كأداة للحصول على البيانات من أفراد العينة، باستثناء دراسة أحمد (٢٠٢٠) التي استخدمت التحليل النوعي. وجاءت نتائج الدراسات السابقة متفقة في بعض المجالات ومتباينة في مجالات أخرى. بناءً على ما سبق، تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب، منها أهدافها، وحدودها المكانية، وعينتها. في حين أنها تتشابه معها في المنهج المستخدم، وأداة الدراسة. وقد استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وبناء أداة الدراسة.

٢- الإطار النظري

تُعد العلاقة بين المؤسسات الجامعية ومؤسسات سوق العمل من الموضوعات التي حظيت باهتمام بالغ من الباحثين والمختصين في مجال العلوم الاجتماعية والاقتصادية، ذلك أن سوق العمل يُمثل الشريان الحيوي للتنمية الاقتصادية في أي مجتمع. تختلف سوق العمل من دولة إلى أخرى، ومن مجتمع لآخر، غير أن العولمة وما صاحبها من آثار التي شكلت العالم المعاصر، ساهمت في إرساء معايير تكاد تكون موحدة في جميع أسواق العمل. تأسيساً على ما تقدم يتناول الإطار النظري سوق العمل، على النحو الآتي:

٢-١ العوامل المؤثرة في سوق العمل:

تتأثر سوق العمل بما يحدث في المجتمع وتؤثر فيه. ويشير قويجيل (٢٠١٤، ص٨٥) إلى أن العوامل التي تؤثر في سوق العمل يمكن إجمالها في الآتي:

أ- مستوى مهارة وكفاية قوة العمل: إن مهارة قوة العمل ترتبط بالمستوى التعليمي ومدى تطوره؛ إذ أصبح التعليم أداة لتطور المجتمعات وميدانًا لخلق الثروات، وإن التقدم الاقتصادي في دول العالم مصدره التطور العلمي.

ب- معدل النمو السكاني: تؤدي زيادة عدد السكان إلى وجود عرض متزايد في سوق العمل مما يؤدي إلى ارتفاع معدل الإعالة الديموغرافي.

ج- معدل نمو الناتج الداخلي الإجمالي: يمثل الناتج الداخلي العامل الرئيسي للطلب على قوة العمل؛ ومن ثم انخفاض في معدلات البطالة.

د- الاستثمار: إن تطور معدلات الاستثمار يؤثر في جانب الطلب لسوق العمل؛ إذ يُعَدّ معدل الاستثمار هو المتغير الرئيسي الذي يحدد معدل النمو في الاقتصاد باعتبار أن الاستثمار هو الإضافة الإنتاجية؛ ومن ثم فهو الذي يحدد الطلب على اليد العاملة.

هـ- أساليب الإنتاج: تؤثر أساليب الإنتاج في جانب الطلب في سوق العمل، فإذا كانت وسائل الإنتاج كثيفة العمل أو كثيفة رأس المال فقد يؤثر في خلق فرص العمل، ويترتب على ذلك زيادة معامل رأس المال.

يتضح مما سبق أن للتعليم بشكل عام وللجامعات بشكل خاص دورًا مؤثرًا في تلبية احتياجات سوق العمل من الكفاءات والمهارات في شتى المجالات، وهو ما يتطلب تحقيق مشاركة فاعلة، وقيام تنسيق بين الجامعات ومؤسسات الأعمال لضمان تمتع مخرجات التعليم بالمهارات والخبرات اللازمة لسوق العمل المتطور والمتغير، حتى لا يكون الانفصال عن مجالات العمل والتعليم سببًا في زيادة نسب البطالة، وبخاصة من خريجي الجامعات.

٢-٢ النظريات المفسّرة لسوق العمل:

تزخر الأدبيات الاقتصادية بعدة نظريات محور اهتمامها هو علاقة سوق العمل بالتعليم ودوره في التنمية الشاملة، ولعل أهم هذه النظريات هي: النظرية الاقتصادية الكلاسيكية، نظرية رأس المال البشري، النظرية الليبرالية الجديدة في اقتصاديات التعليم، ونظرية النمو الداخلي. (عويدة، ٢٠١٩، ص ص ١٠٦-١١١)، تتناولها الدراسة على النحو الآتي:

أ- النظرية الاقتصادية الكلاسيكية:

ينطلق التحليل الكلاسيكي لعلاقة التعليم بالتنمية والنمو من خلال طرح سؤالين رئيسيين، أولًا: هل يجب تعليم العمال؟ وإذا كان ذلك ضروريًا، فأي تعليم يجب أن يقدم لهم؟ وثانيًا: كيف يجب إنتاج وتمويل هذا العرض التعليمي؟ بالنسبة للمسألة الأولى، ركز الكلاسيكيُّون على التدريب الأساسي الضروري للعمال الذين يحتاجون فقط القوى الجسدية لأداء مهمّاتهم، والهدف هو تعليمهم الطريقة الصحيحة للعمل وضمان توافقها مع النظام والانضباط، كالالتزام بالمواعيد والنظام، واحترام السلطة وضبط النفس في مكان العمل، ذلك أن التعليم في المنظور الكلاسيكي لديه وظيفة مزدوجة؛ إذ لا ينظر إليه فقط كوسيلة لتنمية القدرات الإنتاجية للأفراد، ولكن أيضًا كوسيلة للتحسين الأخلاقي، أما فيما يتعلق بالمسألة الثانية، وهي مصدر إنتاج وتمويل الخِدْمَات التعليمية، فالنظرية الكلاسيكية تطرح فكرتين رئيسيتين، أولًا: على أساس مبدأ المنافسة الحرة، إذ إنّ أسواق العمل التنافسية هي أفضل وسيلة في المجال الاقتصادي لضمان ترشيد تخصيص الموارد في التعليم، ثانيًا: المنافسة في توفير التعليم من شأنها أن تسمح بتفوق الأفضل من مقدمي التعليم من ناحية الجودة والسعر. بناءً على ما تقدم، يمكن الإشارة بأنّ النظرية الكلاسيكية ركزت على أهمية مهارات العامل، ومن ثَـمَّ الاتجاه إلى التعليم كمصدر لاكتساب تلك المهارات، وأن يكون التعليم متناسبًا مع طبيعة المهارة التي يتطلبها سوق العمل، فالتباين في المستويات التعليمية يترتب عليه تفاوت في الأجور، كما يؤدي التعليم وظيفة أخلاقية واقتصادية، ويوجه إلى التعامل الأمثل مع العوامل الديمغرافية المؤثرة في الاقتصاد.

ب- نظرية رأس المال البشري:

يرى Becker أن لكل عامل رأس ماله البشري الخاص به، والناتج من فطرته، وقدراته، وتعليمه وتدريبه، وهذا المخزون من رأس المال غير المادي يمكن أن يزداد كما يمكن له أن ينخفض أو يصبح قديمًا، وتتم زيادته عن طريق الاستثمار فيه، ويمكن لمس نتائج الاستثمار في رأس المال البشري من خلال الفروق في الإنتاجية بين العمال المستثمرين وغيرهم ممن لم يستثمروا في التعليم والتدريب، كما تظهر نتائج هذا الاستثمار كذلك في الفرق بين الدخول الفردية. من خلال ما

سبق عرضه يتضح أن نظرية رأس المال البشري تركز على دور العنصر البشري في الإنتاج، وتعتبر الإنفاق على التعليم استثمارًا له عوائده على الإنتاج وإحداث معدلات متزايدة من النمو الاقتصادي.

ج- النظرية الليبرالية الجديدة في اقتصاديات التعليم:

وفقًا لهذه النظرية فإن التعليم مصلحة شخصية؛ ولذلك يجب تمويله من قبل الأفراد، كما تدعو إلى انسحاب الدولة وتخفيض نفقاتها العامة في التعليم، وترك هذا الدور للسوق، بينما يمكن للدولة أن تحافظ على دورها الاستراتيجي وليس الإداري. التعليم من وجهة النظر هذه ليست لديه أية خصوصية بالمقارنة مع القطاعات الاقتصادية الأخرى، ولذلك فإن إدارة المؤسسات التعليمية يجب أن تكون على الطريقة نفسها التي تدار بها المؤسسات الاقتصادية الأخرى. لذلك تسعى النظرية الليبرالية الجديدة في مجال التعليم وعلاقته بسوق العمل للوصول إلى سبل تحسين التعليم وتجويده لكي يقدم عوائد أكبر لمؤسسات سوق العمل، من خلال تناولها للموضوعات المؤثرة في جودة أداء المؤسسات التعليمية، ودور الحكومات في التعليم، ومدى تدخلها فيه، ومن الذي يجب أن ينتج ويمول الخِدْمَات التعليمية. كما تركز على خصخصة الخِدْمَات التعليمية لتقديم خدمة تعليمية متساوية لأفراد المجتمع، والحد من التدخل الحكومي منعًا لازدواجية التعليم، والتي يترتب عليها صراعات وتوترات اجتماعية.

د- نظرية النمو الداخلي:

من بين الإسهامات الأكثر أهمية في تطور هذه النظرية إسهام Lucas؛ إذ أظهرت دراساته، أن مستوى الإنتاج هو دالة لمخزون رأس المال البشري على المدى الطويل، ذلك أن النمو لا يمكن أن يكون مستدامًا إلا إذا استطاع رأس المال البشري أن ينمو بدون قيود، وبالنسبة لهما فإن رأس المال البشري يرتبط أكثر بالإلمام بالمعرفة المكتسبة من خلال التعليم أكثر من ارتباطه بالمتغيرات التقليدية المستخدمة لقياس مستوى التعليم، مثل عدد سنوات الدراسة، علاوةً على أن نوعية التعليم قد تتحسن مع مرور الوقت، وهو ما سيوسع الفجوة الإنتاجية بين الأجيال. يُستنتج مما سبق أن نظرية النمو الداخلي تعزو النمو الاقتصادي إلى مستوى رأس المال البشري، والذي

يتحدد بناءً على نوعية التعليم وتطور مستوى الخِدْمَات التعليمية من جيل إلى جيل، وهو ما يؤدي إلى بزوغ أفكار جديدة، وتوسيع الفجوة الإنتاجية بين الأجيال.

٢-٣ اتجاهات سوق العمل:

تتعدد وتتجدد باستمرار اتجاهات سوق العمل، ومنها الآتي:

أ- اتجاه اقتصاد المعرفة:

يدور اقتصاد المعرفة حول الحصول على المعرفة والمشاركة فيها، واستخدامها وتوظيفها وابتكارها وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها المختلفة، بالإفادة من خدمة معلومات ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥، ص٨٠). إذ يمكن الاعتماد على رأس المال المعرفي كمصدر من مصادر الدخل القومي، وهذا ما اعتمدت عليه الدول المتقدمة؛ إذ لم تعد الموارد الطبيعية هي المصدر الوحيد للدخل القومي، بل أصبح اقتصاد المعرفة من المصادر الأكثر فاعلية التي تسهم في تقدم المجتمعات (عبد اللطيف، ٢٠١٩، ص ٢٩٠). الجامعات اليوم مطالبة بالتعامل مع المعرفة باعتبارها اقتصادًا يجب التعامل معه من ناحية النظم التي تمكن من الحصول عليها، واكتسابها وإنتاجها والعمل على تطويرها من خلال كفاية وفاعلية دمجها ومزجها وتوظيفها مع ما يتوافر لدى الجامعة من موارد أخرى؛ من أجل التطوير وتحقيق الأهداف التنموية للمجتمع (دمنهوري، ٢٠٠٧، ص٣٠٥).

ب- اتجاه العمالة الماهرة:

تُعد العمالة الماهرة من أهم متطلبات سوق العمل؛ لما لها من أهمية في القيام بالأعمال التي تتطلب مهارات محددة وتدريبات عالية نتيجة التغير المستمر، والتقدم التقني والتكنولوجي والمتطلبات المتجددة (الشريف، ٢٠٠٦، ص١٠). يستند سوق العمل المعاصر في سد حاجاته ومتطلباته من القوى العاملة إلى قطاع التعليم الجامعي الذي يهتم بإعداد الطلاب؛ ليكونوا رافدًا للسوق بعد تخرجهم وانخراطهم في بيئة العمل الفعلية (العوفي, ٢٠١٦, ص٤٥٤). لذا فإن

للجامعات دورًا مهمًّا في إعداد الكوادر البشـــرية ذات المهارات المعرفية والتكنولوجية التي تواكب سوق العمل.

ج- اتجاه المساهمات الدولية:

أصـبحت المسـاهمات الدولية إحدى متطلبات سـوق العمل، ولم يعد هناك مجال للاكتفاء بالجانب المحلي، في ظل السعي نحو تحقيق رفاهية المجتمع والحراك الاجتماعي وتطوير أنظمة المجتمع ومؤسـساته؛ ذلك أن فكرة المسـاهمات الدولية في سـوق العمل تتطلب من المجتمعات العديد من المتطلبات أهمها تحقيق الاستقرار السياسي وحرية الرأي في المجتمعات، ونشر ثقافة العمل والتربية المستمرة، وهو ما ينقل المجتمع إلى تحقيق الرقي العلمي والتقني والحضاري (عبد اللطيف، ٢٠١٩، ص٢٩٧). هذا يجعل الجامعات اليوم مطالبة بمراجعة سـياسـاتها وبرامجها لتلبية متطلبات سـوق العمل، من أجل تحقيق المشـاركات الدولية. والعمل على إعداد الطالب الدولي الذي يسـتطيع مسـايرة التطورات والتغيرات المحلية والدولية، والذي لا يعيش منعزلًا عما يدور حوله في المجتمع وفي العالم من أحداث، ويفرض هذا على الجامعات تطوير توجهاتها وأهدافها في تنشئة الطلاب بحيث تأخذ في الاعتبار البعد الدولي لسوق العمل. (عطية، ٢٠١٤، ص٢٠٦).

د- اتجاه التخصصات البينية:

أدت التغيرات الجديدة في مجالات سوق العمل إلى حاجة المجتمع إلى التخصصات الدقيقة والنادرة التي تناسب التطور العلمي المذهل وثورة المعرفة، وتزويد الفرد بالقدرات المختلفة والمهارات المتنوعة التي يحتاج إليها سوق العمل الحديث، والذي يختلف عن سوق العمل التقليدي وما يتطلبه من عمالة متميزة في اسـتخدام التقنيات الحديثة (عبد اللطيف، ٢٠١٩، ص٣٠٢). تتميز الوظائف الحديثة التي تحتاج إليها سوق العمل بالتعقد الفني وتتطلب مهارات مميزة، في ظل تلاشي الحواجز بين الوظائف؛ فلم يعد الفرد يمارس عمله من خلال قسـم معين أو إدارة معينة، مع أفراد يحملون نفس تخصصه، لكنه يجد نفسه عضوًا في فريق عمل أو مجموعة مهمّات تضم أفرادًا آخرين من أقسـام أخرى داخل المنظمة، وهذا يعني تزايد أهمية دور إدارة الموارد البشـرية في تقويم وتنفيذ

البرامج والسياسات الفردية لتحقيق التوافق والانسجام مع هذه التغيرات (الحريري، ٢٠١٨، ص٩).

٣- منهجية الدراسة وإجراءاتها

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، والأسئلة التي تسعى إلى الإجابة عنها، والبيانات المراد الحصول عليها، ولما يتميز به المنهج الوصفي المسحي من وضوح من حيث أساليب جمع المعلومات والبيانات، إذ مصدر المعلومات في البحث الوصفي المسحي هو الواقع نفسه، لذا فإنه ملاءم ومناسب لطبيعة الدراسة الراهنة وأهدافها. ويوضح العساف (٢٠١٢، ص١٧١) أن المنهج الوصفي المسحي هو ذلك النوع من المناهج الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، بصورة مباشرة من خلال استخدام أداة المقابلة أو بصورة غير مباشرة باستخدام أداة الاستبانة.

٣-١ مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس، في جميع التخصصات العلمية التطبيقية والنظرية الإنسانية، بما في ذلك الذكور والإناث السعوديين وغير السعوديين في جميع الجامعات السعودية الحكومية والأهلية. والبالغ عددهم (٧٤٤٥٨) عضوًا للعام الدراسي ١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م (الموقع الالكتروني الرسمي لوزارة التعليم، ٢٠٢٠).

٣-٢ عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية من الجامعات السعودية لتطبيق أداة الدراسة عليها، تكونت هذه العينة من الجامعات الآتية: جامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة جازان، وجامعة الحدود الشمالية. تضم هذه الجامعات عددًا كبيرًا من أعضاء هيئة التدريس يقدر عددهم بالآلاف، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول ٣-١ إحصائية عدد أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م (الموقع الالكتروني الرسمي لوزارة التعليم، ٢٠٢٠)

الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس
جامعة الملك سعود	٧٢١١
جامعة أم القرى	٥٠٠٨
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	١٠٩٥
جامعة جازان	٢٥٨٦
جامعة الحدود الشمالية	١٢٣١
المجموع	١٧١٣١

يتضح مما سبق أن مجموع أعضاء هيئة التدريس في تلك الخمس جامعات بلغ (١٧١٣١). تم تحديد حجم العينة بناءً على جدول (Krejcie & Morgan) حيث جرى اختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية من أعضاء هيئة التدريس، وبناءً على ذلك بلغ حجم عينة الدراسة (٨٧٤) فرداً.

٣-٣ أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع معلومات وبيانات الدراسة، بسبب مناسبتها لموضوع الدراسة، ولتحقيق أهدافها. فهي مجموعة من العبارات، المزودة بإجاباتها، أو الآراء المحتملة، ويُطلب من المجيب عليها الإشارة إلى ما يراه مهمًّا، أو ما ينطبق عليه منها، أو ما يعتقد أنه هو الإجابة الصحيحة (العساف، ٢٠١٢، ص٣١٠). وقد تم تصميم الاستبانة بعد الاطلاع والاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وجرى صياغة الإطار العام للاستبانة في جزئين هما:

أ- الجزء الأول للأداة: هو الجزء المتعلق بالبيانات الأساسية لأفراد العينة، وما تتطلبه الدراسة من الخصائص الشخصية، والوظيفية، والأكاديمية، والعلمية، لأفراد العينة، كالجامعة التي ينتمون إليها، والجنس، والتخصص الأكاديمي، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة الأكاديمية.

ب- الجزء الثاني للأداة: تكون من محورين، تناول المحور الأول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، حيث اشتمل على (٣٩) عبارة تم توزيعها على أربعة أبعاد فرعية، جاءت هذه الأبعاد على النحو التالي: البعد الأول: التخصصات الأكاديمية والتخطيط للخريجين (١٢) عبارة. والبعد الثاني: كفاية ومهارة الخريجين (١١) عبارة. والبعد الثالث: علاقة الجامعة بسوق العمل (١٠) عبارات. والبعد الرابع: التدريس الجامعي (٦) عبارات. أما المحور الثاني فقد تناول المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في إعداد طلابها في ضوء متطلبات سوق العمل، حيث تكون من (١٥) عبارة.

تبنت الدراسة في صياغة إجابات الاستبانة الشكل المغلق للإجابة، وهي ما يحدد فيه الباحث إجابات معينة، وعلى المجيب اختيار ما يراه، أو ما يَصْدُق عليه منها (العساف, ٢٠١٢, ص ٣٢١). ولتسهيل تفسير النتائج اختار الباحث مقياس ليكرت خماسي الأبعاد، لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة. إذ تم إعطاء وزن للبدائل (موافق بشدة =٥، موافق =٤، موافق إلى حدٍ ما =٣، غير موافق =٣، غير موافق بشدة =١). بناء على ذلك تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٨٠،٠

ولتحليل البيانات التي تم جمعها، تمَّ استخدام العديد من الأساليب الإحصائيَّة المناسبة لأغراض الدراسة الحالية من خلال برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية Statistical package for social sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS).

٣-٤ صدق أداة الدراسة:

للتحقق من مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه جرى إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، ومن ثم عرضها على مجموعة من الخبراء التربويين ممن يحملون مؤهل الدكتوراه في جامعات المملكة العربية السعودية بلغ عددهم (١٧) خبيرًا، لتحديد مدى وضوح العبارات، وكذلك مدى مناسبة هذه العبارات للمحور، وفي ضوء آراء المحكَّمين تم تعديل استبانة الدراسة

وإعدادها في صورتها النهائية، فتم الإبقاء على العبارات التي أجمعت عليها الآراء بنسبة (٩٠٪) فما فوق، وحُذفت العبارات التي لم تجمع عليها الآراء والعبارات المكررة في المعنى بنسبة أقل من (٩٠٪)، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات بناءً على رأي المحكَّمين، وأضيفت العبارات التي كتبها المحكَّمون في كل محور، حتى جاءت الاستبانة في صورتها النهائية. بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانيًّا على عينة استطلاعية، وجرى حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي (صدق البناء) للاستبانة، واتضح أن معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكليَّة للأبعاد والمحاور جاءت جميعها معاملات موجبة ودالة إحصائيًّا ومقبولة؛ إذ كانت كلُّها دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على صدق اتساقها.

٣-٥ ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach) Alpha للتأكد من ثبات الأداة، وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية. اتضح أن معامل الثبات عالٍ، ومناسب لأغراض البحث العلمي، إذ بلغت الدرجة الكلية (٠,٧٤٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٣-٦ تطبيق أداة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة ميدانيًّا خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٢هـ -٢٠٢٠م، من خلال توزيع الرابط الإلكترونيّ للاستبانة، إما بالبريد الإلكترونيّ لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، أو عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي للرابط ذاته، وذلك بهدف الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الاستجابات.

٣-٧ خصائص عينة الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات: الجامعة – الجنس – الدرجة العلمية – التخصص – سنوات الخبرة، على النحو الآتي:

جدول ٣-٢ التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات: الجامعة، الجنس، الدرجة العلمية، التخصص، سنوات الخبرة

البيان		التكرار	النسبة المئوية
الجامعة	جامعة الملك سعود	٣٦٤	٤١,٦
	جامعة أم القرى	٢٥٩	٢٩,٦
	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٥٧	٦,٥
	جامعة جازان	١٣١	١٥,٠
	جامعة الحدود الشمالية	٦٣	٧,٢
	المجموع	٨٧٤	١٠٠ %
الجنس	ذكر	٤٨٥	٥٥,٥
	أنثى	٣٨٩	٤٤,٥
	المجموع	٨٧٤	١٠٠ %
الدرجة العلمية	أستاذ	٢٠٤	٢٣,٣
	أستاذ مشارك	٣٨٤	٤٣,٩
	أستاذ مساعد	٢٨٦	٣٢,٧
	المجموع	٨٧٤	١٠٠ %
التخصص	تخصصات علمية تطبيقية	٥٠٠	٥٧,٢
	تخصصات نظرية إنسانية	٣٧٤	٤٢,٨
	المجموع	٨٧٤	١٠٠ %
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٨٠	٢٠,٦
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٣٧	٣٨,٦
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٢٥٤	٢٩,١
	١٥ سنة فأكثر	١٠٣	١١,٨
	المجموع	٨٧٤	١٠٠ %

يتضح من جدول (٣-٢) أنّ (٣٦٤) من أفراد الدراسة بنسبة (٤١,٦ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة تدريس بجامعة الملك سعود، بينما (٢٥٩) من أفراد الدراسة بنسبة (٢٩,٦ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة تدريس بجامعة أم القرى، في حين أن (١٣١) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (١٥ %) من إجمالي أفراد الدراسة من أعضاء هيئة تدريس بجامعة جازان، وجاء (٦٣) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٧,٢ %) من إجمالي أفراد الدراسة من أعضاء هيئة تدريس بجامعة الحدود الشمالية، بينما (٥٧) من أفراد الدراسة بنسبة (٦,٥ %) من إجمالي أفراد الدراسة من أعضاء هيئة تدريس بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

ويشير الجدول ذاته إلى أنّ (٤٨٥) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٥٥,٥ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور، بينما (٣٨٩) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٤٤,٥ %) من إجمالي أفراد الدراسة إناث. بالإضافة إلى أنّ عدد (٣٨٤) من أفراد الدِّراسَة بنسبة (٤٣,٩ %) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة أساتذة مشاركون، وعدد (٢٨٦) من أفراد عينة الدِّراسَة بنسبة (٣٢,٧ %) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة أساتذة مساعدون، في حين أن عدد (٢٠٤) من أفراد عينة الدِّراسَة بنسبة (٢٣,٣ %) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة أساتذة. ويتبين من الجدول نفسه أنّ (٥٠٠) من أفراد الدراسة بنسبة (٥٧,٢ %) من إجمالي أفراد الدراسة أصحاب تخصصات علمية تطبيقية، بينما (٣٧٤) من أفراد الدراسة بنسبة (٤٢,٨ %) من إجمالي أفراد الدراسة أصحاب تخصصات نظرية إنسانية. كما يتضح من جدول (٢) أنّ (٣٣٧) من أفراد الدراسة بنسبة (٣٨,٦ %) من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، و(٢٥٤) من أفراد الدراسة بنسبة (٢٩,١ %) من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة، و(١٨٠) من أفراد الدراسة بنسبة (٢٠,٦ %) من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات، و(١٠٣) من أفراد الدراسة بنسبة (١١,٨ %) من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم ١٥ سنة فأكثر.

٤- مناقشة وتفسير النتائج

تتضمن مناقشة وتفسير النتائج الإجراءات الآتية:

٤-١ النتائج المتعلقة بدور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل:

يأتي هذا الجزء للإجابة على السؤال الأول للدراسة: ما دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل؟ وللتعرف على إجابة السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ودرجة الموافقة لأبعاد المحور الأول: دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

٤-١-١ البُعد الأول: التخصصات الأكاديمية والتخطيط للخريجين

جدول (٤-١) النتائج المتعلقة ببُعد التخصصات الأكاديمية والتخطيط للخريجين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	يتوافر لدى الجامعة تخصصات أكاديمية تتوافق مع مستَجِدّات سوق العمل	٣،٩٩	٠،٢٠٥	١	مرتفعة
١١	تستحدث الجامعة تخصصات أكاديمية تتوافق مع متطلبات سوق العمل	٣،٩٧	٠،٢٥٩	٢	مرتفعة
١٢	تحلل الجامعة متطلبات سوق العمل لتطوير التخصصات الأكاديمية على ضوئها	٣،٩٦	٠،٣٣٩	٣	مرتفعة
١٠	تدرس الجامعة متطلبات سوق العمل عند التخطيط لتخصصات أكاديمية جديدة	٣،٩٥	٠،٣٥١	٤	مرتفعة
٥	تراجع الجامعة برامجها بصورة دورية بهدف تحسينها وفقًا لمتطلبات سوق العمل	٣،٩٣	٠،٤٠١	٥	مرتفعة
٨	تصمم الجامعة خططًا تربط فيها نواتج التعلم ومواصفات الخريجين مع معايير التوظيف في سوق العمل	٣،٨٦	٠،٥٨٣	٦	مرتفعة
٧	تقدم الجامعة برامج إرشاد مهني لطلابها تساعدهم على الدخول إلى سوق العمل بعد تخرجهم	٣،٧٧	٠،٦٨٦	٧	مرتفعة
٩	تنظم الجامعة ندوات ومؤتمرات بهدف تعريف الطلاب بالمهن المستقبلية وفرص العمل المتاحة في سوق العمل	٣،٥٥	٠،٨٥٣	٨	مرتفعة
٦	تركز الجامعة على التوسع في التخصصات البينية التي تعمل على تأهيل الطلاب على وَفْق متطلبات سوق العمل	٢،١٢	٠،٤٧٢	٩	منخفضة
٢	تركز التخصصات الأكاديمية في الجامعة على المهارات التطبيقية أكثر من المعارف النظرية	٢،٠٨	٠،٤٢٨	١٠	منخفضة
٤	تتعاون إدارات الجامعة مع بيوت خبرة دولية لتطوير التخصصات الأكاديمية حَسَبِ تغيرات سوق العمل	٢،٠٧	٠،٣٩١	١١	منخفضة
٣	تتيح الجامعة الحرية الأكاديمية للأقسام العلمية في استحداث التخصصات الأكاديمية المتوافقة مع سوق العمل	٢،٠٦	٠،٤٤٨	١٢	منخفضة
	المتوسط العام	٣،٢٨	٠،٤٥	بدرجة متوسطة	

من خلال النتائج الموضحة في جدول (٤-١) يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون على بُعد التخصصات الأكاديمية والتخطيط للخريجين، بمتوسط عام (٣،٢٨ من ٥،٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة التي تشير إلى خيار "موافق بدرجة متوسطة"، كما تشير النتائج إلى تجانس آراء أفراد

عينة الدراسة. كما يتضح من الجدول أن هناك تفاوتًا في موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد التخصصات الأكاديمية والتخطيط للخريجين، إذ تراوحت متوسطات موافقاتهم ما بين (٢،٠٦ إلى ٣،٩٩)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والثانية من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (موافق/غير موافق). كما يظهر من النتائج أن أفراد عينة الدراسة "موافقون" بدرجة مرتفعة على ثماني عبارات من بُعد التخصصات الأكاديمية والتخطيط للخريجين، تتمثل في العبارات (١، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢). كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة "غير موافقين" بدرجة منخفضة على أربع عبارات، تتمثل في العبارات (٢،٣،٤،٦).

كما يتضح من النتائج الموضحة آنفًا أن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من حيث بُعد التخصصات الأكاديمية والتخطيط للخريجين جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وهذا يدل على توفير متطلبات سوق العمل في الجامعات السعودية من حيث التخصصات الأكاديمية والتخطيط للخريجين بدرجة متوسطة؛ إذ يتوافر لدى الجامعة تخصصات أكاديمية تتوافق مع مستَجِدّات سوق العمل، وتستحدث الجامعة التخصصات الأكاديمية التي تتوافق مع سوق العمل. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة اليازوري وآخرين (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن البرامج الجامعية توفر المهارات اللازمة لتهيئة الطالب لسوق العمل من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام.

من جانب آخر اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدلو (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فجوة كبيرة بين التعلم المكتسب في الجامعة والاحتياجات المطلوبة في مكان العمل، ووجود تفاوت كبير في قدرات أعضاء الهيئة التدريسية، وضعف العلاقة التشابكية والإسهامات المادية بين قطاع التعليم العالي ومؤسسات المجتمع المدني وسوق العمل. كما اختلفت مع نتيجة دراسة اليازوري وآخرين (٢٠١٢) التي توصلت إلى درجة موافقة منخفضة حول تضمين التخطيط الاستراتيجي للجامعات بنودًا تتعلق بالخريج والتكاملية بين الجامعات حول البرامج الأكاديمية المقدمة للطلاب، علاوةً على درجة موافقة منخفضة فيما يتعلق بارتباط الإرشاد الأكاديمي بحاجات سوق العمل.

٤-١-٢ البُعد الثاني: كفاية ومهارة الخريجين:

جدول (٤-٢) النتائج المتعلقة ببُعد كفاية ومهارة الخريجين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢	تعمل الجامعة على تحقيق التوافق مع مواصفات مقررات التخصصات الأكاديمية ومتطلبات سوق العمل	٣،٩٥	٠،٢٦٤	١	مرتفعة
٣	توفر الجامعة المراجع مثل الكتب والمجلات العلمية التي توافق متطلبات سوق العمل في مجال التخصص الذي يلتحق به الطلاب	٣،٩٥	٠،٣١٩	٢	مرتفعة
١٠	تُكسب الجامعة الطلاب مهارات اللغة الإنجليزية اللازمة لسوق العمل	٣،٩٥	٠،٣٤٣	٣	مرتفعة
١١	تحدد الجامعة سقفًا لمستوى إتقان اللغات الأجنبية وفقًا لمعايير عالمية بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل مثل IELTS	٣،٩٥	٠،٣٣٤	٤	مرتفعة
٤	تُسهم التخصصات الأكاديمية في الجامعة في إكساب الطلاب مهارات متعددة ملائمة لسوق العمل	٣،٩٣	٠،٣٤٣	٥	مرتفعة
٥	تُسهم التخصصات الأكاديمية في الجامعة في إكساب الطلاب الثقافة المعلوماتية اللازمة لسوق العمل	٣،٩٣	٠،٣٦٧	٦	مرتفعة
٦	تُسهم التخصصات الأكاديمية في الجامعة في إكساب الطلاب الثقافة التكنولوجية اللازمة لسوق العمل	٣،٩٣	٠،٣٤٤	٧	مرتفعة
١	تركز الجامعة على رفع كفاية المخرجات التعليمية ونوعيتها بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل	٣،٨٧	٠،٤٨٨	٨	مرتفعة
٩	توجّه الجامعة الطلاب وتعرّفهم بمجالات العمل المختلفة اللازمة لجعلهم أعضاء فاعلين في سوق العمل	٣،٥٠	٠،٨٧٠	٩	مرتفعة
٧	تقدم الجامعة محاضرات عن طرق اجتياز المقابلة الشخصية المتوافقة متطلبات مع سوق العمل	٢،١٦	٠،٥٢٥	١٠	منخفضة
٨	تقدم الجامعة محاضرات عن طرق صياغة السيرة الذاتية المتوافقة مع متطلبات سوق العمل	٢،٠٩	٠،٤٧٦	١١	منخفضة
المتوسط العام		٣،٥٦	٠،٤٣	بدرجة مرتفعة	

تشير النتائج الموضحة في جدول (٤-٢) إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة موافقة مرتفعة على بُعد كفاية ومهارة الخريجين، بمتوسط عام (٣،٥٦ من ٥،٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة التي تشير إلى خيار "موافق بدرجة مرتفعة"، كما تشير النتائج إلى تجانس آراء أفراد عينة الدراسة. ويتبين من خلال النتائج الموضحة آنفًا أن هناك تفاوتًا في موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد كفاية ومهارة الخريجين، إذ تراوحت متوسطات موافقاتهم ما بين (٢،٠٩ إلى ٣،٩٥)، وهي

متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والثانية من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (موافق/غير موافق). كما يظهر من النتائج أن أفراد عينة الدراسة "موافقون" بدرجة مرتفعة على تسع عبارات من بُعد كفاية ومهارة الخريجين، تتمثل في العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١١). كما يظهر من النتائج أن أفراد عينة الدراسة "غير موافقين" بدرجة منخفضة على عبارتين من بُعد كفاية ومهارة الخريجين، تتمثل في العبارتين (٧،٨).

من خلال ما سبق يتضح أن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من حيث بُعد كفاية ومهارة الخريجين جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة. وهذا يدل على توفير متطلبات سوق العمل في الجامعات السعودية من حيث كفاية ومهارة الخريجين؛ إذ تعمل الجامعة على تحقيق التوافق مع مواصفات مقررات التخصصات الأكاديمية ومتطلبات سوق العمل، وتوفر الجامعة المراجع مثل الكتب والمجلات العلمية التي تتوافق مع متطلبات سوق العمل في مجال التخصص الذي يلتحق به الطلاب.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شمعة (٢٠١٧) في أن الإرشاد الوظيفي بالجامعة يؤدي دورًا كبيرًا في سد الفجوة بين التعليم الجامعي وبين الجانب العملي ومتطلبات سوق العمل، بما يعزز فرص الخريجين للحصول على وظيفة بعد التخرج، ويُعزى ذلك إلى اهتمام الجامعة وحرصها على إكساب الطلاب المهارات الشخصية والوظيفية اللازمة لسوق العمل، والثقافة المعلوماتية والتكنولوجية التي تطلبها مؤسسات سوق العمل، بالإضافة إلى أهمية البرامج التدريبية التي يقدمها مركز الإرشاد الوظيفي في الجامعة ودوره في إكساب الخريجين للمهارات اللازمة للاندماج في سوق العمل.

علاوةً على ما تقدم، اتفقت مع نتيجة دراسة عبد اللطيف (٢٠١٩) التي توصلت إلى اهتمام الجامعة بدعم مهارات حقوق الإنسان ومهارات السلام العالمي ومهارات التفكير النقدي والتنوع الثقافي ومهارات التمكن التكنولوجي لدى الطلاب بهدف تمكينهم منها وبما يحتاجه سوق العمل. كما اتفقت مع نتيجة دراسة عبد العزيز (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن الجامعة أكسبت

خريجيها مهارات الاتصال، ومهارات العمل، والمهارات الشخصية، وأن الدراسة الجامعية أسهمت في إكساب الطلاب استخدام الحاسوب وتطبيقاته بفاعلية.

من جانب آخر اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جايل (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن الخريجين لا يمتلكون المهارات التخصصية التي تلبي حاجات سوق العمل في ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية لضمان المنافسة في السوق العالمي، ومنها استقلال الفكر والقدرة على التفكير الناقد، وتحليل وتفسير المعلومات، وصنع القرار الرشيد. كما اختلفت مع نتيجة دراسة عبد اللطيف (٢٠١٩) التي توصلت إلى القصور الشديد في دور الجامعة في تنمية مهارات الطلاب في التعامل مع البرامج الإلكترونيّة، والاهتمام باللغة الإنجليزية لتسهيل التعامل مع الإنترنت، ودعم التواصل العلمي مع الزملاء والباحثين وأعضاء هيئة التدريس.

ومن الجانب ذاته اختلفت مع نتيجة دراسة الكرد (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فجوة بين التعليم النظري والتطبيقي، وصعوبة الحصول على فرص عمل بعد التخرج. كما اختلفت مع نتيجة دراسة عبد العزيز (٢٠١٧) واليازوري وآخرين (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن دراسة الطلاب في الجامعة لم تساعدهم على إجادة اللغة الإنجليزية إذا كانت متطلبًا للعمل. بالإضافة إلى ما سبق اختلفت مع نتيجة دراسة عاشور (٢٠٠٥) التي توصلت إلى أن مخرجات التعليم الجامعي تفوق بكثير القدرة الاستيعابية لسوق العمل. كما أكدت دراسة العاصمي (٢٠١٧) على ضرورة سد الفجوة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات قطاعات التنمية المختلفة من الموارد البشرية من خلال مواءمة أدوار الجامعة ومنتجاتها المعرفية والبشرية مع تلك المتطلبات.

٤-١-٣ البُعد الثالث: علاقة الجامعة بسوق العمل:

جدول (٤-٣) النتائج المتعلقة ببُعد علاقة الجامعة بسوق العمل

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	ترسي الجامعة مبادئ التعاون مع مؤسسات سوق العمل لتحسين مخرجاتها	٣،٦١	٠،٧٧١	١	مرتفعة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	تدعم الجامعة إسهامات الطلاب البحثية وتوجيهها نحو المجالات التطبيقية المرتبطة باحتياجات سوق العمل	٣،٥٣	٠،٨٣٦	٢	مرتفعة
٦	تعقد الجامعة لقاءات مع مؤسسات سوق العمل لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية وتنسيق الأدوار بينهم	٣،٣٣	٠،٧٥٦	٣	متوسطة
٧	تحرص الجامعة على قيام الطلاب بزيارات ميدانية إلى مواقع العمل للتعرف على واقع سوق العمل	٢،١٦	٠،٥٤٩	٤	منخفضة
٣	تتعاون الجامعة مع مؤسسات سوق العمل لاستحداث كراسي بحث تخدم توجهاتها المهنية	٢،١٣	٠،٤٩٧	٥	منخفضة
٩	تتواصل الجامعة مع الجهات المعنية بسوق العمل لتطوير مهارات الطلاب لتتناسب مع متطلباتها	٢،١٣	٠،٤٨٧	٦	منخفضة
١٠	تعقد الجامعة مشاركات مع الجهات المتخصصة لتعزيز قدرات الطلاب التطبيقية في سوق العمل	٢،١٣	٠،٤٨١	٧	منخفضة
٢	تُسوِّق الجامعة التخصصات الأكاديمية المستحدثة في سوق العمل	٢،١٠	٠،٤٢٤	٨	منخفضة
٨	تسعى الجامعة إلى التنسيق مع مؤسسات سوق العمل لتزويدها بما تحتاج إليه من الخريجين	٢،١٠	٠،٤٤٦	٩	منخفضة
٤	تُعد الجامعة قائمة بأسماء أماكن التدريب المعتمدة دوليًا في سوق العمل وتوجه الطلاب للالتحاق بها	٢،٠٨	٠،٣٩٦	١٠	منخفضة
المتوسط العام		٢،٤٠	٠،٦	بدرجة منخفضة	

تشير النتائج الموضحة في جدول (٤-٣) إلى أن بُعد علاقة الجامعة بسوق العمل جاء بدرجة موافقة منخفضة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة، إذ جاء المتوسِّط العام مساويًا (٢،٤٠ من ٥،٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (من١،٨١ إلى أقل من٢،٦٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "غير موافق"، كما توضح النتائج تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة. كما تؤكد النتائج على أن هناك تفاوتًا في موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد علاقة الجامعة بسوق العمل، إذ تراوحت متوسطات موافقاتهم ما بين (٢،٠٨ إلى ٣،٦١)، وهي متوسطات تقع في الفئات الثانية والثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (موافق/ موافق بدرجة متوسطة/ غير موافق).

كما تبين النتائج أن أفراد عينة الدراسة "موافقون" بدرجة مرتفعة على عبارتين من بُعد علاقة الجامعة بسوق العمل، تتمثل في العبارتين (٥،١). كما تشير النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون "بدرجة متوسطة" على عبارة واحدة تمثلت في العبارة (٦). من جانب أخر توضح النتائج أن أفراد عينة الدراسة "غير موافقين" بدرجة منخفضة على سبع عبارات، تتمثل في العبارات (١٠،٩،٨،٧،٤،٣،٢).

يتضح من النتائج السابقة أن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من حيث علاقة الجامعة بسوق العمل جاء بدرجة منخفضة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة. وهذا يدل على عدم استيفاء متطلبات سوق العمل في الجامعات السعودية من حيث علاقة الجامعة بسوق العمل؛ لذا يجب أن تعمل الجامعة على توفير أماكن التدريب المعتمدة في سوق العمل، وتوجيه الطلاب للالتحاق بها، والسعي إلى التنسيق مع مؤسسات سوق العمل لتزويدها بما تحتاج إليه من الخريجين ممن يمتلكون مهارات تتناسب مع متطلبات سوق العمل.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الذبياني (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس اتفقوا على ضعف الشراكة والتعاون بين الجامعات والقطاع الخاص. كما اتفقت مع نتيجة دراسة العاصمي (٢٠١٧) التي أشارت إلى قلة قناعة الشركات والمؤسسات بأهمية البحث العلمي، ومن ثَـمَّ قلة دعمها للمنتجات المعرفية. وفي الجانب نفسه أكدت دراسة الجزار (٢٠١٧) على ضرورة عقد شراكات، وإيجاد قنوات تعاون وتواصل بين الجامعات وقطاعات سوق العمل.

كما اتفقت تلك النتائج مع دراسة البغدادي (٢٠١٤) التي توصلت الدراسة إلى عدم وجود آلية معينة لدى الجامعات لمساعدة الخريجين على البحث عن فرص عمل مناسبة، وأن فرص العمل تتأثر بالعوامل الأكاديمية للجامعات، أي أنه يمكن زيادة فرص العمل إذا ما تحسنت أحوال الجامعات، وإذا ما تم تعديل أنظمة وسياسات القبول في الجامعات بما يتلاءم وقدرات وحاجات سوق العمل. واتفقت كذلك مع دراسة زايد (٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم مشاركة مؤسسات سوق العمل في توجيه وتصميم البرامج التدريبية في الجامعات. وفي الجانب ذاته اتفقت تلك النتائج

مع نتيجة دراسة داغر والطراونة والقضاة (٢٠١٦)، التي توصلت إلى عدم رضا مؤسسات سوق العمل عن أداء الجامعة فيما يتعلق بتواصل الجامعة مع مؤسسات سوق العمل لتقييم درجة رضاهم عن أداء خريجيها ومستواهم وكفايتهم في العمل في تلك المؤسسات.

٤-١-٤ البُعد الرابع: التدريس الجامعي:

جدول (٤-٤) النتائج المتعلقة ببُعد التدريس الجامعي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٤	يُحفز عضو هيئة التدريس الطلاب للاطلاع على المواصفات المطلوبة للعمل في مجال تخصصهم بمؤسسات سوق العمل	٣،٩٣	٠،٣٦٧	١	مرتفعة
٣	يحث عضو هيئة التدريس الطلاب على الاطلاع على مراجع ومصادر ومجلات علمية متخصصة في سوق العمل	٣،٩٢	٠،٣٩٧	٢	مرتفعة
٥	يربط عضو هيئة التدريس محتوى المقرر الدراسي مع متطلبات سوق العمل	٣،٨٨	٠،٥٥٢	٣	مرتفعة
٦	يقدم عضو هيئة التدريس نماذج تطبيقية من سوق العمل في المقرر الدراسي	٣،٨٢	٠،٥٩١	٤	مرتفعة
١	يُكلف عضو هيئة التدريس الطلاب بتحضير موضوعات مستجِدَّة ذات علاقة بسوق العمل وشرحها أمام الطلاب	٣،٧٥	٠،٧٠٦	٥	مرتفعة
٢	يقوم عضو هيئة التدريس بتوزيع الطلاب إلى مجموعات وفرق بحثية لمناقشة قضايا مختلفة من واقع سوق العمل	٣،٧٥	٠،٧١٢	٦	مرتفعة
	المتوسط العام	٣،٨٤	٠،٥٥	بدرجة مرتفعة	

يتضح من نتائج جدول (٤-٤) أن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من حيث بُعد التدريس الجامعي جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَـــة، إذ جاء المتوسِّـط العام مسـاويًا (٣،٨٤ من ٥،٠٠)، وهو متوسـط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣،٤١ إلى أقل من ٤،٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" بدرجة مرتفعة، كما تشـير النتائج إلى تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَـة. كما يتبين من خلال النتائج الموضـحة آنفًا أن هناك تفاوتًا في موافقة أفراد عينة الدراسـة على بُعد التدريس الجامعي، إذ تراوحت متوسـطات موافقـاتهم بين (٣،٧٥ إلى ٣،٩٣)، وهي متوسـطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقيـاس

الخماسي، والتي تشير إلى (موافق) بدرجة مرتفعة. كما يظهر من النتائج أن أفراد عينة الدراسة "موافقون" بدرجة مرتفعة على جميع عبارات بُعد التدريس الجامعي، تتمثل في العبارات (١،٢،٣،٤،٥،٦).

بناءً على ما سبق من نتائج يتضح أن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من بُعد حيث التدريس الجامعي جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة. وهذا يدل على توافر متطلبات سوق العمل في الجامعات السعودية من حيث بُعد التدريس الجامعي؛ إذ يُحفز عضو هيئة التدريس الطلاب للاطلاع على المواصفات المطلوبة للعمل في مجال تخصصهم بمؤسسات سوق العمل، والبحث في المراجع والمصادر والمجلات العلمية المتخصصة في سوق العمل. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عبد اللطيف (٢٠١٩) التي توصلت إلى قلة سعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعة إلى حث الطلاب على اكتساب المهارات اللازمة لسوق العمل.

٤-٢ النتائج المتعلقة بالمعوقات التي تَحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل:

يأتي هذا الجزء للإجابة على السؤال الثاني للدراسة: ما المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل؟، حيث تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب ودرجة الموافقة لعبارات الأداة، على النحو الآتي:

جدول (٤-٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة حول المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	ندرة مشاركة ممثلي مؤسسات سوق العمل في عملية تقويم مخرجات منظومة التعليم الجامعية	٤،٨٠	٠،٤٦١	١	مرتفعة جداً
٢	وجود فجوة بين مضمون بعض التخصصات الأكاديمية وبين متطلبات سوق العمل	٤،٧٩	٠،٤٨٥	٢	مرتفعة جداً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٣	التركيز على الجانب النظري وإهمال الجوانب التطبيقية التي ترتبط بسوق العمل	٤،٧٩	٠،٥٢٠	٣	مرتفعة جداً
١٤	ندرة مشاركة مؤسسات سوق العمل في وضع استراتيجيات للتعليم الجامعي بما يحقق أهدافها	٤،٧٧	٠،٥١٩	٤	مرتفعة جداً
٦	قلة الاستعانة بالاختصاصيين والفنيين العاملين في سوق العمل محاضرين في بعض الجوانب التطبيقية	٤،٧٦	٠،٥٧٩	٥	مرتفعة جداً
٩	ضعف المتابعة من الجامعة لاحتياجات الطلاب في أثناء مدَّة التدريب في سوق العمل	٣،٩٩	٠،٢٢٧	٦	مرتفعة
٧	ضعف تطوير التخصصات الأكاديمية في الجامعة بما يتوافق مع متغيرات سوق العمل	٣،٩٨	٠،٢٥٤	٧	مرتفعة
١١	قلة تعزيز الجامعة للقيم اللازمة في سوق العمل لدى الطلاب	٣،٩٨	٠،٢٥٩	٨	مرتفعة
١٣	ضعف الخطط المستقبلية للجامعة التي ترتبط بمتغيرات سوق العمل	٣،٩٨	٠،٢٥٩	٩	مرتفعة
١٥	الافتقار إلى الأخذ بالمتطلبات الرئيسة لتحقيق المواءمة بين المخرجات التعليمية الجامعية وسوق العمل عند التخطيط للتعليم الجامعي	٣،٩٨	٠،٢٥٧	١٠	مرتفعة
٤	ضعف تركيز أهداف الجامعة على متطلبات سوق العمل	٣،٩٥	٠،٣١٨	١١	مرتفعة
٨	غياب وجود وَحْدَات جامعية تهتم ببحوث سوق العمل ومستَجِدّاته	٣،٩٥	٠،٣٦٢	١٢	مرتفعة
١٠	اتباع أعضاء هيئة التدريس أساليب تدريس تقليدية كالتلقين بدلًا من الطرق الحديثة مما يؤثر في كفاية الخريج في سوق العمل	٣،٩٥	٠،٢٨١	١٣	مرتفعة
١	ضعف تركيز رسالة الجامعة على متطلبات سوق العمل	٣،٩٣	٠،٣٨١	١٤	مرتفعة
١٢	نقص اهتمام الجامعة بتحسين مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية في التخصصات الأكاديمية التي تتطلب ذلك	٣،٧٩	٠،٦٢١	١٥	مرتفعة
المتوسط العام		٤،٢٣	٠،٣٩	بدرجة مرتفعة جداً	

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٤-٥) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة مرتفعة جدًّا على المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، إذ جاء المتوسط العام مساويًا (٤،٢٣ من ٥،٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس

الخماسي، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق بدرجة مرتفعة جدًا"، كما تشير النتائج إلى تجانس آراء أفراد عينة الدراسة. وتكشف النتائج عن وجود تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، إذ تراوحت متوسطات موافقاتهم ما بين (٣،٧٩ إلى ٤،٨٠)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (موافق/موافق بدرجة كبيرة جدًا). كما يظهر من النتائج أن أفراد عينة الدراسة "موافقون بشدة" على خمس عبارات من محور المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، تتمثل في العبارات (٢،٣،٥،٦،١٤). كما تشير النتائج أن أفراد عينة الدراسة "موافقون" على عشر عبارات، تتمثل في العبارات (١، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥).

بناءً على ما سبق من نتائج يتضح أن المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، جاءت بدرجة مرتفعة جدًّا (موافقون بدرجة كبيرة جدًا) من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة. يدل ذلك على وجود العديد من المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، من أهمها: ندرة مشاركة ممثلي مؤسسات سوق العمل في عملية تقويم مخرجات منظومة التعليم الجامعي. بالإضافة إلى وجود فجوة بين مضمون بعض التخصصات الأكاديمية وبين متطلبات سوق العمل. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع عدة دراسات سابقة دراسة الذبياني (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس اتفقوا على عدم وجود تعاون أو مشاركة بين الجامعات والقطاع الخاص.

وفي هذا السياق اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العاصمي (٢٠١٧) في أن الأسباب قد تعود إلى عدم انفتاح الجامعات على كافة مؤسسات المجتمع وضعف ارتباطها بسوق العمل، وعدم وجود آليات للحصول على تقديرات كمية ونوعية من منظمات سوق العمل للاحتياجات المستقبلية. بالإضافة إلى ما سبق، أكّدت ذلك دراسة الميمان (٢٠١٢) على وجود ضعف في التنسيق والتخطيط بين المؤسسات التعليمية، والتدريبية، والقطاع الخاص لتحديد حجم الاحتياج الفعلي لسوق العمل من القوى العاملة بمختلف تخصصاتها.

كما أكدت دراسات أخرى مثل دراسة كلٍّ من الصلال (٢٠١٢)، والمران (٢٠١٢) على أن هذه المعوقات تسببت في ضعف إسهامات الجامعات في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات التنمية الوطنية. واتفقت الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (عاشور، ٢٠٠٥) التي توصلت إلى أن مخرجات التعليم الجامعي تفوق بكثير القدرة الاستيعابية لسوق العمل، علاوةً على عدم التوافق بين مخرجات التعليم العالي وما يُقدم للمجتمع من كوادر علمية مؤهلة ومتخصصة في المجالات المختلفة وما يحتاجه المجتمع فعليًّا ليتقدم ويزدهر. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الكرد (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فجوة بين التعليم النظري والتطبيقي، وصعوبة الحصول على فرص عمل بعد التخرج.

من الجانب ذاته اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبد اللطيف (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود قصور في دور الجامعات في تعزيز مهارات الطلاب اللازمة لسوق العمل بسبب وجود العديد من المعوقات، مثل عدم ربط برامج التعليم بمتطلبات سوق العمل، وقلة البرامج والأنشطة المقدمة لتعزيز مهارات الطلاب وتدريبهم عليها والتي تمكنهم من التنافس الإيجابي في سوق العمل. وتشير نتيجة دراسة عبد العزيز (٢٠١٧) إلى أن الطلاب اتفقوا على أن الجامعة لم تكسبهم مهارات اللغة الإنجليزية اللازمة لسوق العمل في التخصصات الأكاديمية التي تَعُدّ مهارات اللغة الإنجليزية متطلبًا لسوق العمل. ويدعم أحمد (٢٠٢٠) تلك النتائج في دراسته التي توصلت إلى أن الدراسات التي تناولت واقع الجامعات لاحظت وجود فجوة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل؛ نتيجة للعديد من التحديات والمشكلات، مما يتطلب الاستفادة من الاتجاهات المعاصرة لتجسير الفجوة بين التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل المحلي والإقليمي والدولي.

٤-٣ النتائج المتعلقة بدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل وفقًا لمتغيرات الدراسة:

يأتي هذا الجزء للإجابة على السؤال الثالث للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل تُعزى للمتغيرات الآتية: الجامعة، الجنس، المرتبة الوظيفية، التخصص، سنوات الخبرة؟، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

٤-٣-١ متغير الجامعة:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير الجامعة (جامعة الملك سعود/ جامعة أم القرى/ جامعة الملك فهد للبترول والمعادن/ جامعة جازان/ جامعة الحدود الشمالية) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way Anova)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤-٦) دَلالَة الفُرُوق بين استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تُعزى لمتغير الجامعة

	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣،٣٠٤	٤	٠،٨٢٦	٢٧،٥٩٤	٠،٠٠٠
داخل المجموعات	٢٦،٠١٠	٨٦٩	٠،٠٣٠		
المجموع	٢٩،٣١٤	٨٧٣			

تكشف النتائج الموضحة في جدول (٤-٦) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى الجامعة (جامعة الملك سعود/ جامعة أم القرى/ جامعة الملك فهد للبترول والمعادن/ جامعة جازان/ جامعة الحدود الشمالية). وللتحقق من اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار (L.S.D)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤-٧) دلالة الفروق بين الجامعات حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل

الجامعة	الجامعة	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
جامعة الملك سعود	جامعة أم القرى	0.06194*	،000
	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	-0.01546	،531
	جامعة جازان	-0.00803	،649
	جامعة الحدود الشمالية	0.22557*	،000
جامعة أم القرى	جامعة الملك سعود	-0.06194*	،000
	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	-0.07739	،002
	جامعة جازان	-0.06997*	،000
	جامعة الحدود الشمالية	0.16364*	،000
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	جامعة الملك سعود	0.01546	،531
	جامعة أم القرى	0.07739*	،002
	جامعة جازان	0.0742	،787
	جامعة الحدود الشمالية	0.24103*	،000
جامعة جازان	جامعة الملك سعود	0.00803	،649
	جامعة أم القرى	0.06997*	،000
	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	-0.00742	،787
	جامعة الحدود الشمالية	0.23361*	،000
جامعة الحدود الشمالية	جامعة الملك سعود	-0.2557*	،000
	جامعة أم القرى	-0.16364*	،000
	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	-0.24103*	،000
	جامعة جازان	-0.23361*	،000

تشـــير النتائج الموضـــحة في جدول (٤-٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيَّة حول اتجاهات أعضـاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وكل من (جامعة الملك سـعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة جازان وجامعة الحدود الشـمالية)؛ وجاء مسـتوى الدلالة أقل من ٠،٠٥. مما سـبق يُسـتنتج وجود فروق ذات دلالة إحصـائيَّة عند مسـتوى الدلالة ٠،٠٥ في متوسـطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى الجامعة، كانت هذه الفروق لصالح جامعة أم القرى. وقد

تُفسر هذه النتيجة إلى وجود جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة التي تعتبر مدينة متعددة الأعراق والجنسيات، كما أن جامعة أم القرى تُعد من أقدم الجامعات السعودية من حيث النشأة، بالإضافة إلى أنها تضم أعضاء هيئة تدريس من جنسيات مُتعددة، وبالتالي انعكس هذا التنوع في إعداد طلابها لسوق العمل على برامجها وأنشطتها.

٤-٣-٢ متغير الجنس:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير الجنس (ذكر – أنثى) تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T –test)، جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤-٨) دَلالَة الفُرُوق بين استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تُعزى لمتغير الجنس

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي الدلالة	قيمة ت
ذكر	٤٨٥	٢١٨٥،٣	،٢٠٢٤٣	،١٤٥	-١،٤٥٩
أنثى	٣٨٩	٢٣٦٦،٣	،١٥٥٧٣		

تشير النتائج الموضحة في جدول (٤-٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير الجنس؛ إذ جاء مستوى الدلالة مساويًا ٠،١٤٥ أكبر من ٠،٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين اتجاهات الذكور والإناث نحو دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل.

٤-٣-٣ متغير الدرجة العلمية:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد/ أستاذ مشارك/ أستاذ) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way Anova)، جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤-٩) دَلالَة الفُرُوق بين استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية

	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٧٥،	٢	٢٣٨،	٧،١٧٨	٠,٠٠١
داخل المجموعات	٢٨،٨٣٨	٨٧١	٠٣٣،		
المجموع	٢٩،٣١٤	٨٧٣			

تكشف النتائج الموضحة في جدول (٤-٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية؛ إذ جاء مستوى الدلالة مساويًا (٠،٠٠١) أقل من (٠،٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين اتجاهات العاملين باختلاف الدرجة العلمية (أستاذ مساعد/ أستاذ مشارك/ أستاذ)، وللتحقق من أن هذه الفروق لصالح أي فئة من فئات الدرجة العلمية تم استخدام اختبار (L.S.D)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤-١٠)

دلالة الفروق بين الدرجات العلمية حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل

الدرجة العلمية	الدرجة العلمية	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
أستاذ	أستاذ مشارك	،01838	،244
	أستاذ مساعد	،05929*	،000
أستاذ مشارك	أستاذ	-،01838-	،244
	أستاذ مساعد	،04092*	،004
أستاذ مساعد	أستاذ	-،05929*	،000
	أستاذ مشارك	-،04092*	،004

تشير النتائج في جدول (٤-١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة حول اتجاهات الأساتذة المساعدين وكل من (الأساتذة والأساتذة المشاركين)؛ إذ جاءت بفروق ذات دلالة إحصائيَّة، وجاء مستوى الدلالة أقل من ٠،٠٥ وجاءت الفروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الأساتذة المساعدين وكل من (الأساتذة والأساتذة المشاركين). مما تقدم يُستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور

الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل تُعزى إلى الدرجة العلمية، كان هذا الفرق لصالح الأساتذة المساعدين. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الأساتذة المساعدين أكثر إطلاع على متغيرات ومستجدات سوق العمل، وبالتالي يسعون إلى إعداد طلابهم لسوق العمل وفق تلك المتغيرات والمستجدات.

٤-٣-٤ متغير التخصص:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير التخصص، تم استخدام اختبار(ت) (IndependentSample T –test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤-١١) دَلالَة الفُرُوق بين استجابات أفراد عيّنة الدِّراسَة تُعزى لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة ت
تخصصات علمية تطبيقية	٥٠٠	٣،٢٣٧٧	٠،١٣٦٢٤	٠،٠٣٧	٢،٠٩٣
تخصصات نظرية إنسانية	٣٧٤	٣،٢١١٦	٠،٢٣١٠١		

تشير النتائج الموضحة في جدول (٤-١١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى التخصص؛ إذ جاء مستوى الدلالة مساويًا (٠،٠٣٧) أقل من (٠،٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين اتجاهات أصحاب التخصصات العلمية التطبيقية وأصحاب التخصصات النظرية الإنسانية، جاءت الفروق لصالح أصحاب التخصصات العلمية التطبيقية بمتوسط حسابي قدره (٣،٢٣٧٧) مقابل التخصصات النظرية الإنسانية بمتوسط حسابي (٣،٢١١٦). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن أصحاب التخصصات العلمية التطبيقية أكثر ميلاً إلى اعتماد متطلبات سوق العمل في برامج وأنشطة الجامعة نحو إعداد طلابهم لسوق العمل.

٤-٣-٥ سنوات الخبرة:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات/ من خمس سنوات إلى أقل عشر سنوات/ من عشر سنوات إلى أقل من خمس عشرة سنة/ من خمس عشرة

سنة فأكثر) تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way Anova)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤-١٢) دَلالَة الفُرُوق بين استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠،٩٠٠	٣	٠،٣٠٠	٩،١٨٢	٠،٠٠٠
داخل المجموعات	٢٨،٤١٤	٨٧٠	٠،٠٣٣		
المجموع	٢٩،٣١٤	٨٧٣			

تكشف النتائج الموضحة في جدول (٤-١٢) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة إذ جاء مستوى الدلالة مساويًا (٠،٠٠) أقل من (٠،٠٥)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات خبرتهم (أقل من خمس سنوات/ من خمس سنوات إلى أقل عشر سنوات/ من عشر سنوات إلى أقل من خمس عشرة سنة/ من خمس عشرة سنة فأكثر)، وللتحقق من أنّ هذه الفروق لصالح أي فئة من فئات سنوات الخبرة تم استخدام اختبار (L.S.D)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤-١٣)

دلالة الفروق بين سنوات الخبرة حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل

سنوات الخبرة	سنوات الخبرة	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات	-،06800*	،000
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	-،07331*	،000
	١٥ سنة فأكثر	-،10240*	،000
من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	،06800*	،000
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	-،00530-	،724
	١٥ سنة فأكثر	-،03440-	،091
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	أقل من ٥ سنوات	،07331*	،000
	من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات	،00530	،724
	١٥ سنة فأكثر	-،02910-	،168

سنوات الخبرة	سنوات الخبرة	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
١٥ سنة فأكثر	أقل من ٥ سنوات	10240*،	000،
	من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات	03440،	091،
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	02910،	168،

تشير النتائج الموضحة في جدول (٤-١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة حول اتجاهات أصحاب الخبرات (أقل من ٥ سنوات) وكل من (أصحاب الخبرات من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات وأصحاب الخبرات من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة وأصحاب الخبرات ١٥ سنة فأكثر) إذ جاءت بفروق ذات دلالة إحصائيَّة، إذ جاء مستوى الدلالة أقل من (٠،٠٥) وجاءت الفروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أصحاب الخبرات (أقل من ٥ سنوات) وكل من (أصحاب الخبرات من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات وأصحاب الخبرات من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة وأصحاب الخبرات ١٥ سنة فأكثر). مما سبق يُستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة، وجاءت هذه الفروق لصالح أصحاب الخبرات (أقل من ٥ سنوات). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن أصحاب الخبرات (أقل من ٥ سنوات) أكثر ميلاً إلى دمج متطلبات سوق العمل في التخصصات الأكاديمية الجامعية، وإعداد طلابهم لسوق العمل.

٥- خاتمة الدراسة

بعد أن كشفت الدراسة عن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، تختتم الدراسة بأهم النتائج والتوصيات، على النحو الآتي:

٥-١ النتائج:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج المتعلقة بدور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، والمعوقات التي تحد من قيامها بذلك الدور، وتشمل أهم النتائج ما يلي:

أ- المحور الأول: دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، تضمن هذا المحور أربعة أبعاد، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

١- أن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من حيث بُعد التخصصات الأكاديمية والتخطيط للخريجين جاء بدرجة "متوسطة" من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة، إذ جاء المتوسِّط العام مساويًا (٣،٢٨).

٢- أن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من حيث بُعد كفاية ومهارة الخريجين جاء بدرجة "مرتفعة" من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة، إذ جاء المتوسِّط العام مساويًا (٣،٥٦).

٣- أن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من حيث بُعد علاقة الجامعة بسوق العمل جاء بدرجة "منخفضة" من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة، إذ جاء المتوسِّط العام مساويًا (٢،٤٠).

٤- أن دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل من حيث بُعد التدريس الجامعي جاء بدرجة "مرتفعة" من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة، إذ جاء المتوسِّط العام مساويًا (٣،٨٤).

ب- المحور الثاني: أن المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل جاءت بدرجة "مرتفعة جدًّا" من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة، إذ جاء المتوسِّط العام مساويًا (٤،٢٣).

ج- أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل وفقاً لمتغيرات الدراسة، جاءت على النحو الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، تُعزى لمتغير الجامعة، وقد كانت هذه الفروق لصالح جامعة أم القرى.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفرد عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، تُعزى لمتغير الجنس.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، تُعزى لمتغير الدرجة العلمية، وقد كانت هذه الفروق لصالح الأساتذة المساعدين.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، تُعزى لمتغير التخصص، وقد كانت هذه الفروق لصالح التخصصات العلمية التطبيقية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في إعداد طلابها لسوق العمل، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد كانت هذه الفروق لصالح أصحاب الخبرات (أقل من ٥ سنوات).

٥-٢ توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج الحالية، توصي الدراسة بالآتي:

١- أن توفر وزارة التعليم الدعم الكامل المادي والبشري اللازم للجامعات السعودية من أجل أن تقوم بدورها في إعداد الطلاب لسوق العمل.

٢- أن تعمل الجامعات السعودية على استحداث إدارة متخصصة في كل جامعة تتضمن مهامّها دراسة وتحديث مستجدات ومتغيرات سوق العمل.

٣- أن تعمل الجامعات السعودية على تطوير التخصصات الأكاديمية الموجودة حاليًّا وَفْق مستجدات سوق العمل.

٤- أن تقوم الجامعات السعودية بتعريف الطلاب بمؤسسات سوق العمل أثناء فترة دراستهم الجامعية، وحثهم على اكتساب المهارات والمعارف اللازمة لسوق العمل.

٥- إجراء وتنفيذ اتفاقيات للتدريب والتعاون التعليمي والمهني بين الجامعات السعودية ومؤسسات سوق العمل.

المراجع

أحمد، ناجي عبد الوهاب هلال. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات في تلبية احتياجات سوق العمل على ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ع٤٠، ج٢١، ص ص ٩٣-١٦٣، القاهرة: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية.

بخيت، صفية. (٢٠٠٩). الجامعات العربية ودورها في خدمة المجتمع المعرفي والتنموي والتقني. *المؤتمر العربي الثالث الجامعات العربية – التحديات والآفاق*،مسقط – سلطنة عمان، من ٥-٧ ديسمبر، ص ص ١٦-٤٧.

البغدادي، أكرم. (٢٠١٤). *العوامل المؤثرة في الحصول على فرصة عمل لخريجي كليات التجارة والعلوم الإدارية في الأراضي الفلسطينية دراسة حالة قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: كلية التجارة، الجامعة الإسلامية.

الثبيتي، محمد عثمان. وحسين، محمد فتحي عبد الفتاح. (٢٠١٦). دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ج١١, ع٣, محرم ١٤٣٨هـ، أكتوبر ٢٠١٦م، ص ص ٣٤٩ – ٣٦٤، المدينة المنورة: جامعة طيبة.

جايل، عفاف محمد. (٢٠١٥). التخطيط الاستراتيجي لتنمية مهارات خريجي التعليم الجامعي لمواجهة المتطلبات المتجددة لسوق العمل في ضوء اقتصاد المعرفة. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ج٢٢، ع٩٥، يوليو، ص ص ١٣-١٤٩، مصر.

الجدبة، فوزي سعيد. (٢٠١٠). دور الجامعات العربية في التنمية الاقتصادية. بحث منشور. *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، ج١٢، ع١، ص ص ٢٣٩-٢٦٦، فرع جامعة الأزهر: غزة.

الجزار، هالة حسن سعد. (٢٠١٧). التعليم العالي وسوق العمل في ضوء متطلبات التنمية المستدامة: الإشكاليات والتحديات. *المؤتمر الدولي لمعهد التخطيط القومي نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر*، ٦-٨، مايو ٢٠١٧م، ص ص ١٥٢-١٨٦، القاهرة: معهد التخطيط القومي.

الحريري، رافدة. (٢٠١٨). *اتجاهات حديثة في إدارة الموارد البشرية*. عَمَّان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

خياط، لمى. وياماداً، ماكيو. (٢٠١٩). *تقرير مستقبل العمل والتعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء السياسات المطروحة للنقاش في مجموعة العشرين*. الرياض: مركز الملك فيصل للدراسات والبحوث.

داغر، أزهار خضر، والطراونة، اخليف يوسف، والقضاه، محمد أمين حامد. (٢٠١٦). *دراسات العلوم التربوية*. ج٤٣، ملحق ٥، ص ص ٢٠٣٣-٢٠٤٩، عَمَّان: عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية.

الدلو، حمدي أسعد. (٢٠١٧). *استراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: جامعة الأقصى.

دمنهوري، زهير عبد الله. (٢٠٠٧). توجهات التحول إلى الجامعة الحديثة في عصر المعرفة: تجربة جامعة الملك عبد العزيز. *المؤتمر العربي الأول: الجامعات العربية التحديات والآفاق المستقبلية*، ٩-١٢/ديسمبر، ص ص ٣٠١-٣٣٤، الرباط: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الذبياني، محمد عودة. (٢٠١٢). دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة الخليج*، ع١٢٤.

رباح، كمال أحمد عبدربه. (٢٠٠٧). العوامل الاجتماعية والعوامل الأكاديمية المؤثرة على أداء الطالب الجامعي العربي. *المؤتمر العربي الأول: الجامعات العربية التحديات والآفاق المستقبلية*، ديسمبر ٢٠٠٧م، ص ص ٤٢ – ٧٠، الرباط: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الرويلي، نواف عبد الله جدعان. (٢٠١٧). مجالات تطوير التعليم الجامعي في بعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ج١٠، ع٢٩، ص ص ٧٩-١١٢, صنعاء: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، جامعة العلوم والتكنولوجيا.

زايد، سندس. (٢٠١٤). *مدى انسجام مخرجات مراكز التدريب المهني الحكومي مع احتياجات سوق العمل في الضفة الغربية من وجهة نظر مقدمي خدمة التدريب*. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

زقاوة، أحمد. (٢٠١٧). البرامج الجامعية ومدى استجابتها لاحتياجات سوق العمل. *مجلة التنمية البشرية*، ع٧, مارس ٢٠١٧، ص ص ١٥٩-١٨٩، الجزائر: جامعة محمد أحمد وهران.

الشريف، مختار. (٢٠٠٦). برنامج تحليل سوق العمل وثقافة العمل الحر. *مؤتمر التوجهات الاستراتيجية للتعليم الجامعي وتحديات سوق العمل*، القاهرة: أكاديمية السادات للعلوم الإدارية.

شمعة، محمد وليد محمد. (٢٠١٧). *دور الإرشاد الوظيفي في دمج خريجي الجامعات الفلسطينية في سوق العمل*. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

الشهاري، شرف أحمد، والغيلي، زيد علي. (٢٠١٣). دور التعليم العالي في خدمة المجتمع في الجمهورية اليمنية. *مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية والتطبيقية*، ج٥، ع١٠, نوفمبر ٢٠١٣، ص ص ٤٣٠ – ٤٦٧، صنعاء: جامعة الأندلس للعلوم والتقنية.

الصـــلال، منيرة. (٢٠١٢). مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لســـوق العمل لدى المعلمة خريجة جامعة الإمام محمد بن سـعود الإسـلامية من وجهة نظر المشـرفات التربويات. *مؤتمر تكامل مخرجات التعليم مع سـوق العمل في القطاع العام والخاص*، عَمَّان: الأردن.

طه، إيمان عبد الحميد. (٢٠١٢). *منهجيات التنبؤ بأوضاع سوق العمل*. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، القاهرة: جامعة القاهرة.

عاشـور، محمد. (٢٠٠٥). دور الجامعات الأردنية في إعداد الكوادر البشـرية المؤهلة لمواجهة متطلبات واحتياجات سـوق العمل. *مؤتمر كلية التربية السـادس: العلوم التربوية والنفسـية تجديدات وتطبيقات مسـتقبلية*، ٢٢-٢٤ تشرين الثاني ٢٠٠٥، أربد: جامعة اليرموك.

العاصـمي، عبد الرحمن محمد. (٢٠١٧). أدوار الجامعات السـعودية نحو تعزيز مجتمع المعرفة ودعم سـوق العمل في ضـــوء متطلبات رؤية ٢٠٣٠. *منتدى الشـــراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي: الأدوار التكاملية لمؤسـسـات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠*، ١٧-١٨/أكتوبر، ص ص ١٣-٢٥، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عبد العزيز، جيهان عبد العزيز رجب. (٢٠١٧). أثر نواتج التعلم على أداء طلاب الجامعة لمواكبة ســـوق العمل من وجهة نظرهم وأصـــحاب التوظيف. *مجلة كلية التربية*، ج١، ع١٧٢، يناير ٢٠١٧، ص ص ٤٩٧-٥٤٤، القاهرة: جامعة الأزهر.

عبد اللطيف، عماد عبد اللطيف. (٢٠١٩). دور الجامعة في تعزيز مهارات المواطنة العالمية لطلابها في ضـــوء متطلبات ســـوق العمل: دراســـة ميدانية بجامعة ســـوهاج. *المجلة التربوية*، ع٦٢، يونية، ص ص ٢٤٨-٣٦١، سوهاج: كلية التربية، جامعة سوهاج.

العســـاف، صـــالح محمد. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السـلوكية*. ط٢، الرياض: دار الزهراء للنشـــر والتوزيع.

عطية، عماد محمد. (٢٠١٤). واقع ممارسـة طلبة الجامعة للمواطنة العالمية ودور الجامعة في تنميتها: جامعة أسـوان نموذجًا. *مجلة دراســـات في التعليم الجامعي*، ع٢٧, ص ص ٣٠٢-٣٨٢, القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.

عفيفي، محمد. (٢٠٠٣). الدور الأمني للأسرة، *ندوة المجتمع والأمن*. الرياض: كليّة الملك فهد الأمنية.

العقيل، إبراهيم عبد الرحمن. (٢٠٠٦). *التهيئة لســـوق العمل*. الرياض: مركز رياض نجد للإشـــراف والتدريب التربوي.

العوفي، محمد علي مسعود. (٢٠١٦). تحسين مخرجات التعليم العالي لمواءمة حاجات سوق العمل: من المتطلبات الرئيسية لتطوير جودة التعليم العالي في سلطنة عُمان. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، ج١٧، ع١، ص ص ٤٥٣-٤٧٨، الأردن.

عويدة، نجوى. (٢٠١٩). *التعليم العالي في الجزائر بين واقع الإصلاحات ومتطلبات التنمية البشرية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، سطيف: جامعة عباس فرحات.

الغرايبة، فيصل محمود. وغرايبة، لطفي عبدالقادر. (٢٠٠١). السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستَجِدّات العصر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ج٢، ع١، ص ص ٥٠ – ٨٧، المنامة: كلية التربية.

قويجيل، منير. (٢٠١٤). *سياسة التكوين المهني وسوق العمل في الجزائر*. رسالة ماجستير غير منشورة، بسكرة: جامعة محمد خيضر.

الكرد، محمد. (٢٠١٧). *دور الجامعات الفلسطينية في متابعة الخريجين وأثره على فاعلية البرامج الخاصة بهم من وجهة نظر الخريجين، دراسة مقارنة: بين الخريجين بالجامعة الإسلامية بغزة وجامعة النجاح الوطنية والكلية الجامعية للعلوم التطبيقية*. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

مجموعة البنك الدولي. (٢٠١٩). *تقرير التنمية في العالم ٢٠١٩: الطبيعة المتغيرة للعمل*. واشنطن: البنك الدولي.

المران، أمينة إبراهيم. (٢٠١٢). التعليم العالي للفتاة السعودية وسوق العمل: الواقع والتطلعات. *مؤتمر تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص*، عَمَّان: الأردن.

المرصد الوطني للقوى العاملة. (٢٠١٩). *تقرير دراسة الوضع الراهن للقطاع الخاص في سوق العمل*. الرياض: صندوق تنمية الموارد البشرية.

الميمان، منصور عبد الله. (٢٠١٢). تطوير البرامج التدريبية لتلبية احتياجات سوق العمل ومعالجة مشكلة البطالة في المملكة العربية السعودية. *مؤتمر تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص*، عَمَّان: الأردن.

هارون، أسماء. (٢٠١٠). *دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسنطينة: جامعة منتوري.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٦). *موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.

وزارة التعليم – التعليم الجامعي. (١٤٤٢هـ). *إحصائيات وزارة التعليم، إحصائية أعداد أعضاء هيئة التدريس*. https://www.moe.gov.sa/ar/HighEducation/Government Universities/Pages/default.aspx

وزارة التعليم. (٢٠١٦). *دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠* . الرياض: وكالة التخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للتخطيط.

وزارة التعليم العالي. (١٤١٥هـــ). *إحصاءات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*، ع١٧, الرياض: الإدارة العامة لتطوير التعليم العالي.

اليازوري، أيمن، وآخرون. (٢٠١٢). *الخريجون وسوق العمل*. فلسطين: وزارة الخارجية والتخطيط.

Abdul Aziz, Jihan Abdul Aziz Ragab. (2017). The impact of learning outcomes on the performance of university students to keep pace with the labour market from their viewpoint and employers. *Journal of the College of Education (in Arabic),* Volume 1, No. 172, January 2017, pp. 497-544, Cairo: Al-Azhar University.

Abdul Latif, Emad Abdul Latif. (2019). The university's role in enhancing the global citizenship skills of its students in light of the requirements of the labour market: a field study at Sohaj University. *The Educational Magazine (in Arabic)*, No. 62, June, pp. 248-361, Sohaj: College of Education, Sohaj University.

Afifi, Muhammad. (2003). *The role of family security, a symposium on society and security (in Arabic).* Riyadh: King Fahd Security College.

Ahmed, Nagy Abdel-Wahab Hilal. (2020). A proposed scenario to activate the role of universities in meeting the needs of the labour market in light of some contemporary trends. *International Journal of Educational and Psychological Sciences (in Arabic)*, Vol. 40, C21, pp. 93-163, Cairo: The Arab Foundation for Scientific Research and Human Development.

Al-Aqeel, Ibrahim Abdel-Rahman. (2006). *Preparation for the labour market (in Arabic).* Riyadh: Riyadh Najd Centre for Educational Supervision and Training.

Al-Assaf, Saleh Mohammed. (2012). *Introduction to research in the behavioural sciences (in Arabic).* 2nd, Riyadh: Dar Al Zahra for Publishing and Distribution.

Al-Asami, Abdul Rahman Mohammed. (2017). The Roles of Saudi Universities Towards Promoting the Knowledge Society and Supporting the Labour Market in Light of the Requirements of Vision 2030. *Forum for Community Partnership in the Field of Scientific Research: The Integrative Roles of Community Institutions to Achieve the Kingdom's Vision 2030 (in Arabic),* 17-18 October, pp. 13-25, Riyadh: Imam Muhammad University ibn Saud Islamic.

Al-Awfi, Muhammad Ali Masoud. (2016). Improving higher education outcomes to match the needs of the labour market: One of the main requirements for developing the quality of higher education in the Sultanate of Oman. Jerash *Journal for Research and Studies (in Arabic)*, Vol. 17, No. 1, pp. 453-478, Jordan.

Al-Baghdadi, Akram. (2014). *Factors affecting obtaining a job opportunity for graduates of Faculties of Commerce and Administrative Sciences in the Palestinian Territories: Case Study of the Gaza (in Arabic)*. Thesis, Gaza: Faculty of Commerce, Islamic University.

Al-Dalu, Hamdi Asad. (2017). *A proposed strategy to harmonize the outputs of higher education with the needs of the labour market in Palestine (in Arabic).* Thesis, Gaza: Al-Aqsa University.

Al-Dhabiani, Muhammad Odeh. (2012). The role of Saudi universities in building a knowledge society as a strategic choice for the Kingdom of Saudi Arabia. *Gulf Message Journal (in Arabic)*, Vol. 124.

Al-Gharaybeh, Faisal Mahmoud. Gharaibeh, Lotfi Abdel Qader. (2001). Educational policies and the role of university education in preparing people to face the developments of the age. *Journal of Educational and Psychological Sciences (in Arabic)*, Part 2, Vol. 1, pp. 50-87, Manama: College of Education.

Al-Hariri, Rafedh. (2018). *Recent trends in human resource management (in Arabic).* Amman: Al-Yazouri House for Publishing and Distribution.

Al-Jadbah, Fawzi Saeed. (2010). The role of Arab universities in economic development. Published research. *Al-Azhar University Journal in Gaza (in Arabic)*, C12, No. 1, pp. 239-266, Al-Azhar University Branch: Gaza.

Al-Jazar, Hala Hassan Saad. (2017). Higher Education and the Labor Market in Light of the Requirements of Sustainable Development: Problems and Challenges. *The International Conference of the National Planning Institute towards Education Supportive of Sustainable Development in Egypt (in Arabic)*, 6-8, May 2017, pp. 152-186, Cairo: National Planning Institute.

Al-Kurd, Muhammad. (2017). *The Role of Palestinian Universities in Following Up Graduates and Its Impact on the Effectiveness of Their Programs from the Graduates Point of View: A Comparative Study: Between the Graduates of the Islamic University of Gaza, An-Najah National University, and the University College of Applied Sciences (in Arabic).* Thesis, Gaza: The Islamic University.

Al-Marran, Amina Ibrahim. (2012). Higher Education for Saudi Girls and the Labour Market: Reality and Aspirations. *Conference on Integration of Education Outcomes with the Labour Market in the Public and Private Sector (in Arabic)*, Amman: Jordan.

Al-Mayman, Mansour Abdullah. (2012). Developing training programs to meet the needs of the labour market and address the problem of unemployment in the Kingdom of Saudi Arabia. *Conference on Integration of Education Outcomes with the Labour Market in the Public and Private Sector (in Arabic)*, Amman: Jordan.

Al-Ruwaili, Nawaf Abdullah Jadaan. (2017). Areas of developing university education in some Saudi universities from the viewpoint of faculty members. *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education (in Arabic)*, C10, P29, pp. 79-112, Sana'a: General Secretariat of the Association of Arab Universities, University of Science and Technology.

Al- Sallal, Mounira. (2012). The extent of availability of life skills necessary for the labour market for a female teacher who is a graduate of Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the point of view of the educational supervisors. *Conference on Integration of Education Outcomes with the Labour Market in the Public and Private Sector (in Arabic)*, Amman: Jordan.

Al-Shahri, Sharaf Ahmed, and Al-Ghaili, Zaid Ali. (2013). The role of higher education in community service in the Republic of Yemen. *Al-Andalus Journal of Applied and Social Sciences (in Arabic)*, C5, No. 10, November 2013, pp. 430-467, Sana'a: Al-Andalus University for Science and Technology.

Al-Sharif, Mukhtar. (2006). Labour market analysis and self-employment culture program. *Conference on Strategic Directions for University Education and Labour Market Challenges (in Arabic)*, Cairo: Sadat Academy for Management Sciences.

Al-Thubaiti, Muhammad Othman, And Hussein, Mohamed Abdel Fattah. (2016). The role of the university administration in developing the values of citizenship among students at the University of Tabuk. *Taibah University Journal for Educational Sciences (in Arabic)*, Vol. 11, No. 3, Muharram 1438 AH, October 2016, pp. 349-364, Madinah: Taibah University.

Al-Yazouri, Ayman, and others. (2012). *Graduates and the job market (in Arabic).* Palestine: Ministry of Foreign Affairs and Planning.

Ashour, Muhammad. (2005). The role of Jordanian universities in preparing qualified human cadres to meet the requirements and needs of the labour market. *Sixth College of Education Conference: Educational and Psychological Sciences, Innovations and Future Applications (in Arabic)*, 22-24 November 2005, Irbid: Yarmouk University.

Attia, Imad Muhammad. (2014). The reality of university students 'practice of global citizenship and the university's role in its development: Aswan University as a model. *Journal of Studies in University Education (in Arabic)*, Vol. 27, pp. 302-382, Cairo: University Education Development Center, Ain Shams University.

Bakhit, Safia. (2009). Arab universities and their role in serving the knowledge, developmental and technical community. *Third Arab Conference on Arab Universities - Challenges and Prospects (in Arabic)*, Muscat - Oman from 5-7 December, pp. 16-47.

Dagher, Azhar Khader, Tarawneh, Akhlef Youssef, and Al-quthah, Muhammad Amin Hamed. (2016). *Educational science studies (in Arabic)*, Vol 43, Appendix 5, pp. 2033-2049, Amman: Deanship of Scientific Research, University of Jordan.

Damanhouri, Zuhair Abdullah. (2007). Trends in Transformation to the Modern University in the Age of Knowledge: The Experience of King Abdulaziz University. *The First Arab Conference: Arab Universities, Challenges and Future Prospects (in Arabic)*, 9-12 / December, pp. 301-334, Rabat: The Arab Organization for Administrative Development.

Ehlers, Ulf. –D., Kellermann, Sarah A. (2019). *Future Skills – The Future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey*. Baden-Wurttemberg Cooperative State University, Karlsruhe, Germany.

Gayle, Afaf Muhammad. (2015). Strategic planning to develop the skills of university graduates to meet the renewable requirements of the labour market in light of the knowledge economy. *The Future of Arab Education Journal (in Arabic)*, Vol. 22, No. 95, July, pp. 13-149, Egypt.

Harkavy, I. (2006). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century. *Education, citizenship and social justice*, *1*(1), 5-37.

Haron, Asma. (2010). *The role of university training in promoting scientific knowledge (in Arabic).* Thesis, Constantine: University of Mentouri.

Khayat, Lama. Yamada, Makyo. (2019). *Report on the future of work and education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the policies discussed in the G20 (in Arabic)*. Riyadh: King Faisal Centre for Studies and Research.

Ministry of Economy and Planning. (2016). *Summary of the tenth development plan and its priorities (in Arabic)*. Riyadh: Ministry of Economy and Planning.

Ministry of Education. (2016). *The role of education in achieving the vision of the Kingdom 2030 (in Arabic).* Riyadh: Planning and Information Agency, General Administration of Planning.

Ministry of Education - University Education. (1442 AH). *Statistics of the Ministry of Education, statistics of the numbers of faculty members (in Arabic).*

https://www.moe.gov.sa/ar/HighEducation/Government Universities / Pages / default.aspx

Ministry of Higher Education. (1415 AH). *Statistics of Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic)*. Riyadh: General Administration for the Development of Higher Education.

National Observatory of Manpower. (2019). *Report of the study of the current situation of the private sector in the labour market (in Arabic).* Riyadh: Human Resources Development Fund.

Oweida, Najwa. (2019). *Higher education in Algeria between the reality of reforms and the requirements of human development (in Arabic).* PhD Thesis, Setif: Abbas Farhat University.

Quigil, Munir. (2014). *Policy of vocational training and the labor market in Algeria (in Arabic).* Thesis, Biskra: Muhammad Khaider University.

Rabah, Kamal Ahmed Abd Rabbo. (2007). Social and academic factors affecting the performance of the Arab university student. *The First Arab Conference: Arab Universities, Challenges and Future Prospects (in Arabic)*, December 2007, pp. 42-70, Rabat: The Arab Administrative Development Organization.

Shamah, Muhammad Walid Muhammad. (2017). *The role of career counselling in integrating Palestinian university graduates into the labour market* (in Arabic). Thesis, Gaza: The Islamic University.

Taha, Iman Abdel-Hamid. (2012). *Methodologies for forecasting labour market conditions (in Arabic).* Thesis, Cairo: Cairo University.

Woodroffe, J., Kilpatrick, S., Williams, B., Jago, M. (2017). Preparing rural and regional students for the future world of work: Developing authentic career focused curriculum through a collaborative partnership model. *Australian and International Journal of Rural Education*, V27 (3), 159 – 173. Society for the Provision of Education in Rural Australia. Wembley. Australia.

World Bank Group. (2019). *World Development Report 2019: The changing nature of work (in Arabic)*. Washington: The World Bank.

Zagawa, Ahmed. (2017). University programs and their response to the needs of the labor market. *Journal of Human Development (in Arabic)*, No. 7, March 2017, pp. 159-189, Algeria: University of Mohamed Ahmed Oran.

Zayed, Sundus. (2014). *The extent to which the outputs of government vocational training centers are consistent with the needs of the labor market in the West Bank from the point of view of training service providers* (in Arabic). Thesis, Gaza: The Islamic University.

تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي بمنطقة حائل: دراسة نوعية

إعداد

د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة المساعد - قسم التربية الخاصة بجامعة حائل

المستخلص:

هدفت الدراسة للتعرف إلى تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في عام ٢٠١٩م، في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي بمنطقة حائل. وتُعدُّ هذه الدراسة نوعيةً، وقد استُخدِمت المقابلة شبه المنظمة أداةً لجمع البيانات. وتكوَّن مجتمع الدراسة من (٩) أعضاء (جستر) بمنطقة حائل. وتوصَّلت الدراسة إلى أن الشراكات المجتمعية وتفعيل الأنشطة من التحديات التي واجهت الجمعية لإدماج للأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، وتمَّ تجاوز تلك التحديات بتنوُّع خبرات فريق العمل، واستقطاب ذوي القدرات العالية في العمل الجماعي، وعقد شراكات مجتمعية، والحصول على الدعم المادي، ما أدى إلى نجاح إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع في جميع الفعاليات والأنشطة التي تناسب قدراتهم الشخصية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تثقيف المجتمع والأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم بأهمية الفعاليات والأنشطة التي تسهم في إدماج هذه الفئة في المجتمع المحلي، وبضرورة التعاون بين الجهات الحكومية والخاصة والجمعيات التخصصية على عقد شراكات مجتمعية تخدم هذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: الجمعية السعودية للتربية الخاصة، الأشخاص ذوو الإعاقة، الإدماج، دراسة نوعية.

Abstract

This study aimed to identify experiment of the Saudi Association of Special Education (GESTER) in 2019 on integrating people with disabilities into the local community in the region of Hail. It was qualitative research in which data were collected by semi-structured interviews with nine GESTER members from the Hail region. The results of the study showed that community partnerships and proper conduct of activities are among challenges that faced the association to integrate people with disabilities into the local community. Such challenges and obstacles were overcome through diversity of the work team's experiences, their capacity for teamwork, establishment of community partnerships and access to material support which led to have success in integrating people with disabilities into the community in all activities that suit their personal capabilities. The study recommended educating society and people with disabilities about the importance of activities that contribute to the integration of this group into the local community. It also recommended cooperating government sectors with private agencies and specialized associations in establishing community partnerships that serve this group.

Keywords: Saudi Association of Special Education, People with disabilities, Integrating, Qualitative Study.

المقدمة

تعد الإعاقة من أهمِّ القضايا الاجتماعية في المجتمعات المعاصرة، نظرًا لأبعادها الاقتصادية والتربوية، لأنها تؤثر في الشخص ذي الإعاقة وعائلته والمجتمع ككل من ناحية، ولكونها تتعلق بفئة مهمة في المجتمع، فضلًا عن أن وجود فرد من هذه الفئة داخل أسرة معينة يؤثر تأثيرًا اقتصاديًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا ملحوظًا في جميع أفرادها. كما أن إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع من القضايا التي أصبحت تشكِّل اهتمامًا لدى جميع العاملين في حقل رعاية هذه الفئة، وأن الجمعيات التخصصية التي ما زالت تثابر وتسعى لرعايتهم وتأهيلهم وجدت أن فكرة إدماجهم في المجتمع تمكنهم من الحصول على الاحترام والتقدير، والاعتداد بهم على أنهم من الفئة المهمة في المجتمع، حتى يتسنى لهم العيش في الحياة الكريمة التي تسعى الأنظمة المعنية إلى توفيرها لهم.

وبالرجوع إلى بداية الاهتمام بفئة الأشخاص ذوي الإعاقة، نجد أن الدول اهتمت بتوفير الحماية الاجتماعية والتعليمية والقانونية لهم منذ النصف الثاني من القرن الماضي، وذلك عن طريق عقْدِ عدة مؤتمرات وملتقيات دولية ناقشت قضيتهم، وتوقيعِ بعض المواثيق الدولية التي تناولت جوانب هذه الحماية على المستوى الدولي، لذا فقد أصدرت بعضُ القوانين الوضعية التي تحدد مسؤولية الدولة تجاه هذه الفئة، ثم قراراتُ الإدارة الدولية المتمثلة في هيئة الأمم المتحدة، تخصيصَ يوم الثالث من ديسمبر من كلِّ عامٍ يومًا عالميًّا للأشخاص ذوي الإعاقة (Daniei, 2021)، لدعمهم وتأكيد حقوقهم في العلاج والتعليم والاندماج في بيئاتهم ومجتمعاتهم، وزيادة التوعية بين الأفراد والمجتمعات بأهمية وجود هذه الفئة بينهم ودورهم في الحياة، وقدراتهم الكامنة التي لا يملكها الإنسان الصحيح أحيانًا، كما أنهم لا بد من أن يتمتعوا بكامل حقوقهم في كلِّ المجالات، وأن يشاركوا في الفعاليات وإبداء آرائهم بحرية تامة (Etieyibo & Omiegbe, 2020).

وتعد الجمعيات التخصصية ذات العلاقة واحدةً من الركائز المهِمَّة في تقدُّم أيِّ مجتمع من المجتمعات وتطوُّره عمومًا، لذا فقد أصبحت تلك الجمعيات تؤدي دورًا مهمًّا في التنمية بكلِّ مناحيها وقضاياها، عن طريق إسهامها في تحسين نوعية حياة الناس عامةً والأشخاص ذوي

الإعاقة خاصـــةً، بتقديم خدمات ذات جودة عالية (العويدي، ٢٠١٢). وتعد مهنة الخدمة الاجتماعية والعمل التطوعي في تلك الجمعيات من المهن الرئيســـة التي لا يمكن تجاهل أهميتها في فريق العمل، الذي يقدم خدماته وبرامجه للأشخاص ذوي الإعاقة، بما يسهم في إنجاح تلك البرامج والخدمات وتحقيق أهدافها، على مستوى الشخص ذي الإعاقة وعائلته والمجتمع (علي، والعقباوي، والســـنباطي، ٢٠٠٩). ولا بد من تضـــافر كل الجهود الحكومية والأهلية لاســـتثمار طاقات الأشـخاص ذوي الإعاقة، ليتم لهم أنسـب توافق ممكن بينهم وبين بيئتهم الاجتماعية (عبد العليم، ٢٠١٩).

وعلى المسـتوى المحلي، اهتمت المملكة العربية السـعودية بالعديد من التشـريعات الخاصـة بالأشـــخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، إذ جاء نظام رعاية المعوقين الذي صـــدر بموجب المرسوم الملكي بالرقم (م/٣٧) والتاريخ ١٤٢١/٩/٢٣هـ، القاضي بالموافقة على قرار مجلس الوزراء بالرقم (٢٢٤) والتاريخ ١٤٢١/٩/١٤هـ الخاص بإقرار النظام، تتويجًا لكلِّ الجهود الرائدة في مجال رعاية الأشـــخاص ذوي الإعاقة وتأهيلهم (هيئة حقوق الإنســـان، ٢٠٢١). وكان لقســـم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الذي نشأ في عام ١٤٠٤هـ جهودٌ ملموسة في خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة، ومن نشـاطات الجامعة في خدمة هذه الفئة تأسـيسُ أعضـاءِ القسـم الجمعيةَ السـعودية للتربية الخاصة التابعة لإدارة الجمعيات العلمية بالجامعة. كما كان من أهمِّ نشاطات الجمعية تفعيلُ الفعاليات المجتمعية من أجل إدماج هؤلاء الأشخاص في مجتمعهم في جميع مناطق المملكة، والسعي لتأكيد حقوقهم في الاندماج في بيئاتهم ومجتمعاتهم، وزيادة التوعية بين الأفراد والجهات ذات الاختصاص (جامعة الملك سعود، ٢٠٢١).

مشكلة الدراسة:

إن وجودَ الجمعيات التي تهتم بجميع فئات التربية الخاصـة وإدماجهم في المجتمع، إضـافةً إلى وجود العديد من جوانب المعرفة بين المتخصصين والأسر والأشخاص من ذوي الإعاقة، أسهم في تبادل المعرفة بين ذوي الاختصـاص وأسـر ذوي الإعاقة (رمضـان، ٢٠١٥)، كما أن عمليةَ إدماج الأشـخاص من ذوي الإعاقة وتفعيل دورهم في مجتمعهم المحلي، عمليةٌ صـعبة؛ إذ تكمن مشـكلة

هؤلاء في الظروف والسياقات الاجتماعية المختلفة والمهيَّأة للإعاقة، التي تضع قيودًا وعقباتٍ غير مبررة ولا تستند إلى رؤى علمية أمام مشاركة الشخص ذوي الإعاقة في فعاليات الحياة الاجتماعية (Kuznetsova & Yalcin, 2017). وتشير العديد من البحوث كدراسة علي وآخرين (٢٠٠٩)، ودراسة إيبونيي وآخرين (Ebuenyi el at, 2020)، إلى أن مشكلات ذوي الإعاقة الحياتية والتوافقية لا ترجع إلى الإصابة أو الإعاقة في حد ذاتها، بل في الأساس إلى الطريقة التي ينظر بها المجتمع إليهم، وتفسير المداخل التقليدية للإعاقة بوصفها موضوعًا طبيًّا، إذ تنحصر أي محاولة للتعامل مع الصعوبات التي يعانيها الأشخاص ذوو الإعاقة أو التخلص منها، فيما يُعتقد أنه السبب في الإعاقة والمشكلات المرتبطة بها.

وكشفت نتائج بعض الدراسات أن هناك قصورًا واضحًا من الجمعيات التي تخدم الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم، وأنها لم تؤدِّ الدور المأمول منها في إدماجهم في المجتمع المحلي (المالكي وأبا عود، ٢٠١٥؛ محمد، ٢٠١٤؛ ياغي، ٢٠١٥). كما تواجه الجمعيات التخصصية تحديات عديدة مثل: الدعم المادي، والعمل على إقامة الفعاليات والأنشطة المختلفة التي من شأنها إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع (محمود، ٢٠١٤؛ ياغي، ٢٠١٥). وقد نجحت في هذا الدور جمعية جستر، لذا فإننا نريد دراسة هذا النجاح وأَخْذَ جمعية جستر نموذجًا، لكونها لاقت كثيرًا من التحديات، لكنها استمرت وتجاوزت تلك التحديات في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع.

إن فكرة الوقوف على أوضاع الأشخاص ذوي الإعاقة وإدماجهم في المجتمع قد نبعت من ملاحظاتي بحكم عملي في هذا المجال، ومن الخبرة العملية لكوني عضوًا في الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل، وحصول الفرع على المركز الأول في عام ٢٠١٩، إذ شعرت أن واجبي الإنساني (المهني) يحتم عليَّ تسليط الضوء على تجربة الجمعية، ولا شك أن عملي قد قرَّبني منهم وجعلني أسمع كثيرًا من شكاواهم، إذ سمعتهم يعبرون عن الأحاسيس التي تكتنفهم. وقد وجدت في كلماتهم تَوقًا شديدًا لحياة تخلو من مظاهر الاعتماد على الآخرين. وأيضًا مدى اهتمام هذه الفئة بهذه الفعاليات وبالحضور والمشاركة والاندماج في المجتمع، مُلاحِظًا محدودية الأنشطة

المقدمة لهم، فتبلورت لديَّ فكرة الدراسة بحيث أتوصَّل إلى دور جمعية (جستر) في إدماجهم في المجتمع، وإيجاد الحلول التي تسهم في مساعدتهم. كما تبرز مشكلة الدراسة بوضوح في قلة إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي بمنطقة حائل، عن طريق الأنشطة والفعاليات، أو أنها موجودة لكنها غير فعالة.

من هنا تظهر الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة لكونها الدراسة الأولى على مستوى الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) التي تطرقت إلى تجربة إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي -في حدود علم الباحث-، لذا سوف تسهم هذه الدراسة في الوقوف على تجربة ناجحة لكونها حققت المركز الأول لعام ٢٠١٩، ومن المأمول أن تُعمم هذه التجربة على جميع فروع وبرامج الجمعية التي يزيد عددها على (٤٠) فرعًا وبرنامجًا حول المملكة العربية السعودية. كما ركز الباحث في دراسته الحالية على الوصول إلى واقع تجربة أعضاء فريق (جستر) عن طريق مقابلتهم، باستخدام أداة المقابلة شبه المنظمة، للحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الرئيسة الآتية:

التساؤل الرئيس الأول: من خلال تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، ما أبرز التحديات التي واجهت منسوبيها؟

التساؤل الرئيس الثاني: من واقع تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل، كيف تجاوز منسوبوها من وجهة نظرهم التحديات التي واجهتهم في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، وذلك بمشاركتهم في الفعاليات

والأنشـــطة التي تقدمها الجمعية، وتحديد أبرز تحدياتها أمام إدماج الفئة المســـتهدفة، إضـــافةً إلى تسليط الضوء على كيفية تجاوز هذه التحديات عند قيامها بإدماجهم اجتماعيًّا. وتقديم التوصيات والمقترحات الهادفة التي تســـهم في تطوير إدماج جميع فئات الأشـــخاص ذوي الإعاقة اجتماعيًّا وتحسينه.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

أ- الأهمية النظرية:

- أهميتها من تناولها موضوع واقع إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، كما أن تناوله بالدراسة دليل على الاهتمام بأفراد المجتمع والجهات التخصصية.
- الكشـف عن رؤية أكثر عمقًا لأهمية الإدماج الاجتماعي لفئة الأشـخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، في ضـوء ندرة الدراسـات التي تسـلط الضـوء على تجربة الإدماج الاجتماعي لهذه الفئة -في حدود علم الباحث- خصوصًا في المجتمع السعودي.
- تعد الدراسـة -في حدود علم الباحث- الدراسـة الأولى التي تتناول تجربة (جسـتر) في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي.

ب- الأهمية التطبيقية:

- من المأمول أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تسليط الضوء على أهمية تجربة (جستر) في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، من خلال الأنشطة والفعاليات والعمل على تطويرها.
- ومن المأمول أيضًـا أن تُوجَّه أنظار المسـؤولين في الجمعيات التي تعتني بالأشـخاص ذوي الإعاقة نحو وضـع أنظمة جديدة وتغيير القرارات إلى الأفضـل، ولا سـيَّما فيما يتعلق بإدماج هذه الفئة في المجتمع المحلي.

- قد تفيد الدراســـة الحالية الجمعيات والمهتمين في الميدان، بالنظر في نجاح هذه التجربة، والسعي إلى تطويرها بناءً على ما تتوصل إليه من نتائج.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي.
- الحدود البشرية: أعضاء فريق الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في عام ٢٠١٩-٢٠٢٠.
- الحدود المكانية: منطقة حائل.

مصطلحات الدراسة:

الجمعية السعودية للتربية الخاصة: هي جمعية علمية في جامعة الملك سعود بالرياض، تعنى بالدراسات التربوية والخدمات المساندة لمجالات التربية الخاصة المختلفة، ويطلق عليها اسم الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر، ٢٠٢١).

وعرَّفها الباحث إجرائيًّا بأنها: جمعية تخصـــصـــية ويوجد لها فرع بمنطقة حائل، وتهتم بجميع فئات الأشـــخاص ذوي الإعاقة، وتســـعى إلى إدماجهم في المجتمع المحلي، وذلك بإقامة الفعاليات والأنشطة الترفيهية وإبراز مواهبهم.

الإدماج الاجتماعي: يقصـــد به إدماج الأشـــخاص ذوي الإعاقة في الحياة الاجتماعية العادية، والتعامل معهم ومشـاركتهم في مرافق المجتمع وأنشـطته، سـواء في الإدماج الوظيفي أو في الســـكن، مع تهيئة المجتمع لتقبلهم كـأفراد منتجين ومتكـاملين ومتفـاعلين مع كـل أفراد المجتمع (بلقاسم ومحمد، ٢٠١٩: ١٤٣).

وعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه: إعطاء الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة بمنطقة حائل للاندماج في أنشطة المجتمع المحلي وفعالياته المختلفة، وتسهيل مهمتهم في أن يكونوا أعضاء فاعلين، ويضمن

لهم حق العمل باستقلالية، والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات المساندة الاجتماعية؛ كالمشاركة في الأنشطة والفعاليات المجتمعية.

الأشـــخاص ذوو الإعاقة: عرفهم العزالي (٢٠٠٩) بأنهم: الذين ينحرفون انحرافًا ملحوظًا عن متوسط الأفراد العاديين، ويحتاجون إلى أساليب خاصة لتدريبهم وتعليمهم، إما منفصلين عن الأفراد العاديين، وإما في صفوف الأفراد العاديين.

وعرَّفهم الباحث إجرائيًّا بأنهم: الأفراد الذين شُـخِّصـوا بأنهم من ذوي الإعاقة في الفئات الآتية: (ذوي صـعوبة التعلم، وذوي الإعاقة البصـرية، وذوي الإعاقة السـمعية، وذوي الإعاقة الحركية، وذوي الإعاقة الذهنية، وذوي الإعاقات المتعددة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا- الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري ثلاثة محاور رئيسـة؛ المحور الأول: دور الجمعيات التخصـصـية للأشـخاص ذوي الإعاقة، والمحور الثاني: الأشـخاص ذوو الإعاقة، والمحور الثالث: الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة.

المحور الأول: دور الجمعيات التخصصية للأشخاص ذوي الإعاقة:

أصبح للجمعيات المتخصصة التي تهتم بالأشخاص ذوي الإعاقة دور رائد في عالمنا اليوم، وكان لوجودها تأثير حقيقي في جميع جوانب الحياة الاجتماعية المعاصـرة. كما أن الجمعيات التي تهتم بهذه الفئة تعمل على تحقيق العديد من الأهداف عن طريق تعاملها مع المجتمع بمؤسـساته المختلفة، إذ تعمل على غرس القيم الأصـيلة والأخلاق الحميدة لدى الأشـخاص ذوي الإعاقة وإشـباع احتياجاتهم الأسـاسـية بإدماجهم في المجتمع. كما أن جهود الحكومة وحدها لا تكفي لتحقيق تطلعات المجتمع وتلبية احتياجاته وحل مشـكلاته، مهما توفرت الإمكانات والموارد المادية أو البشرية، لذا يعد العمل الجماعي والتطوعي في خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة من أهم الجهود

المكملة والضرورية لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية، ولا سيَّما تلك الموجهة لرعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وحمايتهم (عبد العليم، ٢٠١٩).

وجديرٌ بالذكر أن الجمعيات ذات العلاقة بخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة تسعى إلى إتاحة الفرص لهم لممارسة حقهم في تقرير مصيرهم واتخاذ القرارات التي تناسبهم بهدف مساعدتهم في حل مشكلاتهم في ضوء قدراتهم وإمكاناتهم، ومساعدتهم في زيادة قدرتهم على العمل والإنتاج والاعتماد على النفس. كما تسهم تلك الجمعيات في مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة في التوافق الإيجابي مع أنفسهم ومع مجتمعاتهم، بمراعاة الفروق الفردية بينهم، بمعنى تفريد أساليب التعامل معهم تبعًا لاختلاف إعاقاتهم، ومساعدتهم في معرفة حقوقهم والحصول عليها (أيوب، ٢٠١٨؛ أبو النصر، ٢٠٠٧). وأشارت العديد من الدراسات كدراسة سعيود (٢٠١٧)، وأحمد وصابر (٢٠١٨)، إلى أن الجمعيات التخصصية يجب أن تهتمَّ بتهيئة المجتمع للإسهام في الوقاية من الإعاقة قبل حدوثها، عن طريق التعاون مع وسائل الإعلام لإعداد برامج خاصة ترشد أفراد المجتمع.

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية يوجد عدد من الجمعيات التخصصية للأشخاص ذوي الإعاقة، ومن ضمن تلك الجمعيات الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر)، وهي محور الدراسة الحالية، وعند الرجوع إلى موقع الجمعية الرسمي الإلكتروني (https://gester.ksu.edu.sa/ar) بجامعة الملك سعود، اطَّلع الباحث على رؤية الجمعية بأنها بيت للخبرة في مجال التربية الخاصة على مستوى محلي وعربي وعالمي، وعلى أهدافها التي تسعى لتحقيقها، ويتمثل أهمها في تطوير الأداء العلمي والمهني لأعضاء الجمعية، وتعزيز الشراكة الاستراتيجية وتطويرها مع الجمعيات التخصصية المحلية وغير المحلية ذات العلاقة بمجال الأشخاص ذوي الإعاقة، من أجل تبادل الخبرات العلمية، إضافةً إلى تنمية الفكر العلمي ومنهجيته في مجال تخصص الجمعية، والعمل على تطويره وتنشيطه عن طريق الأنشطة والفعاليات المجتمعية، وهناك الكثير من الأهداف الأخرى التي تخدم الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم والعاملين معهم (جستر، ٢٠٢١).

ولوحظ في السنوات الثلاث الماضية توسُّع الجمعية السريع في إنشاء فروع وبرامج تابعة لها حول جميع مدن المملكة العربية السعودية، وكان أحد أهم أهدافها إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة

في المجتمع المحلي، حتى وصل عدد الفروع إلى (٢٥) فرعًا، وأُطلِق وطُوِّر (١٧) برنامجًا في مسارات تنموية مختلفة. كما أن للجمعية السعودية للتربية الخاصة نشاطاتٍ متنوعةً تخدم الأشخاص ذوي الإعاقة وجميع العاملين معهم، كعقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية لبحث القضايا والمشكلات المتصلة بمجالات اهتمام الجمعية، والمشاركة في المعارض المحلية والدولية التي تعنى باهتمامات إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع، إضافةً إلى إقامة اللقاءات العلمية التي تعزز الشراكة الاستراتيجية مع التخصصات العلمية الأخرى التي تكمِّل وتدعم دور التربية الخاصة في تقديم خدماتها للمستفيدين منها، وتنظيم المسابقات العلمية والثقافية لجميع فئات الأشخاص ذوي الإعاقة (جستر، ٢٠٢١).

المحور الثاني: الأشخاص ذوو الإعاقة:

الأشخاص ذوو الإعاقة هم فئة موجودة في كل المجتمعات، وتطلق عليهم مصطلحات مختلفة، منها: ذوو الاحتياجات الخاصة، أو الأفراد غير العاديين، أو المعاقون (Kumar & Thressiakutty, 2020). لذا فإن كثرة تلك المصطلحات والمسميات التي تطلقها الجهات الحكومية والخاصة على هذه الفئة، تربك عملية التواصل اللغوي مع غير الناطقين بالعربية في المشاركات العالمية.

بعدما لوحظ استخدام مصطلحات مختلفة لوصف الأشخاص ذوي الإعاقة في العديد من المكاتبات والتقارير والتصريحات الإعلامية الصادرة من الجهات الحكومية، وجَّه خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود –حفظه الله– بتاريخ ١١ يونيو ٢٠١٩، جميع الجهات الحكومية باعتماد استخدام مصطلح "الأشخاص ذوي الإعاقة" في جميع المخاطبات الرسمية والتصريحات الإعلامية، وذلك لأن المصطلح المتفق عليه عالميًّا هو "الأشخاص ذوو الإعاقة" (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢١).

كما أن الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عرَّفتهم بأنهم: "كل من يعانون عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية، قد تمنعهم عند التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة الكاملة والفاعلة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين" (هيئة رعاية

الأشـــخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢١). ومع تقدم البحوث التربوية والنفســـية والاجتماعية وتراكم التجارب في حقول التربية المختلفة وبضـغوط من الأهل الذين يريدون تحسـين ظروف أبنائهم من ذوي الإعاقة (Miller, Strain, Boyd & Wu. 1992)، أكدت الدراســات أن الأشــخاص ذوي الإعاقة تواجههم مشـــكلات متعددة في نوعيتها وحدتها من شـــخص إلى آخر حســـب فردية الإعاقة، وفردية الحالة نفسها وبيئتها ومجتمعها، وتختلف أوجه الرعاية التي تبـذل لهـم حسب هذه الفروق الفردية التي على أساسها توضع الخطط المناسبة لإشباع احتياجاتهم، لتعد البرامج المناسبة حســـب المواصـــفات الفردية والآثار النفســـية والاجتماعية للإعاقة (Morato, Ruiz-Robles, Sanchez-Cuadrado & Marzal, 2020).

وتعد المشـــكلات النفســـية والاجتماعية والترويحية ذات أهمية كبيرة، ويجب إيجاد أفضـــل الأســـاليب للاهتمام بها لكونها من المشـــكلات التي تواجه الأشـــخاص ذوي الإعاقة عند محاولة إدماجهم في المجتمع المحلي (Brongers, Cornelius, van der Klink & Brouwer, 2020).

وأكثر تفصيلًا، تعد المشكلات النفسية من أكثر المشكلات تعقيدًا، ولا سيَّما إذا نجم عـن هذه الإعاقة تشوهات أو عاهات ظاهرة قد تجعل الشخص معرضًا للعطف أو السخرية، فكلما ظهرت أساليب الشفقة أو الرفض أو الإحسان من المجتمع نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، برزت استجابات سلبية مـــنهم نحو إعاقتهم ونحو المجتمع الذي يعيشون فيه. كما تتمثل المشكلات الاجتماعية في غالبيتها في أنها إجحاف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة، وإشعارهم بأنهم عبء على غيرهم في توفير متطلبات الحياة اليومية كافةً، ابتداءً من تنقلاتهم المنزلية الداخلية وانتهاءً بتحركهم في البيئة المحيطة بمجتمعهم (الخضـــري، ورمضـــان، والســـنافي، ٢٠٢٠). ومن جهة أخرى ترجع المشـــكلات الترويحية التي تعانيها هذه الفئة إلى أن الإعاقة توثر في قدرتهم على الاســـتمتاع بوقت فراغهم، سواء بالنشـــاط الترويحـــي الذاتي أو بالنشاط الترويحي السلبي، ما يجعل الشخص يجد صـــعوبات فـــي التعبير عما يريد، إذ إن تحقيق ذلك يتطلب شخصًا آخر يمتلك مهارة خاصة أو جهدًا ميكانيكيًّا فعالًا، وقد يعمد إلى التخريب المتعمد للممتلكات العامة أو الخاصـــة، أو يتجه للانحراف عن التوازن في الأنشطة من حيث سوء التوقيت أو خطأ التقدير (إبراهيم، ٢٠٠٢).

المحور الثالث– الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة:

لقد أدرك المجتمع الدولي أن للأشخاص ذوي الإعاقة احتياجاتٍ خاصةً لا بد من تلبيتها، وحقوقًا لا بد من مراعاتها، لأن حماية حقوقهم وكرامتهم هي إسهام لا بد من أخذه في الحسبان من أجل تدارك الحرمان الاجتماعي المبالغ فيه معهم (Froehlich-Grobe, Douglas, Ochoa & Betts, 2021)، كما يجب تعزيز الأشخاص ذوي الإعاقة وتشجيع مشاركتهم في المجالات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، على أساس تكافؤ الفرص (بوترعة، ٢٠٢٠). ومن هذا المبدأ يسعى دائمًا العديد من علماء النفس والمهتمين بفئات الأشخاص ذوي الإعاقة إلى الوصول إلى مجموعة من الإجراءات والأنشطة المناسبة التي تخرج الفرد ذوي الإعاقة من عزلته، وتقلل من المشاعر السلبية ومظاهر السلوك الدفاعي لديه، ومساعدته في التكيف النفسي الاجتماعي أو بالأحرى الإدماج الاجتماعي، إذ يمكننا أن نلتمس هذا الاهتمام بالعمل على إدماج هذه الفئة اجتماعيًّا ومهنيًّا، مع توفير سبل الراحة لهم، ما يعدُّ كفيلًا ببناء شخصيتهم وتأهيلهم التأهيل الصحيح والأمثل ليصبحوا قادرين على العمل والإبداع (بلقاسم ومحمد، ٢٠١٩).

لذا يمكن القول إن هناك عدة مصطلحات أشارت إليها المراجع التربوية لتعريف الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة، فقد عرَّفه الخضري وآخرون (٢٠٢٠) بأنه: إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة مع العاديين في الأنشطة غير الأكاديمية مثل الألعاب الرياضية والرحلات والأعمال الفنية وكل الأنشطة المختلفة، إضافة إلى قدرتهم على عقد صداقات جديدة ومحادثة الآخرين وبدء الحوار معهم والمشاركة في الأنشطة والحفلات الاجتماعية والرغبة في مساعدة الآخرين. وذكر علي وآخرون (٢٠٠٩) أن الإدماج المجتمعي يمكن تعريفه بأنه: توفير الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة للاندماج في الأنشطة والفعاليات الاجتماعية المختلفة وتسهيل مهمتهم ليكونوا أعضاء فاعلين ويضمن لهم حق العمل باستقلالية وحرية التنقل والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من الخدمات المساعدة الاجتماعية. واستنادًا إلى ما سبق من التعريفات فإن الهدف من وراء الإدماج أن يتفاعل هؤلاء الأشخاص في نواحي الحياة وأنشطتها تفاعلًا إيجابيًّا، وأن يوجد

لديهم موقع محترم بين أفراد مجتمعهم يراعي احتياجاتهم الخاصة، وترسيخ مبدأ العدالة الاجتماعية بتوفير مبدأ تكافؤ الفرص بينهم، وهذا يقلل من الفوارق التي تتعلق بالجوانب الاجتماعية والنفسية، ويعالج المشكلات المتعلقة بها. وإن لم يتحقق هذا الهدف يصبح استخدام كلمة الإدماج من قبيل الترف اللغوي، دون إدراك مضامينه وأبعاده (اللقمان، ٢٠٠٢).

واعتمادًا على ما سبق تأتي أهمية إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة، مع الأخذ في الحسبان أنه يجب مشاركة الأشخاص الذين يعانون العجز في كل الأنشطة، وتوفير الخدمات التي تدعمهم في تحصيلهم للأهداف التي وضعت من أجلهم عن طريق الوالدين وفريق من المهنيين والمجتمع ككل. فيجب أن يعيش هؤلاء الأشخاص حياة آمنة في كل مكان، كما يجب أن يشعروا بوجودهم وقيمتهم في أسرتهم ومجتمعهم، وأن يتحقق لهم قدرهم من التوافق والاندماج الشخصي والاجتماعي. ومن جهة أخرى يجب اتخاذ كل التدابير المناسبة لتطبيق الإدماج الاجتماعي وتفعيله لتتحقق لهم المشاركة الفاعلة، ولا بد من توضيح الإيجابيات لتدعيمها، ومساعدتهم في الحصول على حقوقهم. وهذا يضمن لهم حق الاستقلالية وحرية التنقل والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات.

ثانيًا- الدراسات السابقة:

على الرغم من ندرة البحوث والدراسات -في حدود علم الباحث- التي تناولت موضوع إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع، فإن الباحث عمل على توسيع دائرة البحث ليشمل الموضوعات ذات الصلة بجوانب الدراسة الحالية، وفيما يأتي عرضٌ لأبرز هذه الدراسات بتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

لأهمية إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي وتثقيف أسرهم بأن دورهم في غاية الأهمية، أجرى الشمري (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور الخدمة الاجتماعية في إدماج الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المجتمع المحلي بمعهد التربية الفكرية للبنات بمدينة الدمام، والتعرف إلى إسهامات التأهيل الاجتماعي والمهني والمشاركة الشعبية في إدماج ذوات الإعاقة

الفكرية في المجتمع المحلي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) موظفة من العاملات في مدارس التربية الفكرية وأولياء أمور الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. وكانت الدراسة وصفية اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي بالحصر الشامل. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة دور الخدمة الاجتماعية الفعَّال في مجال إدماج ذوات الإعاقة الفكرية، وكان من أبرزها: مساعدة الأسر في التعامل مع ذوات الإعاقة الفكرية، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحوهنَّ، والحرص على حضور الدورات التي تناقش قضايا الإعاقة، وعقد دورات تدريبية لأسرهنَّ لتحقيق برنامج التأهيل الأسري، وتنمية قدراتهنَّ مع مراعاة الفروق الفردية، ووضع خطة للتدخل في الإرشاد الفردي والجماعي لهنَّ، ومتابعة الطالبات المنقطعات عن المؤسسة، والقيام بزيارات منزلية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كما تعد مهنة الخدمة الاجتماعية من المهن التي تبذل جهودًا كبيرة من أجل تحقيق الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة.

أما دراسة محمد (٢٠١٤) فهدفت إلى التعرف إلى دور الخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدة معوقات المساندة الاجتماعية للمعاقين سمعيًّا، وتحديد المعوقات التي تواجه فريق العمل بلجنة ذوي الإعاقة سمعيًّا. طبقت هذه الدراسة على جميع فروع جمعية رسالة (لجنة الصم) في مصر. واستخدم الباحث منهج المسح الشامل الذي يتكون من (٢٢٠) مفردة. وكشفت نتائج الدراسة أن من أهم المعوقات التي تواجه فريق العمل: عدم تفهم حاجات هذه الفئة، وعدم تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة لعملية الإدماج، وعدم توفر الموارد المادية اللازمة للإدماج المجتمعي، وعدم وجود تعاون بين المؤسسات والأسرة، والشعور بالنقص مقارنة مع الآخرين، والخوف من الاختلاط بالآخرين، والإحساس بالنقص مقارنة مع العاديين، وأنشطة المؤسسة لا تدفع المعاقين إلى التفاعل، وعدم توفر متخصصين، والنقص في الإمكانات المادية، وعدم إعداد ذوي الإعاقة سمعيًّا لعملية الإدماج، ونقص الوسائل والأجهزة المساعدة لعملية الإدماج المجتمعي، ونقص المهنيين والمتخصصين في مجال الإدماج المجتمعي. كما وضعت الدراسة مقترحات للاختصاصيين الاجتماعيين للتغلب على معوقات المساندة الاجتماعية لذوي الإعاقة السمعية وهي: العمل على تنمية قدراتهم، وتصميم البرامج والأنشطة بناءً على رغباتهم، وتحسين معاملة المجتمع لهم، وتوفير

وسائل وأجهزة الاندماج المجتمعي لهم، ومساعدة الأسرة في تفهم ظروفهم، وتدريب ذوي الإعاقة السمعية على كيفية المشاركة الفاعلة، وتوفير المهنيين والمتخصصين لعملية الاندماج المجتمعي، وتحسين الظروف البيئية المحيطة بذوي الإعاقة السمعية.

وأما دراسة محمود (٢٠١٤) فحاولت التعرف إلى مدى الارتباط بين برامج التمكين الاجتماعي لمؤسسات رعاية ذوي الإعاقة الفكرية، وتحسين نوعية حياتهم. وتكونت عينة الدراسة من (٤١) من الاختصاصيين الاجتماعيين، و(١٣٢) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بجمعية التأهيل المهني. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وأداة المقابلة. وقد أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيًا بين برامج التمكين الاجتماعي والجانب الموضوعي بوصفه أحد مؤشرات تحسين نوعية حياة ذوي الإعاقة الفكرية. وأظهرت الدراسة أن من أهم برامج التمكين الاجتماعي: تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، والبرامج الترفيهية، وبرامج تنمية مهارات الاتصال، والبرامج التعليمية، وبرامج الإدماج المجتمعي. وأظهرت الدراسة أن من أهم الطرائق التي تتبع في تحقيق أهداف التمكين الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية: التواصل مع الأسرة، وإشباع رغبات ذوي الإعاقة الفكرية. وكشفت الدراسة أهم الصعوبات التي تحد من تحقيق أهداف التمكين الاجتماعي، وهي: الإمكانات المادية، وعدم قدرة بعض الأسر على التواصل مع المؤسسة، ومحدودية تعاون المجتمع الخارجي مع المؤسسة.

وهدفت دراسة ياغي (٢٠١٥) إلى عرض تجربة جمعية أنا إنسان لحقوق المعاقين تجاه إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المدني، وكانت مدة تنفيذ البرنامج سنتين. وتكونت عينة الدراسة من أهالي الأشخاص ذوي الإعاقة ومن يتواصلون معهم والمجتمع المحلي والأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم ومن يتعامل معهم بالأردن. وتوبع الأشخاص ذوو الإعاقة في الجمعيات التي تقدم خدمات تعليمية وتدريبية مهنية بتوعيتهم وتوعية المجتمع ومنظمات المجتمع المدني بحقوقهم، وأهمية الإدماج والتسهيلات البيئية بالتعرف إلى خصائص الإعاقات وكيفية التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، إضافةً إلى عقد جلسات بؤرية نقاشية مع أهالي الأشخاص ذوي الإعاقة والعاملين معهم في أماكن الإدماج. وتوصي الجمعية ببناء قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة لكي تنطلق بهم إلى

المجتمع المحلي، ولتحاكي قصـــصـــهم وتحدياتهم ونجاحاتهم نفوس من لا يؤمن بهم، وتغيير النظرة السلبية إلى الأشخاص ذوي الإعاقة بالأردن.

وفي البيئة السعودية أجرى كلٌّ من المالكي وأباعود (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تجربة جمعية الأطفال ذوي الإعاقة بالرياض في إدماج الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة في مرحلة ما قبل المدرسة، والتعرف إلى الآثار الإيجابية للمدمج. وتكونت عينة الدراسة من (١٤) مشاركًا من منسوبي الجمعية، واستخدم الباحثان البحث النوعي (مقابلات). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عملية الإدماج تنتج عنها آثار إيجابية متعددة، أبرزها: الدعم النفســـي للطفل وأســـرته، وتطوير المهارات الاجتماعية، والمهارات اللغوية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين. وكشفت الدراسة عن أهم المعوقات التي واجهت الجمعية عند قيامها بعملية الإدماج، منها: عدم وجود مرافقين مع الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة في الروضات، وعدم توفر مواصلات مخصصة للروضات، إضافة إلى نقص المعلمات المؤهلات، واتجاهات الآخرين السلبية نحو المعوقين، وعدم تقبل الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، ونقص الخدمات، وغياب البيئة المدرســـية الملائمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة. وفي ضوء نتائج الدراسة والمعوقات أوصت الدراسة بالقيام بتوعية المجتمع بأهمية العناية بالأطفال ذوي الإعاقة، وتدريب العاملين في هذا المجال وتزويدهم بالمهارات اللازمة، وتجهيز البيئة المدرسية.

هذا إضافةً إلى أن هناك عدة برامج تساعد في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، ومن أهمها: أهمية التأهيل المهني، فكان لجمعية أســـرتنا الســـودانية تجربة في هذا المجال، إذ أجرى محمد (٢٠١٨) دراسة لمعرفة دور التأهيل المهني في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع بدولة الســـودان، ومعرفة الخدمات التي تُقدَّم في مجال التأهيل المهني والإدماج والحد من الإعاقة، إضـــافة إلى معرفة التحديات التي توثر في فاعلية الخدمات التأهيلية. واســـتخدم الباحثان كلًّا من المنهج التاريخي والمنهج الوصـــفي، إضـــافة إلى المنهج النوعي عن طريق المقابلة مع (٢٢) من العاملين بالجمعية. وتوصَّـــلت نتائج الدراســـة إلى أن المركز حقق أهدافًا تجاه التأهيل المهني عن طريق تقبل الأشـــخاص ذوي الإعاقة تغيير فكرة الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على الذات،

ويكون ذلك عن طريق الاستقلال الذاتي، والكفاءة الاجتماعية والشخصية. ومن جهة أخرى أوضحت نتائج الدراسة أن هناك بعض التحديات التي واجهت الجمعية؛ كالدعم المادي. وأوصت الدراسة بأن لإقامة الدورات والمؤتمرات دورًا مهمًّا في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، كما يتطلب توعية المجتمع وتنويره بكل وسائل التواصل الاجتماعي والإعلام بصوره لواقع أهمية إدماج هذه الفئة في المجتمع من أجل تعاون جميع أفراد المجتمع لخدمتهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بملاحظة الدراسات السابقة نجد أن أغلبية أهدافها تتفق مع الدراسة الحالية في السعي إلى إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي؛ كدراسة الشمري (٢٠٠٨)، ودراسة ياغي (٢٠١٥)، إضافة إلى الإشارة إلى أنه يجب بذل المزيد من الجهود من أجل تحقيق الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة محمد (٢٠١٤)، ودراسة محمد (٢٠١٨) في ضرورة تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة لعملية الإدماج بالعمل على تنمية قدراتهم، وتصميم البرامج والأنشطة بناءً على رغباتهم. إذ استهدفت دراسة محمد (٢٠١٤) فئة الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، من ثم فإن الدراسة الحالية تفردت عن غيرها إذ اشتملت على أعضاء الجمعية السعودية للتربية، ومن ضمن أعضاء الفريق أعضاء من ذوي الإعاقة، ولم يسبق أن أُجريت دراسات من هذا النوع في المملكة العربية السعودية، لذا ستكون المعلومات التي تستند إلى آرائهم ذات قيمة عالية لتوجيه الدراسات فيما بعد.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة المالكي وأباعود (٢٠١٥)، ودراسة محمد (٢٠١٨) من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج النوعي عن طريق استخدام المقابلة شبه المنظمة أداةً لجمع البيانات، واشتملت عينة دراسة المالكي وأباعود (٢٠١٥) على (١٤) من منسوبي جمعية الأطفال ذوي الإعاقة بالرياض، واشتملت دراسة محمد (٢٠١٨) على (٢٢) من أعضاء جمعية أسرتنا السودانية، أما الدراسة الحالية فاشتملت على (٩) أعضاء من الجمعية السعودية للتربية الخاصة فرع منطقة حائل، لذا فإن عدد العينة بين الدراستين قريب جدًّا من الدراسة الحالية. ولكن تختلف الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين من حيث مكان تطبيق الدراسة.

ونستخلص مما سبق أن الدراسات السابقة قد أسهمت في إثراء الإطار النظري، كما أسهمت في صياغة مشكلة الدراسة وإظهار أهميتها علميًّا بناء على دراسات علمية، مع اختلاف المنهجية لبعض الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي كدراسة الشمري (٢٠٠٨)، ودراسة محمد (٢٠١٤)، وما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من البحوث والدراسات، هي محاولة معرفة تجربة أعضاء الجمعية لحصولهم على المركز الأول على مستوى المملكة العربية السعودية في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي. لذلك تُعد هذه الدراسة هي الأولى من هذا النوع في بيئة لم يسبق أن استُخدِم فيها وهي المملكة العربية السعودية.

الطريقة الإجراءات:

١) منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على البحث النوعي (Qualitative Research)، وهو نوع من أنواع البحوث العلمية التي تعتمد على دراسة السلوك والمواقف الإنسانية، عن طريق جمع المعلومات والبيانات بعدة وسائل، مثل: المقابلات والملاحظات (Alsamiri, 2018). والبحث النوعي يفسر الظواهر الإنسانية بناءً على دراسة سلوك المجتمع أو العينة (القحطاني، ٢٠١٧).

يمكن بالمنهج النوعي التعرف إلى كمٍّ كبيرٍ من وجهات النظر التي تتعلَّق بمشكلة الدراسة والتي يصعب التعبير عنها بالطرق الإحصائية (Alsamiri, 2019). وتكمن أهمية البحوث النوعية في الدراسات المتعلقة بالتربية الخاصة في قدرتها على تسليط الضوء على البعد الإنساني الشخصي الفردي المنبثق من التجارب الشخصية، والمعتقدات، والتصورات، والمعاني التي يحملها المنتمون لحقل التربية الخاصة، أي إنها تجعلنا نسمع أصوت أفراد لم نعتد سماعها باستخدام المنهجيات الأخرى (الحنو، ٢٠١٦).

وبدقة أكثر، فإن استخدام البحوث النوعية أصبح إحدى الضرورات لإنتاج معرفة أعمق لفهم قضايا وموضوعات التربية الخاصة التي تتميز بالتعقيد. وإن الهدف من دراسة المنهج النوعي في الدراسة الحالية يكمن في تفاصيل ما يلقاه الناس، وكيف يستفيدون مما جرَّبه أعضاء الجمعية

السعودية للتربية الخاصة. لذا يعد تصميم هذه المنهجية مناسبًا لأغراض البحث والأسئلة، نظرًا لإمكانِ فهمه على أنه علم يدرس الظواهر ويسلط الضوء على طبيعة فهم أعضاء (جستر) لدور إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي وخبراتهم.

٢) المشاركون:

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في منطقة حائل، والبالغ عددهم (١٣) عضوًا في عام ٢٠١٩. ونظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة فإن العينة المستخدمة فيها تُعدُّ من العينات القصدية، وقد اختيروا قصديًّا بالدراسة الحالية لأسباب، أهمها: طبيعة عملهم الميداني مع الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم، وعلاقتهم المباشرة معهم كمتخصصين في مجال التربية الخاصة أو من فئة الأشخاص ذوي الإعاقة، كما أن أغلبهم عمل مع الباحث في تنظيم الأنشطة والفعاليات المجتمعية، وكان تركيز الباحث على اختيار المشاركين القادرين على التعبير عن خبراتهم بحرية ودقة.

وقد بلغ عدد أعضاء الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في منطقة حائل الذين وافقوا على مقابلتهم في الدراسة الحالية (٩) مستجيبين: (٥) من الذكور و(٤) من الإناث، وقوبلوا في شهر يناير من عام ٢٠٢٠. ويوضح الجدول رقم (١) الآتي خصائص المشاركين في الدراسة من أعضاء الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في عام ٢٠١٩.

جدول رقم (١) عينة الدراسة

الرقم	الرمز	الجنس	المؤهل	التخصص	الحالة
١	M1	ذكر	الدكتوراة	علم نفس	سليم
٢	M2		البكالوريوس	تربية خاصة	سليم
٣	M3			إدارة أعمال	إعاقة حركية
٤	M4			تربية خاصة	سليم
٥	M5		الثانوية	عام	إعاقة حركية
٦	F1	أنثى	الدكتوراة	آداب	إعاقة حركية
٧	F2		البكالوريوس	تربية خاصة	سليم
٨	F3			تربية خاصة	سليم
٩	F4		الثانوية	عام	إعاقة حركية

(M) تشير إلى العنصر الرجالي؛ (F) تشير إلى العنصر النسائي من أعضاء الجمعية

٣) أداة الدراسة:

جُمِعت المعلومات والبيانات عن طريق أداة المقابلة المتعمقة (وجهًا لوجه) مع أعضاء الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل للعنصر الرجالي، أما العنصر النسائي فجُمِعت المقابلات عن طريق الجوال (الاتصال بهن هاتفيًّا). وتعد المقابلة من الطرق الرئيسة لجمع المعلومات في البحث النوعي (أبو سمرة والطيطي، ٢٠٢٠)، فبالمقابلة يستطيع الباحث أن يتعرف إلى أفكار الآخرين ووجهات نظرهم، كما أن هذه الأداة هي إحدى الطرق المتبعة في الحصول على معلومات أكثر وغنية بالتعرف إلى تجربة الأفراد، وبتحليل الظواهر، وبواسطتها يمكن الحصول على بيانات ذات مغزى عن طريق عدد قليل من المشاركين (Chapman and Smith, 2002). وأيضًا تركز على جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات عن تجارب الأفراد لإدراك واقعهم باستخدام أداة المقابلة المفتوحة (القحطاني، ٢٠١٧). وقد استخدم الباحث طريقة المقابلة غير المنظمة (Semi-structured)، وهي مقابلة غير مقننة، ذات أسئلة مفتوحة وعميقة.

٤) صدق أداة الدراسة وثباتها:

يجب أن تتضمن الدراسات البحثية النوعية معلومات حول المصداقية والموثوقية، وعلى الرغم من أن الأمر لا ينطبق بالدرجة نفسها على أنواع البحوث التفسيرية، فقد يضطلع الباحثون النوعيون بمهمة أخرى تتمثل في ضمان أن تكون بحوثهم النوعية تطبيقية (التي تشمل جمع البيانات الفعلية) ذات مصداقية وثقة عالية (الحسيني، ٢٠٢٠). ويوضح الجدول رقم (٢) الاستراتيجيات المستخدمة لضمان مصداقية البحوث النوعية وبما يوافق الدراسة الحالية.

جدول رقم (٢) معايير الصدق والثبات في البحث النوعي

الصدق والثبات	
التثليث أو التعدد	البحث عن نقاط التقارب أو الاتساق بين البراهين المستمدة من مصادر بيانات متعددة ومتنوعة، وكان ذلك عن طريق المقابلة مع أعضاء (جستر) بمنطقة حائل والاطلاع على التقرير السنوي لأعمالها. لهدف التحقق أو التأكد من صحة النتائج في الدراسة.
البراهين التي تثبت عدم صحة البيانات	بعد تحديد الموضوعات أو الفئات الأولية، بحث الباحث عن براهين لا تتفق مع هذه الموضوعات، وذلك عن طريق البحث والتقصي عن الحالات السالبة المتعارضة مع السياق العام ومحاولة استبعادها.
تأملات الباحث حول مواطن تحيزه	سعى الباحث إلى فهم افتراضاتهم ومعتقداتهم وقيمهم وانحيازهم، والكشف عنها بأنفسهم، والحرص على أمانتهم؛ عن طريق تشجيعهم على أن يكونوا صريحين فيما يقولون، وإعطائهم الفرصة لرفض المشاركة عند

	عدم رغبتهم، وطرح الأسئلة التي تكشف عما قد يكون لديهم من كذب أو تناقض أو عدم ثقة، وأيضًا أن يبدوا الصراحة نحو الموقف أو المحتوى.
مراجعة الأعضاء أو المشاركين	طولب جميع المشاركين (أعضاء الجمعية) بمراجعة النص المكتوب والتأكد من دقته (أو عدم دقته) للمقابلات، وكانت على النحو الآتي: المستوى الأول: تزويد جميع المشاركين بالنصوص التحريرية للمقابلات قبل تحليل النتائج وتفسيرها للتأكد من أنهم يعتقدون تصوير الباحث دقيقًا. المستوى الثاني: تزويد جميع المشاركين بتحليلات وتفسير البيانات (قبل نشر البحث) للتحقق من صدق استنتاجات الباحثين أو الدعم المقدم لهذه الاستنتاجات.
العمل التعاوني	العمل التعاوني للدراسة الحالية وللتحقق من صدق الأداة، اعتمد الباحث على صدق المحكمين، إذ تم بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، وقد عُرِضت على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة في الجامعات السعودية، بهدف التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة، عن طريق الطلب من المحكمين إبداء آرائهم واقتراحاتهم حول أسئلة المقابلة من حيث: – مدى ملاءمة الأسئلة المستخدمة وصلاحيتها لقياس ما وضعت الأداة لقياسه. – شمول أسئلة المقابلة وتغطيتها لجميع أبعاد الدراسة. – سلامة صياغة أسئلة المقابلة ووضوحها وعدم تكرارها. وفي ضوء التوجيهات والملاحظات التي أبداها المحكمون، فقد أجرى الباحث التعديلات المتفق عليها أكثر من (٨٥٪) من المحكمين، سواء أكان بتعديل الصياغة أم بحذف بعض الأسئلة، للحصول على أسئلة المقابلة بصورتها النهائية بعد تعديل العبارات، وإجراء جميع ملاحظات التي وردت من لجنة المحكمين حتى أصبحت أسئلة المقابلة بصورتها النهائية وجاهزة للتطبيق.
استخلاص المعلومات من الأقران	الاستعانة بباحث مساعد على دراية بالظواهر قيد الدراسة، ليقدم ملاحظات نقدية على وصف الدراسة أو تحليلها أو تفسيرها أو نتائجها، وأُعطيت نسختان من نصوص المقابلة للباحث المساعد من أجل إيجاد الترميز والموضوعات المحورية، ومن ثم مراجعة نسبة التوافق والاختلاف، وكانت نتائج المقارنة متشابهة بنسبة ٩٢٪.
سجل المراجعة	وُثِّقت جميع المقابلات بتاريخها، والتي استغرقت أسبوعًا، وتراوحت مدة المقابلة لكل مشارك (٤٠–٦٠) دقيقة، ومقرها نادي حائل لذوي الاحتياجات الخاصة، ووقتها المحدد (٥–٨) مساءً. ويستخدم سجل المراجعة لتوثيق وإثبات مضي وقت كافٍ في الميدان يدعم الوصول إلى نتائج موثوقة وقابلة للتحقق.
قابلية النقل	توثيق جميع المقابلات مع وصف تفصيلي يتيح للقراء الفرصة لتحديد درجة قابلية نقل تلك الحالات إلى مواقفهم تجاه تجربتهم في العمل بـ(جستر) في منطقة حائل.

٥) مؤشرات الجودة في البحوث النوعية:

تختلف مؤشرات الجودة عن مقاييس الصدق والثبات، وربما كانت أكثر أهمية منها (الحسيني، ٢٠٢٠). كما أن مما يزيد موثوقية البحوث النوعية امتلاك الباحث المعايير الأخلاقية.

ويذكر الباحث مؤشرات جودة المقابلة في البحوث النوعية والطرق الإجرائية التي اتخذها في الدراسة الحالية، كما يظهر في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) مؤشرات الجودة في البحوث النوعية

مؤشرات الجودة في البحوث النوعية (المقابلات)	
البحوث المبنية على المقابلات	أولًا- اختيار المشاركين المناسبين، ويُحددون قصديًّا، ويُوظَّفون بفاعلية وبالعدد المناسب، على أن يكونوا ممثلين للمجتمع، وهم أعضاء (جستر) بمنطقة حائل في عام ٢٠١٩. ثانيًا- وُضِعت أسئلة معقولة واضحة الصياغة، وغير موجهة لإجابات محددة وكافية ومناسبة لاستكشاف تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي بمنطقة حائل. ثالثًا- استُخدِمت آليات كافية لتسجيل المقابلات وتفريغها إلى نصوص. رابعًا- احترام الباحث للإجراءات الرسمية وأخذ الموافقة من إدارة الجمعية السعودية للتربية الخاصة لغرض القيام بالدراسة. خامسًا- الاحترام المتبادل بين الباحث والمشاركين في المقابلة. سادسًا- تمثيل جميع المشاركين بحساسية متناهية ونزاهة عالية في البحث. سابعًا- استخدام التدابير الصحيحة لضمان سرية البيانات.

٦) إجراءات تطبيق الدراسة وجمع البيانات:

لتطبيق الدراسة حصل الباحث على خطاب من رئيس مجلس إدارة الجمعية السعودية للتربية الخاصة بجامعة الملك سعود، موجه إلى المدير التنفيذي للجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في منطقة حائل، من أجل تسهيل مهمته في جمع البيانات عن طريق مقابلة الأعضاء الراغبين في المشاركة.

ثم تواصل الباحث مع جميع المستجيبين، لأخذ الموافقة في الرغبة في المشاركة، وحدد وقت المقابلة فقد كانت (٥-٨) مساءً، وتراوحت مدة المقابلة لكل مشارك (٤٠-٦٠) دقيقة، وكان مقرُّ المقابلة نادي حائل لذوي الاحتياجات الخاصة.

ولم يكن دور الباحث المقابلة فحسب، بل كان أقرب ما يكون إلى مديرٍ للحوار؛ وذلك من أجل فهم تفكير المشارك وسلوكه حول التعرف إلى تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي بمنطقة حائل. وقد قوبِل المشاركون من العنصر الرجالي في الدراسة فرديًّا لكل مشارك، وطُرِحت أسئلة مفتوحة في تلك المقابلات بعد الترحيب

والشـكر لهم على قبول المشـاركة. والمراحل نفسـها طُبِّقت مع العنصـر النسـائي، لكن جُمِعت المقابلات عن طريق الجوال.

تمحورت البيانات التي جمعها الباحث عن طريق المقابلات المتعمقة شـبة المنظمة (Semi-structured) حول التعرف إلى تجربة الجمعية السـعودية للتربية الخاصـة في إدماج الأشـخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي بمنطقة حائل، وطُرِح سؤالان مفتوحان في تلك المقابلات بأسلوب تحاوري مع المشـاركين، وهما: مرحبًا ١- "أخبرني من فضـلك" بتجربة الجمعية السـعودية للتربية الخاصـة (جستر) بمنطقة حائل في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، ما أبرز التحديات التي واجهت منسـوبيها؟ ٢- من واقع تجربة الجمعية السـعودية للتربية الخاصـة (جسـتر) بمنطقة حائل، كيف تجاوز منسـوبوها من وجهة نظرهم التحديات التي واجهتهم في إدماج الأشـخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي؟

وفي نهاية المقابلة أُبلِغ كل مشارك بأن جميع التسجيلات والنصوص المكتوبة لن يطَّلع عليها سوى الباحث من أجل السرية والخصوصية، كما قام الباحث بتخصيص رمز رقمي لكل مشارك وتدوين التاريخ والوقت.

٧) تحليل البيانات:

تُحلَّل البيانات من منظور علم دراسـة الظواهر على شـكل اسـتقراء لزيادة الوعي بآراء المشـاركين (المالكي وأباعود، ٢٠١٥). واسـتُخدِمت طريقة تحليل الموضـوعات (Thematic analysis) في الدراسة الحالية، وهي إحدى الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية. وقد بدأ الباحث في هذه الدراسـة النوعية بتحديد معنى البيانات في البداية يدويًّا عن طريق الكتابة المكثفة لنصوص المقابلات وقراءتها، ثم شرحها وفسرها تحليليًّا لإيجاد الإجابة عن أسئلة البحث، ولاحقًا اسـتخدم الحاسـوب لتنظيمها، وملاحظة ما وجده من معلومات مهمة طبقًا لنموذج فام كام (Vam Kaam, 1987) الذي عدَّله موسـتاكس (Moustakas, 1994) والمتضـمن عدة خطوات وهي: تحديد القائمة الأولية الخاصـة بالمصـطلحات والعبارات التي يسـتخدمها المشـاركون، والتي

تسمى Horizontalization بالتقليص والاستبعاد بواسطة تقويم العبارات المستخدمة من قبل المشاركين، بعد ذلك تشكيل المجموعات (الثيمات، Themes) طبقًا لموضوعات الدراسة الحالية، وأخيرًا المصداقية والتعرف إلى المعلومات والعبارات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وحذف ما لا صلة له بمجموعات البيانات. بعد ذلك تم ترميز البيانات (ترميزًا محوريًّا) طبقًا لأسئلة الدراسة، وقام الباحث بجمع البيانات المتعلقة بأسئلة الدراسة وفقًا لاستجابات المشاركين، وعقد المقارنة بينها؛ طبقًا للفهم المتعارف عليه، مع مراعاة خصوصية المشاركين في هذه الدراسة. علمًا أن بيانات النتائج كُتبت وحُدِّد معناها بعد الانتهاء من إجراء مقابلة المشارك الرابع، ودُوِّنت المعلومات التي أدلى بها، قبل اكتمال جميع المعلومات والانتهاء منها (مرحلة التشبع التي اعتقد فيها الباحث أن البيانات الإضافية لن تؤدي إلى اكتشافات جديدة، أو أن المعلومات الجديدة لن تضيف فئات جديدة إلى مخطط الترميز، إذ إن تحديد معنى البيانات خضع لمراجعة مستمرة وتحرير أكثر دِقَّة قبل أن يستقر بصورته النهائية بعد المراجعة والتدقيق) (العبد الكريم، ٢٠١٢).

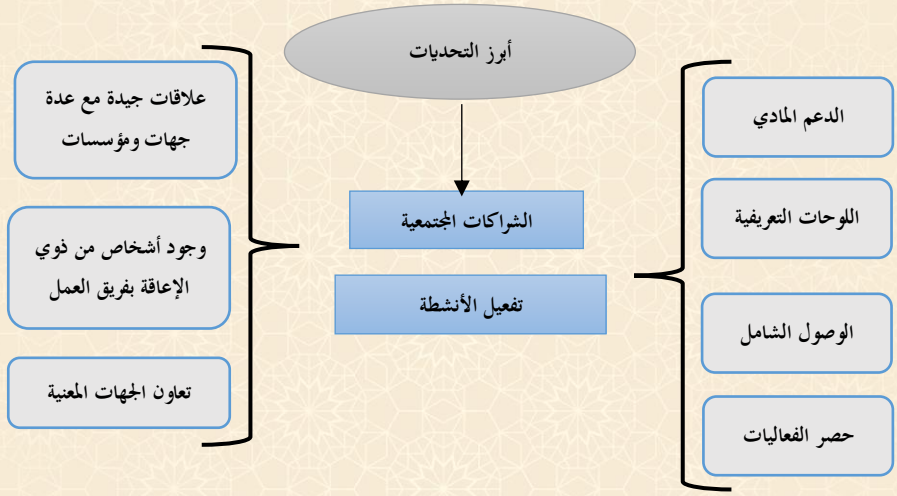
نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق المقابلات على عينتها، وفيما يأتي توضيح لذلك.

أولًا- النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الرئيس الأول:

بتجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، ما أبرز التحديات التي واجهت منسوبيها؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحديد بيانات المشاركين ومناقشتها، ويندرج تحتها موضوعان، وهما: الشراكات المجتمعية، وتفعيل الأنشطة، ويتضح هذان الموضوعان مع ترميزهما في الشكل رقم (١)، وقد تُطُرِّق لهما على النحو الآتي:



الشكل (١): *أبرز التحديات التي واجهت أعضاء فريق الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل*

١) التحديات التي واجهت أعضاء فريق الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل حول الشراكات المجتمعية:

من أبرز التحديات التي واجهت أعضاء فريق الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل تجاه إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع، هو عمل الشراكات المجتمعية. تقول المشاركة (F2): "حين أُبلِغنا أن دعم الجمعية المركز الرئيس قليل، بدأت أفكر بعمل شراكات مع جهات نستطيع عن طريقها دعم فرع الجمعية بمنطقة حائل، وكنت أرى هذا تحديًا كبيرًا سوف يواجهه أعضاء الجمعية". ويقول المشارك (M3) وهو من الأشخاص ذوي الإعاقة: "أنا أوضحت لكم في البداية بأن لدي علاقات جيدة مع عدة جهات ومؤسسات تجارية، وسوف أتواصل معهم لكني أحتاج إلى متعاون، فبسبب إعاقتي لا أستطيع اللقاء مع بعض الجهات المعنية، لأنها غير مؤهلة لاستقبال الأشخاص ذوي الإعاقة". وقد أُعطينا مثالًا من إحدى المشاركات. (F4) قائلة: "وجود أشخاص من ذوي الإعاقة بفريق العمل كان من التحديات التي واجهتنا حول عقد الشراكات المجتمعية، وهذا يعد إدماجًا اجتماعيًا في الوقت نفسه". ويقول المشارك (M1): "كُلِّف شخص من الفريق الرجالي وإحدى الأخوات من الفريق النسائي، ومهمتهما كانت اقتراح الجهات التي تتعاون مع الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل، وذلك عن طريق مشاركتنا

معهم في الفعاليات وعقد شـــراكة معهم. كان تحديًا لنا". ويقول المشـــارك (M5): "إن تعاون الجهات المعنية مثل: متنزه ومنتجع الســمراء، ونادي حائل لذوي الاحتياجات الخاصــة، نتج عنه تســـهيل كثير من الأمور التي أســـهمت مع الجمعية في القيام بكثير من الفعاليات التي تخدم الأشــخاص ذوي الإعاقة بمنطقة حائل". كما يقول المشــارك (M4): "كانت الجمعية الســعودية للتربية الخاصــة (جســتر) بمنطقة حائل جديدة على المنطقة، وبعض الجهات الخاصــة والحكومية لم تسمع بها، وكانت بعض تلك الجهات ترفض التعاون مع الجمعية". وتقول المشاركة (F1): "بعض المراكز التجارية ترفض عمل عقد شراكة مع الجمعية بسبب عدم وجود مقر رئيس لها".

هذه الإجابات والاقتباسات تعطينا مؤشرًا على أن أعضاء الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جســتر) بمنطقة حائل، واجهوا عدة تحديات حول الشــراكة المجتمعية من أجل إدماج الأشــخاص ذوي الإعاقة في المجتمع، مثل: عدم وجود مقر لفرع الجمعية بمنطقة حائل، وعدم معرفة الجهات الحكومية والخاصة بالجمعية من قبل.

٢) التحديات التي واجهت الجمعية الســعودية للتربية الخاصــة (جســتر) بمنطقة حائل حول تفعيل نشاطاتها وإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في الفعاليات والأنشطة المجتمعية:

أما عن التحديات التي واجهت الجمعية الســعودية للتربية الخاصــة (جســتر) بمنطقة حائل حول تفعيل نشاطاتها وفعالياتها وإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع بعد تحليل استجابات المشـــاركين، فيقول المشـــارك (M4): "عند بداية عمل الجمعية كنت أرى أن جميع الفعاليات التي تقام للأشــخاص ذوي الإعاقة تكون تحت مظلة جهات تخصــصــية وتكون مرصــودةً لها ميزانيةٌ خاصــة، ويصــعب علينا تفعيل مشــاركتنا بالمســتوى نفســه؛ لأن ميزانية الجمعية الســعودية للتربية الخاصـــة (جســـتر) بمنطقة حائل في عام ٢٠١٩ غير كافية، لذا نحتاج إلى الدعم المادي". ويؤكد المشــارك (M1): "الدعم المادي مهم جدًّا من أجل تفعيل جميع الأنشــطة لما يناســب جميع فئات الأشــخاص ذوي الإعاقة". وهذا يشــير إلى أن الدعم المادي كان من التحديات التي واجهت فرع الجمعية بمنطقة حائل. وتقول المشــاركة (F3): "عدم توفر مقر للجمعية الســعودية للتربية الخاصــة (جستر) بمنطقة حائل في عام ٢٠١٩ كان من أصعب التحديات التي واجهتنا، لأن جميع البنرات

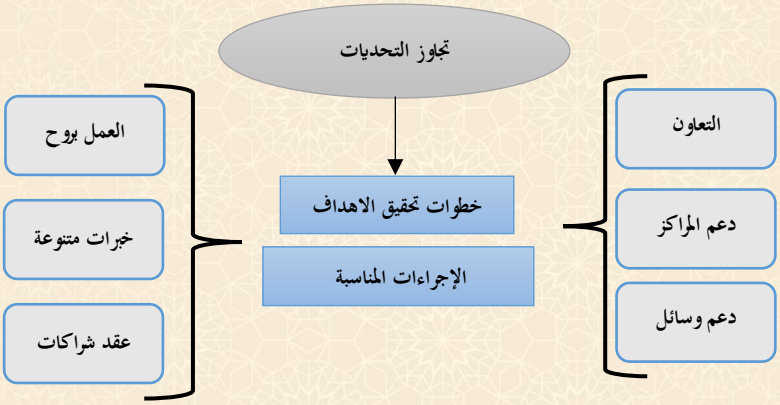
واللوحات التعريفية عن (جستر) ليس لها مكان ثابت، وهذا عائق عند إقامة فعاليات أو المشاركة في الأيام العالمية المجتمعية للأشخاص ذوي الإعاقة". وتقول المشاركة (F1): "بعض الأماكن غير مُعدَّة لذوي الإعاقة الحركية، وهذا يعد عائقًا أمام حضورهم ومشاركتهم معنا". ويؤكد هذه المشكلة المشارك (M3)، وهو من فئة الإعاقة الحركية، إذ يقول: "من المصاعب التي تواجهنا نحن ذوي الإعاقة الحركية أن بعض المواقع التي تقام فيها فعاليات لا تتوفر فيها مواقف خاصة للسيارات، وأيضًا ليس لديهم الوصول الشامل، وهذا يجعل (جستر) بمنطقة حائل تواجه تحديات في تحديد المواقع التي تناسب جميع فئات الأشخاص ذوي الإعاقة". ويقول المشارك (M4): "يواجه أولياء الأمور صعوبة في مشاركة أبنائهم في الأنشطة التي تنظمها بعض الجهات، وخاصة أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، لعدم توفر مترجم لغة إشارة لتلك الحالات". وأضافت المشاركة (F2): "لقلة الفعاليات للأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، فإن بعض الأسر لم تعُد تهتم بإدماج أبنائهم وبناتهم من ذوي الإعاقة في الفعاليات المنظَّمة".

ويتبين من استجابات المشاركين، أن ضعف الميزانية، وعدم وجود مقر رئيس للفرع، وعدم وجود أماكن مهيَّأة للأشخاص ذوي الإعاقة، وقلة اهتمام الأسر، وعدم وجود مترجم لذوي الإعاقة السمعية، كانت من التحديات التي واجهت فريق العمل، كما أن حصر الفعاليات على جهات تخصصية وعدم تعاونها معًا يُصعِّب على الأشخاص ذوي الإعاقة المشاركة في جميع الفعاليات. كما أن تسهيل الوصول الشامل للأماكن التي تقام فيها الفعاليات يسهم في مشاركة جميع الأشخاص ذوي الإعاقة، إذ إن عدم تهيئة المكان المناسب المخصص لهم يعد من أهم المشكلات التي تواجههم وأسرهم عند حضور تلك الفعاليات.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الرئيس الثاني:

من واقع تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل، كيف تجاوز منسوبوها من وجهة نظرهم التحديات التي واجهتهم في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتحليل إجابات المشاركين عن التساؤل الرئيس الثاني ومناقشتها، بعد طرحه على عينة الدراسة، وتسليط الضوء على النقاط المهمة، ويندرج تحته موضوعان، وهما: خطوات تحقيق الأهداف، والإجراءات المناسبة. ويتضح الموضوعان مع ترميزهما في الشكل رقم (٢)، وقد تُطرِّق لهما على النحو الآتي:



الشكل (٢): *تجاوز التحديات التي واجهت أعضاء فريق الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل*

١) الخطوات التي اتخذتها الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في عام ٢٠١٩ حول تحقيق أهدافها:

أشار المشاركون إلى عدة إجراءات قام فريق عمل الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في عام ٢٠١٩ باتخاذها حول تحقيق أهدافها، وبفضل هذه الخطوات حققت الجمعية بمنقطة حائل المركز الأول من بين (٢٢) فرعًا على مستوى المملكة، في عام ٢٠١٩. يقول المشارك (M4): "منذ بداية عملنا في الجمعية كان هدف الجميع واضحًا بأن نعمل بروح الفريق الواحد، وتقسيم المهام بين الأعضاء ووضع الخطة التشغيلية للفريق ساعدنا في تحقق الأهداف التي نطمح لها". وتقول المشاركة (F3): "تقسيم الفريق إلى قسم رجالي وقسم نسائي وتقسيم المهام بين الأعضاء، ويجمعنا اتصال للمشاورة حول رسم الخطة والوصول إلى الخطة النهائية، جعلنا نبدأ بوضوح، وأيضًا جميع أعضاء الفريق لديهم رغبة عالية في العمل التطوعي،

ولديهم خبرات متنوعة بالعمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة". وأكدت هذا المشارِكة (F2) بقولها: "وجود أربعة من أعضاء الفريق من الأشخاص ذوي الإعاقة سهل علينا أمورًا كثيرة في معرفة ما تحتاج إليه هذه الفئة من برامج وفعاليات مجتمعية". ويقول المشارك (M5)، وهو من ذوي الإعاقة الحركية: "اجتماعاتنا المكثفة في أول شهرين، ومناقشة كيفية تفعيل الأنشطة والبحث عن داعمين، وعقد شراكات مع عدة جهات حكومية وخاصة، وتحديد التواريخ للانتهاء من تلك المهام في وقتها، جعل أهداف الجمعية تتحقق حسب المخطط". ويؤكد المشارك (M1): "أهداف الجمعية كانت تركز على جميع فئات الأشخاص ذوي الإعاقة والأسر والعاملين معهم، ما أعطانا فرصة أكثر لتفعيل عدة برامج وأنشطة تخص الجميع". ويقول المشارك (M5): "اهتمامنا بتفعيل الأيام العالمية لجميع الفئات والتنسيق مسبقًا مع الجهات التي سوف نشارك معها سهَّل علينا تنوع مشاركاتنا مع عدة جهات تخدم الأشخاص ذوي الإعاقة".

يتبين من هذه الإجابة أهمية تعاون أعضاء الفريق والتخطيط وفق معايير أسهمت في تحقيق الأهداف حول إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي. وتشير الإجابات السابقة إلى أن تقسيم المهام بين الأعضاء والمشاورة والاجتماعات الدورية بينهم ومناقشة أهدافهم، أسهمت في تحقيق أهدافهم الموضوعة منذ بداية تفعيل دور الجمعية بمنطقة حائل.

٢) الإجراءات المُتخذة لعمل شراكات مجتمعية:

من أبرز إنجازات الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في عام ٢٠١٩، حول إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي كما ذكرها المشاركون، هي: الشراكات المجتمعية مع الجهات ذات الاختصاص والداعمين للجمعية من أجل إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع. يقول المشارك (M2): "من أسباب نجاحنا هو الشراكات المجتمعية، فمثلًا عندما عقدنا شراكة مع نادي حائل لذوي الاحتياجات الخاصة وجمعية الأطفال المعوقين وإدارة التعليم، أصبحنا جزءًا من هذه الجهات للتعاون معهم في جميع أنشطتهم حول إدماج هذه الفئة في المجتمع". ويؤكد ذلك المشارك (M4) قائلًا: "عملنا عدة شراكات مع جهات تدعم الجمعية في جميع أنشطتها، مثل: مركز الفيصل التجاري الذي أسهم معنا في توفير جميع ما تحتاج إليه الجمعية،

وأيضًا شركة منتهى الأزهار للورود التي دعمتنا بتكريم الأشخاص ذوي الإعاقة بالورد". ويضيف المشارك (M1): "جميع الإجراءات المتخذة لعقد شراكات مجتمعية كانت واضحة، وتم ذلك بمخاطبة الجهات التي نرغب بعقد شراكة معهم، وكان قبولهم المباشر لعقد الشراكة من أجل مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع". وتقول المشاركة (F1): "جميع الشراكات التي عقدتها الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في عام ٢٠١٩ مع الجميع كانت تبرز في وسائل التواصل والصحف المحلية، وفي مدة بسيطة أصبحت الجمعية معروفة لدى أغلبية المجتمع". ويقول المشارك (M5): "في عقود الشراكة مع بعض الجهات كان تركيزنا على إقامة الفعاليات واستخدام القاعات التي يستطيع الوصول إليها جميع الأشخاص ذوي الإعاقة، مثل: الغرفة التجارية ونوادي الأحياء". ويقول المشارك (M3): "العضويات الفخرية الشرفية التي سلَّمناها لمسؤولي المنطقة أعطت جميع الجهات صورة جميلة عن أهمية الجمعية بالمنطقة لخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة، وأبرز فعاليات الجمعية الاهتمام بإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع". وتؤكد المشاركتان (F3-F4) "أن العضوية الشرفية التي سُلِّمت لمدير تعليم منطقة حائل ساعدتنا في تعاون المدارس معنا على المشاركة معهم في الفعاليات التي تقام للأشخاص ذوي الإعاقة".

من استجابات عينة الدراسة يتبين أن هناك تعاونًا بين الجهات الحكومية والخاصة التي تقود إلى أهمية الشراكة المجتمعية بينهم وبين الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في عام ٢٠١٩، التي أدت إلى نجاح إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي بكل الأنشطة والفعاليات، وقد أسهمت هذه الشراكات في دعم الجمعية بجميع الاحتياجات التي تحتاج إليها من أجل تفعيل دور الجمعية بالمنطقة. وكذلك أصبح للجمعية دور فعَّال ونشط يهتم بإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع بتعاونه وشراكاته المجتمعية مع الجهات ذات العلاقة.

مناقشة النتائج:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في عام ٢٠١٩، في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، وذلك بإشراكهم في

الفعاليات والأنشطة التي تقدمها الجمعية، وسعت إلى تحديد أبرز التحديات أمام إدماجهم، وكيفية تجاوز هذه التحديات عند إدماجهم اجتماعيًّا، ويمكننا استنتاج أن هناك مجموعةً من التحديات، من ضمنها: عدم توفر الموارد المادية الكافية لإدماجهم في المجتمع، وإن مما اتُّفِق عليه أن استجابات أفراد العينة الحالية تؤكد هذا التحدي بعدم وجود ميزانية خاصة تسهم في نجاح إدماجهم في جميع الفعاليات والأنشطة التي تناسب قدراتهم الشخصية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة محمد (٢٠١٤) ودراسة محمد (٢٠١٨)، التي أكدت أن قلة الموارد والإمكانات المتاحة تعوق تفعيل الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة. ويفسر الباحث هذه النتيجة من إجابات أعضاء الجمعية ونتائج الدراسات السابقة بأن دعم الجهات المنظمة له دور في غاية الأهمية لتسهيل إقامة الأنشطة الاجتماعية لإدماج هذه الفئة في المجتمع.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أهمية تحقيق الأهداف وتعاون فريق العمل، وأن يعمل الجميع بروح الفريق الواحد، وتقسيم المهام بين الأعضاء ووضع الخطة التشغيلية للفريق. كما أن هذا التعاون ساعد أعضاء الفريق في الإنجاز المستمر لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع عن طريق الأنشطة والفعاليات، وخدمة هذه الأنشطة الفئات المستهدفة النسائية والرجالية. وهذا أيضًا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة ياغي (٢٠١٥). ومن هنا يتضح لأعضاء الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل، أن الاجتماعات المكثفة في أول شهرين ومناقشة كيفية تفعيل الأنشطة والاهتمام بتفعيل الأيام العالمية لجميع الفئات والتنسيق مسبقًا مع الجهات وتعاون أعضاء الفريق والتخطيط وفق معايير، كلها أهداف أسهمت في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي.

وكشفت النتائج أن هذه الدراسة توضح أهمية الشراكات المجتمعية مع الجهات الحكومية والخاصة، من أجل التعاون المشترك بينهم في إقامة الأنشطة والفعاليات التي تسعى لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، وهذا يتفق مع دراسة (محمود، ٢٠١٤) حيال أهم الطرق التي تتبع في تحقيق أهداف الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة، فقد تمثلت في الشراكات المجتمعية بين الجهات ذات العلاقة والتنسيق بينها حول إقامة الفعاليات والتعاون

المشترك، وهذا يتفق مع دراسة محمد (٢٠١٨). وأصبح للجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل دور فعال ونشـــط، إذ تهتم بإدماج الأشـــخاص ذوي الإعاقة في المجتمع عن طريق تعاونها وشراكاتها المجتمعية مع الجهات ذات العلاقة.

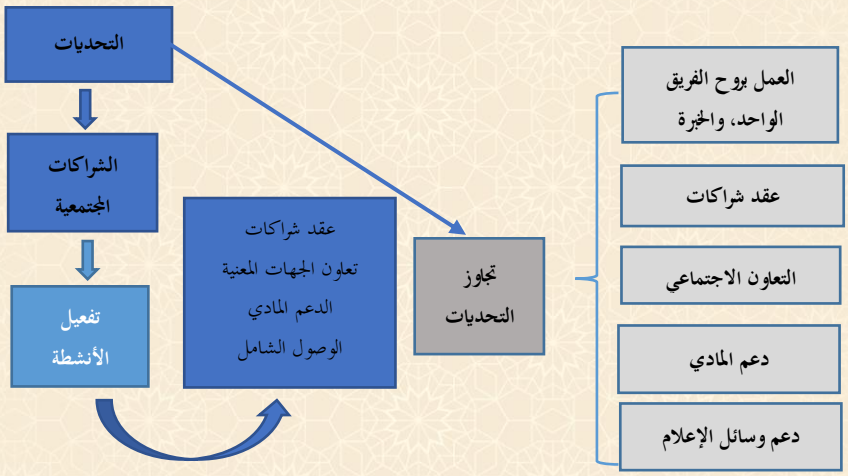
وأكدت نتائج الدراســة الحالية أهمية الشــراكة المجتمعية من أجل دعم الجمعية بما تحتاج إليه لإقامة فعالياتها وأنشطتها المجتمعية، وهذا كان من أبرز التحديات التي استطاعت الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل تجاوزها، إذ حُصِل على داعمين من أصحاب المؤسسات الخاصــة ووُفِّر جميع ما يحتاجون إليه من تكريم وضــيافة الأشــخاص ذوي الإعاقة وأســرهم والمتخصصين وضيوف هذه المناسبات. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الخضري وآخرين (٢٠٢٠) في أن الشراكة المجتمعية الفعالة مع المؤسسات الخاصة تسهم في تحقيق إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي.

لُخصــت اســتجابات أفراد العينة في هذه الدراســة في أهمية توعية المجتمع بدور الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في منطقة حائل، وبالخدمات التي تُقدَّم للأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع، وأن وجود أشخاص من ذوي الإعاقة في فريق العمل كان له أثر واضح في نجاح الجمعية وتحقيق أهدافها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي وأباعود (٢٠١٥) ودراسة محمد (٢٠١٨)، التي أوضحت أن توعية المجتمع عنصر أساسي تجاه إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع. وتبين هذه النتيجة أهمية الاستفادة من قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل الجماعي ضمن المؤسسات والجمعيات الحكومية والخاصة.

وأكدت نتائج الدراسة أهمية تجهيز البيئة أو المواقع لتُناسب الأشخاص ذوي الإعاقة عند إقامة الفعاليات والأنشطة الاجتماعية، وهذه النتيجة تسهم في مشاركة جميع فئات ذوي الإعاقة والأسر والعاملين معهم في تلك الأنشطة. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠١٨)، إذ أشارت معظم استجابات أعضاء الجمعية إلى أن هناك بعض المواقع يصعب فيها إقامة بعض البرامج الترفيهية للأشخاص ذوي الإعاقة، لعدم تهيئة أو توفر أماكن خاصة للمواقف وللوصول الشامل.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أهمية اختيار وانضمام الأشخاص ذوي الإعاقة إلى فريق العمل، وكان ذلك من أبرز الأمور التي عن طريقها تجاوزت الجمعية التحديات التي واجهها منسوبوها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ياغي (٢٠١٥) التي تشير إلى أن انضمام الأشخاص ذوي الإعاقة إلى فريق العمل والإسهام في التخطيط للخطة التشغيلية يعد جزءًا أسهم في وضع الأهداف عن طريق تجربة ذوي الإعاقة بأنفسهم وما يحتاجون إليه من برامج وفعاليات مجتمعية. كما يعد انضمامهم لفريق العمل جزءًا من تفعيل دورهم في المجتمع وأخذ آرائهم بالحسبان حول السبل التي تسهم في إدماجهم في المجتمع.

مما سبق يمكن القول: تسعى الجمعية السعودية للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية دائمًا لتحقيق أهدافها بخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة، إضافةً إلى تطوير الأداء العلمي والمهني لأعضاء الجمعية بتدريبهم على تجاوز التحديات التي تواجههم في إنجاح إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، والعمل على تطوير الأنشطة والفعاليات المجتمعية التي تخدم الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم والعاملين معهم، وبعد التوصل لنتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها نستطيع الوصول إلى أبرز التحديات في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، وكيف تم تجاوز تلك التحديات كما في الشكل رقم (٣).



الشكل (٣): إطار مفاهيمي في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع (إعداد الباحث)

التوصيات:

بعد التعرف إلى واقع تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) بمنطقة حائل في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، ومعرفة أبرز التحديات التي واجهت منسوبي الجمعية وكيفية تجاوز تلك التحديات، واستنادًا إلى نتائج الدراسة، فإن الباحث يضع مجموعة من التوصيات بهدف زيادة العناية بالأشخاص ذوي الإعاقة عن طريق توفير ما يحتاجون إليه من فعاليات وأنشطة تسعى إلى إدماجهم في المجتمع المحلي، وأبرز التوصيات والمقترحات:

- ضرورة تثقيف أسر الأشخاص ذوي الإعاقة بأهمية الفعاليات والأنشطة التي تسهم في إدماج هذه الفئة في المجتمع المحلي.
- ضرورة تشجيع التعاون بين الجهات الحكومية والخاصة مع الجمعيات التخصصية على عقد شراكات مجتمعية تخدم هذه الفئة، والتعاون على إقامة تلك الأنشطة تحت رعاية الجميع بدلًا من استقلالية كل جهة.
- الاستفادة من الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل بالمؤسسات والجمعيات الحكومية والخاصة، وإتاحة الفرصة لهم لإبراز قدراتهم.
- حث الجهات ذات العلاقة على توفير الموارد المادية الكافية لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع عن طريق الأنشطة والفعاليات.
- رصد جوائز تشجيعية تنافسية وإقامة مسابقات وأنشطة ترويحية مجتمعية لجميع فئات الأشخاص ذوي الإعاقة.

أما على الصعيد البحثي فيقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات كدراسة أهمية إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي من وجهة نظر أسرهم، وكذلك دراسة أهمية إدماج هذه الفئة من وجهة نظر أعضاء الجمعية السعودية للتربية الخاصة في بقية مناطق المملكة العربية السعودية، وأيضًا دراسة هذا الموضوع باستخدام منهجية أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، مروان عبد المجيد. (٢٠٠٢). الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة تربويًّا نفسيًّا رياضيًّا تأهيليًّا. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

أبو النصر، مدحت. (٢٠٠٧). إدارة الجمعيات في مجال رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. مجموعة النيل العربية: القاهرة، مصر.

أبو سمرة، محمود أحمد، والطيطي، محمد عبد الإله. (٢٠٢٠). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. دار اليازوري العلمية: عمان، الأردن.

أيوب، محمود علي محمد. (٢٠١٨). جمعيات تنمية المجتمع المحلي ورؤية حول دمج المعاقين ذهنيًّا بالمجتمع المحلي. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، ٥(١)، ١٤٩-١٥٥.

بلقاسم، عبد الرحمن، ومحمد، زواق. (٢٠١٩). دور النشاط البدني الرياضي المكيف في الدمج الاجتماعي للمعاقين بصريًّا دراسة ميدانية بمركز صغار المكفوفين لولاية المسيلة. مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، ٢(٢)، ١٣٩- ١٦٢.

بوترعة، شمامة. (٢٠٢٠). الحماية الدولية لحق الأشخاص ذوي الإعاقة في الصحة والرعاية الصحية في إطار الأمم المتحدة. مجلة الندوة للدراسات القانونية، ٣١(١)، ٣-٣٨.

جامعة الملك سعود. (٢٠٢١). قسم التربية الخاصة. تم الاسترجاع من موقع https://education.ksu.edu.sa/ar/content/%D8%AD%D9%88%D9%84.

جستر. (٢٠٢١). أهداف الجمعية السعودية للتربية الخاصة. تم الاسترجاع من موقع https://gester.ksu.edu.sa/ar/node/1265.

الحسيني، عبد الناصر. (٢٠٢٠). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة: الرياض.

الحنو، إبراهيم بن عبد الله. (٢٠١٦). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشرة مجلات عربية محكمة في الفترة من ٢٠٠٥ م إلى ٢٠١٤م. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١٠)، ١٧٨-٢١٢.

الخضري، بدر نادر، ورمضان، عيسى حسن، والسنافي، نوال حسن. (٢٠٢٠). دور القائمين على التعليم الإلكتروني (learning-E) في الدمج والتمكين والمشاركة والإتاحة لذوي الاحتياجات الخاصة داخل المجتمع الكويتي. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠(١)، ٩٢-١٣٥.

رمضان، عفاف إسماعيل. (٢٠١٥). دور الجمعيات الأهلية في رعاية وتأهيل المعاقين في مدينة بريدة بمنطقة القصيم: دراسة مسحية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١)، ١-٦٨.

الشمري، منى حماد. (٢٠٠٨). دور الخدمة الاجتماعية في دمج المعاقات ذهنيًّا في مجتمعهنَّ المحلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عبد العليم، فاطمة محمود. (٢٠١٩). فاعلية خدمات الجمعيات الأهلية في تحقيق الأمن الاقتصادي للمعاقين من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية -جامعة الفيوم، ١٤(١٤)، ٢١٥-٢٣٩.

العبد الكريم، راشد. (٢٠١٢). البحث النوعي في التربية. دار نشر جامعة الملك سعود.

العزالي، سعيد كمال عبد الحميد. (٢٠٠٩). التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع: الإسكندرية. مصر.

علي، عمر إسماعيل، والعقباوي، أحلام عبد السميع، والسنباطي، السيد مصطفى. (٢٠٠٩). الدمج وعلاقته بالشعور بالانتماء لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة التربية جامعة الأزهر -كلية التربية، ١٤١(١)، ٥٢٧-٥٦٧.

العويدي، عليا محمد. (٢٠١٢). دمج المعاقين في المجتمع وأثره في تحقيق مفهوم السلم الاجتماعي. مؤتمر كلية الشريعة الدولي الثاني (السلم الاجتماعي من منظور إسلامي)، كلية الشريعة، جامعة النجاح الوطنية.

القحطاني، علي بن سعيد. (٢٠١٧). معيار مقترح لتحكيم البحوث النوعية في المناهج وطرق التدريس. دراسات، العلوم التربوية، ٤٤(٤)، ١٧-٤١.

اللقمان، عبدا لله علي. (٢٠٠٢). الدمج بين الواقع والمأمول، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول لإدارة مدارس التربية الخاصـــة، بعنوان "الدمج مراجعة للإنجازات وتخطيط للمســـتقبل"، المنعقد في الفترة (٥-٨) مايو ٢٠٠٢م، الكويت، وزارة التربية، إدارة مدارس التربية الخاصة.

المالكي، نبيل بن شـــرف، وأباعود، عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠١٥). تجربة جمعية الأطفال المعوقين في دمج الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة في المدارس الحكومية لمرحلة ما قبل المدرســـة في مدينة الرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤(٥)، ٣٠-٤٧.

محمد، أميمة دسوقي. (٢٠١٤). دور الشبكة في بناء قدرات الجمعيات الأهلية لمواجهة مشكلة أطفال الشوارع. مجلة في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنســـانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٣٣(٥) ٤٣-٦٥.

محمد، آيات عبد الرحيم. (٢٠١٨). تجربة التأهيل المهني في دمج الأشـــخاص ذوي الإعاقة الذهنية في المجامع: نموذجًا تجربة جمعية أسرتنا السودانية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، السودان.

محمود، منال طلعت (٢٠١٤). دراســـات وتطبيقات ميدانية في مجال الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية، مصر.

هيئة حقوق الإنسان. (٢٠٢١). أنظمة المملكة ترعى حقوق المعاقين محليًا وأمميًا بمرجعية إسلامية. تم الاسترجاع من موقع https://hrc.gov.sa/ar-sa/News/Pages/news106.aspx.

هيئة رعاية الأشـــخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢١). تعريف الأشـــخاص ذوي الإعاقة. تم الاســـترجاع من موقع https://apd.gov.sa/.

ياغي، آسيا. (٢٠١٥). تجربة جمعية أنا إنسان لحقوق المعاقين. مجلة الطفولة والتنمية، ٢٤(٦)، ١٨٧-٢٠٧.

المراجع الإنجليزية:

Alsamiri, Y. A. (2018). *Teachers' perspectives of identifying students of Saudi primary students with giftedness and learning disabilities*. (Unpublished Doctoral thesis), School of Education, UNSW, Australia.

Alsamiri, Y. A. (2019). Twice-exceptional students in Saudi Arabia: A review of the research literature from 1990 to 2018. *International Journal of Learning Management Systems, 7*(2) 63-70.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners. London: Sage.

Brongers, K. A., Cornelius, B., van der Klink, J. J., & Brouwer, S. (2020). Development and evaluation of a strength-based method to promote employment of work-disability benefit recipients with multiple problems: a feasibility study. *BMC Public Health*, *20*(1), 1-10.

Chapman, E. and Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. Journal of Health Psychology, 7(2), 125-30.

Daniei, E. S. (2021). Forming Teacher positive Attitudes Towards Students with Disabilities. Studia Universitatis *Moldaviae-Științe ale Educației,* (11), 28-32.

Ebuenyi, I. D., Rottenburg, E. S., Bunders-Aelen, J. F., & Regeer, B. J. (2020). Challenges of inclusion: a qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. *Disability and rehabilitation, 42(*4), 536-544.

Etieyibo, E., & Omiegbe, O. (2020). People with disabilities in the margins in Nigeria. *Africa Review*, 1-14.

Froehlich-Grobe, K., Douglas, M., Ochoa, C., & Betts, A. (2021). *Social Determinants of Health and Disability*. In Public Health Perspectives on Disability (pp. 53-89). Springer, New York, NY.

Kumar, A., & Thressiakutty, A. T. (2020). IMPRESSIONS OF PRINCIPLE OF NORMALIZATION ON DISABILITY REHABILITATION SERVICES IN INDIA. *IMPRESSIONS*, *8*, 37. 9723-9731

Kuznetsova, Y., & Yalcin, B. (2017). Inclusion of persons with disabilities in mainstream employment: is it really all about the money? A case study of four large companies in Norway and Sweden. *Disability & Society*, *32*(2), 233-253.

Mason, J. (2002). Qualitative researching (2nd ed.). London: Sage.

Miller, L. J., Strain, P. S., Boyd, K., Hunsicker, J. M., & Wu, A. (1992). Parental attitudes toward integration. *Topics in Early Childhood Special Education*, *12*, 230-246.

Morato, J., Ruiz-Robles, A., Sanchez-Cuadrado, S., & Marzal, M. A. (2020). *Technologies for digital inclusion: Good practices dealing with diversity. In Wealth Creation and Poverty Reduction: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 17-37). IGI Global.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Translation of Arabic References

Ibrahim, Marawan Abdel Meguid. (2002). Social care for Special Groups, Educational, Psycho-athletic, and Qualifying. Alwaraq for publishing: Amman, Jordan.

Abu Al-Nasr, Medhat. (2007). Managing Associations in the Field of Care and Rehabilitation for People With Special Needs. Arab Nile Group: Cairo, Egypt.

Abu Samra, Mahmoud Ahmed, & Al-Titi, Muhammad Abdul-Ilah. (2020). Scientific Research Approaches from Demonstration to Empowerment. Al-Yazuri Scientific House: Amman, Jordan.

Ayoub, Mahmoud Ali Muhammad. (2018). Local Community Development Associations and A Vision for Integrating the Mentally Handicapped into the Local Community. *International Journal of Special Needs Science and Rehabilitation*, *5*(1), 149-155.

Belkacem, Abdel-Rahman, & Mohamed, Zoaq (2019). Role the Adapted Physical Activity in the Social Integration of the Visually Impaired-A Field Study in the Center of the Young Blind for the Mandate of the State of M"sila. *Journal of Studies in Human and Social Sciences*, *2*(2), 139-162.

Boutera, Chemama. (2020). International Protection of the Right Persons with Disabilities to Health and Health Care within the Framework of the United Nations. *Al-Nadwa Journal of Legal Studies*, *31*(1), 3-38.

King Saud University. (2021). *Department of Special Education*. Retrieved from https://education.ksu.edu.sa/ar/content/%D8%AD%D9%88%D9%84

Gester. (2021). The Goals of The Saudi Association of Special Education. Retrieved from https://gester.ksu.edu.sa/ar/node/1265

Alhusaini, Abdulnasser. (2020). *Quality Indicators of Research Methodology in Special Education: Evidence-Based Practices*. King Salman Center for Disability Research: Riyadh, The Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Hanu, Ibrahim Abdullah. (2016). Using Qualitative Research Methodology in Special Education: An Analysis of Ten Arabic Peer-reviewed Journals, 2005 – 2014. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *3*(10), 178-212.

Al-Khudari, Badr Nader, Ramadan, Issa Hassan, & Al-Sanafi, Nawal Hassan. (2020).The role of -e-learning in Integrating and Empowering, people with special needs within Kuwaiti society. *Egyptian Society for Reading and Knowledge*, *20*(1), 92-135.

Ramadan, Afaf Ismail. (2015). The role of NGOs in the care and rehabilitation of the handicapped in the city of Buraidah in the Qassim Region: a Survey. F*ayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, *4*(1), 1-68.

Al-Shammari, Mona Hammad. (2008). *The Role of Social Service in Integrating Disabled Women Mentally in their Local Community*. (Unpublished Master Thesis), College of Education, King Saud University.

Abdul Alim, Fatima Mahmoud. (2019). The Effectiveness of Civil Society Services in Achieving Economic Security for the Handicapped from the Point of View of Social Service. *Journal of the College of Social Work for Social Studies and Research - Fayoum University*, *14*(14), 215-239.

Al-Abdul Karim, Rashid. (2012). *Qualitative Research in Education*. King Saud University Press.

Al-Azali, Saeed Kamal Abdel-Hamid. (2009). *Assessment and Diagnosis of People with Special Needs*, First Edition Dar Al-Wafaa for Printing and Publishing and Distribution: Alexandria. Egypt.

Ali, Omar Ismail, Al-Aqbawi, Ahlam Abdul-Sami, and Al-Sunbati, Alseed. Mustafa. (2009). Inclusion and its Relationship to a Sense of Belonging among Students with Special Needs. *Journal of Education, Al-Azhar University - Faculty of Education, 141*(1), 527-567.

Al-Oweidi, Alia Muhammad. (2012*). Integration of the Disabled in Society and its Impact on Achieving the Concept of Social Peace.* The Second International College of Sharia Conference (Social Peace from an Islamic Perspective), College of Sharia, An-Najah National University.

Al-Qahtani, Ali Saeed. (2017). A Proposed Standard to Assess Qualitative Research in Curriculum and Instruction Methods. *Studies, Educational Sciences, 44*(4), 17-41.

Al-Luqman, Abdallah Ali. (2002). The General and Hoped-for Conference, the Date for the First Conference in the Year and Hoped for, entitled "*Inclusion, a Review of Achievements and Future Planning"*, Held in the Period (5-8) May 2002 AD, Ministry of Education, Department of Special Education Schools.

Almalki, Nabil, & Abaaoud, Abdulrahman, (2015). The Experience of Disabled Children's Association (DCA) in Integration of Young Children with Multiple Disabilities in Public Preschools in Riyadh City. *The International Interdisciplinary Journal of Education*, *4*(5), 30-47.

Mahmoud, Manal Talaat (2014). *Field Studies and Applications in the Field of Social Service*, Modern University Office: Alexandria, Egypt.

Muhammad, Ayat Abd al-Rahim. (2018). *The experience of Vocational Rehabilitation in Integrating Persons with Intellectual Disabilities in Groups: a Model of the Experience of the Sudanese Ossra Association.* Unpublished master. College of Graduate Studies, El-Neelain University, Sudan.

Saudi Human Rights Commission. (2021). *The Kingdom's Systems Take Care of the Rights of the Handicapped, Locally and Internationally, with an Islamic reference.* Retrieved from https://hrc.gov.sa/ar-sa/News/Pages/news106.aspx.

Authority for Persons with Disabilities. (2021). *Definition of persons with disabilities.* Retrieved from https://apd.gov.sa/.

Yagi, Asia. (2015). The experience of the Association for the Rights of the Persons with Disabilities. *Journal of Childhood and Development, 24*(6), 187-207.

الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود

إعداد

د. وائل عبد السميع فهمي متولي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة الملك سعود

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى النهوض الأكاديمي وأبعاده، والكشف عن العلاقات الارتباطية بين النهوض الأكاديمي وأبعاده وكل من الشفقة بالذات وأبعادها واليقظة العقلية وأبعادها، والكشف عن الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود.

وقد تكوّنت عينة البحث من (٢٨٠) طالباً، واستخدم الباحث مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد الباحث)، مقياس الشفقة بالذات إعداد نيف (Neff, 2003a)، ومقياس اليقظة العقلية إعداد بيير وآخرون (Baer, et al., 2006).

وأسفرت نتائج البحث عن وجود مستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي وأبعاده، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين: (اللطف بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية)، والدرجة الكلية للشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي بشكل عام، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين: (محاكمة الذات، العزلة، التوحد مع الذات) والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات اليقظة العقلية (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم، وعدم التفاعل)، والدرجة الكلية النهوض الأكاديمي، ووجود تأثير دال إحصائياً لجميع أبعاد الشفقة بالذات وجميع أبعاد اليقظة العقلية على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقام الباحث بتفسير النتائج وفق التراث النظري والدراسات السابقة وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: الشفقة بالذات، اليقظة العقلية، النهوض الأكاديمي.

Abstract:

The current research aimed to identify the level of academic buoyancy and its dimensions, explore relationships between academic buoyancy and its dimensions and both of self-compassion and mindfulness and their dimensions, and to identify relative contribution of the self-compassion and mindfulness in predicting academic buoyancy among a sample of King Saud University students.

The research sample consisted of (280) students. The researcher used the Academic Buoyancy Scale (by the researcher), the Self-Compassion Scale by (Neff, 2003a), the Mindfulness Scale by (Baer, et al., 2006).

The results of the research showed that there is a high level of academic buoyancy and its dimensions, there is a positive statistically significant correlation at (0,01) level between (self-kindness, common humanity, mindfulness) and the total score of self-compassion and academic buoyancy as a whole, there is a negative statistically significant correlation at (0,01) level between (self-judgment, isolation, over-identification) and the total score of academic buoyancy, there is a positive statistically significant correlation at (0,01) level between mindfulness (Observing, Description, Acting with awareness, Nonjudging, Nonreactivity) and the total score of academic buoyancy, and there is statistically significant effect of all self-compassion dimensions and all mindfulness dimensions on total score of academic buoyancy among university students. The researcher explained the results according to the theoretical heritage and previous studies and put forward recommendations and research proposals.

Keywords: Self-Compassion, Mindfulness, Academic Buoyancy.

مُقَدِّمَة

إنَّ المرحلة الجامعية من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد؛ حيث أنها تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة بضغوطها وتحدياتها، ويواجه الطلاب في هذه المرحلة العديد من المشكلات الضاغطة والتحديات النفسية، والنكسات والمحن الأكاديمية نتيجة للعديد من المتطلبات، والأعباء الملقاة على عاتقهم خاصة الأكاديمية منها: الحصول على علامات سيئة أو مواجهة مهام أو تكليفات أكاديمية صعبة، أو انخفاض مستوى تحصيلهم، أو تلقيهم لتغذية راجعة سلبية عن أدائهم، كل هذه النكسات تحتاج منهم لأن يتسموا بعدد من السمات الإيجابية التي تمكنهم من التعامل الإيجابي مع ذواتهم في تلك الظروف والمواقف الضاغطة والتي تُشكل جزءاً من حياتهم الأكاديمية اليومية؛ بحيث تصبح لديهم القدرة على تنظيم الانفعالات وإدارتها لمواجهة التحديات والصعوبات، وتقبل معاناتهم بطريقة مناسبة.

ويتعين على جميع الطلاب مواجهة تلك الضغوط الأكاديمية والتحديات التي تُشكل جزءاً من حياتهم الأكاديمية اليومية وذلك من خلال النهوض الأكاديمي؛ والذي يُعد أمراً ضرورياً للحد من تأثير التحديات والصعوبات الأكاديمية. (Rohinsa, Cahyadi, Djunaidi, & Iskandar, 2019)

فالنهوض الأكاديمي يصف قدرة الطالب على التكامل الناجح للمشكلات بعد الإخفاقات والصعوبات الأكاديمية، والتي يتم تحسينها من خلال عوامل مثل الكفاءة الذاتية والالتزام وتحسين السيطرة، وبعبارة أخرى يتمثل النهوض الأكاديمي بأنه قُدرة الطالب على التغلب بنجاح على الصعوبات والتحديات الخاصة بالحياة التعليمية اليومية، مثل (ضغوط الاختبارات، التنافس، أداء المهام والتكليفات، ضعف الأداء الأكاديمي) (بهنساوي، ٢٠٢٠).

ويتأثر النهوض الأكاديمي بالعديد من العوامل النفسية، فتناولت دراسة رابيل (Rabiel,2015) التعرف على العلاقة بين العوامل النفسية المستقرة (الذكاء والشخصية)، وغير المستقرة (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمشاركة الأكاديمية والمهارات الأكاديمية) في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، وأشارت النتائج أنه في حالة العوامل المستقرة، يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي سلباً

عن طريق العصـــابية وإيجابياً عن طريق الانقلاب، في حين أن العوامل النفســـية غير المســـتقرة والمهارات الأكاديمية والمشـــاركة تنبأت بالنهوض الأكاديمي، لذلك يمكن الاســـتنتاج بأن النهوض الأكاديمي يتأثر ببعض العوامل النفسية المستقرة وغير المستقرة، ويجب مراعاة كلا العاملين من أجل تعزيز النهوض الأكاديمي.

ومن جهة أخرى أكد هانســـمان (Hansmann, 2018, 10) على ضـــرورة تمتع الطالب الجامعي بقدر وافر من الشفقة بالذات كمتغير إيجابي في الشخصية يعمل على زيادة فهم الطالب لذاته والاهتمام بها، والتعامل معها بلطف عند التعرض لمعاناة أليمة أو الضـــغوط أو التحديات بدلاً من توجيه النقد اللاذع إليها، مما يقلل من القلق والانفعالات الســـلبية بين الطلاب، وبالتالي تدعمهم بشـــكل إيجابي في مواجهة الإحباط والفشـــل وكيفية التعامل مع الذات بطريقة مناســـبة للوصول إلى تحقيق الإنجازات المطلوبة

وقد أشارت نتائج دراسة كل من (Bluth, Roberson, & Gaylord, 2015; Zhang, Lou, Che, & Duan, 2016) إلى ضـــرورة تضـــمين طرق التدخل القائمة على الشـــفقة بالذات ضـــمن التدخلات المقدمة للطلاب المعرضـــين للضـــغوط الأكاديمية؛ نظراً لدورها الفعال في التخفيف من حدتها وتنمية أساليب التعايش الصحي معها.

كما أظهرت نتائج دراســة شــيبوســكي، بوي، وآشــبي (Shebuski, Bowie, & Ashby, 2020) أن الشـــفقة بالذات بمثابة عامل وقائي يخفف من تطور الضـــائقة النفســـية بعد التعرض للصدمات وأهمية تنمية الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة.

ومن ناحية أخرى فقد تنامى في الآونة الأخيرة الاهتمام بدراســـة اليقظة العقلية باعتباره مكوناً من مكونات الشـخصية، ويشـير أحمادي (Ahmadi ,2016) إلى أن اليقظة العقلية تُساعد الفرد على مواجهة التحديات الصـعبة في الحياة والمحن والنكســات، فهي تُحســن الانتباه والتركيز والتوجه نحو الحاضـــر من خلال الانفتاح على الخبرات والأفكار الجديدة، فهذا بدوره يُحســـن من مرونة العقل ويمكن الفرد من التعامل مع المشكلات، ويكون لديه بصيرة جيدة من خلال التواصل المستمر مع الخبرة.

كما أشار لو، هانجب، وريوسك (Lu, Huangb, & Riosc, 2017) إلى أن اليقظة العقلية تؤثر على حل المشكلات من خلال أنها تُحسن الانتباه والتركيز وتجعل الفرد أكثر قدرة على استخدام المعلومات المتاحة عن الموقف المشكل بشكل فعال والانفتاح على معلومات أكثر، كما أنها تُمكن الفرد من التفكير بمرونة والتخطيط، وهذا بدوره يعزز القدرة على حل المشكلات. وقد أكد ذلك نتائج دراسة غنيم وآخرون (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية وحل المشكلات والتي أثبتت وجود علاقة دالة وموجبة بينهما، كما أوضحت أن الأفراد الأكثر يقظة هم أكثر قدرة على حل المشكلات بفعالية.

فاليقظة العقلية تُعلم الفرد التحكم في عقله وتركيز الانتباه في الوقت الحالي، وإزالة الأفكار المتعلقة بالندم على الماضي أو القلق بشأن المستقبل، وبهذا قد تتحسن قُدرة الفرد على مواجهة المواقف الضاغطة التي يتعرض لها، كما تعمل اليقظة العقلية على تُحسين الحالة الذهنية والفكرية والمهارات الانفعالية كمؤشرات للصمود. فارتفاع اليقظة العقلية تزيد من كفاءة الفرد في تعزيز الصمود لديه في المواقف الضاغطة (Zahra & Riaz, 2017, 22)، وأشارت دراسة بيدچيون، وكي (Pidgeon & Keye, 2014) إلى أن اليقظة العقلية لها دور كبير في القدرة على التكيف مع الضغوط الأكاديمية، وتُعد مؤشراً إيجابياً لرفاهية الطالب الجامعي، كما توصلت دراسة العكايشي (٢٠١٩) إلى قدرة اليقظة العقلية في التنبؤ بالصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة.

وتأسيساً على ما تقدم، ونظراً لأهمية المرحلة الجامعية في حياة الأفراد، والتي تُعد من أهم المراحل في تحديد حياتهم وتوجهاتهم المستقبلية وتعينهم على مواجهة الضغوط والمحن والنكسات، لذا تتطلب تلك المرحلة تمتع طلابها بعدد من السمات الإيجابية كالشفقة بالذات، واليقظة العقلية، والنهوض الأكاديمي لما لها من تأثير إيجابي في حياتهم الأكاديمية وتوجههم، وبالتالي انبثقت فكرة إجراء هذا البحث للتعرف على مدى الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

إن الضغوط التي تُحيط طلاب الجامعة خاصة الأكاديمية من أكثر الأسباب المهددة للصحة النفسية، وهو ما يجعل طلاب الجامعة بحاجة إلى تدخلات وقائية للوصول إلى حياة أكاديمية أفضل، وهنا تبدو الحاجة إلى أهمية النهوض الأكاديمي كأحد العوامل التي تُساعد الطلاب في التعامل مع الصعوبات الأكاديمية، ولا سيما التي تحدث تكراراً أو باستمرار نسبياً، وقد أشارت دراسة كولي، جينس، مارتن، وبابورس (Collie, Ginns, Martin, & Papworth, 2017) إلى أهمية الدور الإيجابي والفعَّال للنهوض الأكاديمي في مساعدة الطلاب على الخوض في العقبات الأكاديمية المعتادة، لذا فمن المهم –ويُعد مسؤولية من مسؤوليات المؤسسات التعليمية –تعزيز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب لتمكينهم من مواجهة المحن اليومية، وهذا ما أكدت عليه دراسة ريسي، ديجاني، چافانمارد، شوچاي، ونايمان (Reisy, Dehghani, Javanmard, Shojaei, & Naeimian, 2014) حيث توصلت إلى أن تعزيز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب يُعزز مناعتهم تجاه التأثيرات السلبية داخل البيئات الأكاديمي، وهذا يعني أن النهوض الأكاديمي ينطوي على إمكانية تحسين النجاح الأكاديمي للطلاب.

ولقد اهتمت الدراسات في الفترة الأخيرة بدراسة المتغيرات الإيجابية في الشخصية والتي تُمكن الفرد من مواجهة التحديات والصعاب، أو التقليل من الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الأفراد وبخاصة في مواقف التعلم، ومن المتغيرات التي اهتمت بها الدراسات في الفترة الأخيرة الشفقة بالذات، كأحد المتغيرات المهمة والإيجابية في شخصية الفرد، حيث تتضمن الشفقة بالذات بُعداً أساسياً من أبعاد البناء النفسي للفرد، كما أنها تُعد سمة من سمات الشخصية الإيجابية لدى الفرد، وأحد المتغيرات المقاومة للآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة التي يمر بها الفرد وذلك عندما يعيش الفرد حالة من حالات الفشل، أو عدم الكفاية الشخصية في حل مشكلاته الحياتية (المنشاوي، ٢٠١٦).

هذا وقد أشارت دراسة كل من المنشاوي (٢٠١٦)، ودراسة مينا، وفارهاد (Mina & Farhad, 2019) إلى أن الشفقة بالذات تجعل الفرد يتسم بالإيجابية في التفكير، وكذلك القدرة

على الضبط في المواقف غير السارة، ومواجهة الضغوط، كما توصلت تلك الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين الشفقة بالذات وكل من الصمود الأكاديمي، والنفسي، والأمل الأكاديمي، والتمكين النفسي، والمثابرة الأكاديمية، والمرونة النفسية، وأنه كلما ارتفع مستوى الشفقة بالذات للطلاب أدى إلى مثابرة في الجهد جيدة للإقدام في حل المشكلات، وكذلك أشار راماسوبرمانيان (Ramasubramanian, 2017, 310) إلى أن التدريب على اليقظة العقلية (كأحد أبعاد الشفقة بالذات) يمكن أن يساعد في تنمية النهوض الأكاديمي لدى الطلاب.

وتُعد اليقظة العقلية من المتغيرات التي تهتم بتنمية الشخصية بشكل عام لدورها في التركيز والانتباه خلال مواقف التعلم، ومواجهة الضغوط الأكاديمية ومواقف الفشل لدى الطلاب؛ مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي وأدائهم الأكاديمي بشكل ملحوظ، لذلك فمن الضروري أن يتمتع طلاب الجامعة بقدر وافر من اليقظة العقلية تمكنهم من التعامل الإيجابي مع تلك التحديات، وتُنظيم انتباههم وإدارتها بطريقة مناسبة، ويمكن تطبيق ممارسة اليقظة العقلية في المجال الأكاديمي لدورها في زيادة قدرة الطلاب على مواجهة التحديات، والصعوبات الأكاديمية، والمواقف السالبة التي يتعرضون لها (Nidich, et al., 2011)

كما أوصت دراسة دوبيرت (Dubert, 2013) التي أُجريت على طلاب الجامعة بجورجيا بأهمية دمج تدريبات اليقظة العقلية ضمن المناهج الدراسية، وأسفرت نتائج دراسة قام بها راماسوبرمانيان (Ramasubramanian, 2017) عن وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي، وأساليب مواجهة الضغوط، فالأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من اليقظة العقلية بإمكانهم مواجهة الأفكار اللاعقلانية والانفعالات غير السارة، وتجاوزها بشكل أفضل دون الانغماس فيها بشكل يؤثر بالسلب على صحتهم النفسية، فالتعامل بشكل صحيح مع تلك الخبرات وتقبلها ومواجهتها يزيد من مستويات النهوض الأكاديمي لدى الطلاب.

ومن خلال مراجعة الأُطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، لاحظ الباحث-في حدود اطلاعه- ندرة في الدراسات التي أُجريت حول تحديد مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تحديداً، ولا سيما في البيئة السعودية، مما دعا إلى إجراء البحث الحالي كمحاولة لتحديد

مستوى النهوض الأكاديمي وأبعاده، والكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بينه وبين كل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتحديد الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، تلك الفئة التي تُعاني من كثرة الصعوبات والنكسات والمحن لا سيما الأكاديمية، ولحداثة تلك المتغيرات وأهميتها كمتغيرات نفسية وقائية تحمي الفرد من الوقوع في خطر الاضطرابات النفسية، مما قد يمثل إضافة جديدة تُثري البحث الحالي.

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى الإسهام النسبي للشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ باليقظة العقلية لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود؟

ويتفرع منه عدة تساؤلات يمكن عرضها على النحو التالي:

١. ما مستوى النهوض الأكاديمي وأبعاده لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود؟
٢. ما العلاقة الارتباطية بين بين الشفقة بالذات وأبعادها والنهوض الأكاديمي وأبعاده لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود؟
٣. ما العلاقة الارتباطية بين بين اليقظة العقلية وأبعادها والنهوض الأكاديمي وأبعاده لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود؟
٤. ما مدى الإسهام النسبي للشفقة بالذات في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود؟
٥. ما مدى الإسهام النسبي لليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على مستوى النهوض الأكاديمي وأبعاده لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود.

٢. التعرف على العلاقة الارتباطية بين الشفقة بالذات وأبعادها والنهوض الأكاديمي وأبعاده لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود.

٣. التعرف على العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية وأبعادها والنهوض الأكاديمي وأبعاده لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود.

٤. التعرف على مدى الإسهام النسبي للشفقة بالذات في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود.

٥. التعرف على مدى الإسهام النسبي لليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في المستوى النظري والتطبيقي على النحو التالي:

أهمية البحث النظرية:

١. اهتمام البحث بمتغيرات مهمة في مجال علم النفس الإيجابي- الشفقة بالذات، اليقظة العقلية، والنهوض الأكاديمي- وتأثيرها على شخصية الطالب الجامعي ومستقبله الأكاديمي.

٢. يُعد البحث الحالي استجابة للاتجاهات الحديثة التي دعت إلى الاهتمام بالكشف عن العوامل التي تساعد الطلاب على مواجهة العقبات، والتحديات والنكسات الأكاديمية كأحد الأمور المهمة التي يجب الاهتمام بها أثناء عملية التعلم.

٣. أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث الحالي، وهي المرحلة الجامعية التي تمثل في حد ذاتها مرحلة حرجة؛ لأنها تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة بضغوطها ومشكلاتها، فضلاً عن أن طلاب الجامعة يتعرضون لضغوط متعددة المصادر؛ مما يؤثر على إنجازهم الأكاديمي وتوافقهم الجامعي بشكل عام.

أهمية البحث التطبيقية:

١. الوقوف على مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومحاولة الاستفادة من ذلك في المساهمة في إعداد برامج تدريبية لمواجهة الانتكاسات الأكاديمية لطلاب الجامعة.

٢. بناء مقياس النهوض الأكاديمي، ترجمة وتعريب مقياسي الشفقة بالذات واليقظة العقلية، وحساب الخصائص السيكومترية لكل منهما، بما يُشكل فائدة للمكتبة العربية بتزويدها بتلك المقاييس وإتاحتها للباحثين في دراستهم المستقبلية.

٣. من الممكن أن يساعد هذا البحث القائمين على التعليم الجامعي في إعادة النظر في الخطط الجامعية، لتمكين الطلبة من استخدام استراتيجيات ومهارات تساعدهم على النهوض الأكاديمي، وتحسين الشفقة بالذات واليقظة العقلية لديهم.

٤. قد تُفيد نتائج البحث في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بالجامعة إلى ضرورة الاهتمام بتعليم الطالب الجامعي كيفية مواجهة التحديات والعقبات والنكسات الأكاديمية.

٥. الاستفادة من نتائج البحث والتوسع في إعداد بعض البرامج التدريبية لتحسين الشفقة بالذات واليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

محددات البحث:

- **الحد الموضوعي**: تمثل الحد الموضوعي للبحث في متغيراته والمتمثلة في كلٍ من: الشفقة بالذات، اليقظة العقلية، والنهوض الأكاديمي.
- **الحد البشري**: تحدد إطار المعاينة للبحث الحالي في عينة قوامها (٢٨٠) طالباً بكلية الآداب جامعة الملك سعود في المستوى السادس بأقسام (اللغة العربية وآدابها، علم المعلومات، اللغة الإنجليزية وآدابها).

- **الحد المكاني:** تم تطبيق هذا البحث بكلية الآداب بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.
- **الحد الزمني:** تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

تضمَّن البحث الحالي المصطلحات الآتية:

الشفقة بالذات: Self-compassion:

تُعرف الشفقة بالذات وفق منظور (نيف) بأنها: ميل الفرد عند التعرض للفشل والمعاناة من المشكلات والضغوط النفسية باللطف بالذات، وعدم الانتقاد الشديد لها، وفهم خبراته كجزء من الخبرة التي يعانيها معظم الناس، وتجنب العزلة وسيطرة الأفكار غير العقلانية، ومعالجة المشاعر السلبية المؤلمة التي تواجهه بيقظة عقلية وعقل منفتح مما يساعده على التعامل مع المشكلات والضغوط النفسية التي يمر بها بموضوعية، وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على أبعاد مقياس الشفقة بالذات، والمستخدم في البحث الحالي (اللطف بالذات، محاكمة الذات، الإنسانية المشتركة، العُزلة، اليقظة العقلية، التوحد مع الذات).

اليقظة العقلية Mindfulness:

يتبنى البحث الحالي تعريف بيير، وسميث، وهوبكنز، وكيرتيمير، وتوني (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006) لليقظة العقلية حيث تعني: مراقبة الفرد المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الراهنة بدلاً من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث دون إصدار الأحكام. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على أبعاد مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية، والمستخدم في البحث الحالي (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم، وعدم التفاعل)

النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy:

يُعرف النهوض الأكاديمي بأنه: قدرة الطلاب على التعامل بكفاءة مع الضغوط، والتحديات، والنكسات، والمحن بشكل مستمر في المجال الأكاديمي وذلك بما يمنع حدوث الفشل الدراسي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي (الكفاءة الأكاديمية، المثابرة الاكاديمية، حل المشكلات الأكاديمية، المرونة الأكاديمية).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول: الشفقة بالذات:

لقد تعدد الترجمات العربية للمصطلح Self-Compassion فيذهب البعض إلى تسميته الشفقة بالذات، والرأفة بالذات، والعطف بالذات، والتراحم بالذات، ويلتزم البحث في البحث الحالي بمصطلح الشفقة بالذات.

وتُعرف الشفقة بالذات بأنها: تعهُد الفرد ذاته بالرعاية والصبر والرأفة، خلال الأوقات العصيبة، وتعزيز القدرات الشخصية في زيادة الشعور بالرضا عن الحياة، والسعادة، والتفاؤل، والمبادرة، وتنمية مشاعر الترابط الاجتماعي، وخفض القلق والاكتئاب (Moreira, Gouveia, & Canavero, 2015, 2334) Carona, Silva, وتُعرف بأنها: التعامل مع الذات برحمة، ولطف، وتعاطف عندما تمر بخبرات مؤلمة ومحبطة، وأن هذه الخبرات المؤلمة هي جزء من الخبرات التي يمر بها الآخرين، وهي غير مرتبطة بوجهة نظر خاصة فضلاً عن معايشة الخبرة المؤلمة بشكل متوازن (العبيدي، ٢٠١٧، ٤٤). وتُعرف بأنها: مجموع الاستجابات التي تكون الموقف النفسي للإنسان تجاه ذاته عند إدراكه لأوجه القصور ومظاهر الضعف، وعند إدراكه لأخطائه وإخفاقاته في الحياة، أو تفويته لبعض فرص ترقية ذاته وتجويدها وتجويد نوعية حياتها وتحقيق الرفاهة والصحة النفسية (سليم وأبو حلاوة، ٢٠١٨، ١٦٣). كما تُعرف بأنها: شعور داخلي واتجاه إيجابي في التعامل مع

الذات، عندما تتعرض لخبرات مؤلمة ومحبطة (بسيوني وخياط،٢٠١٩،٥٢٤). في حين تُعرف على أنها: الاتجاه نحو الذات في المواقف المؤلمة وتجارب الفشل، وفهم أن تلك الخبرات المؤلمة يشترك فيها الآخرين، لذلك فإنه على الفرد معاجلة وتخفيف تلك المشـــاعر بعقلٍ واع ومنفتح، فضـــلاً عن معايشـــة الخبرة المؤلمة بشـــكل متوازن وصـــولاً للرأفة بالذات، وعدم لومها عند التقصـــير (علي، ٢٠٢٠، ٢٣٣).

يتضح مما سبق أن الشعور بالشفقة بالذات بناء متعدد الأبعاد تؤدي بالفرد إلى تبني اتجاهاً إيجابياً نحو ذاته في مواقف الفشل، والضغوط، والتحديات، والمحن، والنكسات، وعدم توجيه النقد واللوم الشـــديد لها، وفهم خبرات الذات، ومعالجة المشـــاعر المؤلمة، ومن خلال عرض التعريفات الســـابقة يُعرف الباحث الشـــفقة بالذات في هذا البحث بأنها: ميل الفرد عند التعرض للفشـــل، والمعاناة من المشكلات والضغوط النفسية باللطف بالذات وعدم الانتقاد الشديد لها، وفهم خبراته كجزء من الخبرة التي يعانيها معظم الناس، وتجنب العزلة وســـيطرة الأفكار غير العقلانية، ومعالجة المشـــاعر الســـلبية المؤلمة التي تواجهه بيقظة عقلية وعقل منفتح مما يســـاعده على التعامل مع المشكلات والضغوط النفسية التي يمر بها بموضوعية.

المحور الثاني: اليقظة العقلية:

تُعد اليقظة العقلية من المفاهيم الحديثة والتي ترتبط بعلم النفس الإيجابي ويلاحظ خلال السنوات الماضية نظراً لأهميتها في حياة الأفراد في جميع جوانب الحياة بصفة عامة، كما أنها احتلت مكاناً كبيراً في كافة المجالات وعلى المســـتوى التعليمي تم إجراء العديد من البحوث لأهميتها، واســـتحوذت اهتمام الباحثين في كافة المراحل العمرية والتعليمية بصـــفة عامة، ولطلاب الجامعة بصـــفة خاصـــة، وتعددت تعريفات اليقظة العقلية وفقاً للباحثين واتجاهاتهم ونظرياتهم، فيرى فريق منهم أنها مفهوم نفســـي، وفريق آخر عرفها على أنها سمه، ويراها الفريق الثالث على أنها مهارة، وفيما يلي عرض لأهم تعريفات اليقظة العقلية.

حيث يُعرفها چيچير، أوتو، وشـــاردر(Geiger, Otto, & Schrader, 2018) بأنها: الوعي بالخبرة الحالية لحظة بلحظة مع الاتجاه نحو القبول والانفتاح والحيادية دون التقيد بإصدار الأحكام،

ويعرفها الشـــلوي (٢٠١٨) بأنها: الوعي الكامل بالمثيرات التي يتفاعل معها الفرد، وتحفز الانتباه لديه دون إصدار أحكام، أو الانشغال بخبرات ومشاعر الماضي، وتعرفها سعيدان (٢٠١٩) بأنها: الوعي الكامل للفر بالمثيرات في اللحظة الحاضـــرة، والذي يجعله منفتحاً على كل ما هو جديد، ويتفاعل معها بأكثر من وجهة نظر، ويعرفها بهنســاوي (٢٠٢٠) بأنها: حالة من الوعي النفســي الحاضر، المتسمة بالملاحظات التفصيلية للمنبهات الداخلية والخارجية عند ظهورها، والمعتمدة على الممارسـات وطريقة معالجة المعلومات وسمات الشـخصية التي تعزز هذا الوعي والمنشـأة من خلال الانتباه القصـدي الحاضـر في اللحظة، لتسـاعد الفرد على الحفاظ على ممارسـة عدم الحكم بوعي عالي لأفكاره أو عواطفه أو تجاربه لحظة بلحظة. كما تُعرفها رزق (٢٠٢٠) بأنها: مدى إعطاء الفرد الانتباه والتركيز للمثيرات، واللحظات، والمشـــاعر، والأفكار، والتصـــورات التي يعيشـــها في اللحظة الحالية دون التسـرع في إصـدار أحكاماً مسـبقة عليها، بهدف الرفاهية النفسـية السـليمة لحياته، ومن ثّم تحقيق الرضا والقدرة على مواصلة الطريق الذي يرسمه لنفسه.

في ضـوء ما سـبق يتضـح أن اليقظة العقلية لها دور مهم في تحسـين وعي الطالب الجامعي بالبيئة المحيطة به، والتي تُسـهم بدورها في تنمية كافة جوانب الشـخصية لديه، والتي ينعكس تأثيرها على تحسـين مسـتوى الأداء الأكاديمي لدى طالب الجامعة، وسـوف يتبنى البحث الحالي تعريف بيير وآخرون (Baer, et al., 2006) لليقظة العقلية حيث تعني بمراقبة الفرد المســـتمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الراهنة بدلاً من الانشـغال بالخبرات الماضـية أو الأحداث المسـتقبلية، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث دون إصـدار الأحكام. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصـل عليها الطالب الجامعي على أبعاد مقياس العوامل الخمسـة لليقظة العقلية، والمسـتخدم في البحث الحالي (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم، وعدم التفاعل).

المحور الثالث: النهوض الأكاديمي:

يوجد اختلاف حول ترجمة مصـــطلح Academic Buoyancy مثل النهوض الأكاديمي، والطفو الأكاديمي، ويلتزم الباحث في البحث الحالي بمصطلح النهوض الأكاديمي؛ لأن المقصود به هنا قدرة الطلاب على التأرجح صعوداً وهبوطاً للتغلب على المشكلات الأكاديمية اليومية المعتادة

التي يواجهها خلال مسـاره الأكاديمي، وهذا ما اعتمد عليه كل من مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2009, 354) في تعريفهما للنهوض الأكاديمي، وهو التأرجح صعوداً وهبوطاً في الحياة الأكاديمية وهو مختلف عن الصعاب الحادة أو المزمنة المرتبطة بالصمود.

ومن جهة أخرى فقد التزم الباحث أيضاً بمصطلح النهوض الأكاديمي ليحل محل الصمود الأكاديمي، معتمداً على ما ذكره كل من مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008, 55) حيث وجداه أكثر ملائمة في وصف الطلاب على مواجهة العقبات اليومية، والتحديات الأكاديمية، حيث إن مفهوم الصمود الأكاديمي لا يُعالج مشكلات العديد من الطلاب الذين يواجهون النكسات والتحديات التي هي جزء من الحياة الأكاديمية اليومية، فهذه التحديات تعكس النهوض الأكاديمي والتي تختلف عن الشدائد الحادة والمزمنة المرتبطة بالصمود الأكاديمي.

ويُعرّف باكشي وآخرون (Bakhshaee, et al., 2016) النهوض الأكاديمي على أنه: الحفاظ على الكفاءة الأكاديمية، والتكيف الإيجابي مع المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء مسارهم الأكاديمي. كما يعرفه سايروم وآخرون (Saerom, et al., 2018) بأنه: قدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع النكسات الأكاديمية، والتحديات التي يواجهونها في الدورة العادية للحياة المدرسية. ويعرفه ألفونسو ويانج (Alfonso & Yang, 2019) بأنه: القدرة على التعامل مع مجموعة واسعة من التحديات التي يواجهها الفرد باستمرار في المجال الأكاديمي. وتُعرفه عطية (٢٠٢٠) بأنه: نجاح الطالب في التغلب على التحديات الأكاديمية اليومية المعتادة التي يواجهها في مساره الأكاديمي. ويعرفه بهنساوي (٢٠٢٠) على أنه بنية تكيفية مرتبطة بالسلوكيات الإيجابية، تتمثل في قدرة الطالب على الاستجابة للتحديات في البيئة الأكاديمية، بالتأقلم بفاعلية عند مواجهة النكسات الشائعة التي تتم مواجهتها بشكل منتظم، والتعامل مع النضالات اليومية والتحديات التعليمية والعقبات الأكاديمية التي تواجهه في المعاملات اليومية للحياة الأكاديمية.

ومن ثم يمكن تعريف النهوض الأكاديمي بأنه: قدرة الطلاب على التعامل بكفاءة مع الضغوط، والتحديات، والنكسات، والمحن بشكل مستمر في المجال الأكاديمي وذلك بما يمنع حدوث الفشل الدراسي. ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على أبعاد

مقياس النهوض الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي (الكفاءة الأكاديمية، المثابرة الاكاديمية، حل المشكلات الأكاديمية، المرونة الأكاديمية).

ثانياً: الدراسات السابقة:

يتم تقديم عروض للدارسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي في ثلاثة محاور: تتناول متغيرات البحث وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى، على أن يلي ذلك تعقيباً عاماً لأوجه استفادة البحث الحالي من نتائج الدراسات السابقة.

الدراسات التي تناولت الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة فونج، ولي (Fong & Loi, 2016) إلى فحص الدور الوسيط للشفقة بالذات في الصحة النفسية وتكونت العينة من (٣٠٦) طالباً منهم (٦٦) من الذكور، و(٢٣٩) من الإناث، وأظهرت النتائج إن الشفقة بالذات ترتبط ارتباطًا إيجابياً بالرفاهة (الرضا عن الحياة والازدهار والتأثير الإيجابي) وارتباطاً سالباً مع (الضغوط، الاحتراق النفسي، والاكتئاب). وأشارت النتائج إلى أن الشفقة بالذات تلعب دوراً وقائياً في التخفيف من أوقات الشدة والضيق وأهمية تنمية الشفقة بالذات لتحسين الصحة النفسية لطلبة الجامعة. في حين استهدفت دراسة زانج وآخرون (Zhang, et al., 2016) إلى تقصي دور الشفقة بالذات في الاستجابة الانفعالية لدى الطلاب المعرضين للضغوط الأكاديمية وذلك لدى عينة قوامها (٢٠٨) مراهقاً ومراهقة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين الشفقة بالذات والانفعالات الموجبة، وعكسية دالة بين الشفقة بالذات وكل من الانفعالات السلبية والضغوط الأكاديمية، وأن الشفقة بالذات تؤدي دوراً وسيطاً عكسياً في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية المزمنة والانفعالات السلبية. وسعى شيبوسكي وآخرون (Shebuski, et al., 2020) إلى دراسة هدفت إلى التحقق من وجود علاقات ارتباطية بين الشفقة بالذات وكل من سمة المرونة والتعرض للصدمة والضائقة النفسية، وتكونت العينة من (٢٩٦) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية. وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الشفقة بالذات وسمة المرونة، وارتباط سالب دال إحصائياً بين الشفقة والضائقة

النفسية، وتشير النتائج إلى أن الشفقة بالذات قد تكون بمثابة عامل يُخفف من تطور الضائقة النفسية بعد التعرُض للصدمات، وأهمية تنمية الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة.

الدراسات التي تناولت اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة سناري (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية ومستوى اليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية، وكذلك التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية واليقظة العقلية، والكشف عن إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال المرونة النفسية لديهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات أعلى من المتوسط من اليقظة العقلية لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المرونة النفسية واليقظة العقلية، كما أن اليقظة العقلية أسهمت في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية، ودراسة الشلوي (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرُف على مستوى اليقظة العقلية، ومستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بمحافظة الدوادمي، والكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لديهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية،، وهدفت دراسة بلال (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من مفهوم الذات الأكاديمي، والتفكير الإيجابي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية ومفهوم الذات الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والتوافق النفسي، وأن اليقظة العقلية تُسهم بالتنبؤ بكل من (مفهوم الذات الأكاديمي، التفكير الإيجابي، والتوافق النفسي)، كما أن أكبر المتغيرات التي تتنبأ بها اليقظة العقلية هو التوافق النفسي يليه مفهوم الذات الأكاديمي، يليه التفكير الإيجابي. وهدفت دراسة بلبل (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الصمود الأكاديمي، وضغوط الحياة لدى طلاب كلية التربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين منخفضي ومرتفعي اليقظة العقلية في الصمود الأكاديمي لصالح مرتفعي اليقظة العقلية، وجود فروق لصالح منخفضي اليقظة العقلية في ضغوط الحياة المدركة، وجود فروق في اليقظة العقلية تُعزى لمتغير النوع، ولصالح الذكور،

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والدرجة الكلية للصـــمود الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وضغوط الحياة المدركة. وهدفت دراسة العكايشي (٢٠١٩) إلى التعرف على القدرة التنبؤية لليقظة العقلية في تحديد مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة جامعة الشارقة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة تتمتع باليقظة العقلية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية تعزى لمتغير النوع، ولصالح الذكور، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية تعزى لمتغير التخصص، ووجود أثر دال إحصائياً لمساهمة اليقظة العقلية في التنبؤ بالصلابة النفسية لدى عينة الدراسة.

الدراسات التي تناولت النهوض الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات:

هدف دراســـة مارتين، كولمار، دافيري، ومارش (Martin, Colmar, Davey, & Marsh, 2010) إلى دراسة التنبؤ بالنهوض من خلال المثابرة، وفعالية الذات، والتخطيط، والالتزام، والقلق، لدى طلاب التعليم الثانوي بدولة استراليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال تلك المتغيرات السابقة، كما هدفت دراسة بلوث ومول (Bluth, & Moul, 2017) إلى اختبار فعالية برنامج قائم على الشفقة بالذات واليقظة العقلية في زيادة الصمود وتحمل المخاطر والضغوط، وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج في تحسين المتغيرات الثلاثة، وزيادة الصمود والمخاطرة الإيجابية لدى أفراد العينة. كما هدفت دراسة سايروم وآخرون (Saerom, et al., 2018) إلى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز والقدرة على حل المشـــكلات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بكوريا الجنوبية، وتوصلت نتائج الدراســـة إلى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال تلك المتغيرات الســـابقة، في حين استهدفت دراسة سليم (٢٠١٨) الكشف عن الإسهام النسبي لكل من اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي، لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٨) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن إسهام كل من اليقظة العقلية، والتفكير الإيجابي بنسبة (٨٢,٢٪) من التباين الكلي لدى الطلبة عينة الدراسة من نسبة التباين المفسر في الطفو الأكاديمي، كما هدفت دراسة بهنساوي (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى كل

من اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على مدى إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كل من مستوى اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي مرتفع لدى عينة البحث، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي، وأن اليقظة العقلية تسهم بشكل متوسط في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث إن اليقظة العقلية تفسر نسبة (٤٧٪) من التباين الحاصل في النهوض الأكاديمي. ودراسة علي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الكشف عن وجود علاقة بين كل من الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي، وتقصي الإسهام النسبي للشفقة بالذات في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، وكذلك تقصي إمكانية وجود نموذج بنائي للعلاقة بين أبعاد كل من الشفقة بالذات، والنهوض الأكاديمي وذلك لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود ارتباط موجب دال بين كل من الرحمة بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية، والدرجة الكلية للشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي، وكذلك وجود ارتباط عكسي دال بين كل من محاكمة الذات، العزلة، التوحد مع الذات والنهوض الأكاديمي لدى عينة البحث، كما أمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال الشفقة بالذات لدى طلاب عينة البحث، إلى جانب وجود تأثيرات (مسارات) مباشرة بين أبعاد الشفقة بالذات كمتغيرات مستقلة، وأبعاد النهوض الأكاديمي كمتغيرات تابعة، مع اختلاف قيم التأثير.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من بحوث ودراسات سابقة ارتبطت بمتغيرات البحث سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، يمكن تلخيص أوجه استفادة البحث الحالي من نتائج الدراسات السابقة فيما يلي:

١- اتفاق الدراسات السابقة التي تناولت النهوض الأكاديمي إلى أنه يمثل عاملاً هاماً في المشهد النفسي التربوي الذي يساعد الطلاب الذين يواجهون صعوبات في حياتهم الأكاديمية، كذلك يساعد طلاب الجامعة بالتأقلم بفاعلية عند مواجهة النكسات

الشـــائعة التي مواجهتها بشـــكل منتظم، والتعامل مع التحديات التعليمية والعقبات الأكاديمية التي تواجههم في المعاملات اليومية للحياة الأكاديمية.

٢- اتفاق الدراسات والبحوث السابقة على أهمية دراسة الشفقة بالذات بأبعادها مع العديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية، وتأثير هذه العلاقة على النهوض الأكاديمي للطلاب، وكذلك اتفاق الدراسـات والبحوث السـابقة على أهمية دراسـة اليقظة العقلية بأبعادها، مع العديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية وتأثير هذه العلاقة على النهوض الأكاديمي للطلاب.

٣- لم تهتم دراسة واحدة في حدود علم الباحث بدراسة الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية على النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مما يعطي أهمية في إجراء هذا بالبحث.

في ضـوء ما سـبق، يمكن الاسـتفادة من الأدوات المتضـمنة ببعض الدراسـات في إعداد وتصميم أدوات البحث الحالي، ومن ثم صاغة أسئلة البحث، والوقوف على الأساليب الإحصائية المناسـبة للإجابة على تلك الأسـئلة، ومقارنة نتائج البحث الحالي بنتائج البحوث والدراسـات السابقة.

منهج وإجراءات البحث

منهج البحث: للكشف عن إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال الشفقة بالذات واليقظة العقلية، اسـتخدم الباحث المنهج الوصـفي (الارتباطي)؛ نظراً لملائمته للمتغيرات الحالية؛ حيث يقوم المنهج بدراسـة الظاهرة كما توجد بالواقع، بوصـفها وصـفاً دقيقاً يُعطي تفسـيرات واضحة.

مجتمع البحث: تكوَّن مجتمع البحث من جميع طلاب كلية الآداب بجامعة الملك سـعود في مدينة الرياض، والمقيدين للدراسة بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤١هـ).

عيّنة البحث: قام الباحث باختيار عيّنةٍ عشـوائيَّةٍ بسـيطةٍ من مجتمع البحث، وبلغ حجم العيّنة النهائي بعد اسـتبعاد الإجابات غير المكتملة (٣٦٥) طالباً بكلية الآداب بجامعة الملك سعود في المستوى السادس بأقسام (اللغة العربية وآدابها، علم المعلومات، اللغة الإنجليزية وآدابها).

وقد تم تقسـيم العينة إلى فئتين، هما: العينة الاسـتطلاعية، وبلغت (٨٥) طالباً، وتم اسـتخدامها للتأكد من مدى صـلاحية الأدوات للاسـتخدام في البحث الحالي من حيث مدى مناسـبتها لأفراد عينة البحث، وثبات نتائجها واسـتقرارها، والعينة الأسـاسـية، وبلغت (٢٨٠) طالباً، وتم استخدامها للإجابة عن أسئلة البحث.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الشـفقة بالذات Self-Compassion Scale إعداد نيف (Neff, 2003a) (ترجمة وتعريب الباحث):

يتكون المقياس من (٢٦) فقرة موزعة على سـتة مجالات فرعية وهي: مجال اللطف بالذات، المكون من (٥) فقرات، ومجال الحكم الذاتي، المكون من (٥) فقرات، ومجال الإنسـانية العامة المشـتركة، والمكون من (٤) فقرات، ومجال العُزلة، المكون من (٤) فقرات، ومجال اليقظة العقلية، المكون من (٤) فقرات، ومجال التوحد المفرط مع الذات، المكون من (٤) فقرات.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (٨٥) طالباً ومن نفس المجتمع الأصلي للبحث، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الصدق والثبات لمقياس الشفقة بالذات وذلك من خلال ما يلي:

صدق مقياس الشفقة بالذات في الدراسة الحالية:

صدق المحكمين:

للتحقق من دلالات صـدق المحتوى لمقياس الشـفقة بالذات، تم عرض المقياس على عدد (٩) محكمين في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والترجمة، ومناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية واللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مناسـبة الفقرات، ومدى انتمائها

للمجالات، وصحة ترجمتها، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكمين، تم إعادة صياغة (٥) فقرات من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، واعتبار الفقرات التي حصلت على موافقة (٨٥٪) من عدد المحكمين تُعد فقرات مقبولة، وبناءً على تلك التعديلات تكوّن المقياس بعد التحكيم من (٢٦) فقرة، موزعة على ستة مجالات.

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال، وبالمقياس بشكل عام، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجالات التي أُدرجت فيها بين (٠,٤٧-٠,٧٨)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات بالمقياس بشكل عام بين (٠,٤٤-٠,٧١)، ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين مجالات المقياس وبعضها البعض، والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يدل على تميزها بالاتساق الداخلي فيما بينها، والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات مقياس الشفقة بالذات في الدراسة الحالية:

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتمت إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته ثلاثة أسابيع، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) بين درجاتهم على المقياس بشكل عام والمجالات، كما تم حساب قيم معاملات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على المقياس بشكل عام، والمجالات، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للمجالات بين (٠,٨١-٠,٩٢)، وكانت أعلى قيمة لكرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجال اليقظة العقلية، وبلغت (٠,٩٢)، وكانت أدنى قيمة لألفا كانت لمجال التوحد المفرط مع الذات، وبلغت (٠,٨١)، كما بلغت قيمة ألفا للمقياس بشكل عام (٠,٨٩)، كما تراوحت قيمة معامل ثبات الإعادة (بيرسون) للمجالات (٠,٨٥-٠,٩١)، حيث كانت أعلى قيمة لمجال اليقظة

العقلية، وبلغت (٠,٩١)، وكانت أدنى قيمة لمجال التوحد المفرط مع الذات، وبلغت (٠,٨٥)، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) للمقياس بشكل عام (٠,٩٢)، وبناءً على ما سبق يرى الباحث بأن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامه في هذا البحث.

وأصبح المقياس في صورته النهائية قبل التطبيق على العينة الأساسية يتكون من (٢٦) فقرة ويُستجاب له وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وتأخذ العبارات الموجبة – أي التي تعكس ارتفاع مستوى الشفقة بالذات – درجات تتراوح بين (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، بينما تأخذ العبارات السالبة- أي التي تعكس انخفاض مستوى الشفقة بالذات- درجات تتراوح بين (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وبالتالي تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (٢٦) درجة، وهي أدنى درجة، و (١٣٠) درجة، وهي أعلى درجة.

ثانياً: مقياس اليقظة العقلية Mindfulness Scale إعداد بيير وآخرون (Baer, et al., 2006) (ترجمة وتعريب الباحث)

يتكون المقياس بصورته المترجمة من (٣٩) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مجال الملاحظة، المكون من (٨) فقرات، ومجال الوصف، المكون من (٨) فقرات، ومجال التصرف بوعي، والمكون من (٨) فقرات، ومجال عدم الحكم على الخبرات الداخلية، المكون من (٨) فقرات، ومجال عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، المكون من (٧) فقرات.

الكفاءة السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية:

صدق مقياس اليقظة العقلية في الدراسة الحالية:

١) صدق المحكمين:

للتحقق من دلالات صدق المحتوى لمقياس اليقظة العقلية، تم عرض المقياس على عدد (٩) محكمين في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والترجمة، ومناهج وطرق تدريس اللغة

الإنجليزية واللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وذكر أي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكمين، تم إعادة صياغة فقرتين من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، واعتبار الفقرات التي حصلت على موافقة ٨٥٪ من عدد المحكمين تُعد فقرات مقبولة، وبناءً على تلك التعديلات تكوّن المقياس بعد التحكيم من (٣٩) فقرة، موزعة على خمسة مجالات.

٢) صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال، وبالمقياس بشكل عام، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس بشكل عام بين (٠,٤١-٠,٧٦)، ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين مجالات المقياس كلها، والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يدل على تميزها بالاتساق الداخلي فيما بينها، والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات مقياس اليقظة العقلية في الدراسة الحالية:

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتمت إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته ثلاثة أسابيع، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) بين درجاتهم على المقياس بشكل عام والمجالات، كما تم حساب قيم معاملات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على المقياس بشكل عام، والمجالات، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للمجالات بين (٠,٧٧-٠,٨٥)، وكانت أعلى قيمة لكرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجال التصرف بوعي، وبلغت (٠,٨٥)، وكانت أدنى قيمة لألفا كانت لمجال الوصف، وبلغت (٠,٧٧)، كما بلغت قيمة ألفا للمقياس بشكل عام (٠,٨٧)، كما تراوحت قيمة معامل ثبات الإعادة (بيرسون) للمجالات (٠,٨٠-٠,٨٧)، حيث كانت أعلى قيمة لمجال التصرف بوعي، وبلغت (٠,٨٧)، وكانت أدنى قيمة لمجال عدم الحكم على الخبرات الداخلية، وبلغت (٠,٨٠)، في

حين بلغ معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) للمقياس بشكل عام (٠,٩١)، وبناءً على ما سبق يرى الباحث أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامه في هذا البحث.

وأصبح المقياس في صورته النهائية قبل التطبيق على العينة الأساسية يتكون من (٣٩) فقرة ويُستجاب له وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وتأخذ العبارات الموجبة – أي التي تعكس ارتفاع مستوى اليقظة العقلية – درجات تتراوح بين (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، بينما تأخذ العبارات السالبة- أي التي تعكس انخفاض مستوى اليقظة العقلية- درجات تتراوح بين (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وبالتالي تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (٣٩) درجة، وهي أدنى درجة، و (١٩٥) درجة، وهي أعلى درجة.

ثالثاً: مقياس النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy Scale (إعداد الباحث):

تم إعداد المقياس من خلال الاطلاع على بعض الأُطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة وذلك بهدف الوقوف على أهم مجالات مقياس النهوض الأكاديمي، وحصر وتحديد مفردات المقياس لكل مجال ومنها دراسة: (محمود، ٢٠١٨)، (Saerom, et al., 2018)، (بهنساوي، ٢٠٢٠)، (عطية، ٢٠٢٠)، (علي، ٢٠٢٠).

وصف المقياس: تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (٢٤) مفردة حيث تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولية بحيث تقيس تلك المفردات التحديات والصعوبات التي يمكن اعتبارها جزء من مسار الحياة الأكاديمية اليومية للطالب الجامعي، مثل: (ضعف الأداء الأكاديمي، ضغوط الاختبارات، التنافس، أداء المهام الأكاديمية)، ويشير النهوض الأكاديمي إلى قدرة الطالب على التعامل بكفاءة مع الضغوط والتحديات والنكسات والمحن بشكل مستمر في المجال الأكاديمي، وذلك بما يمنع حدوث الفشل الدراسي. ويتضمن المقياس (٢٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: مجال المثابرة الأكاديمية، المكون من (٦) فقرات، مجال الكفاءة الأكاديمية، المكون من (٦) فقرات، مجال المرونة الأكاديمية، المكون من (٦) فقرات، مجال حل المشكلات الأكاديمية، المكون من (٦) فقرات.

الكفاءة السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي:

صدق مقياس النهوض الأكاديمي في الدراسة الحالية:

١) صدق المحكمين:

للتحقق من دلالات صدق المحتوى لمقياس النهوض الأكاديمي، تم عرض المقياس على عدد (٩) محكمين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات، ومدى انتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكمين، تم إعادة صياغة (٣) فقرات من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، واعتبار الفقرات التي حصلت على موافقة ٨٥٪ من عدد المحكمين تُعد فقرات مقبولة، وبناءً على تلك التعديلات تكوّن المقياس بعد التحكيم من (٢٤) فقرة، موزعة على أربعة مجالات.

٢) صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال، وبالمقياس بشكل عام، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجالات التي أُدرجت فيها بين (٠,٤٠-٠,٨١)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات بالمقياس بشكل عام بين (٠,٤١-٠,٧٧)، ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين مجالات المقياس وبعضها البعض، والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يدل على تميزها بالاتساق الداخلي فيما بينها، والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات مقياس النهوض الأكاديمي في الدراسة الحالية:

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتمت إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته ثلاثة أسابيع، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) بين درجاتهم على

المقياس بشكل عام والمجالات، كما تم حساب قيم معاملات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على المقياس بشكل عام، والمجالات، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للمجالات بين (٠,٨٤-٠,٨٩)، وكانت أعلى قيمة لكرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجال حل المشكلات الأكاديمية، وبلغت (٠,٨٩)، وكانت أدنى قيمة لألفا كانت لمجال المرونة الأكاديمية، وبلغت (٠,٨٤)، كما بلغت قيمة ألفا للمقياس بشكل عام (٠,٨٨)، كما تراوحت قيمة معامل ثبات الإعادة (بيرسون) للمجالات (٠,٨٣-٠,٨٨)، حيث كانت أعلى قيمة لمجال حل المشكلات الأكاديمية، وبلغت (٠,٨٨)، وكانت أدنى قيمة لمجال المرونة الأكاديمية، وبلغت (٠,٨٣)، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) للمقياس بشكل عام (٠,٩٠)، وبناءً على ما سبق يرى الباحث بأن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامه في هذا البحث.

تصحيح مقياس النهوض الأكاديمي:

تكون مقياس النهوض الأكاديمي بصورته النهائية من (٢٤) فقرة يضع المستجيب إشارة (√) أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعته حول مضمون هذه الفقرة، وذلك من خلال سُلم تدريجي مكون من خمس درجات، وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق، وتأخذ العبارات الموجبة – أي التي تعكس ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي – درجات تتراوح بين (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، بينما تأخذ العبارات السالبة- أي التي تعكس انخفاض مستوى النهوض الأكاديمي- درجات تتراوح بين (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وبالتالي تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (٢٤) درجة، وهي أدنى درجة، و (١٢٠) درجة، وهي أعلى درجة، ولتحديد مستوى النهوض الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، فقد تم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو التالي: (من ١- ٢,٣٣ مستوى منخفض)، (من ٢,٣٤-٣,٦٧ مستوى متوسط)، (أعلى من ٣,٦٨ – ٥ مستوى مرتفع).

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم إجراء ما يلي:

- حصر مجتمع الدراسة وهو جميع طلاب كلية الآداب بجميع أقسامها بجامعة الملك سعود بالرياض.
- تم اختيار عينة البحث الأساسية بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث وبلغ قوامها (٢٨٠) طالباً بكلية الآداب بجامعة الملك سعود في المستوى السادس بأقسام (اللغة العربية وآدابها، علم المعلومات، اللغة الإنجليزية وآدابها)، وتم استخدامها للإجابة عن أسئلة البحث.
- تم بناء مقياس النهوض الأكاديمي، وترجمة وتعريب مقياسي الشفقة بالذات واليقظة العقلية والتحقق من دلالات صدق وثبات أدوات البحث.
- تم تطبيق البحث على عينة البحث الأساسية.
- تم استخراج النتائج وباستخدام البرامج الإحصائية المناسبة تم الوصول إلى النتائج.
- تم الرجوع إلى الأدب النظري والاستفادة منه في مناقشة النتائج وكتابة التوصيات.

نتائج البحث

نتائج السؤال الأول: والمتعلق بـــــ " ما مستوى النهوض الأكاديمي وأبعاده لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود؟" وللإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد النهوض الأكاديمي والدرجة الكلية له، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	حل المشكلات الأكاديمية	٤،٢٠	٠،٨٩٦	مرتفع
٢	٢	الكفاءة الأكاديمية	٣،٩١	٠،٨٥٧	مرتفع

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	١	المثابرة الأكاديمية	٣,٧٧	٠,٧٥٤	مرتفع
٤	٣	المرونة الأكاديمية	٣,٦٥	٠,٦٩٥	متوسط
		النهوض الأكاديمي	٣,٨٨	٠,٧٨٨	مرتفع

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤,٢٠-٣,٦٥)، حيث جاءت حل المشكلات الأكاديمية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٢٠)، بينما جاءت المرونة الأكاديمية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥)، وبلغ المتوسط الحسابي للنهوض الأكاديمي بشكل عام (٣,٨٨)، وهذا يشير إلى أن مستوى النهوض الأكاديمي مرتفع لدى عينة البحث.

نتائج السؤال الثاني: والمتعلق بـ "ما العلاقة الارتباطية بين الشفقة بالذات وأبعادها والنهوض الأكاديمي وأبعاده لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود؟" وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي في الأبعاد والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٢):

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات النهوض الأكاديمي وأبعاده والشفقة بالذات وأبعادها (ن=٢٨٠)

الشفقة بالذات / النهوض الأكاديمي	اللطف بالذات	محاكمة الذات	الإنسانية المشتركة	العُزلة	اليقظة العقلية	التوحد مع الذات	الدرجة الكلية
المثابرة الأكاديمية	٠,٧٦٨**	-٠,٧٣٠**	٠,٧٧٤**	-٠,٧١٠**	٠,٧٣٤**	-٠,٧٢٢**	٠,٧٧٩**
الكفاءة الأكاديمية	٠,٧٥٢**	-٠,٧٤٣**	٠,٧٦٠**	-٠,٧٠٢**	٠,٧٣٦**	-٠,٧٣٥**	٠,٧٥٦**
المرونة الأكاديمية	٠,٧١٦**	-٠,٧٧٨**	٠,٧٤١**	-٠,٧٧٥**	٠,٧٢١**	-٠,٧٥٨**	٠,٧١٢**
حل المشكلات الأكاديمية	٠,٧٨٧**	-٠,٧١٠**	٠,٧٧١**	-٠,٧١١**	٠,٧٣٥**	-٠,٧١٤**	٠,٧٦٥**
الدرجة الكلية	٠,٧٤٣**	-٠,٧٥٥**	٠,٧٦١**	-٠,٧٢٣**	٠,٧٦٦**	-٠,٧٢٦**	٠,٧٤٠**

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، * دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد الشفقة بالذات (اللطف بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية، والدرجة الكلية)، وأبعاد النهوض الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية، الكفاءة الأكاديمية، المرونة الأكاديمية، حل المشكلات الأكاديمية، الدرجة الكية)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة

إحصـــائياً عند مســـتوى (٠,٠١) بين أبعاد الشـــفقة بالذات (محاكمة الذات، العُزلة، التوحد مع الذات)، وأبعاد النهوض الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية، الكفاءة الأكاديمية، المرونة الأكاديمية، حل المشكلات الأكاديمية، الدرجة الكية) لدى طلاب عينة البحث.

نتائج السؤال الثالث: والمتعلق بـ "ما العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية وأبعادها والنهوض الأكاديمي وأبعاده لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود؟" وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي في الأبعاد والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٣):

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات النهوض الأكاديمي وأبعاده واليقظة العقلية وأبعادها (ن=٢٨٠)

اليقظة العقلية / النهوض الأكاديمي	الملاحظة	الوصف	التصرف بوعي	عدم الحكم	عدم التفاعل	الدرجة الكلية
المثابرة الأكاديمية	٠,٦٥٥**	٠,٥٥٧**	٠,٧٧٢**	٠,٥٢١**	٠,٤٤٨**	٠,٦٦٩**
الكفاءة الأكاديمية	٠,٥٧٦**	٠,٧٢١**	٠,٧٣٢**	٠,٤٨٨**	٠,٥٧٦**	٠,٧٠١**
المرونة الأكاديمية	٠,٧٠٠**	٠,٦٩٣**	٠,٦٩٨**	٠,٧٢١**	٠,٦٦٢**	٠,٧٧١**
حل المشكلات الأكاديمية	٠,٦٩٧**	٠,٧٤٤**	٠,٧١١**	٠,٦٦٦**	٠,٧٣٣**	٠,٦٩٨**
الدرجة الكلية	٠,٧٠٢**	٠,٧٣٢**	٠,٧٣٥**	٠,٦٦٩**	٠,٦٧٦**	٠,٧٥٥**

**** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، * دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).**

يتضـح من نتائج الجدول السـابق رقم (٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـائياً عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظ، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم، عدم التفاعل، والدرجة الكلية)، وأبعاد النهوض الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية، الكفاءة الأكاديمية، المرونة الأكاديمية، حل المشـكلات الأكاديمية، الدرجة الكية)، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مسـتوى اليقظة العقلية ارتفع مستوى النهوض الأكاديمي.

نتائج السؤال الرابع: والمتعلق بـ "ما مدى الإسهام النسبي للشفقة بالذات في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سـعود؟" وللإجابة على هذا السـؤال، تم إجراء

تحليل الانحدار المتعدد للنهوض الأكاديمي كمتغير تابع، وأبعاد الشـــفقة بالذات كمتغيرات مستقلة، كما يلي:

جدول (٤): نتائج تحليل تباين الانحدار لأبعاد الشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي (ن=٢٨٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الانحدار	٩١٢٢,٧٧	١	٩١٢٢,٧٧	٥٠,٣٤	٠,٠٠**	٠,٦٣١
البواقي	٥٠٣٨٠,٣٢	٢٧٨	١٨١,٢٢			
الكلي	٥٩٥٠٣,٠٩	٢٧٩				

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، * دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٤) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد الشفقة بالذات في التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث، كما أن قيمة معامل التحديد R2 بلغ (٠,٦٣١)، ومن ثم وحدة معيارية في الشـــفقة بالذات تُســـهم بزيادة (٠,٦٣١) وحدة معيارية بالنهوض الأكاديمي، أي أن أبعاد الشفقة بالذات استطاعت أن تُفسر ما نسبته (٦٣٪) من التباين الكلي للنهوض الأكاديمي، وهذا يشير إلى أن الشفقة بالذات تُسهم بشكل مرتفع في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث.

ويوضح جدول (٥) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد الشفقة بالذات المؤثرة في النهوض الأكاديمي، ويمكن من خلاله الحصـــول على معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة النهوض الأكاديمي.

جدول (٥): نتائج الانحدار المتعدد لأبعاد الشفقة بالذات المؤثرة في النهوض الأكاديمي (ن=٢٨٠)

مصدر الانحدار	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري (β)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١,٢٢٢	٠,١٥٨		٧,٧٨٨	٠,٠٠**
اللطف بالذات	٠,٥٤٣	٠,٠٨١	٠,٤٧١	٥,٦٢٣	٠,٠٠**
محاكمة الذات	-٠,٢٢٨	٠,٠٧٨	-٠,٣٢٥	-٣,٨٨٢	٠,٠٠**
الإنسانية المشتركة	٠,٤٤٣	٠,٠٧١	٠,٤٤٣	٥,٠٨٨	٠,٠٠**
العُزلة	-٠,٣٢١	٠,٠٧٣	-٠,٣٤٦	-٤,١١٢	٠,٠٠**
اليقظة	٠,٥٦٦	٠,٠٧٧	٠,٥٤٢	٦,٧٦٥	٠,٠٠**
التوحد مع الذات	-٠,٤١١	٠,٠٧٦	-٠,٣١١	-٤,٣٣٤	٠,٠٠**

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، * دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٥) وجود تأثير دال لجميع أبعاد الشفقة بالذات على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ويُمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي يمكن من خلالها التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد الشفقة بالذات لدى طلاب عينة البحث في الصورة التالية:

النهوض الأكاديمي= ١,٢٢٢ + ٠,٥٤٣ (اللطف مع الذات) – ٠,٢٢٨ (محاكمة الذات) + ٠,٤٤٣ (الإنسانية المشتركة) – ٠,٣٢١ (العُزلة) + ٠,٥٦٦ (اليقظة) – ٠,٤١١ (التوحد مع الذات).

أي أنه كلما ارتفعت درجات كل من: (اللطف مع الذات)، (الإنسانية المشتركة)، (اليقظة العقلية)، وانخفضت درجات كل من: (محاكمة الذات)، (العُزلة)، (التوحد مع الذات) ارتفعت الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

نتائج السؤال الخامس: والمتعلق بـ "ما مدى الإسهام النسبي لليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود؟" وللإجابة على هذا السؤال، تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد للنهوض الأكاديمي كمتغير تابع، وأبعاد اليقظة العقلية كمتغيرات مستقلة، كما يلي:

جدول (٦): نتائج تحليل تباين الانحدار لأبعاد اليقظة العقلية على النهوض الأكاديمي (ن=٢٨٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التفسير R^2
الانحدار	٥٩١٢,٣١	١	٥٩١٢,٣١	٣٠,٦٧	٠,٠٠٠**	٠,٨٠٩
البواقي	٥٣٥٩٠,٧٧	٢٧٨	١٩٢,٧٧			
الكلي	٥٩٥٠٣,٠٩	٢٧٩				

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، * دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٦) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد اليقظة العقلية في التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث، كما أن قيمة معامل التحديد R2 بلغ (٠,٨٠٩)، ومن ثم وحدة معيارية في اليقظة العقلية تُسهم بزيادة (٠,٨٠٩) وحدة معيارية بالنهوض الأكاديمي، أي أن أبعاد اليقظة العقلية استطاعت أن تُفسر ما

نسبته (٨٠,٩٪) من التباين الكلي للنهوض الأكاديمي، وهذا يشير إلى أن اليقظة العقلية تُسهم بشكل مرتفع في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة البحث.

ويوضح جدول (٧) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد اليقظة العقلية المؤثرة في النهوض الأكاديمي، ويمكن من خلاله الحصول على معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة النهوض الأكاديمي.

جدول (٧): نتائج الانحدار المتعدد لأبعاد اليقظة العقلية المؤثرة في النهوض الأكاديمي (ن=٢٨٠)

مصدر الانحدار	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري (β)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٠,٧٤٥	٠,١٥٥		٤,٧٧٦	٠,٠٠ **
الملاحظة	٠,٣٢٦	٠,٠٨١	٠,٤٧١	٣,١١١	٠,٠٠ **
الوصف	٠,٢٢٩	٠,٠٦١	٠,٢٥٠	٣,٧٦٣	٠,٠٠ **
التصرف بوعي	٠,١٦٨	٠,٠٤٨	٠,١٩٢	٣,٥١٩	٠,٠٠ **
عدم الحكم	٠,١٥٥	٠,٠٦٣	٠,١٦١	٢,٣٦٣	٠,٠٠ **
عدم التفاعل	٠,٢٤٧	٠,٠٦٥	٠,٢٦٩	٣,٨٠٦	٠,٠٠ **

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، * دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٧) وجود تأثيرٍ دالٍ لجميع أبعاد اليقظة العقلية على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ويُمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي يمكن من خلالها التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة على النحو التالي:

النهوض الأكاديمي= ٠,٧٤٥ + ٠,٣٢٦ (الملاحظة) + ٠,٢٢٩ (الوصف) + ٠,١٦٨ (التصرف بوعي) + ٠,١٥٥ (عدم الحكم) + ٠,٢٤٧ (عدم التفاعل).

أي أنه كلما ارتفعت أبعاد اليقظة العقلية ارتفعت الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مناقشة وتفسير نتائج البحث:

١) مستوى النهوض الأكاديمي مرتفع لدى طلاب عينة البحث: وتُعزى هذه النتيجة إلى أن طلاب الجامعة، لديهم القدرة على مواجهة النكسات الأكاديمية والتحديات الصعبة للحياة اليومية الأكاديمية الجامعية، ولديهم القدرة على التكيف مع أنواع مختلفة من العقبات والمحن الأكاديمية داخل مؤسسة الجامعة، فالنهوض الأكاديمي يمكن طلاب الجامعة من الانسحاب والتعافي والمضي قُدُماً من النكسات التي يتعرضون لها في الحياة الأكاديمية، كذلك النهوض الأكاديمي يتعامل مع صعوبات كل يوم، وبالتالي إعداد الطالب الجامعي للتعامل في نهاية المطاف مع المحن المزمنة، كذلك النهوض الأكاديمي يتعلق بجهود الفرد لمعالجة مشكلة الموقف المجهد، ومن ثم فهو أكثر توافقاً مع التكيف الأكاديمي من حيث تركيزه على المشكلة، حيث يتعلق بجهود الأفراد للتعامل مع المشكلة أو الشدائد، ويُعالج بشكل صريح مواجهة الطلاب التي تركز على المشكلات استجابة لحياتهم اليومية، والمتاعب الأكاديمية، والضغوط، وينتج التكيف الأكاديمي عن تنوع التحديات التي يواجهها طلاب الجامعة، وتتضمن هذه التحديات تشكيل علاقات جديدة والتكيف مع هذه العلاقات، وتعلم استراتيجيات جديدة، إضافة إلى الأعباء الأكاديمية، وصعوبة المقررات الدراسية، وتتفق تلك النتيجة ونتيجة دراسة بهنساوي (٢٠٢٠).

٢) وجود علاقة ارتباطية بين الشفقة بالذات وأبعادها والنهوض الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب عينة البحث: وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الشفقة بالذات تُساعد الطالب في المثابرة والاستمرار في أداء المهام الأكاديمية تحت الضغط وتجعل الطالب أكثر دقة في حل المهام المطلوبة منه، إضافة إلى أن الشفقة بالذات ترتبط ارتباطاً إيجابياً وعدد من المتغيرات النفسية التي تؤثر إيجابياً على النهوض الأكاديمي للطالب الجامعي، مثل: الازدهار، والتأثير الإيجابي، والصحة النفسية، والصمود الأكاديمي والنفسي، والأمل النفسي، والمثابرة الأكاديمية، والمرونة النفسية، وأنه كلما ارتفع مستوى الشفقة بالذات للطالب أدى ذلك إلى مثابرة في الجهد جيدة للإقدام في حل المشكلات لا سيما الأكاديمية منها، وهذا يفسر أنه كلما ارتفعت مستويات الأبعاد الإيجابية، وانخفضت مستويات الأبعاد السلبية للشفقة بالذات ارتفع مستوى النهوض الأكاديمي لدى

طلاب الجامعة عينة البحث، كما أن الشـــفقة بالذات أدّت دوراً وقائياً في التخفيف من أوقات الشـدة والضـيق والضـغوط الأكاديمية الملقاة على عاتق الطالب الجامعي، ومن جهة أخرى تُعزى تلك النتيجة إلى أن الأفراد الذين يتسمون بالشفقة بالذات نجدهم يصفون بعدة خصائص تتمثل في ما يلي: لديهم الاســـتعداد والقدرة على التعامل مع الظروف والأحداث الضـــاغطة، تقييم والتخلص من الانفعالات الســـالبة، وتعزيز الانفعالات الموجبة، ولديهم القدرة على مواجهة الضـــغوط الأكاديمية، ويتصـــفون بالاتزان والهدوء والتروي، ويميلون إلى تبني اســـتجابات المواجهة المتكيفة والانفعالية الحقيقية للضـغوط الأكاديمية، وهم أكثر مرونة وعقلانية في التعامل مع جوانب الخبرة المختلفة، لديهم القدرة على التفكير التكيفي، لديهم القدرة على التنظيم الانفعالي الناجح والتكيف، والتعامل مع البيئة، ولديهم القدرة على مواجهة مواقف المحن والضغوط الانفعالية بشكل أكثر عطفاً، وأكثر قدرة على تنظيم الاســـتجابات الانفعالية في المواقف الضـــاغطة، وتتفق هذه النتيجة ونتائج كل من (Neff & McGehee, 2010; Bluth, et al., 2015; Fong & Loi, 2016; Zhang, et al., 2016; Ramasubramanian, 2017;Atharyan et al., 2018; Sirois, Nauts, & Molnar, 2018; Mina & Farhad, 2019; Shebuski, et al., 2020) كما وتتفق مع نتيجة دراسة المنشاوي (٢٠١٦)، ودراسة علي (٢٠٢٠)، والتي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط موجب دال بين كل من (الرحمة بالذات، الإنسـانية المشـتركة، اليقظة العقلية، والدرجة الكلية للشـفقة بالذات) والنهوض الأكاديمي، وكذلك وجود ارتباط عكســـي دال بين كل من (محاكمة الذات، العزلة، التوحد مع الذات) والنهوض الأكاديمي لدى عينة البحث.

٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وأبعادها والنهوض الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب عينة البحث: وتُعزى هذه النتيجة إلى أن طلاب الجامعة ذوي اليقظة العقلية المرتفعة يتمكنون من التصـــالح مع أنفســـهم، حتى يتمكنوا من تخطي ومواجهة الصـــعوبات والتحديات الأكاديمية في المؤســـســـة الجامعية، ومن خلال عدم إصـــدار الأحكام الســـلبية، والذي ينعكس بالإيجاب على دافعية الطالب الجامعي في مواجهة المحن الأكاديمية، فتزداد كفاءته الذاتية، مما تعمل على زيادة تركيزه على الخبرات الجديدة، كذلك تُســـهم اليقظة العقلية في زيادة التقبل الذاتي لدى طالب الجامعة، ومن ثَّم تحســـين الوعي الشـــخصـــي لديه، الأمر الذي من شـــأنه يؤدي إلى

تحسين استراتيجيات تعامله مع الضغوط الأكاديمية، كما ساهمت اليقظة العقلية في زيادة مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، من خلال تركيز انتباهه نحو الاستجابة الصحيحة للمهام الأكاديمية وتخطي العقبات المختلفة التي تعترض تحقيقه لتلك المهام، فساهم ذلك في مساعدته على مواجهة أي عقبات أو تحديات أو نكسات أكاديمية، كذلك ساهمت اليقظة العقلية في مساعدة طلاب الجامعة على التحكم الذاتي في عملية الانتباه، من خلال تركيز الانتباه على المتطلبات الأساسية للدراسة الأكاديمية، وعزل جميع المؤثرات والمشتتات الخارجية، مما ينعكس إيجابياً على تحرر الطالب من إصداره أحكام سلبية متعلقة بالدراسة الأكاديمية لديه، وبالتالي ساعده ذلك على الاستمرار في إكمال مهامه الأكاديمية، والتغلب على التسويف والتعامل مع العادات السلبية وغير الصحية التي اعتادوا عليها، كما ساعدت اليقظة العقلية الطالب الجامعي على رفع مرونته الذهنية عند التعامل مع المواقف الضاغطة، وتحفيزه إلى إظهار ما لديه من قدرات وإمكانات دون التقيد بالأفكار الجامدة، كل ذلك أسهم في رفع مستوى النهوض الأكاديمي لديه، وتتفق تلك النتيجة ونتائج دراسة سليم (٢٠١٨)، وبهنساوي (٢٠٢٠)، في حين تتفق النتيجة مع نتائج دراسة غنيم وآخرون (٢٠٢٠) والتي أثبتت وجود علاقة دالة وموجبة بين اليقظة العقلية وحل المشكلات كأحد أبعاد النهوض الأكاديمي، كما أوضحت أن الأفراد الأكثر يقظة هم أكثر قدرة على حل المشكلات بفعالية

٤) تُسهم الشفقة بالذات وأبعادها في تفسير التباين الكلي للنهوض الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث: ويُرجع الباحث وجود تأثير للشفقة بالذات وأبعادها على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي في ضوء قدرة الشفقة بالذات على التخفيف من الضغوط الأكاديمية للطالب الجامعي ومواجهتها، كما أنها تُساعد الطالب في الإصرار والاستمرار في أداء المهام تحت الضغط، فهي تُسهل وتيسر من المثابرة عن طريق تنظيم الاستجابات الانفعالية في المواقف، وأيضاً تُعد وسيلة وأداة مهمة لزيادة المثابرة ضد الضغوط والنكسات والصعوبات والمحن، كما أنها تُساعد الفرد وتمكنه من تنظيم وإدارة انفعالاته السالبة، وتتفق هذه النتيجة ونتائج دراسات كل من (Martin, et al., 2010; Atharyan, Manookian, Varaei, & Haghani, 2018; Inwood & Ferrari, 2018; Sirois, et al., 2018; Mina & Farhad, 2019)، ودراسة علي (٢٠٢٠).

٥) تُسهم اليقظة العقلية وأبعادها في تفسير التباين الكلي للنهوض الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث: وتُعزى هذه النتيجة إلى أن طلاب الجامعة، من خلال استخدامهم لليقظة العقلية، زاد مستوى التنظيم والاهتمام بالدراسة الأكاديمية، من خلال التركيز على المقررات المختلفة، والقيام بجهد أكبر على تخطي العقبات والصعوبات الأكاديمية المختلفة، وقد يعود ذلك إلى أن الطلاب جميعهم في مرحلة الشباب وهي المرحلة التي يكون الإنسان متفتحاً فيها على الحياة وراغباً في أن يعيش حياته بقدر المستطاع وتبعاً لظروفه، كذلك تكيف الطالب الجامعي مع الضغوط الأكاديمية، يشير إلى تقييم الفرد لمدى كفاءته الذاتية وسعادته في الحياة، فمن خلال تمتع الطالب بالكفاءة الذاتية، ساهم ذلك في أن تتوفر لديه القدرة على التكيف مع الأحداث الضاغطة ومواجهتها بقدرٍ يمكنه من اجتيازها بسلام ومواصلة حياته الأكاديمية بشكل يكون راضياً عنه، مما يؤدي إلى تجاوز المشكلات والعقبات، فيشعر الفرد بايجابيته وإنجازه، ويشعر بالسعادة، فاليقظة العقلية ساعدت الطالب الجامعي على رفع قابليته للتعلم، واهتمامه بكليته وسعيه إلى النجاح والتفوق، من خلال بحثه عن طرق واستراتيجيات جديدة يستطيع بها أن يتغلب على المحن والصعوبات التي قد تعترضه في حياته الأكاديمية الجامعية، والتعلق بجميع أبعاد العملية التعليمية من محاضرات ومهام أكاديمية مطلوب تنفيذها، كما ساهمت اليقظة العقلية في رفع مستوى المثابرة، والمرونة، والكفاءة الأكاديمية والتي تمثل أبعاد النهوض الأكاديمي، مما ساهم ذلك على رفع مستوى النهوض الأكاديمي لديه، وتتفق تلك النتيجة ونتيجة دراسة كل من (سليم، ٢٠١٨؛ العكايشي، ٢٠١٩؛ بهنساوي، ٢٠٢٠).

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة تهيئة البيئة الأكاديمية للطالب الجامعي التي تُساعده على النهوض الأكاديمي.

٢- ضرورة تبني الجامعة عقد العديد من الدورات وورش العمل للمرشدين الأكاديميين عن أهمية ووسائل تنمية النهوض الأكاديمي، لمساعدة الطلاب المتعثرين في تخطي مشاكلهم الأكاديمية.

٣- ضرورة تفعل مراكز التدريب بالجامعات من خلال تنفيذ العديد من الدورات التدريبية لطلاب الجامعة؛ لبيان دور وأهمية كل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية في تنمية كافة جوانب الشخصية لدى الطالب الجامعي، سيما أن نتائج البحث كشفت عن مساهمة دالة إحصائياً للشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

انطلاقاً من ملاحظات الباحث، وما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، واستكمالاً للمجهودات البحثية المبذولة يقترح الباحث البحوث المستقبلية التالية:

١- النهوض الأكاديمي كمتغير وسيط بين الشفقة بالذات واليقظة العقلية، لدى عينة من طلاب الجامعة لدى عينة من طلاب الجامعة المتلكئين أكاديمياً.

٢- نمذجة العلاقة السببية بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي واليقظة العقلية، لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

٣- إجراء دراسة علاقة متغيرات البحث بمتغيرات أخرى: كمتغيرات النوع، والتخصص، والمستوى.

٤- إجراء دراسات قائمة على برامج تدريبية لمعرفة أثر تلك المتغيرات على نواتج التعلم للطلاب، ودافعيتهم للإنجاز.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بسيوني، سوزان صدقة وخياط، وجدان وديع. (٢٠١٩). الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٥(٤)، ٥١٧ - ٥٥١.

بلال، بشرى محمود. (٢٠١٩). *اليقظة العقلية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات الأكاديمي، التفكير الإيجابي، والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

بلبل، يسرا شعبان. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، (٦٨)، ٢٤٦٣-٢٥٢٠.

بهنساوي، أحمد فكري. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة التربوية بكلية التربية*، جامعة سوهاج، (٧٨)، ١١-٧٨.

رزق، عزة حسن محمد. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية كمتغير وسيط في العلاقة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٤(٥)، ٣٧٣-٥٠٠.

سعيدان، فاطمة الزهراء. (٢٠١٩). *اليقظة العقلية لدى أعوان الأمن بالمؤسسة الوطنية الكبرى للأشغال العمومية*، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة، الجزائر.

سليم، عبد العزيز إبراهيم. (٢٠١٨). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ١٨(٢)، ٣٣٣-٤٤٠.

سليم، عبد العزيز وأبو حلاوة، محمد السيد. (٢٠١٨). أصالة الشخصية وعلاقتها بكل من الشفقة بالذات والتوجه الروحي في الحياة لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا بكلية التربية جامعة دمنهور. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (٥٥)، ١٣٣ - ٢٢٣.

سناري، هالة خير. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٥٠(١)، ٢٨٧-٣٣٥.

الشـــلوي، علي محمد. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية التربية، جامعة الشقراء، (١٩)، ١-٢٤.

العبيدي، عفراء. (٢٠١٧). الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة بغداد، العراق، ٢٦(٦)، ٤١-٥٥.

عطية، رانيا محمد. (٢٠٢٠). النهوض الأكاديمي وعادات العقل لطلاب الصـــف الأول الثانوي العام المتفوقين والعاديين أكاديمياً. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (١١٨)، ١٣٥-١٧٣.

العكايشي، بشرى أحمد. (٢٠١٩). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية في تحديد مستوى الصلابة النفسية لدى عينة طلبة جامعة الشارقة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الامارات العربية المتحدة، ٤٣(٣)، ٢٦٣ - ٢٩٠.

علي، أحمد رمضان. (٢٠٢٠). الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٥(٩)، ١-٢٢.

علي، أماني عادل. (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقة بين الشـــفقة بالذات والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٣١(١٢١)، ٢٢٤-٢٨٢.

غنيم، محمد أحمد وبكر، هالة ســـلطان والشـــحات، مجدي محمد. (٢٠٢٠). التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من خلال اليقظة العقلية وسـلوك حل المشـكلة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٣١(١٢١)، ٢٦٠-٢٩٦.

محمود، حنان حسين. (٢٠١٨). الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية-جامعة عين شمس، ٤٢(٣)، ٢٩٠-٢٣٦.

المنشاوي، عادل محمود. (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية بجامعة بالإسكندرية*، ٢٦ (٥)، ١٥٣ – ٢٢٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahmadi, A. (2016). *Mindfulness among students. Springer Briefs in Well-Being and Quality of Life Research*. doi: 10.100719781-1-10-2781-9-2

Al-Akayishi, B. (2019). The predictive ability of mental alertness in determining the level of psychological toughness of the sample of students at the University of Sharjah (in Arabic). *International Journal of Educational Research*, United Arab Emirates University, 43 (3), 263-290.

Al-Buhairi, A., Talab, A., Al-Awamleh, A., & Al-Dabaa, F. (2014). The Arab Image of the Five Factors Scale of Mental Awakening: A field study on a sample of university students in light of the impact of the culture and gender variables (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, Center for Psychological Counseling, College of Education, Ain Shams University, (39), 119-166.

Alfonso, D., & Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current psychology*, 13, 1-11.doi: 10.1007/s12144-019-00358-y

Ali, A. (2020). Academic buoyancy as an intermediate variable between family secondary trauma stress and cognitive prosperity among university students (in Arabic). *Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences*, *5*(9), 1-22.

Ali, A. (2020). The constructivist model of the relationship between self-compassion and academic advancement in first-grade secondary students (in Arabic). *Journal of the College of Education at Benha University*, *31*(121), 224-282.

Al-Minshawi, A. (2016). A causal model for the interrelationships between self-pity and both fatigue and academic resilience in a student teacher (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at the University of Alexandria*, *26*(5), 153-225.

Al-Obeidi, A. (2017). Self-pity among university students in light of some variables (in Arabic). *Journal of Social Sciences*, University of Baghdad, Iraq, 26(6), 41-55.

AL-Sayd, N. (2018). Some psychological variables that contribute to mental awakening among students of the Faculty of Education, Al-Azhar University in Cairo (in Arabic). *Tanta University Faculty of Education Journal*, 71(3), 1-85.

Al-Shalawi, A. (2020). Mental alertness and its relationship to self-efficacy among a sample of students of the College of Education in Al-Dawadmi (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, College of Education, Shaqra University, (19), 1-24.

Atharyan, S., Manookian, A., Varaei, S., & Haghani, S. (2018). Investigation the relationship between self-compassion and occupational stress of nurses working in hospitals affiliated to Tehran University of medical sciences in 2017. *Prensa Medical Argentina, 104*(3), 1-5.

Attia, R. (2020). Academic advancement and habits of mind for high school students who are outstanding and academically normal (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educators Association, (118), 135-173.

Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27-45. doi.org/10.1177/1073191105283504

Bahnasawy, A. (2020). Mental awakening and its relationship to the academic advancement of university students in light of some demographic variables (in Arabic). *The Educational Journal of the Faculty of Education*, Sohag University, (78), 11-78.

Bakhshaee, F., Hejazi, E., Dortaj, F., & Farzad, V. (2016). The modeling of school climate perception and positive youth development with academic buoyancy, *Journal of Current Research in Sciences*, (1), 94- 100.

Bassiouni, S., & Khayat, W. (2019). Self-compassion and its relationship to psychological resilience among female students at Umm Al-Qura University in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 35* (4), 517-51.

Bilal, B. (2019). *Mental alertness and its relationship to each of the academic self-concept, positive thinking, and psychological compatibility among undergraduate students* (in Arabic). (unpublished master's thesis), College of Education, Ain Shams University.

Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A Within-Person association of mindfulness, self-compassion, and emotional Well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108-118.

Bluth, K., Roberson, N., & Gaylord, A. (2015). *A Pilot study of a mindfulness intervention for adolescents and the potential role of self-compassion in reducing stress, Explore*, 11, 292–295, doi.org/10. 1016/ j. explore. 2015. 04. 005.

Bulbul, Y. (2019). Mental alertness and its relationship to academic resilience and perceived life pressures among students of the Faculty of Education, Zagazig University (in Arabic). *The Journal of Education*, Faculty of Education, Assiut University, (68), 2463-2520.

Collie, J., Ginns, P., Martin, J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English- and Chinese speaking Australian students. *Educational psychology*, 1-18.

Dubert, C. (2013). *A Mindfulness Model of Emotion Regulation in Nursing Students: Working Memory Capacity as a Regulatory Mechanism*. Doctoral dissertation. Augusta University. doi:10.13140/RG.2.1.4887.98.

Fong, M., & Loi, M. (2016). The mediating role of self-compassion in student psychological health. *Australian Psychologist*. 51, 431-441.

Geiger, S., Otto, S., & Schrader, U. (2018). Mindfully green and healthy: an indirect path from mindfulness to ecological behavior. *Frontiers in Psychology*, 8, 1 -15.

Ghoneim, M., Bakr, H., & Shahat, M. (2020). Predicting decision-making ability through mental alertness and problem-solving behavior in a sample of university students (in Arabic). *Journal of the College of Education at Benha University*, *31*(121), 260-296.

Hansmann, S. (2018). *Evaluating the effectiveness of a self-compassion intervention to decrease state anxiety and increase state self-forgiveness and the role of trait self-compassion in this process*, Master Thesis - Positive Psychology Utrecht University.

Inwood, E., & Ferrari, M. (2018). Mechanisms of change in the relationship between self-compassion, emotion regulation, and mental health: *A systematic review*. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1-21.

Khashaba, F. (2018). Predicting the level of mental alertness through some psychological variables among university students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University*, *179*(1), 494-598.

Lin, J., & Mai, L. (2018). Impact of Mindfulness Meditation Intervention on Academic Performance. *Innovations in Education and Teaching International*, *55*(3). 366-375.

Lu, S., Huangb, C., & Riosc, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China, *Children and Youth Services Review*, (82) ,53–59.

Mahmoud, H. (2018). The relative contribution of the trends of achievement goals and the ability to adapt in predicting the academic buoyancy of university students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, Faculty of Education - Ain Shams University, 42 (3), 290-236.

Martin, A., & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: towards an understanding of students, *Journal of School Psychology*, 46, 53- 83.

Martin, A., & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs, *Oxford Review of Education*, 35, 353- 370.

Martin, A., Colmar, S., Davey, L., & Marsh, W. (2010). Longitudinal modeling of time? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 473- 496.

Mina, M., & Farhad, K. (2019). the Prediction of Academic Buoyancy Based on Personality Traits: Mediational Effect of Self-Compassion, *Journal of Psychology*, *22* (4), 448 -466.

Moreira, H., Gouveia, M., Carona, C., Silva, M., & Canavero, M. (2015). Maternal Attachment and Children's Quality of Life: The Mediating Role of Self-Compassion and Parenting Stress, *Journal of Child and Family Study*, 24, 2332-2344.

Neff, K. (2003a). *The development and validation of a scale to measure self-compassion*. Self and Identity, 2, 233-250.

Neff, K., & McGehee, P. (2010). *Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Adults*. Self and Identity, 9, 225–240.

Nidich, S., Mjasiri, S., Nidich, R., Rainforth, M., Grant, J., Valosek, L., & Zigler, R. (2011). Academic achievement and transcendental medition: a study with at-risk urban middle school students. *Education, 131*(3), 556-564.

Pidgeon, A., & Keye, M. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in university students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2: 27-33.

Rabiel, M. (2015). *Academic Buoyance, Stable, Factors, Unstable factors*. Applied Counseling.5(2); pp 37-56.

Ramasubramanian, S. (2017). Mindfulness, stress coping and everyday resilience among emerging youth in a university setting: a mixed method Approach, *International Journal of Adolescence and Youth, 22*(3), 308-321, doi.org/10.1080/02673843.2016.1175361.

Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M., & Naeimian, M. (2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy. *Journal of Educational and Management Studies, 4* (1), 64-70.

Rizk, A. (2020). Mental alertness as a mediating variable in the relationship between the level of ambition and future anxiety in university students (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, Faculty of Education, Fayoum University, 14 (5), 373-500.

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, Z. (2019). The Role of Personality Traits in Predicting Senior High School Students' Academic Buoyancy. *The Journal of Social Sciences Research, 5*(9),1336-1340.

Saedan, F. (2019). *Mental vigilance among the security personnel of the Grand National Corporation for Public Works* (in Arabic). (unpublished master's thesis), Faculty of Humanities and Social Sciences, Kassidi Merbah-Ouargla University, Algeria.

Saerom, Yun & Phil, Hiver & Ali, H, Hoorir.(2018). Academic Buoyancy: Exploring Learners' Everyday Resilience in The Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition. 40*(4). Pp805-830.

Salim, A. A., & Abu Halawa, M. (2018). The authenticity of personality and its relationship to both self-pity and spiritual orientation in life among postgraduate

students who have excelled in studies at the Faculty of Education, Damanhour University (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, Ain Shams University, (55), 133-223.

Selim, A. (2018). A constructive model for the relationships between mental alertness, positive thinking, and academic buoyancy for students of the Faculty of Education, Damanhour University (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Kafr El-Sheikh University*, *18*(2), 333-440.

Sennari, H. (2017). Psychological flexibility and its relationship to mental alertness among students of the College of Education: a predictive study (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling, 50* (1), 287-335.

Shebuski, K., Bowie, J., & Ashby, J. (2020). Self-Compassion, Trait Resilience, and Trauma Exposure in Undergraduate Students, *Journal of College Counseling*. (23), 2-14.

Sirois, F., Nauts, S., & Molnar, D. (2018). *Self-compassion and bedtime procrastination: An emotion regulation prospective*. Mindfulness, 1-18.

Zahra, S., & Riaz, S. (2017). Mediating role of mindfulness in stress resilience relationship among university students. *Pakistan Journal of Psychology*, *48*(2), 21-32.

Zhang, Y., Lou, X., Che, X., & Duan, W. (2016). Proactive effect of self-compassion to emotion responses among students with chronic academic stress, *Frontiers in Psychology*, 7, 1-6. doi:10.3389/fpsyg.2016.01802

إدارة الأزمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد

د. وفاء بنت حمد التويجري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على إدارة الأزمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على معوقات إدارة الأزمة خلال جائحة كورونا، وأهم المقترحات المقدمة من أعضاء هيئة التدريس لإدارة الأزمة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في آليات إدارة الأزمة وفق متغيرات الجنس والدرجة العلمية والمنصب الإداري، تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي للإجابة على أسئلة الدراسة. توصلت النتائج إلى ارتفاع نسب موافقة أعضاء هيئة التدريس على جودة الإدارة العامة والخاصة للعملية التعليمية والاختبارات في مواجهة الأزمة خلال الجائحة. وانخفاض نسب موافقة أعضاء هيئة التدريس على وجود معوقات تحد من فعالية إدارة الأزمة خلال الجائحة، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الإدارة العامة للأزمة لصالح الذكور، ووجود فروق لصالح الإناث في معوقات إدارة الأزمة خلال الجائحة، ووجود فروق دالة إحصائيا في إدارة الأزمة خلال الجائحة بين أعضاء هيئة التدريس وفق متغير المنصب الإداري لصالح العاملين في مناصب إدارية. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للأزمة خلال الجائحة وفق متغير الدرجة العلمية.

الكلمات المفتاحية: إدارة الأزمة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جائحة كورونا

Abstract:

The study aimed to identify the management of the crisis at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University from the point of view of faculty members, and to identify the obstacles to managing the crisis during the Corona pandemic, and the most important proposals submitted by faculty members to manage the crisis, as well as the aim of the study to identify the differences in crisis management mechanisms according to gender variables, degree and administrative position, the sample of the study consisted of (103) faculty members at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, and using the descriptive survey method to answer the questions of study.

The results reached a high approval rating for faculty on the quality of public and private management of the educational process and tests in the face of the crisis during the pandemic. Low approval ratings for faculty members on the existence of constraints limiting the effectiveness of crisis management during the pandemic, statistically significant differences in the general management of the crisis for males, differences in the benefit of females in crisis management constraints during the pandemic, and statistically significant differences in crisis management during the pandemic among faculty members according to the variable administrative position in favor of staff in administrative positions. There are no statistically significant differences in the management of Imam Mohammed bin Saud Islamic University for the crisis during the pandemic according to the degree variable.

Keywords: Crisis Management, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Corona Pandemic

مقدمة

ظهر فيروس كورونا في نهاية عام ٢٠١٩ في مدينة ووهان الصينية على شكل إصابات متعددة بالالتهاب الرئوي غير محدد الأسباب، وتتطور الأعراض بشكل مطرد وصولا إلى حدوث متلازمة ضيق التنفس الحاد، وفشل التنفس بدون أجهزة وأطلق على كوفيد COVID-19 من قبل منظمة الصحة العالمية (WHO (2020 التي أعلنت عنه كجائحة نتيجة، لسهولة انتشاره وتطور أعراضه وكثرة عدد وفياته مع عدم وجود خطط علاجية ذات فعالية تحد من تطور الأعراض وتسيطر على المرض.

وقد انتشر المرض على نطاق واسع وبسرعة كبيرة في الصين وكل دول العالم، وأشارت التقارير المبكرة إلى تأكد إصابة ١٣٪ من الأفراد بالفيروس، وزاد انتشار العدوى من خلال الاتصال بين الأفراد وبين المرضى والعاملين في مجال الرعاية الصحية، مما دفع الدول إلى فرض الحجر المنزلي على السكان للحد من تفشي المرض (السكافي،٢٠٢٠). ومع تزايد نسب الانتشار فرض حظر التجوال في أغلب الدول، تبعه حظر الطيران بين الدول للحد من الانتشار الدولي.

وقد صاحب تفشي الجائحة حدوث الكثير من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، في كل الدول ومنها المملكة العربية السعودية التي تعاملت مع الجائحة في فترة مبكرة، وكان لديها سياسات وخطط واضحة ومحددة وصارمة للحد من سرعة انتشار وتفشي الفيروس، وتكاملت الخطط بين الوزارات المختلفة للسيطرة على الجائحة ومنها وزارة التعليم التي قامت بدور واعٍ منذ الإعلان عن الحظر، وتحولت كل قطاعات التعليم إلى التعليم الإلكتروني وما نتج عن هذا التحول من الحفاظ على استمرار العملية التعليمية واستكمالها في موعدها المحدد بما يحقق مصالح الطلاب والحفاظ على جودة التعليم.

وتتمثل إدارة الأزمة في القدرة على التنبؤ بالأحداث المستقبلية والتعرف على حجم وطبيعة الأزمات المحتملة، والمرونة والقدرة على التغيير السريع لمواجهة الأحداث المتتابعة والمتسارعة التي

تتصف بها الأزمات، وتوفير شبكة اتصالات فاعلة لتوفير المعلومات، وبناء مناخ تنظيمي متعاون يشمل كافة المستويات الإدارية مع تركيز الاهتمام على المشكلات الأساسية (هيكل،٢٠٠٦).

وتعد الكوارث والأزمات من التحديات التي تؤثر بالسلب على الدول سواء كانت دول غنية أو فقيرة؛ وذلك لما تسببه من خسائر تتعلق بالأفراد والممتلكات والأموال، إضافة إلى ما تخلفه من حالات الفزع والهلع لدى المواطنين، وأشار السالم (٢٠٠٩) إلى أهمية مواجهة وإدارة الأزمات خلال الكوارث للحد من الخسائر المادية والمعنوية، وتعد الإدارة الجيدة للازمات أحد الأدلة على كفاءة الإدارة.

ويواجه التعليم في معظم الدول أزمات متعددة ومتنوعة الأشكال؛ حيث يؤدى التطور المتسارع نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي إلى مزيد من التحديات لكل من المعلم والمتعلم و القائمين على المؤسسات التعليمية، وفي هذا السياق أشار أبو معمر (٢٠١١) إلى أن إدارة الأزمات أحد العلوم الحديثة في عصرنا الحاضر، وتزيد أهميته في مجال التعليم بصفة خاصة؛ نظرا لتعدد التحديات وأثارها في إحداث التغيرات في تكوين المواطنين، ويتطلب التغلب على مشكلات العملية التعليمية استخدام أساليب إدارية فاعلة، وتزيد أهمية هذه الأساليب في حالة حدوث أزمات.

مشكلة الدراسة:

شهدت المؤسسات الجامعية العديد من التحديات خلال جائحة كورونا، ومن أبرز هذه التحديات التحول إلى التعليم الإلكتروني للحفاظ على استمرارية العملية التعليمية في ظل قرارات الدول بإغلاق المدارس والجامعات، لتفعيل الإجراءات الاحترازية كوسيلة للحد من انتشار الوباء. وأكدت دراسة منيرة العجمي (٢٠٢٠) أن التعليم عن بعد يعد فرصة لتطوير مهارات الطلبة للتعامل مع وسائل التكنولوجيا، واكتساب مهارات التعلم الذاتي، ولكن يعوقه وجود مشكلات التقنية والشبكات. وقد أشارت دراسة المطرف (٢٠٢٠) إلى تمتع الجامعات الحكومية في المملكة

العربية السعودية بالعناصر المادية اللازمة للتحول الرقمي، بينما تتوافر الكفاءات المهنية الرقمية في الجامعات الخاصة عند مقارنتها بالجامعات الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ورغم أهمية التعليم عن بعد ودوره الواضح في مواجهة الأزمة خلال الجائحة، إلا أن هناك العديد من المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه العاملين في الجامعات، والناتجة عن استخدام التعليم الإلكتروني، ومن هذه المشكلات ما أشار إليه المحرج (٢٠٢٠) من معاناة طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة الإمام من بعض المشكلات الأكاديمية بدرجة متوسطة، بينما كانت المشكلات الإدارية التي يواجهها الطلبة بدرجة كبيرة.

ومن جانب أخر ارتفع مستوى الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور والطلاب عن التعليم عن بعد في ظل الجائحة في جامعة الحدود الشمالية (العنزي،٢٠٢٠)، ويعد ذلك أحد مؤشرات النجاح في إدارة الأزمة خلال الجائحة، وأشارت دراسة رخا (٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في مراحل إدارة الأزمات، ومن جانب أخر أشارت دراسة وفاء صالح (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة دالة موجبة بين إدارة الموارد البشرية وإدارة الأزمات في الجامعات الأردنية، ووجود فروق دالة في إدارة الأزمات لصالح الذكور، وفي الرتبة العلمية لصالح الأستاذ.

وتسهم الإدارة الفاعلة للأزمات في الحد من الأثار السلبية على اقتصاديات الدول والأفراد؛ حيث ترتبط حدة الأثر السلبي بالتأخر في مواجهة الأزمة. بينما التهيؤ والاستعداد لإدارة الأزمة يزيد من كفاءة المواجهة وتقليل الفترة الزمنية لاستعادة التوازن، كما تساعد الإدارة الفاعلة على تهيئة الجو النفسي والتعليمي لمواجهة الإشاعات والقلق والسلوكيات غير المسؤولة، وتسهم في إعداد فريق كفء يعتمد على أساليب مواجهة غير تقليدية تحد من أثار الأزمة (هيكل،٢٠٠٦).

وتقوم الجامعات بدور حيوي في تنفيذ السياسات والقرارات المتعلقة بالتعليم في الدول المختلفة، ولذلك تواجه العديد من التحديات خلال الأزمات، وتعد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الجامعات التي تعاملت مع الجائحة في مرحلة مبكرة، ووجهت بتفعيل استخدام

التعليم الإلكتروني، وأطلقت العديد من المبادرات لمساعدة الطلاب، والحفاظ على جودة العملية التعليمية خلال الجائحة.

واستنادا لما سبق، ولأهمية التعرف على ممارسات الجامعة لمواجهة الأزمة، في ظل استخدام البيئات الرقمية خلال الجائحة، وما يترتب عليه من زيادة التحديات التي واجهت الجامعة لتحقيق المخرجات التعليمية والتفاعل مع القرارات الوزارية لإدارة الأزمة، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:" ما واقع إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعملية التعليمية والاختبارات خلال الأزمة؟ وما أهم الصعوبات والمقترحات لتحسين التعامل مع الأزمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

أسئلة الدراسة:

من خلال التساؤل الرئيس تتحدد مشكلة الدراسة فيما يلي: -

١- ما واقع إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود للأزمة خلال الجائحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما الصعوبات التي واجهت إدارة الأزمة في جامعة الإمام محمد بن سعود خلال الجائحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣- ما مقترحات أعضاء هيئة التدريس لإدارة الأزمة في جامعة الإمام محمد بن سعود خلال الجائحة؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى للمتغيرات التالية: (النوع، العمل الإداري والدرجة العلمية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على واقع إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود للازمة خلال الجائحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- تحديد صعوبات إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود للازمة خلال الجائحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣- تقديم مقترحات تحسين جامعة الإمام محمد بن سعود لإدارة الأزمة خلال الجائحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٤- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط إجابات أفراد العينة التي تعزى للمتغيرات التالية: (النوع، العمل الإداري والدرجة العلمية).

أهمية الدراسة:

- يتوقع أن تسهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية بنتائج عن الإدارة الفعلية للأزمة خلال الجائحة، وأساليب تفاعل القائمين على العملية التعليمية مع التغيرات المجتمعية السريعة خلال الجائحة للحفاظ على سير العملية التعليمية بالجودة المتوقعة.
- ومن الناحية التطبيقية تسهم الدراسة في تقديم مقترحات تساعد في توجيه القائمين في المؤسسات التعليمية على وضع سيناريوهات للمواجهة السريعة للأزمة، لتقليل الأضرار والآثار السلبية والخسائر المادية والمعنوية.
- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة تطبيقيا فرق إدارة الأزمات في وضع آليات توفر الوقت والجهد بما يحقق كفاءة وفعالية لأداء المنظمة، والاستغلال المثمر للموارد عند التعامل مع الأزمات، وتوفير وسائل المواجهة أو تجنب حدوثها، بما يسهم في رفع الروح المعنوية للعاملين والطلاب.
- قد تسهم نتائج الدراسة في نشر ثقافة التخطيط لإدارة الأزمات بين العاملين في المؤسسة التعليمية وذلك لصقل مهاراتهم ودعم المهارات الإدارية داخل المؤسسة، وتفعيل التعاون بين العاملين لتفعيل خطط وآليات إدارة الأزمات ودعم آليات تطويرها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة بمحاور إدارة الأزمة خلال العملية التعليمية والاختبارات وصعوبات مواجهة الأزمة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الصيفي للعام الجامعي (١٤٤٠-١٤٤١) خلال جائحة كورونا.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ).

مصطلحات الدراسة:

الإدارة: عرف هيكل (٢٠٠٦) الإدارة بأنها" النشاط الذهني الاجتماعي المستمر الذي يتضمن وظائف التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والتوجيه، والإشراف، والاتصال، والتنسيق، والمتابعة، والرقابة، واتخاذ القرار الذي يقوم به القادة في المنظمات والمشروعات لتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية" (ص،٢١)

الأزمة: تشير الأزمة إلى حدث مفاجئ غير متوقع تتشابك فيه الأسباب في النتائج، وتسير الأحداث بسرعة كبيرة لتزيد من درجة المجهول، وتجعل متخذ القرار في حيرة بالغة وتفقده القدرة على السيطرة باعتبارها موقف عصيب يمكن أن يؤدى إلى نتائج سلبية (عبد العال،٢٠٠٩).

إدارة الأزمة: عرف كابونيجرو Caponigro (2000,17) إدارة الأزمات باعتبارها "وسيلة تساعد في تقليل حجم الضرر الناتج عن الأزمة ومسبباتها، سواء من خلال الإمكانيات المادية أو الصورة الذهنية للمؤسسة لدى الأفراد" وعرفها أحمد (٢٠٠٢، ٣٣) بأنها: "نشاط هادف يقوم على الدراسة والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة، وتهيئة المكان المناسب للتعامل معها عن طريق اتخاذ التدابير اللازمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة".

كما عرف هيكل (٢٠٠٦) إدارة الأزمة بأنها: "نشاط هادف تقوم به المنظمة للتعرف على طبيعة المخاطر اللازمة، للتحكم في مواجهة هذه المخاطر وتخفيف حدة الأثار التي تترتب عليها"(ص٢٣).

الجائحة: عرفت حنان ملكاوي (٢٠٢٠، ٧) الجائحة بأنها: "انتشار الوباء في عدة بلدان أو قارات وعادة ما يصيب عدد كبير من السكان".

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري مفهوم الأزمة بشكل عام وإدارة الأزمة بشكل خاص من خلال عرض لأهم التوجهات النظرية في تفسيرها، ومراحل إدارة الأزمات، وبعض الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهتها، إضافة إلى استعراض أهم الدراسات التي تناولت إدارة الأزمات بصفة عامة قبل الجائحة والدراسات التي تناولت الأزمات خلال الجائحة.

مفهوم الأزمة:

وعرف آل ناجي (2013، ص63) الأزمة بأنها: "التعامل من خلال استخدام الآليات المناسبة لخفض مستوى التهديد البشري والمادي لحدوث الأزمة، وتجنيب المنظمة الخسائر المادية والبشرية والمعنوية بتشكيل اللجان، وفرق العمل، وتنظيم قاعدة من البيانات والمعلومات، وإعداد وتدريب الأفراد لمواجهة الحوادث التي تشكل الأزمة، وحسن التصرف من قبل قادة المنظمة لمواجهة الأزمات، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، عن طريق اتخاذ التدابير للتحكم في الأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة".

وأضاف رخا (٢٠١٩) أنها: "تمثل وضع صعب ومعقد ناتج عن حالة غير عادية تؤدى إلى تشتت انتباه العاملين، وتخرج عن نطاق التحكم والسيطرة، وتؤدى إلى توقف حركة العمل أو هبوطها، وتحتاج إلى التشخيص الموضوعي لواقع الأزمة بالاعتماد على جميع الحقائق لتحليلها، واتخاذ القرار المناسب لمواجهتها. ومن جانب آخر اعتبر المحرج (٢٠٢٠م، ص ٢٠٧) الأزمة:

"موقف يواجه صناع القرار في المؤسسة التربوية، وتتلاحق فيه الأحداث وتتشابك الأسباب بالنتائج، ويزيد الأمر سوءا إذا ضاعت وضعفت قدرة صناع القرار في السيطرة على ذلك الموقف وعلى اتجاهاته المستقبلية".

ويوضح العرض السابق لتعريفات الأزمة أنها موقف مفاجئ خارج عن سيطرة صانعي القرار، يؤدى إلى حالة من التشتت والصعوبة في اتخاذ القرارات نتيجة الصعوبة في تقدير العواقب المترتبة على اتخاذ القرارات خلال الأزمة.

مراحل إدارة الأزمات:

حدد هيكل (٢٠٠٦) مراحل إدارة الأزمات في خمس مراحل تشمل: -

١- مرحلة اكتشاف إشارات الإنذار: تظهر قبل وقوع الأزمة بوقت كاف وبشكل متكرر، وتتطلب أن يتعامل معها المسؤول في الوقت المناسب، ذلك لأن إهمالها وتجاهل الإشارات الأولى يؤدي إلى وقوع الأزمة وزيادة مخاطرها.

٢- مرحلة الحشد والاستعداد والوقاية: وهدف هذه المرحلة مواجهة علامات الضعف في المنظمة ومحاولة منع وقوع الأزمة وانتشارها بعد وقوعها، والتدريب على تحليل الأسباب وعلاجها.

٣- مرحلة المواجهة واحتواء الأضرار أو الحد منها: وتهدف المرحلة إلى تقليل الخسائر أو الحد منها، واحتواء وعزل الأزمة وأثارها عن بقية أجزاء وأنشطة المؤسسة.

٤- مرحلة استعادة النشاط الطبيعي: وتهدف لإعادة التوازن للمنظمة داخليا وخارجيا، وترتبط هذه المرحلة بالرغبة والقدرات المتوفرة في المنظمة.

٥- مرحلة التقييم والتعليم: وتهتم بتحديد الجوانب السلبية والإيجابية، ونقاط القوة والضعف في المنظمة وسد الثغرات وعلاجها.

ويرى مختار وبو خطوة (٢٠١٥) أن الأزمة تمر بمرحلة البداية، ثم يعقبها مرحلة النمو والاتساع، فتليها مرحلة النضج، ثم مرحلة الانحسار والتقلص والتي تنتهي بمرحلة الاختفاء.

استراتيجيات مواجهة الأزمات :

ترتكز إدارة الأزمات على تخفيض الآثار السلبية المرتبطة بالأزمة وتحديد مصادر المخاطر والتهديدات، وإزالة مسبباتها أو تقليل الخسائر المادية والمعنوية الناتجة عنها، وهذا يتطلب استخدام نظم لإنذار المبكر على درجة عالية من الحساسية، لالتقاط كافة إشارات الإنذار الحقيقية ووضع مجموعة من العوامل المصممة لمكافحة الأزمات، وتخفيف الضرر الفعلي أو النتائج السلبية للأزمة، وبالتالي حماية الأنظمة وأصحاب المصلحة من الأذى .

وتتعدد استراتيجيات مواجهة الأزمات؛ ومنها وقف النمو والتي تهتم بقبول الأمر الواقع وبذل الجهد لمنع تدهوره والسعي لتقليل درجة تأثير الأزمة، بينما تتعلق استراتيجية التجزئة بدراسة وتحليل العوامل المكونة والقوى المؤثرة في الأزمات وبخاصة الأزمات الشديدة ومحاولة تحويلها إلى أزمات صغيرة قليلة الضغط، مما يسهل أساليب التعامل معها، بينما تتعلق استراتيجية تغيير المسار بالتعامل مع الأزمات الجارفة الشديدة التي يصعب الوقوف أمامها وتركز على قيادة الأزمة في محاولة لتغيير مسارها، للإبطاء من أثارها أو تصديرها إلى خارج السياق (كامل، ٢٠٠٣؛ الأعرجي، ٢٠٠٦).

الدراسات السابقة:

واقتصرت الباحثة على الدراسات المتعلقة بإدارة الأزمات بوجه عام ومنها دراسة مختار وبو خطوة (٢٠١٥) التي استهدفت التعرف على واقع إدارة الأزمات بجامعة عمر المختار من خلال الأبعاد الآتية: المرحلة، نوع الأزمة، آثارها واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق استبيانات على عينة الدراسة من (٦٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمر المختار فرع درنة، وتوصلت الدراسة إلى أن ثقافة إدارة الأزمات لدى متخذي القرار في المؤسسة قيد الدراسة حظيت بمستوى مرتفع، وأن المؤسسة محل الدراسة تمر بمرحلة نضج الأزمة، وأن تأثر مؤسسات التعليم العالي بالأزمة السياسية التي تعصف بالبلاد تمثل في عدم القدرة على ضبط مواعيد الدراسة والامتحانات وتعليق الدراسة باستمرار.

وأجرى خليل (٢٠١٦) دراسته لتحديد واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين، وتحديد الفروق بينهم في ضوء النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وقد أجريت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي على عينة مكونة من (١٤٠) مديرا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وباستخدام استبانة أعدها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصل إلى وجود تعاون مرتفع بين الموظفين لإدارة الأزمات، ووجود مرونة في خطط المواجهة كلما دعت الحاجة، مع رصد جميع الإمكانيات المادية والبشرية للتعامل مع الأزمات، ومن جانب آخر كان هناك ضعف في اتخاذ القرارات السريعة نتيجة لحالة التوتر التي تصيب الأفراد خلال إدارة الأزمة، وكانت الفروق في إدارة الأزمات في صالح الإناث، كما كانت الفروق في إدارة الأزمة بين ذوي مؤهل البكالوريوس والماجستير في صالح البكالوريوس، وكانت الفروق في إدارة الأزمات وفق متغير الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر.

ودراسة عبير آل مداوي (٢٠١٦) التي أجريت بهدف التعرف على المتطلبات الأساسية لدور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات البيئية، والصعوبات التي تحد من تطبيق الخطط الاستراتيجية لمواجهة الأزمة وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والموظفات الإداريات بكليات البنات بجامعة الملك خالد، ودور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمة البيئية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (٧١) من العميدات ووكيلات ورئيسات الأقسام، وعينة من الموظفات (٢٩) موظفة، طبقت عليهم استبانة للتخطيط الاستراتيجي، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف مستوى التخطيط الاستراتيجي بجامعة الملك خالد، وعدم توفر متطلبات التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات البيئية بدرجة ملائمة، ووجود صعوبات تحول دون تحقيق مستوى ملائم من التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمة البيئية في الجامعة.

وبهدف تقديم مقترحات لحل المشكلات الإدارية والفنية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء أزمة وباء كورونا، قام المحرج (٢٠٢٠) بدراسة لتحديد تلك المشكلات واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبق استبانة على طلاب برامج الماجستير والدكتوراه في كلية التربية، وخلصت الدراسة إلى نتائج كان

من أبرزها: موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على وجود المشكلات الإدارية والفنية التي تواجههم، وموافقتهم بدرجة متوسطة على المشكلات الأكاديمية التي تواجههم أثناء أزمة وباء كورونا، كما أن الطلبة في مرحلة الدكتوراة موافقون بدرجة أكبر على المشكلات الإدارية التي تواجههم من الطلبة بدرجة الماجستير.

أجرت وفاء صالح (٢٠٢٠) دراستها للتعرف على إدارة الموارد البشرية لدى عمداء الكليات في الجامعات الأردنية وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى رؤساء الأقسام العلمية، وتحديد درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية ومستوى إدارة الأزمات، وتحديد الفروق بين رؤساء الأقسام والعمداء في ممارسة إدارة الموارد البشرية، ودور النوع وسنوات الخبرة والرتبة في ممارستها وذلك على عينة مكونة من (٢٤٦) رئيس قسم من الموزعين على الجامعات الحكومية والخاصة في عمان، وباستخدام استبانة لإدارة الموارد البشرية وأخرى لإدارة الأزمات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة موجبة بين درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية ومستوى إدارة الأزمات، وكانت الفروق في إدارة الموارد البشرية دالة إحصائيا لصالح الذكور، والرتبة العلمية لصالح رتبة أستاذ، ولصالح التخصص العلمي عند مقارنته بالتخصص الأدبي. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في إدارة الأزمات لصالح الذكور، وفي الرتبة العلمية لصالح الأستاذ، وعدم وجود فروق في إدارة الأزمات تعزي لمتغير تخصص الكلية.

وهدفت دراسة الليلي وإسماعيل وأبو ناصر والقحطاني (٢٠٢٠) إلى التعرف على آثار التعليم خلال جائحة الكورونا في الدول العربية، وذلك باستخدام المنهج التحليلي لوسائل التواصل الاجتماعي والتقارير، واللوائح والأنظمة الخاصة بالتعليم خلال الجائحة، إضافة إلى إجراء العديد من المقابلات مع المختصين وأصحاب القرار، بعد التحليل النوعي للبيانات، وتم حصر الأثار الاجتماعية والثقافية والتربوية والأخلاقية والإجرائية للتعليم عن بعد في الأزمات، وقد هدفت الدول من تطبيق المؤسسات التعليمية والتدريبية لنمط التعليم عن بُعد إلى الحّد من فيروس الكورونا، وأسهم ذلك في وجود عدة مبادرات وطنية داعمة للتباعد الاجتماعي في جميع مناشط الحياة لمواجهة تفشي الفيروس.

وهدفت دراسة أمل الصالح (٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة ممارسة إدارة الأزمات خلال جائحة كورونا في وزارة التربية الكويتية، والتحديات التي تواجهها وفق آراء العاملين فيها، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي وتطبيق استبانة على عينة مكونة من (٩٤١) من العاملين في وزارة التربية شملت القياديين والمعلمين والإداريين، وقد أشارت النتائج إلى مستوى متوسط في ممارسة إدارة الأزمات خلال الجائحة، وجاءت أبعادها لتشمل مرحلة اكتشاف إشارات الإنذار، ومرحلة الاستعداد والوقاية، والتعلم من الأزمة واحتواء الأضرار، إضافة إلى وجود قصور في جانبي التخطيط للأزمات واتخاذ القرار التربوي وتوظيف التقنية في التعليم عن بعد.

واستهدفت دراسة العنزي (٢٠٢٠) التعرف على واقع التعليم عن بعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا بجامعة الحدود الشمالية، باستخدام المنهج الوصفي على عينة مكونة من (١٩٧) عضو هيئة تدريس، وعدد (٣٥٢) طالبا وطالبة، وعدد (٩٨) من أولياء أمور الطلاب بالجامعة، طبق عليهم الباحث ثلاث استبانات لقياس واقع التعليم عن بعد لدى كل فئة، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع نسب موافقة أولياء الأمور عن التعليم عن بعد، إضافة إلى رضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن وذلك نتيجة سهولة التواصل وتقويم الأداء وسهولة إرسال واستقبال التكاليف عبر وسائل الاتصال.

منهج وإجراءات الدراسة:

المنهج:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، والتوصل إلى النتائج.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (٢٠٨٧) عضو هيئة تدريس جامعة الإمام محمد بن سعود، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بمدينة الرياض، مقسمة إلى

(٥٥ إناث و٤٨ ذكور)، وتعرض الباحثة لخصائص العينة في ضوء بعض الخصائص الديموغرافية، وتشمل (المنصب الإداري، الدرجة العلمية) والجداول التآلية توضح هذه البيانات.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفق متغيري المنصب الإداري (ن= ١٠٣)

المنصب الإداري	التكرارات	النسب المئوية	الدرجة العلمية	التكرارات	النسب المئوية
لا يشغل منصب إداري	٦٤	٦٢,١	أستاذ مساعد	٦٠	٥٨,٢
يشغل منصب إداري	٣٩	٣٧,٩	أستاذ مشارك	٢١	٢٠,٤
المجموع	١٠٣	١٠٠	أستاذ	٢٢	٢١,٤
			المجموع	١٠٣	١٠٠

تشير نتائج الجدول السابق إلى توزيع أعضاء هيئة التدريس وفق متغير المنصب الإداري؛ وقد ارتفعت نسبة الذين لا يشغلون منصب إداري عن الأعضاء ذوي المناصب الإدارية. كما ارتفعت نسبة الحاصلين على درجة أستاذ مساعد عن نسبة الحاصلين على درجة أستاذ وأستاذ مشارك، وتتفق نسبة وجود أستاذ مساعد في العينة مع نسبة وجودها في المجتمع حيث بلغت النسبة في المجتمع (١٣٤٣) وهي النسبة الأعلى بين الأعضاء.

الأدوات:

استبيان إدارة الجامعة للازمة خلال الجائحة إعداد الباحثة

قامت الباحثة بإعداد الاستبيان الذي تكون في صورته الأولية من (٣٩) عبارة موزعة على خمسة أبعاد لقياس:

- أساليب الإدارة العامة لمواجهة الأزمة خلال جائحة كورونا.
- إدارة العملية التعليمية خلال جائحة كورونا.
- إدارة الاختبارات خلال جائحة كورونا.
- صعوبات إدارة الأزمة خلال جائحة كورونا.
- مقترحات تحسين آليات إدارة الأزمة.

وتتم الاستجابة لفقرات الاستبيان من خلال أربعة بدائل للاستجابة (٤ أتفق بشدة، ٣ أتفق غالبا، ٢ أتفق أحيانا، ١ غير موافق).

الخصائص السيكومترية لاستبيان آليات إدارة الجامعة للازمة خلال جائحة كورونا:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للاستبيان على أفراد العينة، وتعرض الباحثة لهذه الخصائص في السياق التالي.

١- الصدق

استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لاستبيان آليات إدارة الجامعة للأزمة خلال جائحة كورونا، وذلك بحساب ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمحور في الاستبانة، والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي لبنود محور الأساليب العامة لمواجهة الأزمات (ن= ١٠٣)

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٨	٠,٠٠١	٥	٠,٩٠	٠,٠٠١
٢	٠,٩٠	٠,٠٠١	٦	٠,٩٢	٠,٠٠١
٣	٠,٨٧	٠,٠٠١	٧	٠,٨٢	٠,٠٠١
٤	٠,٨٠	٠,٠٠١	٨	٠,٨٠	٠,٠٠١

يوضح الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمحور الأساليب العامة لمواجهة الأزمات دالة إحصائيا، وتدل النتائج على صدق الاتساق الداخلي للبعد لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام.

جدول (٣) معاملات الاتساق الداخلي لبنود محور إدارة العملية التعليمية (ن= ١٠٣)

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٩	٠,٠٠١	٦	٠,٨٧	٠,٠٠١
٢	٠,٨٠	٠,٠٠١	٧	٠,٨٥	٠,٠٠١
٣	٠,٨٥	٠,٠٠١	٨	٠,٨٨	٠,٠٠١
٤	٠,٥٤	٠,٠٠١	٩	٠,٧٩	٠,٠٠١
٥	٠,٧٣	٠,٠٠١	١٠	٠,٧٦	٠,٠٠١

يوضح الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمحور إدارة العملية التعليمية دالة إحصائيا، وتدل النتائج على صدق الاتساق الداخلي للبعد لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام.

جدول (٤)معاملات الاتساق الداخلي لبنود محور آليات إدارة الاختبارات (ن= ١٠٣)

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٨٢	٠,٠٠١	٥	٠,٨٨	٠,٠٠١
٢	٠,٧٨	٠,٠٠١	٦	٠,٨٥	٠,٠٠١
٣	٠,٧٠	٠,٠٠١	٧	٠,٧٢	٠,٠٠١
٤	٠,٨١	٠,٠٠١	٨	٠,٨٢	٠,٠٠١

يوضح الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمحور إدارة الاختبارات دالة إحصائيا، وتدل النتائج على صدق الاتساق الداخلي للبعد لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام.

جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي لبنود محور صعوبات إدارة الأزمة (ن= ١٠٣)

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٨٥	٠,٠٠١	٥	٠,٨٥	٠,٠٠١
٢	٠,٧١	٠,٠٠١	٦	٠,٨٩	٠,٠٠١
٣	٠,٨٩	٠,٠٠١	٧	٠,٨٥	٠,٠٠١
٤	٠,٧٨	٠,٠٠١	٨	٠,٨٧	٠,٠٠١

يوضح الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمحور صعوبات إدارة الأزمة خلال الجائحة دالة إحصائيا، وتدل النتائج على صدق الاتساق الداخلي للبعد لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام.

جدول (٦) معاملات الاتساق الداخلي لبنود محور مقترحات تحسين آليات إدارة الأزمة (ن= ١٠٣)

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٧	٠,٠٠١	٦	٠,٨١	٠,٠٠١
٢	٠,٨٥	٠,٠٠١	٧	٠,٨٢	٠,٠٠١
٣	٠,٨٠	٠,٠٠١	٨	٠,٧٩	٠,٠٠١
٤	٠,٨٥	٠,٠٠١	٩	٠,٨٦	٠,٠٠١

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٥	٠,٦٨	٠,٠٠١			

يوضح الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمحور مقترحات إدارة الأزمة خلال الجائحة دالة إحصائيا، وتدل النتائج على صدق الاتساق الداخلي للبعد لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام.

٢- الثبات

استخدمت الباحثة أسلوبين للتحقق من ثبات الاستبانة هما معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وتصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون، ويعرض لهما في السياق التالي:

جدول (٧) معاملات ثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان آليات مواجهة جامعة الإمام في مواجهة الأزمة خلال الجائحة (ن= ١٠٣)

المقياس	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الأساليب العامة لمواجهة الأزمات	٠,٩٤	٠,٩٢
إدارة العملية التعليمية	٠,٩٢	٠,٩٣
إدارة الاختبارات خلال الجائحة	٠,٩٢	٠,٩١
صعوبات إدارة الأزمة خلال الجائحة	٠,٩٤	٠,٩٣
مقترحات تحسين آليات إدارة الأزمة	٠,٩٣	٠,٨٩
الدرجة الكلية لمحاور الاستبيان	٠,٨٩	٠,٨٣

تشير نتائج الجدول السابق إلى معامل ثبات استبيان إدارة جامعة الإمام للازمة خلال جائحة كورونا ومحاورها من خلال معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائيا تدل على ثبات المقياس.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجابة على التساؤلات، وفقا للمحاور والعبارات الواردة في أداة الدراسة من خلال إعطاء الأوزان التالية لبدائل استجابات أفراد العينة (أوافق بشدة = ٤، أوافق غالبا = ٣، أوافق أحيانا= ٢، غير موافق = ١)

تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى وفق التدرج المستخدم في أداة البحث، وذلك على النحو التالي: -

- يعبر المتوسط من (١,٠٠ – ١,٧٥) عن درجة منخفضة.
- يعبر متوسط من (١,٧٦– ٢,٥٠) عن درجة متوسطة.
- يعبر متوسط من (٢,٥١ – ٣,٢٥) عن درجة مرتفعة.
- يعبر متوسط من (٣,٢٦– ٤,٠٠) عن درجة مرتفعة جدا

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول" ما واقع إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود للأزمة خلال الجائحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للتحقق من واقع الإدارة (العامة والخاصة بالعملية التعليمية والاختبارات) المستخدمة لمواجهة الأزمات خلال الجائحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحاور، والجداول التآلية توضح نتائج هذا الإجراء.

١– أساليب عامة لإدارة الأزمة خلال جائحة كورونا

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور المتعلق بالأساليب العامة لإدارة الأزمة خلال جائحة كورونا (ن = ١٠٣)

م	العبارات		أنفق بشدة	أنفق غالبا	أنفق أحيانا	غير متفق	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	الأهمية
٧	توجيه إدارة الجامعة لعمادة التقنية لتوفير الدعم اللازم لكل وحدات الجامعة خلال جائحة كورونا	ك	٧١	٢٢	٩	١	٣,٥٨	٠,٦٩	١	مرتفعة جدا
		%	٦٨,٩	٢١,٤	٨,٧	١,١				
٨	وضع آليات محددة لتسيير الشؤون الإدارية لخدمة العملية التعليمية خلال جائحة كورونا	ك	٦٧	٢٤	١١	١	٣,٥٢	٠,٧٢	٢	مرتفعة جدا
		%	٦٥,٠	٢٣,٣	١٠,٧	١,٠				
٤	قامت إدارة الجامعة بعمل حملات توعوية عن الفيروس	ك	٦١	٢٧	١١	٤	٣,٤٠	٠,٨٣	٣	مرتفعة جدا
		%	٥٩,٢	٢٦,٢	١٠,٧	٣,٩				

م	العبارات		أتفق بشدة	أتفق غالبا	أتفق أحيانا	غير متفق	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	الأهمية
٦	وضعت إدارة الجامعة آليات محددة ومعلنة لمواجهة الأزمة خلال جائحة كورونا	ك	٥٤	٣١	١٨	٠	٣,٣٥	٠,٧٦	٤	مرتفعة جدا
		%	٥٢,٤	٣٠,١	١٧,٥	٠				
١	قامت إدارة الجامعة بتشكيل وحدة لإدارة الأزمة خلال جائحة كورونا	ك	٥٥	٣٠	١٦	٢	٣,٣٤	٠,٨١	٥	مرتفعة جدا
		%	٥٣,٤	٢٩,١	١٥,٥	١,٩				

تشـــير نتائج الجدول إلى ارتفاع مســـتوى واقع الإدارة العامة للأزمة خلال جائحة كورونا مرتفعة؛ حيث بلغ المتوســـط المرجح (٢٧,١٤) وانحراف معياري (٥,٢٩) مما يبين مدى فاعلية وجودة الآليات العامة التي اســـتخدمت في الجامعة لمواجهة هذه الجائحة، وقد جاءت العبارات المتصـلة بواقع الآليات العامة حسـب الأهمية النسـبية مرتفعة جدا، ويتم عرض أعلاها مرتبة تنازليا على النحو التالي: -

١- توجيه إدارة الجامعة لعمادة التقنية لتوفير الدعم اللازم لكل وحدات الجامعة خلال جائحة كورونا.

٢- وضـــع آليات محددة لتســـيير الشـــؤون الإدارية لخدمة العملية التعليمية خلال جائحة كورونا.

٣- قامت إدارة الجامعة بعمل حملات توعوية عن الفيروس.

٤- وضعت إدارة الجامعة آليات محددة ومعلنة لمواجهة الأزمة خلال جائحة كورونا.

٥- قامت إدارة الجامعة بتشكيل وحدة لإدارة الأزمة خلال جائحة كورونا.

وتؤكد النتائج الســـابقة قيام الجامعة بمجموعة من الإجراءات المهمة في عدة محاور؛ أولها تأهيل البيئة الرقمية الأساسية للتعليم عن بعد كاستجابة لقرارات الدولة باستكمال الدراسة في كل مراحل التعليم عن بعد، ويتفق ذلك مع دراســـة العنزي (٢٠٢٠) التي أشـــارت الى ارتفاع رضـــا أعضـــاء هيئة التدريس والطلاب عن التعليم عن بعد، وأهمية اسـتخدام أسـاليب التقنية، كما تتفق

مع ما أشار اليه أبو خطوة (٢٠١٣) في دراسته من ضرورة وضع سياسات تتبني التعليم الإلكتروني وتدريب الأعضاء وتطوير المقررات بما يتناسب مع هذا النوع من التعليم (في: السبيعي،٢٠٢٠).

كما أشارت النتائج الى وجود آلية واضحة، ومعلنة لمواجهة الأزمة وتسيير الشؤون الإدارية، وذلك من خلال تشـــكيل وحدة لإدارة الأزمة خلال الجائحة، وتؤكد هذه النتائج ما أشـــار اليه هيكل (٢٠٠٦) من مراحل مواجهة الأزمة متمثلة في الوعي وسرعة التعامل مع الإشارات المبكرة، تليها مرحلة الحشد، وتمثلت في تشكيل وحدة لإدارة الأزمة، نتج عن ذلك المرحلة الثالثة متمثلة في وضع اليات وتوجيه الكوادر الإدارية لأساليب التعامل الفعال مع الأزمة.

٢- إدارة العملية التعليمية خلال جائحة كورونا

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور المتعلق إدارة العملية التعليمية خلال جائحة كورونا (ن = ١٠٣)

م	العبارات		أتفق بشدة	أتفق غالبا	أتفق أحيانا	غير متفق	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	الأهمية
٤	توجيه العاملين على العملية التعليمية بالتحول إلى التعليم الإلكتروني عن بعد	ك	٨٧	١٣	٣	٠	٣,٨٢	٠,٤٦	١	مرتفعة جدا
		%	٨٤,٥	١٢,٦	٢,٩	٠				
٥	التكليف بإعداد تقارير دورية عن سير العملية التعليمية خلال جائحة كورونا	ك	٧٨	١٧	٨	٠	٣,٦٨	٠,٦١	٢	مرتفعة جدا
		%	٧٥,٧	١٦,٥	٧,٨	٠				
٧	تكليف عمادة التقنية بحل المشكلات التي تعوق سير العملية التعليمية خلال الجائحة	ك	٧٣	٢٤	٦	٠	٣,٦٥	٠,٥٩	٣	مرتفعة جدا
		%	٧٠,٩	٢٣,٣	٥,٨	٠				
١	أعلنت إدارة الجامعة من اليوم الأول عن استمرار العملية التعليمية خلال جائحة كورونا	ك	٦٥	٣٥	١	٢	٣,٥٨	٠,٦٢	٤	مرتفعة جدا
		%	٦٣,١	٣٤,٠	١,٠	١,٩				
٢	اعتمدت إدارة الجامعة لجانًا لمتابعة سير العملية التعليمية خلال الجائحة	ك	٦٧	٢٨	٨	٠	٣,٥٧	٠,٦٤	٥	مرتفعة جدا
		%	٦٥	٢٧,٢	٧,٨	٠				
١٠	وضع آليات لاستطلاع أراء الطلاب حول الرضا عن سير العملية التعليمية خلال جائحة كورونا	ك	٤٤	٣٠	٢٤	٥	٣,٠٩	٠,٩٢	١٠	مرتفعة
		%	٤٢,٧	٢٩,١	٢٣,٣	٤,٩				

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن واقع إدارة العملية التعليمية المستخدمة في الأزمة خلال جائحة كورونا مرتفعة، حيث بلغ المتوسط المرجح (٣٥,٢٣) وانحراف معياري (٥,١٨) مما يبين مدى فاعلية وجودة إدارة العملية التعليمية التي استخدمت في الجامعة لمواجهة هذه الجائحة، وقد جاءت العبارات المتصلة بواقع آليات إدارة العملية التعليمية حسب الأهمية النسبية كبيرة جدا وكبيرة، وتعرض الباحثة لأهمها: -

الفقرات التي حصلت على موافقة مرتفعة جدا:

١- توجيه العاملين على العملية التعليمية بالتحول إلى التعليم الإلكتروني عن بعد.

٢- التكليف بإعداد تقارير دورية عن سير العملية التعليمية خلال جائحة كورونا.

٣- تكليف عمادة التقنية بحل المشكلات التي تعوق سير العملية التعليمية خلال الجائحة.

٤- أعلنت إدارة الجامعة من اليوم الأول عن استمرار العملية التعليمية خلال جائحة كورونا.

٥- اعتمدت إدارة الجامعة لجانًا لمتابعة سير العملية التعليمية خلال الجائحة.

الفقرات التي حصلت على موافقة مرتفعة

وضع آليات لاستطلاع أراء الطلاب حول الرضا عن سير العملية التعليمية خلال جائحة كورونا.

تشير النتائج المتعلقة بإدارة العملية التعليمية إلى ارتفاع مستوى الأساليب المستخدمة لإدارة الأزمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن أهم المؤشرات على ذلك التوجيه الفوري بالتحول إلى التعليم الإلكتروني، مع وضع اليات للمتابعة، وتهيئة بيئة تقنية رفيعة المستوى للتغلب على معوقات سير العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار اليه العنزي (٢٠٢٠) من أهمية توفير التعليم وقت حدوث الأزمات والكوارث، وتمثل ذلك في توفير التعليم الإلكتروني لجميع الطلاب عن بعد، وهو أسلوب يعنى بنقل التعليم الى الطالب من خلال وسائل التواصل الحديثة بما يتوافق مع الظروف والأوضاع المحيطة.

وتفسر الباحثة ذلك من خلال إدراك الجامعة لدور التعليم الإلكتروني، وأهميته كوسيلة لمواجهة الأزمات التي تعوق العملية التعليمية، كما يعد أحد وسائل تمكين الطلاب من التعليم الذاتي واستيعاب المعرفة ومهاراتها ووسائطها، وهو توجه عام تتجه إليه المملكة لبرمجة كل الخدمات بما يسهل على متلقي الخدمة، ويسهم بمرونة في تخفيف العبء على القطاع الإداري في الدولة بصفة عامة ومؤسسات التعليم بصفة خاصة.

٣- إدارة الاختبارات خلال جائحة كورونا

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور المتعلق بآليات إدارة الاختبارات خلال جائحة كورونا (ن = ١٠٣)

م	العبارات		أتفق بشدة	أتفق غالبا	أتفق أحيانا	غير متفق	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	الأهمية
٢	قامت إدارة الجامعة بعمل إجراءات معلنة تحدد سير الاختبارات خلال الجائحة	ك	٧١	٢٦	٥	١	٣,٦٢	٠,٦٣	١	مرتفعة جدا
		%	٦٨,٩	٢٥,٢	٤,٩	١,٠				
٣	تعديل درجات الاختبارات النهائية وزيادة درجات الأعمال الفصلية للتخفيف على الطلبة خلال الجائحة	ك	٧٣	٢١	٩	٠	٣,٦٢	٠,٦٤	٢	مرتفعة جدا
		%	٧٠,٩	٢٠,٤	٨,٧	٠				
٥	عمل جداول محددة ومعلنة لإتمام إجراءات اختبار الطلبة خلال الجائحة	ك	٦٩	٢٢	١٢	٠	٣,٥٥	٠,٦٩	٣	مرتفعة جدا
		%	٦٧,٠	٢١,٤	١١,٧	٠				
٨	توجيه القائمين على العملية التعليمية بالمرونة عند اختيار البرامج التي يتم اختبار الطلاب من خلالها خلال جائحة كورونا	ك	٦١	٣٤	٦	٢	٣,٥٠	٠,٧٠	٤	مرتفعة جدا
		%	٥٩,٢	٣٣,٠	٥,٨	١,٩				

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن واقع إدارة الاختبارات في الأزمة خلال جائحة كورونا مرتفعة حيث بلغ المتوسط المرجح (٢٧,٩٩) وانحراف معياري (٤,٧٧) مما يبين مدى فاعلية وجودة إدارة العملية التعليمية التي استخدمت في الجامعة لمواجهة هذه الجائحة، وقد جاءت العبارات المتصلة بواقع إدارة الاختبارات حسب الأهمية النسبية كبيرة جدا، وتم ترتيب أهمها تنازليا على النحو التالي: -

الفقرات التي حصلت على موافقة مرتفعة جدا:

١- قامت إدارة الجامعة بعمل إجراءات معلنة تحدد سير الاختبارات خلال الجائحة.

٢- تعديل درجات الاختبارات النهائية، وزيادة درجات الأعمال الفصلية للتخفيف على الطلبة خلال الجائحة.

٣- عمل جداول محددة ومعلنة لإتمام إجراءات اختبارات الطلبة خلال الجائحة.

٤- توجيه القائمين على العملية التعليمية بالمرونة عند اختيار البرامج التي يتم اختبار الطلاب من خلالها خلال جائحة كورونا.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة مختار وبو خطوة (٢٠١٥) في ارتفاع مستوى إدارة الأزمة في جامعة عمر المختار بليبيا، وتختلف مع نتائج المحرج (٢٠٢٠) في ارتفاع مستوى شعور الطالبات بوجود مشكلات إدارية وفنية خلال الأزمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تفسر الباحثة هذا الاختلاف من خلال اختلاف المرحلة الزمنية لتطبيق الدراسة، وكذلك طبيعة العينة في دراسة المحرج (٢٠٢٠) لاختلافها عن عينة الدراسة الحالية المعتمدة على أعضاء هيئة التدريس.

وتشير النتائج بشكل عام إلى سرعة تعامل إدارة الجامعة مع الأزمة منذ بدايتها، وهو ما انعكس في وضوح الرؤية لدى المسؤولين في التعامل مع تطورات الأزمة، وتوجيههم لكل القائمين على العملية التعليمية لتذليل الصعاب للطلبة وزيادة فعالية استخدام وسائل التواصل في خدمة التعليم عن بعد.

ومن خلال استعراض نتائج السؤال الأول يتضح من خلال أراء أعضاء هيئة التدريس حرص إدارة الجامعة على مواجهة الأزمة من بدايتها بحلول منطقية تواكب شدة الجائحة وذلك من خلال التحول إلى التعليم الإلكتروني، ووضع آليات لتسيير الشؤون الإدارية إضافة إلى حملات التوعية عن الفيروس، والإعلان عن الآليات الخاصة بمواجهة الأزمة والخطط التفصيلية.

وتفسر الباحثة ذلك من خلال وجود اتساق بين الأساليب العامة لمواجهة الأزمة متمثلة في عمل مبادرات وحملات توعية لمواجهة الفيروس، وتوجيه العاملين إلى اتباع الآليات المعلنة لإدارة الأزمة، كما انعكست في سير العملية التعليمية والتوجيه بتذليل الصعوبات الخاصة بالانتقال إلى التعليم الإلكتروني، ومتابعة سير العملية من خلال التقارير والإحصاءات والعمل المستمر على تحسين آليات التعلم الإلكتروني، وانعكست الآليات كذلك في سير الاختبارات وإجراءات تقييم الطلبة بما يحقق معايير الجودة.

السؤال الثاني" ما الصعوبات التي واجهت إدارة الأزمة في جامعة الإمام محمد بن سعود خلال الجائحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

لتحديد صعوبات إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للازمة خلال الجائحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحاور، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور المتعلق بصعوبات إدارة الجامعة للأزمة خلال جائحة كورونا (ن = ١٠٣)

م	العبارات		أتفق بشدة	أتفق غالبا	أتفق أحيانا	غير متفق	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	الأهمية
٢	قلة الموارد المالية المخصصة لإدارة الأزمة خلال جائحة كورونا	ك	١٩	٣٤	٣٠	٢٠	٢,٥٠	١,٠١	١	متوسطة
		%	١٨,٤	٣٣,٠	٢٩,١	١٩,٤				
١	غياب ثقافة إدارة الأزمات لدى بعض القيادات الأكاديمية والإدارية	ك	٢٠	٢٢	٢٩	٣٢	٢,٢٩	١,١١	٢	متوسطة
		%	١٩,٤	٢١,٤	٢٨,٢	٣١,١				
٥	وجود قصور في محتوى البرامج التدريبية الخاصة بمواجهة الأزمة خلال جائحة كورونا	ك	١٧	١٧	٣٤	٣٥	٢,١٦	١,٠٧	٣	متوسطة
		%	١٦,٥	١٦,٥	٣٣,٠	٣٤,٠				
٧	البطء في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بإدارة الأزمة خلال الجائحة	ك	١٦	٢٦	١٩	٤٢	٢,١٦	١,١٣	٤	متوسطة
		%	١٥,٥	٢٥,٢	١٨,٤	٤٠,٨				

تشـــير نتائج الجدول الســـابق إلى أن واقع صـــعوبات إدارة الأزمة خلال جائحة كورونا منخفضة؛ حيث بلغ المتوسط المرجح (١٦,٩٠) وانحراف معياري (٧,١٦) مما يبين قلة الصعوبات التي منعت الجامعة عن تنفيذ آلياتها لمواجهة هذه الجائحة، وقد جاءت العبارات المتصـــلة بالصعوبات حسب الأهمية النسبية متوسطة، وتم ترتيب أهمها تنازليا على النحو التالي:

الفقرات التي حصلت على موافقة متوسطة

١- قلة الموارد المآلية المخصصة لإدارة الأزمة خلال جائحة كورونا.

٢- غياب ثقافة إدارة الأزمات لدى بعض القيادات الأكاديمية والإدارية.

٣- وجود قصور في محتوى البرامج التدريبية الخاصة بمواجهة الأزمة خلال جائحة كورونا.

٤- البطء في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بإدارة الأزمة خلال الجائحة.

تؤكد نتائج الســـؤال الثاني انخفاض الصـــعوبات التي تعوق الأزمة خلال مواجهة جائحة كورونا وهو ما يتوافق مع نتائج الســـؤال الأول ويؤكده. كما يدعم دور الجامعة في مواجهة الأزمة؛ ظهر من خلال القيم المتوســـطة لنســـب موافقة أعضـــاء هيئة التدريس على قلة تخصـــيص الجامعة للموارد المآلية لمواجهة الأزمة أو غياب ثقافة الجودة لدى القيادات، وبطء اتخاذ القرارات مما يدل على وجود آليات لمواجهة الأزمة، والذي أدى بدوره إلى قلة مســـتوى الصـــعوبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار اليه الشلوشي (٢٠٢٠) أن التعليم عن بعد خلال كورونـــا أصبح إجراءً وطنيًّا ملزمًا من قبل بعض الحكومات، وأصبح استراتيجية مؤسسية عربية هدفها تحويل المخاطر والتهديدات إلى فرص.

وتبنـــي التعليـــم عـــن بعـــد في بعـــض الـــدول العربيـــة قد مـــر بمراحـــل تطـــور تاريخيـــة، بدأت بمقاومته ورفضه في الوقت السابق، ثم تم إدراجه على استحياء، ثم التوظيف المحدود له، ثم أصبح – نوعا ما – ضرورة في ضوء نظام الجودة، ثم أصبح إلزاميا بين ليلة وضحاها– في ضوء

تفشي فيروس كورونا. وبالتالي، يأتي هذا التعليم أصبح ضرورة وليس ترفا واستجابة ملحة لطارئ طبي وبائي اجتاح العالم. (في الليلي وآخرون، ٢٠٢٠).

وتفسر الباحثة ذلك في ضوء استشعار المسؤولين في جامعة الإمام محمد بن سعود لأهمية التعليم عن بعد وأهمية تطويره وتذليل العقبات التي تقف في طريقه بخاصة في الفترة المبكرة للجائحة عند بداية تعميم التعليم الإلكتروني، وبالتالي واجه العاملون في الحقل الأكاديمي بعض الصعوبات لكنها كانت متوسطة، ولم ترتقِ إلى مستوى مرتفع يحول دون إتمام العملية التعليمية، وتتوقع الباحثة أن هذه الآليات تطورت بفعل الاستمرار في التعليم عن بعد مع استمرار الجائحة.

السؤال الثالث" ما مقترحات أعضاء هيئة التدريس لإدارة الأزمة في جامعة الإمام محمد بن سعود خلال الجائحة؟"

لتحديد مقترحات أعضاء هيئة التدريس لتحسين إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لإدارة الأزمة خلال الجائحة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحاور، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور المتعلق مقترحات تحسين إدارة الجامعة للازمة خلال جائحة كورونا (ن = ١٠٣)

م	العبارات		أتفق بشدة	أتفق غالبا	أتفق أحيانا	غير متفق	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	الأهمية
٥	تحسين البيئة التقنية في المؤسسة التعليمية	ك	٨٥	١٥	٢	١	٣,٧٩	٠,٥٢	١	مرتفعة جدا
		%	٨٢,٥	١٤,٦	١,٩	١,٠				
٦	تزويد منسوبي المؤسسة التعليمية بالبرامج المساعدة على مواجهة الأزمات	ك	٧٧	٢٣	٣	٠	٣,٧٢	٠,٥١	٢	مرتفعة جدا
		%	٧٤,٨	٢٢,٣	٢,٩	٠				
٩	إعداد برامج وقائية للمنتسبين للمؤسسة لتنمية مهارات التعامل مع الأزمات المستقبلية	ك	٧٨	٢٠	٥	٠	٣,٧١	٠,٥٥	٣	مرتفعة جدا
		%	٧٥,٧	١٩,٤	٤,٩	٠				
٧	التخطيط ووضع آليات وإجراءات تتميز بالمرونة لمواجهة الأزمات وتداعياتها	ك	٧٦	٢٣	٤	٠	٣,٧٠	٠,٥٤	٤	مرتفعة جدا
		%	٧٣,٨	٢٢,٣	٣,٩	٠				

تشير نتائج الجدول السابق إلى مقترحات تحسين إدارة الأزمة خلال جائحة كورونا متعددة حيث بلغ المتوسط المرجح (٣٣,٠٣) وانحراف معياري (٤,٢٥)، وقد جاءت العبارات حسب الأهمية النسبية مرتفعة جدا، وتم ترتيب أهمها تنازليا على النحو التالي: -

١- تحسين البيئة التقنية في المؤسسة التعليمية.

٢- تزويد منسوبي المؤسسة التعليمية بالبرامج المساعدة على مواجهة الأزمات.

٣- إعداد برامج وقائية للمنتسبين للمؤسسة لتنمية مهارات التعامل مع الأزمات المستقبلية.

٤- التخطيط ووضع آليات وإجراءات تتميز بالمرونة لمواجهة الأزمات وتداعيتها.

أكدت النتائج على وجود عدد من المقترحات شملت تحسين البيئة التقنية باعتبارها أساس لإدارة العملية التعليمية والإدارية في المؤسسة، وإعداد برامج لتنمية مهارات التعامل مع الأزمات إضافة لورش العمل للاستفادة من التغذية الراجعة لجوانب القصور خلال إدارة الأزمة، ووضع خطط تتميز بالمرونة لمواجهة الأزمات وزيادة برامج التوعية للطلاب.

وتتفق النتائج مع ما أشار اليه هيكل (٢٠٠٦) من أهمية استخدام أساليب غير مباشرة لمواجهة الأزمات منها التدرج بما يتناسب مع قوة الحدث مما يساعد في مواكبة مراحل الأزمة، والتتابع والارتباط بما يتيح آلية متصاعدة للحد من الأزمة ومواجهة مخاطرها، إضافة إلى التكامل والتنسيق بين العاملين في إدارة الأزمة لتشكيل حزمة مترابطة للمواجهة.

وتؤكد النتائج ما أشار اليه الدهشان (٢٠٢٠) من قدرة الدول على تطوير المنظومة التعليمية للتعامل مع المستجدات المتسارعة والظروف الطارئة، وضرورة العودة إلى مسار تحسين التعليم بوتيرة أسرع، كما ينبغي أن تستمر مؤسسات التعليم في تطوير الأنظمة في ضوء التحديات والتغيرات المستقبلية، واعتبار التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة، والدعوة إلى تبني توجه التعليم المدمج في الظروف العادية، والاعتماد على التعليم الإلكتروني كأداة رئيسة في وقت الأزمات.

وتفسر الباحثة ذلك بوعي أعضاء هيئة التدريس بسياسيات الجامعة لمواجهة الأزمات إضافة الى اهتمامهم بتطوير أساليب إدارة الأزمة وذلك من خلال التركيز على تحسين البيئة التقنية

وهي أحد أسس العملية التعليمية عن بعد، إضافة الى اهتمام الأعضاء بأساليب مواجهة الأزمات واستشعارهم لضرورة التزود بالمعارف العلمية للتعامل مع الظروف الطارئة التي تؤثر في العملية التعليمية.

السؤال الرابع" هل توجد فروق في واقع إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود للازمة وصعوبات ومقترحات تحسين إدارتها وفق متغيرات (النوع، العمل الإداري والدرجة العلمية)؟"

للإجابة على هذا السؤال يتم عرض النتائج في محاور وفق المتغيرات المدروسة.

أ- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط إجابات أعضاء هيئة التدريس وفق متغير النوع:

لتحديد الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في متوسط درجات إدارة الأزمة وصعوبات ومقترحات تحسين إدارة الأزمة خلال جائحة كورونا وفق متغير النوع، تم حساب اختبار ت (T Test) لتحديد دلالة واتجاه الفروق، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (١٣) اختبار (ت) ومستوى دلالة الفروق بين الأعضاء الذكور الأعضاء الإناث في آليات مواجهة الأزمة خلال جائحة كورونا

المتغيرات	الأعضاء		العضوات		د. ح	قيمة ت مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإدارة العامة لمواجهة الأزمات	٢٨,١٥	٤,٩١	٢٥,٩٨	٥,٥٤	١٠١	٢,١٠٤*
آليات إدارة العملية التعليمية	٣٥,١٥	٥,٨٩	٣٥,٣٣	٤,٢٨	١٠١	٠,١٨٣
إدارة العملية التعليمية	٢٨,٤٩	٤,٩٢	٢٧,٤٢	٤,٥٨	١٠١	١,١٤١
صعوبات إدارة الأزمة خلال الجائحة	١٥,٥٦	٦,٥٧	١٨,٤٤	٧,٥٦	١٠١	٢,٠٦٣*
مقترحات تحسين آليات إدارة الأزمة	٣٣,٠٢	٤,٥٧	٣٣,٠٤	٣,٨٩	١٠١	٠,٠٢٨

* دالة عند ٠,٠٥ **عند ٠,٠١ فاقل

تشير نتائج الجدول السابق إلى: -

- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الإدارة العامة لمواجهة الأزمات خلال جائحة كورونا بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والفروق في صالح الذكور.

- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات صعوبات إدارة الأزمة جائحة كورونا بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والفروق في صالح الإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات إدارة العملية التعليمية وآليات إدارة الاختبارات خلال الجائحة بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات مقترحات تحسين إدارة الأزمة خلال الجائحة بين الذكور والإناث أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تتفق نتائج الدراسة مع دراسة وفاء صالح (٢٠٢٠) في وجود فروق بين الذكور والإناث في إدارة الموارد البشرية وإدارة الأزمات لصالح الذكور لدى العمداء في الجامعات الأردنية، بينما تختلف مع ما توصل اليه خليل (٢٠١٦) من ارتفاع مستوى إدارة الإناث للازمات لدى المديرين في المدارس الفلسطينية، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء الفترة الزمنية لإدارة الأزمة ونوعها، وكذلك اختلاف عينة مديري المدارس عن أعضاء هيئة التدريس في المهام والتحديات التي تواجه كل فئة منهم.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة لم تتوصل الباحثة لدراسة عن الفروق بين الذكور والإناث في إدارة الأزمات خلال الجائحة، ولكن يمكن تفسير نتائج الدراسة في ضوء إدراك الأعضاء لجودة الآليات التي تقوم بها الجامعة، إضافة إلى اشتراك العديد من الأعضاء في وضع الآليات بحكم المناصب الإدارية التي يشغلها الذكور عن الإناث، ومن جانب أخر ارتفع مستوى شعور الإناث وجود صعوبات عن الذكور، والذي تفسره الباحثة في ضوء تزايد شعور الإناث بالضغوط وتبعاتها، إضافة إلى تزايد أعداد الطالبات عن الطلاب في بعض الكليات، والذي يزيد الأعباء على الإناث، ويزيد شعورهن بوجود صعوبات تؤثر في العملية التعليمية.

وتعد هذه النتائج تساؤلات مستقبلية تحتاج إلى المزيد من الدراسات للتعرف على الفروق بين الجنسين في إدارة الأزمات.

ب- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط إجابات أعضاء هيئة التدريس وفق متغير المنصب الإداري

لتحديد الفروق في متوسط درجات إدارة الأزمة وصعوبات ومقترحات التحسين بين الأعضاء بدون منصب والأعضاء في مناصب إدارية تم حساب اختبار ت (T Test) لتحديد دلالة واتجاه الفروق، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (١٤) اختبار (ت) ومستوى دلالة الفروق بين في آليات مواجهة الأزمة خلال جائحة كورونا

المتغيرات	أعضاء بدون منصب		أعضاء في مناصب إدارية		د.ح	قيمة ت مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإدارة العامة لمواجهة الأزمات	٢٨,٠٦	٥,١٧	٢٥,٦٢	٥,٢١	١٠١	٢,٣٢٢*
آليات إدارة العملية التعليمية	٣٦,٠٨	٥,٢١	٣٣,٨٥	٤,٨٨	١٠١	٢,١٥٨*
إدارة العملية التعليمية	٢٩,٤٥	٣,٩٧	٢٥,٥٩	٥,٠٥	١٠١	٤,٣١٤**
صعوبات إدارة الأزمة خلال الجائحة	١٥,٤٧	٦,٩٧	١٩,٢٦	٦,٩٢	١٠١	٢,٦٨٠**
مقترحات تحسين آليات إدارة الأزمة	٣٣,١١	٤,٣٦	٣٢,٨٩	٤,١٠	١٠١	٠,٢٤٨

* دالة عند ٠,٠٥ **عند ٠,٠١ فاقل

تشير نتائج الجدول السابق إلى: -:

- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الإدارة العامة، وإدارة العملية التعليمية، وإدارة الاختبارات لمواجهة الأزمات خلال جائحة كورونا بين الأعضاء بدون مناصب إدارية، والأعضاء العاملين في مناصب إدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والفروق في صالح الأعضاء غير العاملين في مناصب إدارية.
- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات صعوبات إدارة الأزمة جائحة كورونا بين الأعضاء بدون مناصب إدارية، والأعضاء العاملين في مناصب إدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والفروق في صالح الأعضاء العاملين في مناصب إدارية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات مقترحات تحسين إدارة الأزمة خلال الجائحة بين الأعضاء بدون مناصب إدارية، والأعضاء العاملين في مناصب إدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تشير النتائج إلى ارتفاع مستوى الإدارة العامة للازمة، وإدارة العملية التعليمية وإدارة الاختبارات لدي أعضاء هيئة التدريس الذين لا يشغلون مناصب إدارية؛ حيث تقتصر المهام التي يقومون بها على إدارة العملية التعليمية، بينما ارتفع مستوى الشعور بالصعوبات لدى الذين يعملون في مناصب إدارية وذلك لكثرة التحديات التي يواجهونها، وزيادة الضغوط التي يتعرضون لها خلال الأزمات، والذي أدى إلى التأكيد على وجود صعوبات كثيرة يتعاملون معها. ولم تتوصل الباحثة إلى دراسات سابقة اهتمت بأثر المناصب الإدارية في مواجهة الأزمات، ولذلك يحتاج هذا المتغير إلى المزيد من البحث من قبل الباحثين.

ج- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط إجابات أعضاء هيئة التدريس وفق متغير الدرجة العلمية:

لتحديد الفروق في متوسط درجات إدارة الأزمة وصعوبات ومقترحات تحسين إدارة الأزمة في جامعة الإمام محمد بن سعود وفق متغير الدرجة العلمية، أجرت الباحثة تحليل التباين الأحاديِ ANOVA one way، ويعرض في الجدول التالي نتائج التحقق من صحة الفرض.

جدول (١٥) تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق في متوسط درجات إدارة الأزمة خلال جائحة كورونا وفق متغير الدرجة العلمية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدارة العامة لمواجهة الأزمات	بين المجموعات	٨١,٤٧٩	٢	٤٠,٧٣٩	١,٤٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٨٢,٦١٨	١٠٠	٢٧,٨٢٦		
إدارة العملية التعليمية	بين المجموعات	١٩,٨١٢	٢	٩,٩٠٦	٠,٣٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧١٨,٥٩٦	١٠٠	٢٧,١٨٦		
إدارة الاختبارات خلال الجائحة	بين المجموعات	٣٨,٩٧٥	٢	١٩,٤٨٧	٠,٨٥٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٨٦,٠١٦	١٠٠	٢٢,٨٦٠		
	بين المجموعات	٥٢,٥٧١	٢	٢٦,٢٨٥	٠,٥٠٧	غير دالة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
صعوبات إدارة الأزمة خلال الجائحة	داخل المجموعات	٥١٨٢,٤٥٨	١٠٠	٥١,٨٢٥		
مقترحات تحسين آليات إدارة الأزمة	بين المجموعات	٥٣,٩٤٠	٢	٢٦,٩٧٠	١,٥٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٨٦,٩٧٣	١٠٠	١٧,٨٧٠		

تشير نتائج الجدول السابق إلى: –

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الآليات العامة، وآليات إدارة العملية التعليمية، وآليات إدارة الاختبارات لمواجهة الأزمات خلال جائحة كورونا بين الأعضاء العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق متغير الدرجة العلمية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات صعوبات إدارة الأزمة خلال جائحة كورونا بين الأعضاء العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق متغير الدرجة العلمية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات مقترحات تحسين آليات إدارة الأزمة خلال الجائحة بين بين الأعضاء العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق متغير الدرجة العلمية.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في إدارة الأزمات وفق متغير الدرجة العلمية، واختلفت هذه النتائج مع دراسة وفاء صالح (٢٠٢٠) في وجود فروق دالة إحصائيا في إدارة الموارد البشرية وإدارة الأزمات لصالح درجة أستاذ في الجامعات الأردنية، وتفسر الباحثة النتائج في ضوء عدم اختلاف المهام الخاصة بالعملية التعليمية بين الدرجات العلمية المختلفة، واختلاف أساليب مواجهة الأزمة في الدول العربية المختلفة وما تبعه من وجود اختلافات بين العاملين في المؤسسات التعليمية في التعامل مع الأزمة ومستوى تقييم المواجهة المختلفة.

ملخص نتائج الدراسة:

- أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسب موافقة أعضاء هيئة التدريس على جودة الإدارة العامة والخاصة للعملية التعليمية والاختبارات في مواجهة الأزمة خلال الجائحة.
- جاءت انخفاض نسب موافقة أعضاء هيئة التدريس على وجود معوقات تحد من فعالية إدارة الأزمة خلال الجائحة.
- وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الإدارة العامة للأزمة لصالح الذكور، ووجود فروق لصالح الإناث في معوقات إدارة الأزمة خلال الجائحة.
- وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في إدارة الأزمة خلال الجائحة بين أعضاء هيئة التدريس وفق متغير المنصب الإداري لصالح العاملين في مناصب إدارية.
- وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للأزمة خلال الجائحة وفق متغير الدرجة العلمية.

التوصيات: -

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقترح الباحثة ما يلي: –

- إعداد دورات تدريبية متقدمة في مجال إدارة الأزمات خلال فترات الأوبئة؛ لتنمية مشاركات أعضاء هيئة التدريس في مواجهة الأزمات، وتفعيل دورهم في تنفيذ توجهات المؤسسات التعليمية.
- عمل لقاءات مستمرة بين القيادات وأعضاء هيئة التدريس لتوضيح التحديات التي تمر بها المؤسسات والاستفادة من مقترحاتهم لتحسين سير العملية التعليمية.
- الاهتمام بعقد دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس الإناث تتعلق بإدارة الأزمات والتغلب على الصعوبات خلال التعامل مع الأزمات بفعالية.
- إعداد دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس ذوي المناصب الإدارية لتحسين أساليب مواجهة الأزمات لديهم، وإكسابهم مهارات بناء الخطط المستقبلية والاستشرافية للتغلب على التحديات خلال الأزمة وما بعدها.

المراجع

أولا المراجع العربية:

أبو معمر، ماهر (٢٠١١). دور مديريات التربية والتعليم في إدارة الأزمات التعليمية التي تواجهها المدارس الحكومية في محافظات غزة وسبل تطويرها. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة، فلسطين.

أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٢). إدارة الأزمات التعليمية في المدارس: الأسباب والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.

الأعرجي، عاصم (٢٠٠٦). إدارة الأزمات بين الوقائية والعلاجية. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

آل مداوي. عبير محمد (٢٠١٦) دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمة البيئية بجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،٣٥(١٧١)،٣٠٩-٣٦٥.

حمدي. خالد وليد (٢٠١٨) أثر القيادة الإبداعية في إدارة الأزمات: دراسة ميدانية على قطاع الاتصالات الأردنية. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت.

خليل، عصام عبد العزيز (٢٠١٦). واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين في جنوب الضفة الغربية. مجلة العلوم التربوية، ٢(١) ٤٤١-٤٧٤.

الدهشان، جمال علي خليل (٢٠٢٠). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية،٣(٤)١٠٥-١٦٩.

رخا، محمد عبد الوهاب (٢٠١٩). واقع إدارة الأزمات في الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٤(٢)، ٥٥٥-٦١٢.

الرفاعي، احمد محمد رجائي (٢٠١٣). دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في توعية وتثقيف الطلاب للحد من الأزمات والكوارث: بيئة التعلم والتعليم الامنة. المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، الرياض جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢-١٤٣٤/١١/٣هـ).

السالم، مؤيد سعيد (٢٠٠٩) أساسيات الإدارة الاستراتيجية .ط 2، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السبيعي، عبدالله بن محمد (٢٠٢٠).مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا (COVID-19). مجلة العلوم التربوية، ٦(١)٨٩-١٢٤.

السكافي، فاتن احمد (٢٠٢٠). تكيف الأسرة مع الحجر الصحي المنزلي في زمن فيروس كورونا. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، ٦٣، ٩- ٣٠.

صالح، وفاء فتحي محمود (٢٠٢٠). إدارة الموارد البشرية لدي عمداء الكليات في الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية. رسالة ماجستير، تخصص إدارة وقيادة تربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

الصالح، امل عبد الوهاب (٢٠٢٠). درجة ممارسة وزارة التربية في دولة الكويت لإدارة الأزمات خلال فترة جائحة كورونا(كوفيد-١٩) والتحديات التي تواجهها وفق أراء العاملين: دراسة ميدانية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، إصدار خاص جائحة فيروس كورونا (كوفيد ١٩)، ١٩- ٦٤.

عبد العال، رائد (٢٠٠٩). أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.

العجمي، منيرة خالد (٢٠٢٠). تصورات طلاب كلية التربية نحو دور التعليم عن بعد في تحقيق متطلبات الجودة ومعوقات تطبيقه في جامعة الكويت في ظل جائحة كورونا. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، إصدار خاص جائحة فيروس كورونا (كوفيد ١٩)،٤٥٧-٤٩٨.

العنزي. أحمد بن معجون. (٢٠٢٠). واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا المستجد (COVID-19)على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور .مجلة العلوم التربوية،٦(١) ٢١٧-٢٥٥.

كامل، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٣). إدارة الأزمات المدرسية. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

المطرف، عبد الرحمن فهد (٢٠٢٠). التحول الرقمي للتعليم الجامعي في ظل الأزمات بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ٣٦(٧)١٥٨- ١٨٤.

الليلي، عبد الرحمن وإسماعيل، عبد الرحيم وأبو ناصر، فتحي والقحطاني، رفدان (٢٠٢٠). التعليم عن بعد كاستجابة للأزمات :حالة الكورونا في الدول العربية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، تحت الطبع (١-١٧).

المحرج. عبدالكريم (٢٠٢٠). المشكلات الإدارية والفنية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود أثناء جائحة كورونا. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،٣٩(١٨٧)١٩٨-٢٥٤.

مختار، عبد المطلوب بو خطوة، فؤاد (٢٠١٥). واقع إدارة الأزمة في مؤسسات التعليم العالي الليبية، الأردن. مجلة مركز البحث وتطوير الموارد،٣٣-٤٥.

ملكاوي، حنان عيسى (٢٠٢٠). تداعيات جائحة فيروس كورونا المستجد على الأمن الصحي العربي. نشرة الالكسو العلمية،٢، ٥- ٥٧.

هيكل، محمد احمد الطيب (٢٠٠٦). مهارات إدارة الأزمات والكوارث والمواقف الصعبة. القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

المراجع العربية المترجمة:

Abu Muammar, Maher (2011). The role of education directorates in managing the educational crises faced by public schools in Gaza governorates and ways to develop them. Master's degree, Al-Azhar University, Faculty of Education, Gaza, Palestine.

Ahmed, Ahmed Ibrahim (2002). Management of educational crises in schools: causes and treatment. Cairo: Arab Thought House.

Al-Araji, Assem (2006). Crisis management between preventive and therapeutic. Amman, Al-Fikr Publishing and Distribution House.

Al-Madawi. Abeer Mohammed (2016) Strategic Planning role in managing the environmental crisis at King Khalid University. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University,35 (171),309-365.

Hamdi. Khaled Walid (2018) Impact of Creative Leadership in Crisis Management: A Field Study on Jordan's Telecommunications Sector. Master's degree. Al-Bayt University.

Khalil, Essam Abdel Aziz (2016). The reality of crisis management at Palestinian public schools from the point of view of managers in the southern West Bank. Educational Sciences Journal, 2 (1) 441-474.

Dhahshan, Jamal Ali Khalil (2020). Future of education after Corona Pandemic: Exterior scenarios. International Journal of Research in Educational Sciences, 3 (4) 105-169.

Khra, Mohamed Abdel Wahab (2019). The reality of crisis management in the academic departments at Tabuk University in Saudi Arabia. Journal of Faculty of Education, Al-Azhar University, 184 (2), 555-612.

Rifai, Ahmed Mohamed Rajai (2013). The role of faculty members of universities in awareness and educating students to reduce crises and disasters: Learning and safe learning environment. The First Saudi International Conference on Crisis and Disaster Management, Riyadh Imam Mohammed bin Saud Islamic University (2-3 / 11/1434 A).

-AlSalem, Moaid saeed. (2009) The basics of strategic management. I 2, Amman: Wael House for Publishing and Distribution.

Al-Subaie, Abdullah bin Mohammed (2020) 0 The use of faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz.

AlSakafy, Faten Ahmed (2020). Adapting the family with home stone in the time of Corona virus. Jill of Human and Social Sciences, Jill Scientific Research Center, 63, 9-30.

Saleh, Wafa Fathi Mahmoud (2020). Human resources management has colleges in Jordanian universities in Amman Governorate and its relation to crisis management from the point of view of the heads of the academic departments. Master of Directors and Educational Driving, Middle East University, Amman.

Saleh, Amal Abdel Wahab (2020). The degree of practice of the Ministry of Education in the State of Kuwait to manage crisis during the Corona pandemic period (Covid -19) and the challenges faced by employees: field study. Gulf and Arab Island Studies Journal, special version of Corona virus (Kovid 19), 19-64.

Abdel-Al, Raed (2009). Crisis management methods in government school principals in Gaza and its relationship to strategic planning. Master's Message, Islamic University, Faculty of Education, Gaza, Palestine.

Ajami, Munira Khaled (2020). The perceptions of students of the Faculty of Education towards the role of distance education in achieving quality requirements and obstacles to its application at Kuwait University under Corona. Gulf and Arab Island Studies Journal, Special Edition Pandemic Corona (Kovid 19), 457-498.

Enezi. Ahmed bin Maajoun. (2020). The reality of telemedicine and electronic courses in the light of the global challenges of Corona (COVID-19 on the Northern Border University students from the point of view of faculty, students and parents. Educational Sciences, 6 (1) 217-255.

Kamel, Abdul Wahab Mohammed (2003). School crisis management. Amman, Dar al-Fakr Publishing and Distribution.

Al-Mutaif, Abdul Rahman Fahd (2020). The digital transformation of university education in the face of crises between public and private universities from the point of view of faculty. Journal of the Faculty of Education, University of Zagazig, 36 (7)158-184.

Allily, Abdul Rahman and Ismail, Abdul Rahim and Abu Nasser, Fathi and Al Qahtani, Refedan (2020). Distance education in response to crises: Coronia in Arab countries. The Scientific Journal of King Faisal University (Human and Administrative Sciences), under print (1-17). https://services.kfu.edu.sa/scientificjournal/en/home/contents/1163

Almehreg. Abdul Karim (2020). Administrative, technical and academic problems facing graduate students at Imam Muhammad bin Saud University during the Corona pandemic. Journal of Faculty of Education, Al-Azhar University, 39 (187) 198-254.

Mokhtar, Abdul Request Bo step, Fouad (2015). The reality of the crisis management in Libyan higher education institutions, Jordan. Research and Resource Development Center, 33-45.

Malkawi, Hanan Issa (2020). The repercussions of the Corona virus pandemic on Arab health security. Scientific Bulletin, 2, 5-57.

Hiukal Mohammed Ahmed Al-Tayeb (2006). Crisis and disaster management skills and difficult attitudes. Cairo, General Authority for Book.

- المرجع الأجنبية:

World Health Organization (2020). Coronavirus infection. Retrieved 27/3/2020 from:https://www.who.int/topics/coronavirus_infections/ar/

Caponigro, J. (2000). The crisis counselor: A step guide to managing a business crisis. New York, Contemporary books.

Bobyleva, Alla & Sidorova, Alexandra (2015). Crisis Management in Higher Education In RUSSIA. International Cross-Industry Journal Perspectives of Innovations, Economics & Business, 15, (4)

− Makarova. Marie & Horvath ova. Petra (2019). Prepared for a Crisis? Basic Elements of Crisis Management in an Organization. Economic Research-Kosovska Istra Zivania, 32(1)1844–1868.

Nathanial, Peter (2020). Crisis Management: Framework and Principles with Applications to CoVid-19. INSEAD. Retrieved from: https://www.insead.edu/faculty-research.

World Health Organization (2020). Instructions for dealing with the emerging corona virus "Covid-19". Retrieved from: https://www.who.net) Date of the visit 12/4/2020.

خطة فتح جرجان في العصرين الراشدي والأموي
دراسة تاريخية تحليلية

إعداد

د. إبراهيم بن علي الربعي

الأستاذ المساعد في قسم التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية

المستخلص

يتناول هذا البحث خطة فتح جرجان وهي المنطقة الواقعة على بحر الخزر (قزوين) بين خراسان وطبرستان وتشكل أهمية كبيرة من جميع النواحي الأمنية والعسكرية والسياسية والاقتصادية وتسيطر على أهم الطرق الرابطة بين العراق وخراسان، فكان فتح هذه المنطقة من المتطلبات الحتمية للجيوش الإسلامية التي نجحت في البداية بعقد صلح مرتين متتاليتين، ثم نقض أهالي جرجان هذا الصلح بسبب انشغال الجيش الإسلامي بالصراعات الداخلية، وقاموا بالسيطرة على الطريق البري الشمالي المهم في التجارة بين الشرق والغرب، وحين صار هذا الطرق غير آمن للقوافل التجارية، كانت الفكرة في فتح جرجان لدى قتيبة بن مسلم أمير خراسان، ولكن والي العراقين الحجاج بن يوسف الثقفي صرفه عن ذلك، وقد فطن لهذا المنطقة وخطورتها يزيد بن المهلب بن أبي صفرة الذي طرح هذا فكرة فتحها على الخليفة سليمان بن عبدالملك عندما كان ولياً للعهد، وانتقد استراتيجية قتيبة بن مسلم في فتوح بلاد ما وراء النهر وترك جرجان، فلما تولى الخليفة سليمان بن عبدالملك مقاليد السلطة وعين يزيد بن المهلب والياً على خراسان ومنحه الاستقلالية عن العراق، سارع يزيد بالعمل على فتح هذه المنطقة من خلال خطة عمل عليها لفترة زمنية طويلة بدأت في فصل الشتاء من عام ٩٧هـ / ٧١٦م بإعداد الجيوش لمدة ثلاثة أشهر، ثم فتح المناطق التابعة لها بقطع جميع الإمدادات التي تصل إلى قلاع وحصون جرجان ثم فرض الحصار على أهم الحصون حصن وجاه، ودخوله من خلال الممرات الضيقة عبر سلسلة جبال ألبرز، وقد استغرقت هذه العملية قرابة سنة ثلاثة أشهر.

الكلمات المفتاحية: خطة فتح جرجان، الخليفة سليمان بن عبدالملك.

Extract of the research

This paper deals with the plan of Fath Gurjan، which is the area located on the Khazar Sea (Caspian) between Khurasan and Tabaristan and is of great importance in all security, military, political and economic aspects and it controls the most important roads linking Iraq and Khorasan, so opening this area was one of the inevitable requirements of the Islamic armies that succeeded in the beginning By concluding a reconciliation twice in a row, then the people of Jarjan revoked this peace due to the Islamic army's preoccupation with internal conflicts, and they took control of the northern land route important for trade between the East and the West, and when this road became unsafe for commercial caravans, the idea was to open Gorgan with Qutaiba bin Muslim Amir Khorasan, but the governor of the Iraqis, Al-Hajjaj bin Yusuf Al-Thaqafi.

He dismissed him from that, and he was aware of this region and its danger, Yazid bin Al-Muhallab bin Abi Safra, who proposed this idea to open it to Caliph Sulayman bin Abdul-Malik when he was crown prince, and criticized Qutayba bin Muslim's strategy in Fattuh countries beyond the river and left Gorgan. When Caliph Sulayman bin Abdul Malik took over The reins of power and appointed Yazid bin al-Muhallab as governor of Khurasan and granting him independence from Iraq. Yazid hastened to work to open this region through a plan of action for a long period of time that began in the winter season of 97 AH / 716 CE by preparing armies for a period of three months, then opening their areas by cutting off All supplies reached the castles and forts of Gorgan, then the siege was imposed on the most important forts, Fort Wajah, and entered through the narrow passages through the Alborz mountain range, and this process took about a year three months.

Key word: plan to open Gorgan, Caliph Sulayman bin Abdul-Malik

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم على الهدى إلى يوم الدين.. ثم أما بعد:

كانت الفتوح الإسلامية هي السمة البارزة في العصر الراشدي والعصر الأموي، وقد تناولتها المصادر الإسلامية والعربية بتوسع وأُفردت لها كتب خاصة، كما تناولها الكتاب المحدثون بتفاصيل أدق خاصة ممن لديهم خلفية عسكرية، وقد حاولت المساهمة في هذا البحث بتناول جزئية من استراتيجيات الجيوش الإسلامية في العصر الأموي التي بلغت أوج نشاطها في تلك الفترة من التوسع في الفتوح، وأثناء القراءة في الفتوح الإسلامية كان من اللافت للنظر المحاولات العديدة لفتح جرجان منذ عهد الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ، وبقائها بيد أهلها دون أن يدخلها الجيش الإسلامي على الرغم من موقعها الحيوي، وتجاوز الفتح الإسلامي لبلاد أخرى بعيدة عنها، ثم إنها سبب رئيس في إغلاق أهم الطرق المؤدية إلى خراسان وبلاد ما وراء النهر في وجه القوافل التجارية وغيرها، وعلى الرغم من استيعاب القادة لأهمية هذه المنطقة إلا أنهم تحاشوا فتحها لأسباب سيظهر بعضها في ثنايا البحث وإن كان بعض هذه الأسباب ليس مقنعًا، إلا أن الإعراض عن فتحها كان واضحاً مع ما يمتلكه الجيش الإسلامي من قوة في تلك الفترة تؤهله لدخولها، حتى جاء يزيد بن المهلب بن أبي صفرة في عهد الخليفة سليمان بن عبدالملك، وتحقق على يده فتح هذه المنطقة.

وبعد الاطلاع على المراجع التي تناولت الفتوح الإسلامية في العصر الأموي لم أعثر على من تناول خطة فتح جرجان بدراسة مستقلة وتفصيلاتها الدقيقة والتي تستحق الدراسة من وجهة نظري، كما سيتبين في ثنايا هذا البحث.

التمهيد:

الموقع الجغرافي لجُرْجانُ(١):

جُرْجانُ هي إحدى مدن إقليم الديلم ضمن نطاق ما يعرف بالمشرق الإسلامي(٢)، وهي مدينةٌ واسعةٌ تقع بين طَبَرِستانُ وخُراسَانُ(٣)، وفيها أكثر من سبعمائة قلعة(٤) في جبال أَلبُرْزْ(٥)، من أشهرها وأكبرها قلعة جرجان. الواقعة على الضفة الشرقية من نهر الدّيلم(٦) الذي يصب في بحر قزوين. وإليها تنسب المنطقة بأكملها، ويتبعها قرى وقلاع عديدة، وفي الجانب الغربي من النهر تقع مدينة بكراباذ ثاني كبرى مدن جرجان، ويصل بينهما جسر محكم البنيان(٧)، ومن مدن جرجان نامِيَةُ ودِهِسْتَانُ ووَجلّه(٨).

(١) جُرجان: من المدن القديمة نسبة إلى أول من شيدها وهو جرجان بن أميم بن لاوذ بن سام بن نوح؛ السهمي: أبو القاسم حمزة بن يوسف، تاريخ جرجان، تحقيق: محمد خان، ط:٤، عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م، ص٤٤. البكري: أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق : مصطفى السقا، ط: ٣، عالم الكتب، بيروت ١٤٠٣هـ، جـ٢، ص٣٧٥.

(٢) إقليم الديلم يضم خمس كور وهي قومس وجرجان وطبرستان والديلمان والخزر. المقدسي: أبو عبدالله محمد بن أحمد، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، تحقيق: غازي طليمات، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ١٩٨٠م، ص٢٤١؛ المقدسي: أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ص٢٤١.

(٣) الحموي: معجم البلدان، دار الفكر، بيروت، جـ٣، ص ١٤٦.

(٤) الإدريسي: محمد بن محمد الطالبي: نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، ط:١، عالم بيروت، بيروت، ١٤٠٩هـ، جـ٢، ص٦٨٨.

(٥) جبال ألبرز هي سلسلة جبال تشكل قوس على بحر الخزر، تمتد من أرمينية إلى شرقي إيران تتخللها محافظات مازندان وجيلان وكلستان. شاكر: محمود، إيران، المكتب الإسلامي، بدون مكان وتاريخ، ص٧٦؛ فايد: يوسف عبدالمجيد، جغرافية المناخ والنبات، ط:١، دار النهضة العربية، مصر، ١٩٧١م ص٣٥٠.

(٣) اليعقوبي: أحمد بن إسحاق، البلدان، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٢هـ، ص٩٢؛ ويعرف هذا النهر حالياً بنهر جرجان.

(١) الإدريسي: نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، جـ٢، ص٦٨٨.

(٨) ابن خرداذبة: أبو القاسم عبيدالله بن عبدالله، المسالك والممالك، دار صادر، بيروت، ١٨٨٩م، ص٥٢. سيرد التعريف بهذه المدن في مواضعها من هذا البحث.

وجرجان حاليًا هي مدينة إستراباذ من أعمال مازندان في شمالي إيران وتقع إلى الشمال الشرقي من العاصمة طهران، جنوب شرقي بحر قزوين[١].

الوصف العام لجرجان:

يتميز مُناخ جرجان بالمناخ المداري[٢]، وطبيعتها المناخية لها تأثير على المحاصيل الزراعية المختلفة[٣] وهذا ما يجعلها مكتفية ذاتيًا، ويتم تخزين جزء كبير من محاصيلها الزراعية عند الحصاد في الحصون والقلاع تحسبًا للحصار.

وتتسم المنطقة بطبيعتها الجبلية، ولها قلاع متصلة ببعضها ببعض[٤]؛ فهي لا يطلق عليها مصطلح مدينة قبل الفتح الإسلامي[٥]، والسبب في ذلك أنها لم تأخذ شكل المدينة المعروف بالبناء والأسواق وغيرها، بل كانت عبارة عن سلسلة من القلاع والحصون العالية يتم الدخول لها عبر ممرات ضيقة أشبه بالأنفاق وعلى هذه الممرات حراس يقومون بالتناوب على حمايتها[٦]، وبعض هذه القلاع محكم البنيان يصعب اختراقها، متسمة بالتحصينات الطبيعية كقلعة وجاه[٧]، وهي من أهم المراكز العسكرية داخل سور جرجان العظيم الذي يمتد من أعلى جرجان من الجهة

(١) أبو خليل: شوقي، أطلس دول العالم الإسلامي، ط:٢، دار الفكر، بيروت، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م، ص٢٤؛ أبو العلا: إبراهيم عبدالمنعم سلامة، أضواء جديدة على دور المهالبة السياسي والثقافي في جرجان، ط:١، دار الانتشار العربي، بيروت، ٢٠١٢م، ص٩٧.

(٢) تتنوع الزراعة في جرجان؛ فسهولها الخصبة صالحة لزراعة النخيل والعنب والتين والزيتون وسائر الفواكه الموسمية, وتتميز بتراكم الثلوج على قمم جبالها واعتدال المناخ في سهولها؛ ولذا وُصِفت بأن حرها وبردها يختلطان، وليس بالمشرق مدينةٌ أجمع ولا أظهر حسناً من جرجان، وذلك أن بها الثلج والنخل، والفواكه المتنوعة, الاصطخري: أبو إسحاق إبراهيم بن محمد الكرخي، مسالك الممالك، مطبعة بريل، ليدن، هولندا، ١٩٣٧م، ص٢١٣.

(٣) الاصطخري: أبو إسحاق إبراهيم بن محمد الكرخي، مسالك الممالك، مطبعة بريل، ليدن، هولندا، ١٩٣٧م، ص٢١٣.

(٣) الإدريسي: نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، جـ٢، ص٦٨٨.

(٥) ابن الأثير: أبو الحسن علي بن أبي الكرم، الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبدالسلام تدمري، ط:١، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م، جـ٤، ص٨٨.

(٦) ابن الأثير: الكامل في التاريخ، جـ٤، ص٨٨.

(٧) اسمها وجاه أو وجاة ولم أجد لهذه القلعة ذكرًا في كتب الجغرافيا. الطبري: محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك (تاريخ الطبري)، ط:٢، دار التراث العربي، بيروت، ١٣٨٧هـ، جـ٦، ص٥٣٧، ٥٤٢.

الشـــمالية إلى بحر قزوين[١] عند مدينة طَمِيسَـــةَ[٢]، وبناؤه من الآجر[٣]، ويطلق عليه الســـور الأحمر[٤]؛ وقد شُيد هذا السور لحماية المنطقة من هجمات الأتراك الغز من جهة خوارزم[٥]، قبل أن يستولوا عليها بعد أن ضعفت الدولة الساسانية[٦].

ولجرجان نهر كبير يخترق المدينة من الشرق ويصب في بحر الخزر (قزوين)[٧]. يغذيها على مدار العام بالمياه العذبة، ويبدو أنه أحد أهم روافد المدينة وتحصـــيناتها الطبيعية، ويعتمد عليه السكان في الزراعة، ونقل المياه إلى أعالي الحصون.

المبحث الأول: محاولات فتح جرجان في العصر الراشدي:

لم تكن جرجان بمنأى عن تحركات الجيوش الإســـلامية التي تجوب المنطقة ابتداءً من خلافة عمر بن الخطاب ﷺ، فقد طرق الجيش الإســـلامي أبواب جرجان أربع مرات، انتهت المحاولات الثلاث الأولى بالصـــلح، ثم كان الفتح في المرة الرابعة ودخول المدينة، وقد كانت المحاولة الأولى والثانية في العصر الراشدي والثالثة والرابعة في العصر الأموي، ولهذا كان إصرار بعض القادة على فتح جرجان كبيراً لما تشكله هذه من أهمية كبرى من الناحية الأمنية والاقتصادية. وقد جاءت هذه المحاولات كالآتي:

---

(١) هو المعروف بالمصادر القديمة ببحر الخزز, وهو مستقل لوحده عن البحار العالم المتصلة, وتحيط به دول كروسيا, وتركمانستان, وإيران, أذربيجان, وكازاخستان. حسين مؤنس: أطلس تاريخ الإسلام، ط٢، مصر، القاهرة، ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م، ص ٢٢٩.

(٢) طميسة: هي الحد الفاصل بين جرجان وطبرستان وتقع على السهل الساحلي لبحر جرجان. الحموي: معجم البلدان، جـــ٤، ص٤١٤ الحميري: أبو عبد الله محمد بن عبد الله، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقق: إحسان عباس، ط:٢، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، ١٩٨٠م، ص٣٨٦.

(٣) الآجر: جمع آجرة وهي اللبنة من الطين التي أحرقت بالنار كي تزداد صلابة, وأصل هذه الكلمة فارسية. الحميري: نشوان بن سعيد، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تحقيق: حسين بن عبد الله العمري ومطهر بن علي الإرياني ويوسف محمد عبد الله، ط:١، دار الفكر المعاصر، بيروت، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م، جـ١، ص١٨٨.

(٤) ابن أعثم: الفتوح، جـــ٤، ص٢١٢؛ ابن قدامة: قدامة بن جعفر بن قدامة، الخراج وصناعة الكتابة، تحقيق: محمد حسين الزبيدي، ط١، دار الرشيد، العراق، بدون تاريخ،ص١٩٥.

(٥) ابن أعثم: الفتوح، جـ٤، ص٢١٢

(٦) المسعودي: أبو الحسن علي بن الحسين، التنبيه والإشراف، دار الصاوي، القاهرة، ص٥٣.

(٧) مؤنس: أطلس تاريخ الإسلام، ص ١٤٧.

الفتح الأول (سويد بن مقرن):

إن موقع جرجان الجغرافي الذي تتقاطع فيه الطرق والخطوط نحو المدن والبلدات الإسلامية ـ سواءً على مستوى الجيش أو القوافل المدنية والتجارية ـــ يتطلب فتحها وألا تبقى بيد العدو، وهو ما تنبه له يزيد بن المهلب بن أبي صفرة في وقتٍ مبكرٍ من خلافة الوليد بن عبدالملك، وذلك في محادثاته مع سليمان بن عبد الملك ولي العهد آنذاك حيث انتقد خطة القائد قتيبة بن مسلم[١] الذي فتح بلاد ما وراء النهر وتوغل في الغزو إلى غزو بلاد الصين وترك بيضة العرب جرجان[٢] ولا يعني هذا أن السابقين من قادة فتح بلاد المشرق لم يتعرضوا لجرجان، فقد توجه سويد بن مقرن ﷺ[٣] في خلافة عمر بن الخطاب ﷺ سنة ٢٣هـ[٤] من مدينة الري[٥] إلى جرجان سالكًا

(١) أبو حفص قتيبة بن مسلم بن عمرو بن الحصن بن ربيعة بن خالد بن أسيد الخير الباهلي، والده مسلم بن عمرو أحد رجالات معاوية ﷺ، وكان قتيبة شاعراً وداهية من دهاة العرب وصاحب رأي، تميز بالرئاسة والشجاعة ولي إمرة خراسان في عهد الخليفة عبد الملك بن مروان والوليد بن عبدالملك من جهة الحجاج بن يوسف الثقفي أمير العراقين، فتح مدن خوارزم وسمرقند وبخارى، وفرغانة من بلاد ما وراء النهر ووصل كاشغر في الصين وخضعت له بلاد الصغد؛ قتل بمدينة فرغانة في ذي الحجة من سنة ٩٦هـ. ابن قتيبة الدينوري: عبدالله بن مسلم، المعارف، تحقيق: ثروت عكاشة، ط:٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٢م، ص٤٠٦؛ ابن خلكان: أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد، وفيات الأعيان، تحقيق: إحسان عباس، ط:١، دار صادر، بيروت، ١٩٩٤م، جـ٤، ص٨٦؛ الذهبي: شمس الدين محمد بن أحمد، تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير الأعلام، تحقيق: بشار عواد معروف، ط:١، دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٣م، جـ٢، ص١١٥٧.

(٢) البلاذري: فتوح البلدان ٣٢٨.

(٣) الصحابي سويد بن مقرن بن عائذ المزني أسلم مع إخوته السبعة ومعهم أربعمائة من مزينة وأميرهم النعمان وكان سويد تحت راية أخيه يوم فتح مكة وشارك في فتوح العراق وفارس وقد حمل الراية يوم مقتل أخيه النعمان بعد أن كتم مقتله حتى لا يتأثر الجيش ثم سلمها لحذيفة بن اليمان. الطبري: تاريخ الطبري، جـ٤، ص١٢٦؛ ابن الأثير: أبو الحسن علي بن أبي الكرم، أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبدالموجود، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م، جـ٢، ص٦٠٠.

(٤) الذهبي: تاريخ الإسلامي، جـ٢، ص١٣٢.

(٥) الرَيّ: بفتح الراء، وتشديد الياء من إقليم الجبال شيدها الملك كيخسرو بن سياوش تميزت ببنائها من الآجر المنمق المطلي باللون الأزرق؛ وتربتها زراعية تكثر فيها الفواكه، وهي محط الحجاج القادمين من خراسان وبلاد ما وراء النهر، وهي الآن إحدى مدن إيران وتقع في الشمال الغربي من البلاد. الحموي: معجم البلدان، جـ٣، ص١١٦.

الطريق القديم[١] الذي يمر بمحاذاة جبال ألبرز فاجتاز قرى سمنان[٢] إلى قومس[٣] متجنباً قلعة دنباوند الوعرة[٤] إلى يساره فلما وصل قومس فتتحها سلمًا ثم توجه إلى بسطام[٥] والتي تبعد عن قومس قرابة ١٩٠كم٢[٦] ففتحها صلحاً أيضا وعسكر بها، ثم قرر التقدم نحو الهدف جرجان[٧].

وبالتأمل في خط سير هذا الجيش نرى أنه يتسق تمامًا مع طبيعة خطوط الجيوش الإسلامية في ذلك العصر التي انطلقت بشكل أفقي من الكوفة والبصرة نحو الشرق والشمال الشرقي لتطويق المدن الفارسية، والذي يظهر بوضوح تام أن خطة سويد بن مقرن ﷺ اعتمدت على تأمين الخطوط الخلفية وتأمين طرق الإمدادات التموينية والعسكرية ـــ وهي خطة جاءت بتوجيهات من الخليفة

(١) هذا الطريق ذكره ابن خرداذبة وحدد أبعاده فقال: ((من الريّ الى مفضّل أباذ أربعة فراسخ، ثم الى كاسب ستّة فراسخ، ثم الى افريذين ثمانية فراسخ، ثم الى الخوار ستّة فراسخ، ثم الى قصر الملح سبعة فراسخ، ثم الى رأس الكلب سبعة فراسخ، ثم الى سمنان ثمانية فراسخ، ثم الى آخرين تسعة فراسخ، ثم الى قومس ثمانية فراسخ)) ابن خرداذبة: المسالك والممالك، ص٢٣؛ وبالعودة إلى خرائط إيران الحديثة و Google Maps لم أجد طريقاً آخر سوى هذا الطريق وطوله مقارب لما رسمه ابن خرداذبة وهو قرابة ٣٥٠كم٢.

(٢) سمنان: بكسر السين مدينة بين الري ولدامغان، وبعضهم يجعلها من قومس، وهي مدينة صناعية واشتهرت بكثرة أسواقها، وهي اليوم من مدن شمال إيران، وتقع إلى شرق العاصمة طهران. الإدريسي: نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، جـ٢، ص٦٨٥؛ الحموي، معجم البلدان،جـ٣، ص٢٥١.

(٣) قومس: بالفارسية كومش، وهو إقليم يقع ما بين الري ونيسابور، على طريق خراسان الشمالي للقادم من العراق، وهي الآن شرق العاصمة الإيرانية طهران. الحموي: معجم البلدان، جـ٤، ص٤١٤؛ لسترنج: بلدان الخلافة الشرقية، ص٤٠٤-٤٠٨؛ https://goo.gl/maps/vJF82ExN56B9au3i7.

(٤) الاصطخري: مسالك الممالك، ص١١٩.

(٥) بِسطام: مدينة كبيرة بقومس قريبة من الدامغان، وبالقرب منها جبال شاهقة مشرفة عليها، وتشتهر بالمسك والعود وسائر الطيب، وهي الآن إحدى مدن شمال إيران. السمعاني: أبو سعد عبد الكريم بن محمد، الأنساب، تحقيق: عبدالرحمن بن يحيى اليماني وآخرون، ط:١، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ١٣٨٢هـ، ١٩٦٢م، جـ٢، ص٢٣٠؛ الحموي، معجم البلدان، جـ١، ص٤٢١؛ القزويني، آثار البلاد وأخبار العباد، ص٣٠٨؛ خرائط https://goo.gl/maps/XBxmNdVq4NW8uKkx9.

(٦) Google Maps.

(٧) الطبري: تاريخ الطبري، السهمي: تاريخ جرجان، ص٤٤.

عمر بن الخطاب ﷺ لذا حين راسل سويد ملك جرجان رزبان صول[١] سارع إلى الصلح ودفع الجزية ليقينه بقدرات الجيش الإسلامي فعقد الصلح وجاء نصه:

((بسم الله الرحمن الرحيم، هذا كتاب من سويد بن مقرن، لرزبان صول بن رزبان، وأهل دهستان، وسائر أهل جرجان, إن لكم الذمة، وعلينا المنعة، على أن عليكم من الجزاء في كل سنة على قدر طاقتكم، على كل حالم، ومن استعنا به منكم فله جزاؤه في معونته عوضاً من جزائه، ولهم الأمان على أنفسهم وأموالهم ومللهم وشرائعهم، ولا يُغير شيء من ذلك هو إليهم ما أدوا وأرشدوا ابن السبيل، ونصحوا وقروا المسلمين، ولم يبد منهم سل ولا غل، ومن أقام فيهم فله مثل ما لهم، ومن خرج فهو آمن حتى يبلغ مأمنه، وعلى أن من سب مسلما بلغ جهده، ومن ضربه حل دمه.

شهد سويد بن قطبة[٢]، وهند بن عمرو[٣]، وسماك بن مخرمة[٤]، وعتيبة بن النهاس[٥][٦].

(١) صول التركي وله أخ يقال له فيروز وهما من الترك، قدما من بلاد ما وراء النهر واستوليا على جرجان ثم اعتنقا المجوسية, وخالطا الفرس، وصارت لهما الكلمة في جرجان ونواحيها. السمعاني: الأنساب، جـ٨، ص٤٤٩؛ الحموي: شهاب الدين أبو عبدالله، معجم الأدباء، تحقيق: إحسان عباس، ط:١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م، جـ١، ص٧٠.

(٢) سويد بن قطبة الوائلي من بكر بن وائل، له فتوح في العراق قبل مقدم خالد بن الوليد ﷺ ثم انضم إلى جيش خالد. ابن حجر: الإصابة في تمييز الصحابة، ط١، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م، جـ٣، ص٢٢٢.

(٣) أبو بكر هند بن عمرو بن جندلة بن كعب بن عبد بن زمعة شارك في فتوحات العراق وفارس وخراسان ثم كان مع علي ﷺ يوم الجمل وقتل فيها سنة ٣٦هـ. ابن حزم: علي بن أحمد، جمهرة أنساب العرب، تحقيق: لجنة من العلماء، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م، ص١٤٦.

(٤) الصحابي سماك بن مخرمة بن حمين بْن ثلث بن الهالك، شارك في القادسية وفتوح العراق، ويعد من وجوه أهل العراق قدم على الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ بفتح همذان، وحين ثارت الفتنة صار مع علي ﷺ، ولما بويع معاوية ﷺ بالخلافة وفد عليه بالشام. ابن عساكر: أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله، تاريخ مدينة دمشق، دار الفكر، بيروت، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م، جـ٢، ص ٤١٢٩؛ ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٧٢، ص ١٩٥، ١٩٦.

(٥) عتيبة بن النهاس، والنهاس هو عبدل من بني سعد بن عجل بن لجيم, من أشراف العجليين وشجعانهم، له صحبة ﷺ وكان مع خالد بن الوليد ﷺ في وقعة اليمامة. ابن ماكولا: أبو نصر علي بن هبة الله، الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١١هـ / ١٩٩٠م، جـ٤، ص٤٣٦.

(٦) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٤، ص١٥٢

على أن هذا الكتاب فيما يبدو شمل جرجان وما يتبع لها من مدن كدهستان[١] وطميسة ونامية[٢] وغيرها من المدن؛ وإن نصّت الرسالة على دهستان إلى جانب جرجان فإن ذلك يعود إلى أمرين فيما يبدو لي:

١- أن دهستان تقع ضمن نطاق الإدارة المركزية لجرجان وتتمتع باستقلال ذاتي.

٢- أهمية دهستان من الناحيتين: الاقتصادية والعسكرية؛ فمعسكر جرجان غالباً ما يكون في دهستان بعد سيطرة الترك عليها[٣].

إلا أن هذا الصلح لم يدم طويلاً بسبب الاضطرابات التي اجتاحت بلاد المشرق بعد استشهاد الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ[٤].

الفتح الثاني (سعيد بن العاص ﷺ):

حين وَلىّ الخليفة عثمان بن عفان ﷺ سعيد بن العاص بن سعيد بن العاص[٥] ولاية الكوفة (٣٠هـ / ٦٥١م) قاد حملةً عسكرية انطلق بها من الكوفة إلى طبرستان, فسلك طريق سويد بن مقرن إلا أنه ترك الري يساره، ونزل قومس، ومن قومس تحرك إلى جرجان فصالحهم على قلعة

(١) دهستان أو قوهستان إلى الشمال من جرجان على ساحل بحر الخزر (قزوين) وهي أول حدود قبائل الغز التركية، وهي اليوم جزء من مدينة تركمانباشي داخل نطاق منطقة بلخان الواقعة غربي دولة تركمانستان. مجهول: حدود العالم من المشرق إلى المغرب، تحقيق وترجمة: السيد يوسف الهادي، دار الثقافة، القاهرة، ١٤٢٣هـ، ص١٥٣؛ https://goo.gl/maps/U68JUHpVTVbBky6T7.

(٢) نامية: إحدى صحاري جرجان ويغلب عليها سكان البادية. ابن خرداذبة: المسالك والممالك، ص٣٥.

(٣) ابن أعثم: الفتوح، جـ٤، ص٢١٢.

(٤) خليفة بن خياط: أبو عمرو خليفة بن خياط العصفري، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط:٢، دار القلم، دمشق، ١٣٩٧هـ، ص١٥٢؛ أباالخيل: محمد بن إبراهيم، تاريخ الخلفاء الراشدين، بدون نشر، ص٢٨٢.

(٥) سعيد بن العاص بن سعيد بن العاص بن أمية، ولد عام الهجرة، وهو أحد أشراف قريش ممن جمع السخاء والفصاحة، استعمله عثمان ﷺ على الكوفة وواسط، فتح طبرستان وجرجان صلحا، ثم عزله عثمان وولى الوليد بن عقبة ﷺ، فمكث مدة، فشكاه أهل الكوفة فعزله ورد سعيداً ﷺ إليها فلم يقبل به أهل الكوفة، ولما قتل عثمان ﷺ لزم بيته، واعتزل أيام الجمل وصفين، فلم يشهد شيئا من تلك الحروب، فلما اجتمع الناس على معاوية ﷺ، ولاه المدينة، وكان يعاقب بينه وبين مروان في أعمال المدينة، توفي سعيد ﷺ سنة تسع وخمسين من الهجرة. بحشل: أسلم بن سهل الواسطي، تاريخ واسط، تحقيق: كوركيس عواد،ط:١،عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٦هـ، ص٣٥ ؛ ابن عبدالبر: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، جـ٢، ص٦٢١.

جرجان فقط، وكان عقد الصلح يلزم أهل جرجان بدفع (٢٠٠٠٠٠)[١]درهم، وبذلك خرجت بعض مقاطعات جرجان من هذا الصلح كدهستان، ولم يصلها الجيش الإسلامي، ويظهر لي أنها في تلك الفترة كانت تعيش فترة استقلال عن جرجان، مثلها مثل طميسة وصحراء نامية اللتين فتحتا صلحا.

وبعد فراغ سعيد بن العاص ﷺ من صلح قلعة جرجان، توجه إلى طميسة الواقعة على ساحل بحر قزوين، ويبدو أن تحصينات طميسة لم تكن قوية من الجهة الجنوبية الشرقية المؤدية إلى جرجان، وهي التي عسكر فيها الجيش الإسلامي بعد أن قام بتأمين خطوطه الخلفية، ولهذا كانت المعركة شديدة وسريعة خارج الحصن حتى إن المسلمين صلوا صلاة الخوف، وشدد المسلمون الضغط على جيش طميسة فدخلوا الحصن الذي لم يكن ميئاً لإطالة الحصار, حيث سارعوا بطلب الأمان ولكن سعيدًا ﷺ فتحها عنوة سنة ٣٠هـ[٢].

وهكذا ظهرت أهمية جرجان للجيش الإسلامي في وقت مبكر، فاتخذ القادة الخطط العسكرية لفتحها نظراً لما تشكله من أهمية في الجوانب الأمنية والاقتصادية والعسكرية، وقد كان على رأس هذه الحملات العسكرية قادة من الصحابة ﷺ شعروا بمسؤولياتهم الدينية والأمنية، فكانت المحاولة الأولى على يد القائد سويد بن مقرن ﷺ الذي نجح في عقد الصلح مع مرزبان جرجان، وأمّن الطريق البري الشمالي المتجه إلى خراسان، ثم نجح القائد سعيد بن العاص ﷺ في فتح المناطق التابعة لجرجان وأقر صلحاً آخر مع أهل جرجان، وهذا يعني أنهم نقضوا الصلح السابق الذي أبرمه سويد بن مقرنﷺ.

كما كشف هذا المبحث أن محاولات الفتح التي اقتصرت على الصلح تعود إلى صعوبة دخول المنطقة عُنوة إذ رأى القادة أن ذلك يستنزف طاقات الجيش الإسلامي، ويتطلب مدة زمنية طويلة؛ لذا يبدو أنه تم الاكتفاء بالصلح لتأمين المناطق التي فتحها المسلمون.

(١) البلاذري: فتوح البلدان، ص٣٢٦؛ الطبري: تاريخ الطبري، جـ٤، ص٢٦٩.
(٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٤، ص٢٦٩.

المبحث الثاني: فتح جرجان في العصر الأموي:

كانت المحاولة الثالثة والرابعة لفتح جرجان في العصـــر الأموي وتحت قيادة القائد يزيد بن المهلب وقد انتهت المحاولة الأولى بالصلح ثم كان الفتح الأخير عنوة كما سيتبين في الآتي:

يزيد بن المهلب:

يزيد بن المهلب بن أبي صفرة ظالم بن سراق الأزدي ولد سنة ٥٣هـ[١] شب في بيت والده المهلب فتتطبع بطباعه فرأى فيه والده صـــفات القائد فأوصـــى بالولاية له من بعده[٢]، الولاية الإدارية العامة على خراســـان، والولاية الخاصـــة على إخوته وآل المهلب[٣]، وقد كانت له قيادة بعض الجيوش في ولاية أبيه إبان حربه مع الخوارج[٤]، ثم كانت له ولاية كرمان[٥] وشـــارك والده في بعض فتوح المشرق، ولما توفي المهلب سنة (٨٣هـــ / ٧٠٢م) تولى يزيد إمارة خراسان بعهد من أبيه واستمر والياً عليها حتى عزله الخليفة عبدالملك بن مروان سنة (٨٥هـــ / ٧٠٤م)[٦]، وذلك بإيعاز من الحجاج بن يوسف الثقفي لعداوة بينهما[٧]، وسببها أن الحجاج يرى في يزيد منافساً له لما يتميز به من العزة والمنعة، إضـافة إلى النجابة والذكاء، والشـجاعة، والفطنة، فهو يشـكل خطراً على منجزات الحجاج الشـــخصـــية[٨]، ولم يكن عبدالملك بن مروان يجهل مكانة يزيد بن المهلب ولكنه خشي الفتنة فعزله[٩]، فأخذه الحجاج وسجنه، وتعرّض يزيد في السجن لألوان من العذاب،

---

(١) ابن خلكان: وفيات الأعيان، جـ٦، ص٣٠٨.

(٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٣٥٤.

(٣) سلطان: عبدالمنعم عبدالحميد، آل المهلب في المشرق الإسلامي ودورهم السياسي والحربي حتى سقوط الدولة الأموية، ط:١، بدون دار وتاريخ، ص٧٣؛ عطية: عماد، ثورة آل المهلب على الدولة الأموية، بحث مكمل لرسـالة الماجسـتير، قسـم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، ١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م، ص١٩.

(٤) ابن أعثم: الفتوح، جـ٤، ص٣٠.

(٥) ابن أعثم: الفتوح، جـ٤، ص٥٧.

(٦) ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٩، ص٦٨.

(٧) ابن قتيبة: المعارف، ص٤٠٠.

(٨) ابن خلكان: وفيات الأعيان، جـ٦، ص٢٧٨؛ الحسيني: حمدي، يزيد بن المهلب، مجلة الرسالة، العدد ٩٢٠، ١٩ / ٢ / ١٩٥١م، ص١٢٧.

(٩) سلطان: آل المهلب في المشرق الإسلامي ودورهم السياسي والحربي حتى سقوط الدولة الأموية، ص٧٩.

ولما اشتد عليه الأمر هرب من السجن وذهب إلى الشام فطلب اللجوء عند سليمان بن عبدالملك فأمنه سليمان على مضاضة من أخيه الوليد، فلما توفي الوليد بن عبدالملك وصارت الخلافة لأخيه سليمان ولاه العراق، ثم ولاه خراسان، فكان على يده فتح جرجان(١).

التفكير في فتح جرجان:

كانت فكرة فتح جرجان تشغل ذهن يزيد بن المهلب منذ كان في خراسان في ولاية والده المهلب وبعد أن صار والياً ـ وهو يدرك مدى أهمية جرجان الأمنية والاقتصادية، وإن لم تتبلور هذه الفكرة بوضوح إلا فيما بعد، عندما كان في ضيافة سليمان بن عبدالملك في بلاد الشام، إذ صرّح للأمير آنذاك بأهمية جرجان الأمنية وخطرها على المدن الإسلامية فهي على مرمى من مدن خراسان، كما أن الصلات التي بين جرجان وطبرستان قوية في تلك الفترة وتتسم بالتعاون العسكري والأمني ضد الجيوش الإسلامية، ثم إن تقدم الجيش الإسلامي في بلاد ما وراء النهر يجعل هذه المدن الخراسانية في مرمى الخطر الجرجاني، وصرح يزيد بن المهلب بانتقاد الخطة العسكرية للحجاج بن يوسف الثقفي(٢)، والتي ينفذها القائد قتيبة بن مسلم الباهلي باستمرار الفتوح في بلاد ما وراء النهر، وترك جرجان تعج بالجيوش التركية دون التحرك نحوها.

وهذا الانتقاد نابع من الحس الأمني العالي عند يزيد، وفي ظني ليس ما ذهب إليه بعض الكتاب القدامى منهم والمحدثين من أن فتح جرجان فقط كان محاكاة لما كان يقوم به القائد قتيبة بن مسلم(٣)، فاستراتيجية الفتح الإسلامي في العصر الأموي تقوم على التوسع الأفقي مع توطين

(١) استمر يزيد بن المهلب والياً على خراسان حتى وفاة الخليفة سليمان بن عبدالملك، ثم عزله عمر بن عبدالعزيز وسجنه، ولما تولى الخليفة يزيد بن عبدالملك فر من سجنه وأعلن الخروج على الخليفة وجعل من البصرة مقراً له ثم توجه إلى واسط فأرسل إليه يزيد بن عبدالملك جيشاً بقيادة ابن أخيه العباس بن الوليد ومعه عمه مسلمة بن عبدالملك فتواجه الجيشان قرب كربلاء, فقتل يزيد وقتل معه إخوته. البلاذري: أنساب الأشراف، جـ٨، ص٣٢٣؛ ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٩، ص٢٤٥.

(٢) جاء عند ابن أعثم أن قتيبة بن مسلم كان يلح على الحجاج بأن يأذن له بفتح جرجان فكان الحجاج يمنعه من ذلك خوفاً من مهالك جرجان إذ ورد في الروايات أن سابور ذي الأكتاف وخسرو وهرمز بن أنوشروان وقباذ بن فيروز وغيرهم من ملوك الأعاجم قد عجزوا عن فتح جرجان. ابن أعثم: الفتوح، جـ٤، ص٢١٢.

(٣) مثلاً: عبدالعزيز سالم: تاريخ الدولة العربية، ص٣٤٥؛ نادية محمود مصطفى: العلاقات الدولية في التاريخ الإسلامي،ص٥١؛

الجيوش في المناطق المفتوحة وبناء القواعد العسكرية في تلك المدن[١]، وليس من السياسة العسكرية أن تخضع بلاد ما وراء النهر للمسلمين وتستمر الجيوش الإسلامية في التقدم نحو مناطق الصين وتبقى جرجان بيد الترك، وهو ما صرح به يزيد في معرض انتقاده خطة القائد قتيبة بتركه جرجان والتوغل في بلاد ما وراء النهر[٢]، هذا من الناحية العسكرية.

وقد يؤخذ هذا الانتقاد على يزيد بحكم أنه كان في خراسان قبل قتيبة ولم يقدم على فتحها، ولكن من المهم أن نبين أن طبيعة الظروف التي كانت عليها خراسان آنذاك غير مواتية للقيام بعملية عسكرية كبيرة ضد جرجان، سواءً إبان ولاية والده المهلب الذي انشغل فترة طويلة بحربه ضد الخوارج الأزارقة، ثم التفرغ لفتح مدن لا تقل أهمية عن جرجان، أو في ولاية يزيد الأولى، إذ إن الحجاج يمانع فتح جرجان.

أما من الجانب الاقتصادي فموقع جرجان الإستراتيجي يتطلب فتحها وإخضاعها للمسلمين وهذا يعني تأمين القوافل التجارية التي تعبر الطريق البري الشمالي الذي يصل بلاد العرب بالصين، فقد كان الطريق البري الشمالي إلى خراسان مغلقًا تماماً وهو الطريق من الكوفة إلى همذان ومن همذان إلى الري ومن الري إلى قومس ثم إلى خراسان فما بين قومس وخراسان ليس آمناً، والسبب في ذلك أن أهل جرجان كانوا يقطعون ذلك الطريق على القوافل التجارية ويترصدون لهم فيخشاه الناس، ولذا من يريد الذهاب من العراق إلى خراسان عليه أن يسلك الطريق الجنوبي من البصرة إلى فارس ومن فارس إلى كرمان ثم إلى خراسان، وهذه الطريق بعيدة جداً وشاقة[٣]؛ ولهذا حاول الحجاج بن يوسف أن يعيد فتح هذه الطريق، عندما أوعز إلى قتيبة بن مسلم برصد تحركات الجرجانيين، إلا أن ذلك لم يكن كافياً للقضاء على الخطر الذي يهدد القوافل، وكما بينت أن قتيبة بن مسلم تأكد أن فتح جرجان كان حتميًا إلا أنه لم يقدم على ذلك التزاماً بتعليمات من الحجاج بن يوسف.

(١) آل كمال: سليمان بن صالح بن سليمان: الإدارة العسكرية في الدولة الإسلامية نشأتها وتطورها حتى منتصف القرن الثالث الهجري، ط:١، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م، جـ٢،ص٤٨٥، ٤٨٧.

(٢) ابن قتيبة: المعارف، ص٤٠٠.

(٣) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٣٥؛ ابن أعثم: الفتوح، جـ٤، ص٢١٢؛ العلي: صالح بن أحمد، الفتوح الإسلامية، ص١٧٤.

وإضافة إلى أهمية الطريق البري الشمالي للتجارة فإن سهول جرجان ودهستان وطميسة هي ذات طبيعة زراعية وأراضيها خصبة تجعلها هدفاً للمسلمين ورافداً من روافد اقتصاد الدولة الإسلامية(١).

ولاية يزيد بن المهلب الثانية على خراسان:

تولى قتيبة بن مسلم الباهلي خراسان سنة (٨٦هـ ٧٠٥م) في أول خلافة الوليد بن عبد الملك، فكان ذلك إيذاناً بالتوسع في الفتوحات الإسلامية في المشرق، ففي سنة (٩٦هـ / ٧١٥م) وصل قتيبة بجيشه كاشغر(٢)، ثم في نفس السنة قتل قتيبة بعد خروجه على الخليفة سليمان بن عبد الملك ثم صدر قرار تولية يزيد على خراسان في سنة (٩٧هـ/ ٧١٦م) ويظهر أنه خرج من العراق بحاشيته وجنده في صيف (سنة ٩٧هـ/ يونيو ٧١٦م) أي بعد مقتل قتيبة بن مسلم بتسعة أو عشرة أشهر، فمقتل قتيبة في (٢٦ ذي الحجة سنة ٩٦هـ(٣) ٣١ أغسطس ٧١٥م)، وقدم ابنه مخلد ولحق به مباشرة، فيكون من المتوقع أنه دخل مرو(٤) نهاية (شهر مايو) وبقي بها حتى حل فصل الشتاء وخلال هذه الفترة كان يفكر في فتح جرجان التي يعدها من أولوياته ولا يقدمها على شيء(٥)، فأوعز إلى القواد بإعداد الجيش خلال فصل الشتاء فتمت التعبئة في ثلاثة أشهر، وكان

(١) العلي: صالح بن أحمد، الفتوح الإسلامية، ط:١، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٤م، ص١٦٣.

(٢) كاشغر: مدينة معروفة تقع في أول حدود الصين من بلاد ما وراء النهر، على نهر تاريم، وقد اشتهرت بأسواقها ورواج التجارة فيها، لوقوعها على طريق الحرير، كما تعد منجمًا من مناجم الفضة الجيدة؛ وهي الآن عاصمة تركستان الشرقية (شينجاينغ) في الصين. ابن الوردي: أبو حفص سراج الدين عمر بن المظفر، خريدة العجائب وفريدة الغرائب، تحقيق: أنور محمود زناتي، ط:١، مكتبة الثقافة الإسلامية، القاهرة، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م، ص ١٣٢؛ قوانغ: شيوى، جغرافيا الصين، ترجمة: محمد أبو جراد، ط١، الهيئة العامة لمكتبة الإسكندرية، مصر، ١٩٨٧م، ص١٨١.

(٣) ابن معين: يحيى بن معين، تاريخ ابن معين(الدوري)، تحقيق: أحمد بن محمد نور سيف، ط:١، مركز البحث العلمي والتراث الإسلامي، مكة المكرمة، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م، جـ٤ ص٣٦٩؛ الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٢٨؛ ابن خلكان: وفيات الأعيان، جـ٤، ص٨٨؛ ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٩، ص١٨٩.

(٤) مرو الشاهجان عاصمة خراسان، وأكبر مدنها، بناها ذو القرنين، فتحها المسلمون في خلافة عثمان ﷺ سنة (٣٠هـ / ٦٥١م) على يد حاتم بن النعمان الباهلي، وكان الذي أرسله والي البصرة عبدالله بن عامر فهي من فتوح البصرة، ثم صارت حاضرة العالم الإسلامي في المشرق، وهي ولاية مرو في دولة تركمانستان. اليعقوبي: البلدان، ص٩٨؛ https://goo.gl/maps/x6tEfuxxhRMaPzGg8.

(٥) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٣٩؛ ابن أعثم: الفتوح، جـ٤، ص٢١٣.

عدد جنده الرسمي يقدر بمئة وعشـــرين ألفا، وهم من عســـاكر خراســـان والجزيرة الفراتية والكوفة والبصرة والشام[١].

تقسيم الجيش:

لم يكن يزيد بن المهلب غريباً على جيش خراسان فقد قاد عدة قطاعات منه في عهد والده ثم تولّى هو قيادة الجيش في ولايته الأولى على خراســان ولذا يتميز هذا الجيش بالتماســك والبناء القويّ فقد تم إعداده على فترات طويلة ويتسـم بالولاء التام للخليفة في الشـام ويمكن تقسـيم هذا الجيش إلى ثلاثة أقســام: المعســكر النظامي، والمعســكر من المتطوعة، والمعســكر من الموالي والمماليك[٢]، وكتائب هذا الجيش تتألف مما يلي:

١- مقاتلة خراسان من العرب وعددهم سبعة وأربعون ألفاً ومعظمهم من جند البصرة الذين نقلهم الربيع بن زياد[٣] مع عائلاتهم سنة ٤٨هـ إلى خراسان[٤].ومنهم:

- أهل العالية تسعة آلاف[٥].
- بنو بكر سبعة آلاف، رئيسهم الحضين بن المنذر[٦].

---

(١) البلاذري: فتوح البلدان، ص٣٢٧؛ الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٣٢.

(٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦،ص٥٣٢.

(٣) الربيع بن زياد بن أنس بن يزيد بن قطن بن زياد الحارثي؛ قال: عمر بن الخطاب ﷺ ((دلوني على رجل إذا كان في القوم وهو أمير فكأنه ليس بأمير، وإذا كان فيهم وهو غير أمير فكأنه أمير)) فقالوا: ما نعلمه إلا الربيع بن زياد.
اتصف بالتواضع والرئاسة، وقد ولي خراسان وفتح الكثير من مدنها في خلافة معاوية ﷺ. ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـــ٦، ص٢٠٢.

(٤) العلي: الفتوح الإسلامية، ص١٦٦.

(٥) جند العالية هم من: قريش وكنانة والأزد وبجيلة وخثعم وقيس عيلان كلها ومزينة. الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٨٠.

(٦) الحضين بن المنذر بن الحارث أحد بني عمرو بن شيبان بن ذهل، أحد الفرسان الشعراء، كان مع علي ﷺ في صفين والجمل، وكان يحمل راية ربيعة كلها في صفين، ولما رحل إلى خراسان كان من وجوه القادة عند قتيبة بن مسلم وشارك في فتوح بخـــارى والصغد وخوارزم سمرقند وغيرهن من المدن، وكان قتيبة يستشيره ويقدمه على الرغم من التنافر بين الرجلين، ثم كان مع يزيد بن المهلب وكان كبير السن، وقد توفي في خراسان في ولاية يزيد. الآمدي: أبو القاسم الحسن بن بشر، المؤتلف والمختلف في أسماء الشعراء وكناهم وألقابهم وأنسابهم وبعض شعرهم، تحقيق: ف كرنكو، ط:١، دار الجيل، بيروت، ١٤١١هـــ/ ١٩٩١م، ص١٠٩؛ ابن عساكر: تاريخ دمشق، جـ١٤، ص٣٩٠ - ٤٠٣.

- تميم عشرة آلاف عليهم ضرار بن حصين الضبي[١].
- عبد القيس أربعة آلاف عليهم عبد الله بن علوان عوذي[٢].
- الأزد عشره آلاف وعليهم عبد الله بن حوذان[٣].
- ومن أهل الكوفة سبعة آلاف عليهم جهم بن زحر[٤].

٢- جيش الشام وعددهم ستون ألفاً[٥].

٣- الموالي سبعة آلاف وعليهم حيان النبطي[٦].

٤- المماليك عشرون ألفاً[٧].

---

(١) ضرار بن حصين بن زيد الفوارس الضبي، أحد قواد قتيبة بن مسلم أسند له قيادة تميم بعد أن نزعها من وكيع بن أبي سود. البلاذي: أنساب الأشراف، جـ١١، ص٣٦٨.

(٢) عبدالله بن حوذان الجهضمي الأزدي، تولى قيادة الأزد في خراسان إبان ولاية قتيبة. البلاذري: أنساب الأشراف، جـ٥، ص٤٢٣؛ الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥١٢.

(٣) ذكره البلاذري في الفتوح والطبري في تاريخه وكان أحد المشاركين في مقتل قتيبة بن مسلم ولم أعثر له على ترجمة وافية. البلاذري: فتوح البلدان، ص٤٠٩.

(٤) جهم بن زحر بن قيس بن مالك بن معاوية الجعفي كان من الشجعان الأشراف، سيره الحجاج على رأس ستة آلاف من جند أهل الشام، إلى محمد بن القاسم الثقفي فاشترك معه في فتح الديبل ثم سار بجيش الكوفة وهم سبعة آلاف بأمر من الحجاج إلى قتيبة بن مسلم فاشترك معه في فتوح الشاش وكاشغر وذلك سنة (٩٥هـ / ٧١٤م) وظل قائداً لهذا الجيش طيلة ولاية يزيد بن المهلب وقد ولاه يزيد جرجان بعد فتحها ثم كان معه في العراق إبان خروجه على الدولة الأموية وقد قبض عليه وسجن ومات تحت التعذيب سنة (١٠٢هـ / ٧٢١هـ) في خراسان. ابن حجر: الإصابة في تمييز الصحابة، جـ٤، ص١٢٨؛ الحسني: عبدالحي بن فخر الدين الحسني، الإعلام بمن في تاريخ الهند من الأعلام، ط:١، دار بن حزم، بيروت، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م، جـ١، ص٤٣.

(٥) ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٩، ص٢٠٠.

(٦) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥١٢.

(٧) هو مقاتل بن حيان أبو بسطام النبطي، كان يقال حيان النبطي، وهو لقب له لأنه قدم من العراق إلى خراسان، وهو مولى لبكر بن وائل بن ربيعة ويقال مولى لبني تيم الله، له قيادة جيش الموالي في خراسان. البخاري: محمد بن إسماعيل، التاريخ الأوسط، تحقيق: محمود إبراهيم زايد، ط:١، دار الوعي، حلب، ١٣٩٧هـ / ١٩٧٧م، جـ٢، ص٢٤.

تقسيمات هذا الجيش إبان قيادة قتيبة بن مسلم الباهلي، والذي يظهر أنه طرأ تغير طفيف في تركيبته لأن يزيد قام بتغيير في بعض القيادات، إذ نرى وجوهًا جديدة كابنه خالد[١]، وأخاه أبا عيينة بن المهلب[٢]، وقد أعد لهذه الحملة إعدادًا رفيع المستوى ويظهر أن دعم هذه الحملة العسكرية جاء مباشرة من الخليفة سليمان بن عبدالملك إذ نادرًا ما تشترك جيوش الشام مع جيوش خراسان والعراق في فتوح المشرق، فجيش الشام كانت فتوحاته في حدود الدولة الشمالية والغربية وتحديداً مع البيزنطيين، لا يشارك في المشرق إلا عندما تتطلب الظروف كقمع حركات التمرد، أو يكون هناك نقص في الإمداد.

التحرك نحو دهستان:

تحرك الجيش من مدينة مرو[٣] وسلك طريق طوس[٤] أواخر فصل الشتاء وفي ظني أنه تحرك في شهر ٦ سنة ٩٨هـ الموافق فبراير من سنة ٧١٧م، ومن طوس تقدم إلى نيسابور ثم تحركت مقدمة الجيش من نيسابور باتجاه حصون جرجان وقبل أن يصلها وصل إليه الخبر أن صولاً التركي قد نزل بجيشه في مدينة دهستان[٥]، الواقعة في أقصى الشمال على ساحل بحر الخزر وتبعد قرابة

(١) خالد بن يزيد بن المهلب بن أبي صفرة، كان على مقدمة جيش أبيه عندما غزا طبرستان، وكانت له قيادة الكتيبة التي فتحت حصن جاه بجرجان، وقد قبض عليه بالكوفة قبيل ثورة أبيه يزيد على الخليفة يزيد بن عبدالملك = وسجن بدمشق ومات في سجنه. الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٤٣، ٥٨٥؛ ابن مسكويه: أبو علي أحمد بن محمد، تجارب الأمم، تحقيق: أبو القاسم إمامي، ط:٢، شروس، طهران، ٢٠٠٠م، جـ٢، ص٤٥٣.

(٢) أبو عيينة بن المهلب بن أبي صفرة، قيل: اسمه عزرة، كان يقود بعض الكتائب في عهد والده المهلب، ولما تولى يزيد خراسان، جعله على مقدمة بعض جيوشه، ثم خرج مع أخيه يزيد على الدولة الأموية وهرب إلى رتبيل ملك الترك، ثم أخذ له الأمان من الخليفة يزيد بن عبدالملك. البلاذري: أنساب الأشراف، جـ٨، ص٣٣٩؛ ابن ماكولا: الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م، جـ٨، ص١٢٥.

(٣) البلاذري: فتوح البلدان، ص٣٢٧.

(٤) مدينة في خراسان بين مرو ونيسابور، وتشتمل على بلدتين يقال لإحداهما الطابران وللأخرى نوقان، ولهما أكثر من ألف قرية فتحت في عهد الخليفة عثمان بن عفان، ﷺ، وبها قبر الخليفة هارون الرشيد، وقبر الإمام علي بن موسى الرضا، وهي اليوم ما تعرف بمدينة مشهد إحدى المدن الإيرانية. الحموي: معجم البلدان، جـ٤، ص٤٩؛ مؤنس: أطلس تاريخ الإسلام، ص١١٧؛ https://goo.gl/maps/zGNgYt2MpYfwmxLH9.

(٥) البلاذري: فتوح البلدان، ص٣٢٨.

١٥٠كلم٢[١] وأرضها ساحلية منبسطة ويكون للجيش الجرجاني متسع وحرية في التحرك فضلاً أن لها جزيرة تسمى البحيرة[٢] يحتمي فيها الجيش عند الخطر، وكان صول قد علم بتحركات يزيد في خراسان فنقل المؤن إلى البحيرة واستعد للحصار والقتال[٣]؛ فترك يزيد جرجان وسار إلى دهستان ثم حاصر البحيرة فكان القتال بينهما سجالا، وقد استمر ثلاثة أشهر من جمادى ثاني إلى رمضان[٤] فكان جيش صول التركي يخرج فيقاتل المسلمين أول النهار ثم ينسحب إلى الحصن، وكانت معظم المناوشات النصر فيها حليف للمسلمين، ثم شدد يزيد الحصار وقطع عنهم الإمدادات، ويظهر أنه قام بحركة التفاف وتطويق للمدينة وقد يكون استخدم السفن لاستكمال عملية التطويق، وإن لم تشر المصادر إلى الكيفية التي حصل بها تطويق دهستان، إلا أن قطع الامدادات التي جرت لا بد أن يكون صاحبها عمليات مراقبة شديدة من جهة بحر الخزر، ولا يتأتّى ذلك إلا باستخدام السفن لمساعدة الجيش على عملية التطويق، وفي أواخر أيام الحصار حدث نقص شديد في المياه داخل دهستان فشرب المحاصَرون مياهًا ملوثةً فتفشى فيهم الموت وتدنت الروح المعنوية فطلب صول الصلح على المدينة فرفض يزيد ذلك إلا أن ينزلوا على حكمه فامتنع صول، ثم انعقد الاتفاق على أن يصالح يزيد صول على نفسه وماله وثلاثمائة من أهل بيته وخاصته، وتم الاتفاق على ذلك، وفتحت البحيرة بعد أن تمت تصفية الجيش التركي وتأمين المدينة، فاتجه يزيد إلى جرجان[٥].

(١) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٣٦.

(٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٣٦.

(٣) البلاذري: فتوح البلدان، ص٣٢٨؛ الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٣٧.

(٤) أشار البلاذري والطبري إلى أن الحصار دام ستة أشهر وأعتقد أنها مدة طويلة ولا يتوافق مع مسيرة يزيد من مرو إلى جرجان ومن ثم الاتجاه نحو طبرستان والعودة مرة أخرى لفتح جرجان، وذكر خليفة بن خياط أنه استمر الحصار حتى رمضان دون تحديد مدة الحصار، وعلى هذا تكون أطول مدة لحصار البحيرة وفتح دهستان ٣ أشهر.

(٥) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٣٨.

فتح جرجان الثالث، والمسير إلى طبرستان:

لما فرغ يزيد من فتح دهستان وأمّن الجهة الشمالية وقضى على جيش صول توجه إلى جرجان، فخشي أهلها من يزيد وكان عليها المرزبان[١] فاستقبلوه بالصلح على ما كان صالحهم سعيد بن العاص ﷺ فقبل منهم، وكان يرى أنه قضى على القوة الرئيسة لجرجان، فلا تشكل تهديدًا مباشرًا على المدى القصير، ثم قام بتأمين المنطقة بحامية قدرها ٤٠٠٠ مقاتل مقرها دهستان مع القائد عبدالله بن معمر اليشكري[٢]، وليستكمل مهمة تأمين سواحل بحر الخزر من جهة الجنوب، والجنوب الغربي، إضافة إلى إن جموع الديلم[٣] وأهل الجبال[٤] وغيرهم الذين يتركزون في طبرستان، تحت قيادة الإصبهبذ[٥] يشكلون تهديداً مباشراً على المدن الإسلامية، فسار يزيد من جرجان إلى طبرستان على وجه السرعة، وجعل على مقدمته ابنه خالد وأخاه أبا عيينة بن المهلب فلما وصلا حدود طبرستان واجهتهما القوة الرئيسة لجيش طبرستان فانهزما ولحقا بيزيد، وقد حاول الإصبهبذ أن يتوصل إلى صلح مع يزيد ولكن يزيد رفض مبدأ الصلح منتشيًا بما حققه من نصر كبير في دهستان وخضوع جرجان له، فتوغل في بلاد طبرستان وحقق بعض الانتصار ثم حلت الهزيمة بمقدمة الجيش، فاستغل الإصبهبذ هذا الانتصار فأرسل إلى المرزبان حاكم جرجان إنا قد قتلنا يزيد فاقتل من عندكم من العرب، فتحرك المرزبان إلى الحامية الإسلامية في دهستان التي مع عبدالله بن معمر اليشكري وكانوا ٤٠٠٠ فقتلهم، فعلم يزيد بذلك فخشي من هجوم مضاد من الخلف فسعى إلى الصلح مع الإصبهبذ عن طريق حيان النبطي الذي استطاع أن يجبر

(١) الذي يظهر لي أن مرزبان جرجان هو فيروز أخ صول وكان خاضعًا لحكم أخيه صول قبل فتح دهستان، ثم انفرد بالحكم؛ والمرزبان: لفظ فارسي معناه صاحب الثغر، وهو في الأصل اسم لمن كان دون الملك، وكانت المرازبة أربعة للمشرق والمغرب والشمال والجنوب، كل واحد على ربع المملكة. المسعودي: التنبيه والإشراف، ص٩١؛ ابن خلكان: وفيات الأعيان، جـ٣، ص٢٣١.

(٢) لم أعثر له على ترجمة.

(٣) البلاذري: فتوح البلدان، ص٣٢٧؛ الذهبي: تاريخ الإسلام، جـ٦، ص٢٦٨.

(٤) إقليم الجبال: الحدود الجنوبية لطبرستان وقد فتحت معظمها في عصر الخلافة الراشدة وأشهر مدنها الري وهمدان. المقدسي: أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ص١٦٠؛ مؤنس: أطلس تاريخ الإسلام، ص١١٧.

(٥) الإصبهبذ: مرتبة من مراتب السلطة الحاكمة في الدولة الساسانية، وهو يأتي في المرتبة الثالثة من الطبقة الحاكمة وهو أمير الأمراء ويُعرف بحافظ الجيش، لأن الجيش يسمى أصبه، وبذ حافظ. الطبري: تاريخ الطبري، جـ٢، ص٨٠؛ المسعودي: التنبيه والإشراف، ص٩١.

الأصبهبذ على الصلح، مقابل سبع مائة ألف درهم وأربع مائة وقر زعفران أو قيمته من العين وأربع مائة رجل مع كل رجل برنس وطيلسان وجام فضة وسرقة حرير وكسوة يدفعونها للمسلمين[١].

فتح جرجان الأخير:

عاد يزيد بن المهلب بالصلح مع الإصبهبذ إلى جرجان التي نقضت العهد، وقد عزم على دخول المدينة عنوةً فتحصن المرزبان بجيش وأهالي جرجان في حصن (وجاه) وهو أعظم حصون جرجان وأمنعها وفيه من الميرة والأطعمة ما يغني الجيش والأهالي لفترات طويلة، وما يميز هذا الحصن أن له مصدات وتحصينات طبيعية؛ فالمياه والأشجار الكثيفة تحيط به[٢] مما يمنع تقدم الجيش الإسلامي ويعيق تحركه، فتقدم يزيد بالجيش ونزل قبالة بوابة الحصن والطريق[٣] المؤدي للبوابة ضيق لا يستطيع الجيش أخذ مساحة من الحرية في التقدم إذ يكون في مرمى سهام العدو، فكان المرزبان يأمر الكتائب أن تتناوب على القتال فكان كل يوم تخرج كتيبة لقتال جيش يزيد فيكون هناك قتال محدود، وعلى نطاق ضيق، ثم تعود الكتيبة إلى حصنهم فأمر يزيد بنصب المنجنيق على الحصن؛ ويظهر أن الحصن بعيد جداً عن مرمى الجيش الإسلامي لذا طال الحصار واستبطأ يزيد الفتح[٤].

ثلاثمائة مقاتل:

بعد أشهر من الحصار كان بعض هواة الصيد من جيش يزيد[٥]، قد انفرد عن الجيش لممارسة هوايته في الصيد ويظهر أنه استدار حول حصون جرجان وقد صعد أحد الجبال، وحين

(١) خليفة بن خياط: تاريخ خليفة بن خياط، ص٣١٥.

(٢) البلاذري: فتوح البلدان، ص٣٢٨؛ الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٤٢؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، جـ٤، ص٩١.

(٣) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٤٢.

(٤) البلاذري: فتوح البلدان، ص٣٢٨.

(٥) قيل أنه رجل من عجم خراسان وقيل أنه رجل من طي وقيل هو الهياج بن عبدالرحمن الأزدي. الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٤٢؛ ابن أعثم: الفتوح، جـ٤، ص٢١٨.

أبصـــر بأحد الوعول في الجبال طرد وراءه فلما صـــعد الجبل شـــاهد جيش جرجان أمامه دون دفاعات، ورأى المنفذ إلى حصن وجاه، وقد خشي إن رجع إلى الجيش لا يعرف طريقه هذا، فعَلم الطريق بقطع من ثيابه يعقد بها على الشجر حتى وصل إلى أصحابه ثم سار إلى جيش يزيد فقابل عامر بن أينم الواشجي[١] صاحب شرطة يزيد وطلب منه مقابلة الأمير فدخل عليه وأخبره بما رأى فانتدب يزيد ثلاثمائة مقاتل مع ابنه خالد، وضم إليه الجهم بن زحر؛ وقال لابنه: ((إن غلبت على الحياة فلا تغلبن على الموت، وإياك أن أراك عندي منهزما))[٢].

وكان من المتوقع أن تصل هذه السرية إلى مدخل الحصن قبل عصر اليوم التالي، وهذا يدل على بعد المسافة بين قاعدة الجيش والمنفذ إلى الحصن فضلاً عن صعوبة الوصول إليه بسبب ضيق الطريق ووعورته، فالســرية المجهزة كانت ألفاً وأربعمائة من الفرســان ولكن الدليل رفض هذا العدد بحجة أن المدخل إلى الحصن لا يتحمل أكثر من ثلاثمائة، وحين خرجت هذه السرية أوصاهم يزيد بقوله: ((امضوا على بركة الله، فإني سأجهد على مناهضتهم غداً عند صلاة الظهر))[٣].

إحراق الغياض:[٤]

سعى يزيد بن المهلب إلى التعتيم على مسير السرية والذي يظهر لي أن السرية خرجت ليلاً وعلى هذا حدد الدليل موعد وصولها بعد الظهر أو قبيل العصر فكان الاتفاق أن يحصل الهجوم بعد صلاة العصر وحتى لا يفطن أهل جرجان لهذا الهجوم قام يزيد بجمع الحطب وألقاه في الغياض الكثيفة فاتصــل الحطب بتلك الأشــجار وأحرقه قبيل الظهر واشــتدت النيران فيه بعد الظهر مما جعل أهل الحصـــن تتركز أنظارهم نحو هذه النيران الهائلة، وتشـــغلهم عما يحدث في الخلف من هجوم الســرية، وبالفعل أتت خطة يزيد ثمارها، فقد انشــغل أهل الحصــن بما حصــل في الواجهة

(١) لم أعثر له على ترجمة.

(٢) البلاذري: فتوح البلدان، ص٣٢٨.

(٣) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٤٣.

(٤) الغياض: هو الشــجر الملتف على بعضــه فتكون غابة. الأزهري: محمد بن أحمد الهروي، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط:١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١م، جـ١، ص٣٠٢.

الأمامية للحصن من النيران الكثيفة، وقد هالهم أمرها وفي هذه الأثناء كثّف يزيد الرمي بالمنجنيق، وأمر قواته بالهجوم السريع وحدثت أمام البوابة الرئيسة معركة حامية الوطيس(١).

دخول جرجان:

كان الهجوم الأمامي على أشده يقوده يزيد بنفسه أمام المدخل الرئيس مع كثافة في رمي المنجنيق، وقد حدث ذلك بعد زوال الشمس، ولم يحن وقت العصر حتى حدث الهجوم الخلفي بقيادة خالد بن يزيد، ومع رفع أصواتهم بالتكبير حدث خلل كبير في صفوف جيش جرجان وحاولوا الانسحاب إلى الحصن ولكن الهجوم المضاد كان سريعاً وقويًا مما جعل القوة الرئيسة تفقد تنظيمها بسبب حصارها بين القوتين الضاربتين فأمر يزيد خيالته بالضغط على قلب جيش جرجان وعدم منحهم الفرصة للوصول إلى البوابة، فنجحت فرقة الخيالة في الحيلولة بين البوابة وجيش المرزبان وحلت بهم الهزيمة، فاقتحم يزيد فيما يبدو الحصن بعامة الجيش، في أول شهر محرم من ٩٩هـ وأسر أكثر من أثني عشر ألف مقاتل من جيش المرزبان، وانتهى بهم الأمر على أعواد نهر جرجان(٢).

ثمة رواية أخرى تعطي تصوراً آخر لاقتحام الحصن فتشير إلى أن السرية التي هاجمت الحصن من الخطوط الخلفية للعدو عددها أربعمائة فارس تحت قيادة الجهم بن زحر وساروا نهارًا فما وصلوا إلى الجبل الذي فيه مدخل الحصن إلا مع مغيب الشمس، وكانت خطة يزيد أن يتم الهجوم في وقت واحد قبيل الفجر فاقتحمت هذه السرية الحصن قبل الفجر، واتجهت إلى البوابة التي يعسكر قبالتها يزيد فواجهت قوة من جيش جرجان داخل الحصن استطاعت أن تتغلب عليهم ثم فتحوا البوابة للجيش فدخلها يزيد عنوة، وبهذا فتحت جرجان(٣).

وبعد الفتح أرسل يزيد رسالة إلى الخليفة سليمان بن عبدالملك تبين مدى أهمية جرجان العسكرية والاقتصادية والأمنية والسياسية ويذكر فيها أنه أول من نوعه ولم يسبقه أحد من الأمم

(١)البلاذري: فتوح البلدان، ص٣٢٨، ٣٢٩.

(٢) خليفة بن خياط: تاريخ خليفة بن خياط، ص٣١٥؛ البلاذري: فتوح البلدان، ص ٣٢٩؛ الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٤٣.

(٣) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٤٣.

إليه فجاء نص الرسالة: "أما بعد، فإن الله قد فتح لأمير المؤمنين فتحاً عظيماً، وصنع للمسلمين أحسن الصنع، فلربنا الحمد على نعمه وإحسانه، أظهر في خلافة أمير المؤمنين على جرجان وطبرستان، وقد أعيا ذلك سابور ذا الأكتاف وكسرى بن قباذ وكسرى بن هرمز، وأعيا الفاروق عمر بن الخطاب وعثمان بن عفان ومن بعدهما من خلفاء الله، حتى فتح الله ذلك لأمير المؤمنين، كرامة من الله له، وزيادة في نعمه عليه، وقد صار عندي من خمس ما أفاء الله على المسلمين بعد أن صار إلى كل ذي حق حقه من الفيء والغنيمة ستة آلاف ألف، وأنا حامل ذلك إلى أمير المؤمنين إن شاء الله"(١).

وهكذا فقد اتضح من خلال هذا المبحث أن جرجان كانت محل اهتمام قادة المشرق في الدولة الأموية، مع الوعي الكامل في بأهميتها، وقد تبين أن فكرة هذا الفتح قد خضعت لاعتبارات كثيرة دينية وأمنية وسياسية واقتصادية.

وقد كشف هذا البحث أن خطة فتح جرجان على يد يزيد بن المهلب مرت بمراحل منها:-

١- أن فتحها كان هدفاً رئيساً للقيادة العليا، ومن ذلك الوفاء بما تعهد به أمام الخليفة سليمان بن عبد الملك إبان كان ولياً للعهد.

٢- إعداد الجيش في فصل الشتاء والتجمع في مرو.

٣- التحرك إلى دهستان خط الدفاع الأول عن جرجان وفتحها عُنوة.

٤- مصالحة أهالي جرجان من أجل تأمين المنطقة الغربية لها طبرستان بحكم العلاقات الوثيقة بينهما والتي تتحد في كثير من الأوقات ضد المسلمين.

٥- العودة إلى جرجان بعد نكث العهد وإقامة الحصار عليهم.

٦- إرسال ٣٠٠ مقاتل للالتفاف حول حصن وجاه ودخوله من خلال سلسلة الجبال الوعرة بعد أن اكتشفها أحد الصيادة في جيش يزيد.

٧- إشعال النيران بكثافة أمام بوابة الحصن بما يشغل أهله عن مهمة الفرسان الثلاثمائة ثم دخول الحصن وسقوط المنطقة بأكملها.

---

(١) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٥٤٤.

الخاتمة

وبعد.. فقد تمت هذه الدراسة بتوفيق من الله عز وجل وقد ظهرت لي بعض النتائج استعرضها فيما يلي:

- كشفت هذه الدراسة التنافس بين قادة المشرق الإسلامي على التوسع في مناطق جديدة ونشر الإسلام منذ بداية حركة الفتح الإسلامي.
- أن كورة جرجان واسعة تشمل جرجان ودهستان ونامية ووجلة إضافة إلى حصن وجاه.
- تبين أن اهتمام المسلمين بفتح جرجان كان في وقت مبكر لما تشكله من إستراتيجية مهمة في منظومة الفتح الإسلامي في المشرق وخاصة أمن إقليم خراسان.
- كانت المحاولات الأولى لفتح جرجان والتي انتهت بالصلح أعطت انطباعاً للجيش الإسلامي عن أهمية المنطقة من الناحية الأمنية والاقتصادية.
- كشفت هذه الدراسة أن فكرة فتح جرجان في العصر الأموي كانت مطروحة في وقت مبكر من خلافة الوليد بن عبد الملك عندما كان قتيبة بن مسلم والياً على خراسان.
- اتضح أهمية تأمين الطريق البري الشمالي الذي يربط العراق بخراسان للقوافل التجارية وغيرها.
- أظهرت هذه الدراسة استشعار يزيد بن المهلب للتهديد المباشر الذي تشكله منطقة جرجان على الأقاليم الإسلامية المجاورة، فكان أول أعماله عندما تولى ولاية خراسان تجهيز الجيوش لفتحها.
- تبين أهمية المحافظة على تشكيلات الجيش الإسلامي.
- اتضح من خلال هذه الدراسة أن الخطة التي وضعها يزيد بن المهلب لفتح جرجان تعتمد على الإعداد الجيد، والتغيير الطفيف في القيادات العليا بما يحقق المحافظة على قوة الجيش.

- بينت هذه الدراسة أن خطة فتح جرجان اعتمدت على تأمين المناطق المحيطة ثم الانتقال إلى المرحلة الأولى وهي تدمير معسكرات العدو، ثم المحافظة على هذه المكتسبات بوضع حامية من الجيش لحماية القوة الرئيسة عند الارتداد، ثم عقد صلح مع أهالي جرجان، والانتقال إلى قطع الإمداد بفتح طبرستان.
- كشفت هذه الدراسة أن الصلح مع جرجان فشل في مراحله الثلاث، فكانت الحملة للجيش الإسلامي الأخيرة والتي انتهت بالفتح عُنوة.
- أظهرت هذه الدراسة إصرار يزيد بن المهلب على فتح جرجان عنُوة، فقام بعدة إجراءات تسهل من مهمة الفتح فدرس طبيعة جرجان وأجبر جيشها على التحصن ثم قام بقطع الإمدادات، ثم إرسال فرقة تقدر بثلاثمائة من الفرسان لدخول حصن وجاه من الخطوط الخلفية مع الاستمرار في إشغال العدو بفكره إشعال النيران الكثيفة لصرف نظره عما يحدث في الخلف.
- كشفت هذه الدراسة أهمية فتح جرجان من خلال الرسالة التي وجهها يزيد بن المهلب إلى الخليفة سليمان بن عبدالملك، والتي تبين شراستها واستعصاءها على كثير من الملوك قبل الإسلام وعلى الخلفاء الراشدين ﷺ.
- وفي النهاية يوصي الباحث بأهمية الدراسات الدقيقة في هذا الباب من التخطيط لفتح بعض المدن التي نالت حيزاً واسعاً من اهتمام القادة وكان للجيش الإسلامي خططه وفنونه القتالية في فتحها، سواءً في العصر الراشدي أو الأموي أو العباسي.
- يوصي الباحث بدراسة هذه المواضيع ويجب أن تقتصر الدراسات على رسائل الدكتوراه وبحوث الترقية ممن لهم اهتمام بالجانب العسكري.

المصادر والمراجع

أولا: المصادر:

ابن الأثير: أبو الحسن علي بن أبي الكرم (ت ٦٣٠هـ / ١٢٣٣م).

– أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبدالموجود، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.

– الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبدالسلام تدمري، ط:١، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

الإدريسي: محمد بن محمد الطالبي (ت ٥٦٠هـ / ١١٦٥م).

– نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، ط:١، عالم بيروت، بيروت، ١٤٠٩هـ.

الأزهري: محمد بن أحمد الهروي (ت ٣٧٠هـ / ٩٨٠م).

– تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط:١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١م.

الاصطخري: أبو إسحاق إبراهيم بن محمد الكرخي (ت ٣٤٦هـ / ٩٥٧م).

– مسالك الممالك، مطبعة بريل، ليدن، هولندا، ١٩٣٧م.

الآمدي: أبو القاسم الحسن بن بشر (ت ٣٧٠هـ / ٩٨٠م).

– المؤتلف والمختلف في أسماء الشعراء وكناهم وألقابهم وأنسابهم وبعض شعرهم، تحقيق: ف كرنكو، ط:١، دار الجيل، بيروت، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

بحشل: أسلم بن سهل الواسطي (ت ٢٩٢هـ / ٩٠٥م).

– تاريخ واسط، تحقيق: كوركيس عواد،ط:١،عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٦هـ.

البخاري: محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ / ٨٧٠م).

– التاريخ الأوسط، تحقيق: محمود إبراهيم زايد، ط:١، دار الوعي، حلب، ١٣٩٧هـ / ١٩٧٧م.

البكري: أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز (ت ٤٨٧هـ ١٠٩٤م).

– معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق : مصطفى السقا، ط: ٣، عالم الكتب، بيروت ١٤٠٣هـ.

ابن حجر: أبو الفضل أحمد بن علي (ت ٨٥٢هـ / ١٤٤٨م)

– الإصابة في تمييز الصحابة، ط١، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

ابن حزم: علي بن أحمد (ت ٤٥٦هـ / ١٠٦٣م)

– جمهرة أنســـاب العرب، تحقيق: لجنة من العلماء، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٣هـــــ / ١٩٨٣م.

الحسني: عبدالحي بن فخر الدين (ت ١٣٤١هـ / ١٩٢٣م).

–الإعلام بمن في تاريخ الهند من الأعلام، ط:١، دار بن حزم، بيروت، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م.

الحميري: أبو عبد الله محمد بن عبد الله (ت ٧٢٧هـ / ١٣٢٦م).

– الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقق: إحسان عباس، ط:٢، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، ١٩٨٠م.

الحميري: نشوان بن سعيد (ت ٥٧٣هـ / ١١٧٨م).

– شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تحقيق: حســين بن عبد الله العمري ومطهر بن علي الإرياني ويوسف محمد عبد الله، ط:١، دار الفكر المعاصر، بيروت، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م.

الحموي: ياقوت شهاب الدين أبو عبدالله (ت ٦٢٦هـ / ١٢٢٨م).

– معجم الأدباء، تحقيق: إحسان عباس، ط:١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م.

ابن خرداذبة: أبو القاسم عبيدالله بن عبدالله (ت ٣١٢هـ / ٩٢٤م)

– المسالك والممالك، دار صادر، بيروت، ١٨٨٩م.

ابن خلكان: أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد (ت ٦٨١هـ / ١٢٨٢م)

– وفيات الأعيان، تحقيق: إحسان عباس، ط:١، دار صادر، بيروت، ١٩٩٤م.

خليفة بن خياط: أبو عمرو خليفة بن خياط العصفري (ت ٢٤٠هـ / ٨٥٤م)

– تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط:٢، دار القلم، دمشق، ١٣٩٧هـ.

الذهبي: شمس الدين محمد بن أحمد (ت ٧٤٨هـ / ١٣٤٨م)

– تاريخ الإســلام ووفيات مشــاهير الأعلام، تحقيق: بشــار عواد معروف، ط:١، دار الغرب الإســلامي، ٢٠٠٣م.

السمعاني: أبو سعد عبد الكريم بن محمد (ت ٥٦٢هـ / ١١٦٧م)

– الأنســـاب، تحقيق: عبدالرحمن بن يحيى اليماني وآخرون، ط:١، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ١٣٨٢هـ، ١٩٦٢م.

السهمي: أبو القاسم حمزة بن يوسف (ت ٤٢٧هـ / ١٠٣٦م).

– تاريخ جرجان، تحقيق: محمد خان، ط:٤، عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

الطبري: محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ / ١٢٩٤م)

– تاريخ الرسل والملوك (تاريخ الطبري) ط:٢، دار التراث العربي، بيروت، ١٣٨٧هـ.

ابن عساكر: أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (ت ٥٧١هـ / ١١٧٥م)

– تاريخ مدينة دمشق، دار الفكر، بيروت، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م.

ابن قتيبة الدينوري : أبو محمد عبدالله بن مسلم (ت ٢٧٦هـ / ٨٨٩م)

– المعارف، تحقيق: ثروت عكاشة، ط:٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٢م.

ابن قدامة: قدامة بن جعفر بن قدامة (ت ٦٢٠هـ / ١٢٢٣م).

– الخراج وصناعة الكتابة، تحقيق: محمد حسين الزبيدي، ط١، دار الرشيد، العراق، بدون تاريخ.

ابن ماكولا: أبو نصر علي بن هبة الله (ت ٤٧٥هـ / ١٠٨٤م)

– الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١١هـ / ١٩٩٠م.

مجهول:

–حدود العالم من المشرق إلى المغرب، تحقيق وترجمة: السيد يوسف الهادي، دار الثقافة، القاهرة، ١٤٢٣هـ.

المسعودي: أبو الحسن علي بن الحسين (ت ٣٤٦هـ / ٩٥٧).

– التنبيه والإشراف، دار الصاوي، القاهرة.

مسكويه: أبو علي أحمد بن محمد (ت ٤٢١هـ / ١٠٣٠م).

– تجارب الأمم، تحقيق: أبو القاسم إمامي، ط:٢، شروس، طهران، ٢٠٠٠م.

المقدسي: أبو عبدالله محمد بن أحمد (ت ٦٢٠هـ / ١٢٢٣م).

– أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، تحقيق: غازي طليمات، وزارة الثقافة والأرشاد القومي، دمشق، ١٩٨٠م.

ابن الوردي: أبو حفص سراج الدين عمر بن المظفر (ت ٧٤٩هـ / ١٣٤٩م).

– خريدة العجائب وفريدة الغرائب، تحقيق: أنور محمود زناتي، ط:١، مكتبة الثقافة الإسلامية، القاهرة، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م.

اليعقوبي: أحمد بن إسحاق (ت ٢٨٤هـ / ٨٩٧م).

– البلدان، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٢هـ.

ثانياً: المراجع:

أبا الخيل: محمد بن إبراهيم (دكتور)

- تاريخ الخلفاء الراشدين، بدون نشر.

خليل: شوقي (دكتور)

- أطلس دول العالم الإسلامي، ط:٢، دار الفكر، بيروت، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

سلطان: عبدالمنعم عبدالحميد (دكتور)

- آل المهلب في المشرق الإسلامي ودورهم السياسي والحربي حتى سقوط الدولة الأموية، ط:١، بدون دار وتاريخ.

شاكر: محمود (ت ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م)

- إيران، المكتب الإسلامي، بدون مكان وتاريخ.

لسترنج: كي لسترنج

- بلدان الخلافة الشرقية، المكتبة الحيدرية، بدون داو ونشر.

مؤنس حسين مؤنس (دكتور)

- أطلس تاريخ الإسلام، ط٢، مصر، القاهرة، ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م.

أبو العلا: إبراهيم عبدالمنعم سلامة (دكتور)

- سلامة، أضواء جديدة على دور المهالبة السياسي والثقافي في جرجان، ط:١، دار الانتشار العربي، بيروت، ٢٠١٢م.

العلي: صالح بن أحمد (دكتور)

- الفتوح الإسلامية، ط:١، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٤م.

فايد: يوسف عبدالمجيد (دكتور)

- جغرافية المناخ والنبات، ط:١، دار النهضة العربية، مصر، ١٩٧١م.

قوانغ: شيوى

- جغرافيا الصين، ترجمة: محمد أبو جراد، ط١، الهيئة العامة لمكتبة الإسكندرية، مصر، ١٩٨٧م.

كمال: سليمان بن صالح بن سليمان (دكتور)

- الإدارة العسكرية في الدولة الإسلامية نشأتها وتطورها حتى منتصف القرن الثالث الهجري، ط:١، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م.

ثالثاً: الرسائل العلمية:

عطية: عماد

- ثورة آل المهلب على الدولة الأموية، بحث مكمل لرسالة الماجستير، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، ١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م.

رابعاً: الدوريات والمجلات العلمية:

الحسيني: حمدي

- يزيد بن المهلب، مجلة الرسالة، العدد ٩٢٠، ١٩ / ٢ / ١٩٥١م.

خامساً: المصادر الإلكترونية:

- Google Maps

Sources and references

First: the sources:

Ibn al-Atheer: Abu al-Hasan Ali bin Abi al-Karam (d.630 AH / 1233 CE).

- The Lion of the Forest in the Knowledge of the Companions ،edited by: Ali Muhammad Moawad and Adel Ahmad Abd Al-Mujawd ،ed.: 1 ،Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya ،Beirut, 1415 AH / 1994 AD.
- Al-Kamil fi al-Tishrikh, edited by: Omar Abd al-Salam Tadmouri, ed.: 1, Arab Book House, Beirut, 1417 AH / 1997AD

Al-Idrisi: Muhammad bin Muhammad Al-Talbi (d. 560 AH / 1165 AD).

- The excursion of those who wish to penetrate the horizons, 1 ed., Alam Beirut, Beirut, 1409 AH.

Al-Azhari: Muhammad bin Ahmad Al-Harawi (d. 370 AH / 980 AD).

- Language Refinement, edited by: Muhammad Awad Mireb, ed.: 1, House of Revival of the Arab Heritage, Beirut, 2001 AD.

Al-Astakhari: Abu Ishaq Ibrahim bin Muhammad Al-Karkhi (d. 346 AH / 957 AD).

- Kingdom Trails, Braille Press, Leiden, Netherlands, 1937 AD.

Al-Amidi: Abu Al-Qasim Al-Hassan bin Bishr (d. 370 AH / 980 AD).
- The combination and differing in the names of poets, their aliases, titles, genealogies, and some of their poetry, edited by: F. Kranko, i: 1, Dar Al-Jeel, Beirut, 1411 AH / 1991AD.

Bhashil: Aslam bin Sahl al-Wasiti (died 292 AH / 905 CE).
- History of Wasit, edited by: Gorgis Awad, ed.: 1, The World of Books, Beirut, 1406 AH.

Al-Bukhari: Muhammad bin Ismail (d. 256 AH / 870 AD).
- Middle History, edited by: Mahmoud Ibrahim Zayed, 1 ed., Dar Al-Awa`, Aleppo, 1397 AH / 1977 CE.

Al-Bakri: Abu Ubayd Abdullah bin Abdul Aziz (d. 487 AH / 1094 CE).
- Dictionary of the names of countries and places that have been sought, edited by: Mustafa Al-Sakka, 3rd ed., The World of Books, Beirut 1403 AH.

Ibn Hajar: Abu al-Fadl Ahmad bin Ali (d. 852 AH / 1448 CE)
- The incidence in distinguishing the Companions, 1 ed., Investigated by: Ali Muhammad Al-Bajawi, Dar Al-Jeel, Beirut, 1412 AH / 1992 AD.

Ibn Hazm: Ali bin Ahmed (d. 456 AH / 1063 AD)
- The Arab Genealogical Society, edited by: a committee of scholars, ed: 1, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, 1403 AH / 1983 AD.

Al-Hasani: Abd al-Hayy bin Fakhr al-Din (died 1341 AH / 1923 CE).
- Media from the history of India from the flags, 1st ed., Dar Bin Hazm, Beirut, 1420 AH / 1999 AD.

Al-Hamiri: Abu Abdullah Muhammad bin Abdullah (d. 727 AH / 1326 AD).
- Al-Rawd al-Matar in the news of the countries, verified by: Ihssan Abbas, ed: 2, Nasser Foundation for Culture, Beirut, 1980 AD.

Al-Hamiri: Nashwan bin Saeed (d. 573 AH / 1178 AD).
- Shams al-Ulum and the medicine of the words of the Arabs from al-Klum, edited by: Hussein bin Abdullah al-Omari, Mutahhar bin Ali al-Eryani and Yusef Muhammad Abdullah, ed.: 1, House of Contemporary Thought, Beirut, 1420 AH / 1999 CE.

Al-Hamwi: Yaqut Shihab al-Din Abu Abdullah (d.626 AH / 1228 CE).
- The Literature Dictionary, edited by: Ihssan Abbas, ed.: 1, Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut, 1414 AH / 1993 AD.

Ibn Khardathbeh: Abu al-Qasim Ubayd Allah bin Abdullah (d. 312 AH / 924 CE)
- Paths and Kingdoms, Dar Sader, Beirut, 1889 AD.

Ibn Khallikan: Abu al-Abbas Shams al-Din Ahmad bin Muhammad (d.681 AH / 1282 CE)
- Deaths of notables, edited by: Ihssan Abbas, ed. 1, Dar Sader, Beirut, 1994 AD.

Khalifa bin Khayat: Abu Amr Khalifa bin Khayat al-Asfari (d. 240 AH / 854 AD)
- History of Khalifa bin Khayat, edited by: Akram Diaa Al-Omari, i: 2, Dar Al-Qalam, Damascus, 1397 AH.

Al-Dhahabi: Shams al-Din Muhammad bin Ahmad (d. 748 AH / 1348 CE)
- History of Islam and the deaths of famous figures, edited by: Bashar Awad Maarouf, ed.: 1, Dar Al-Gharb Al-Islami, 2003 AD.

Al-Samani: Abu Saad Abd al-Karim bin Muhammad (d. 562 AH / 1167 CE)
- Genealogy, verified by: Abd al-Rahman bin Yahya al-Yamani and others, ed: 1, Council of the Ottoman Encyclopedia, Hyderabad, 1382 AH, 1962 AD.

Al-Sahmi: Abu Al-Qasim Hamza bin Yusuf (d. 427 AH / 1036 AD).
- History of Gorgan, edited by: Muhammad Khan, 3rd ed., The World of Books, Beirut, 1407 AH / 1987AD.

Al-Tabari: Muhammad bin Jarir (died 310 AH / 1294 CE)
- The History of the Apostles and Kings (The History of Al-Tabari) i: 2, House of Arab Heritage, Beirut, 1387 AH.

Ibn Asaker: Abu al-Qasim Ali ibn al-Hasan ibn Hebat Allah (d. 571 AH / 1175 CE)
- History of Damascus, Dar Al Fikr, Beirut, 1418 AH / 1998 AD.

Ibn Qutaybah al-Dinuri: Abu Muhammad Abdullah bin Muslim (d. 276 AH / 889 AD)
- Al-Ma'arif, edited by: Tharwat Okasha, 2nd ed., The General Egyptian Book Organization, Cairo, 1992 AD.

Ibn Qudamah: Qudamah bin Jaafar bin Qudamah (d.620 AH / 1223 CE).
- Al-Kharj and the writing industry, edited by: Muhammad Husayn al-Zubaidi, 1st Edition, Dar Al-Rasheed, Iraq, without date.

Ibn Makula: Abu Nasr Ali bin Hibat Allah (d. 475 AH / 1084 AD)
- Continuing to lift suspicion from the author and differing in names, nicknames and genealogies, ed.: 1, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, 1411 AH / 1990AD.

Anonymous:
- The borders of the world from the East to Morocco, edited and translated by: Mr. Youssef Al-Hadi, Dar Al-Thaqafa, Cairo, 1423 AH.

Al-Masoudi: Abu Al-Hassan Ali bin Al-Hussein (d. 346 AH / 957).
- Warning and supervision, Dar El-Sawy, Cairo.

Miskawayh: Abu Ali Ahmad bin Muhammad (d.421 AH / 1030 CE).
- The Experiences of Nations, edited by: Abul-Qasim Emami, ed.: 2, Shros, Tehran, 2000 AD.

Al-Maqdisi: Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed (d.620 AH / 1223 CE).
- The Best Shares in Knowledge of the Territories, edited by: Ghazi Tulaimat, Ministry of Culture and National Guidance, Damascus, 1980 AD.

Ibn al-Wardi: Abu Hafs Seraj al-Din Umar ibn al-Muzaffar (d. 749 AH / 1349 CE).
- Kharidat Al-Ajeeb and Farida Al-Gharib, edited by: Anwar Mahmoud Zanati, 1 ed., Islamic Culture Library, Cairo, 1428 AH / 2008 AD.

Al-Yaqoubi: Ahmad bin Ishaq (d. 284 AH / 897 AD).
- Al-Baladan, 1: 1, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, 1422 AH.

Second: References:

Abalkhail: Muhammad bin Ibrahim (Doctor)
- The history of the Rightly Guided Caliphs, without publication.

Khalil: Shawqi (Doctor)
- Atlas of the countries of the Islamic world, 2 ed., Dar Al Fikr, Beirut, 1424 AH / 2003 CE.

Sultan: Abdel Moneim Abdel Hamid (Doctor)
- -The Al-Muhallab family in the Islamic East and their political and war role until the fall of the Umayyad state, i: 1, without a home and history.

Shaker: Mahmoud (died 1418 AH / 1997 CE)
- Iran, the Islamic office, without place and date.

Lestring: Key Lestring
- Countries of the Eastern Caliphate, the Haidary Library, without Dow and publication.

Mo'nis Hussain Mo'nis (Doctor)
- -Atlas of the History of Islam, 2nd Edition, Egypt, Cairo, 1428 AH / 2007AD.

Abu Ela: Ibrahim Abdel Moneim Salama (Doctor)
- ـSalama, New lights on the political and cultural role of the Muhalaba in Gorgan, 1: 1, Dar Al-Diffusion Al-Arabi, Beirut, 2012.

Al-Ali: Saleh bin Ahmed (Doctor)
- -Al-Futuh Al-Islamiyyah, ed: 1, The Prints Company for Publishing and Distribution, Beirut, 2004 AD.

Fayed: Youssef Abdel Majeed (Doctor)
- Climate and Plant Geography, 1: 1, Dar The Arab Renaissance, Egypt, 1971 AD.

Guang: Xiu
- Geography of China, translated by: Muhammad Abu Jarad, 1st Edition, General Authority of the Library of Alexandria, Egypt, 1987 AD.

Kamal: Suleiman bin Saleh bin Suleiman (Doctor)
- The military administration in the Islamic state, its inception and development until the middle of the third century AH, 1st: The Institute for Scientific Research and the Revival of Islamic Heritage, Makkah Al-Mukarramah, 1419 AH / 1998 AD.

Third: Scientific Theses:

Attia: Emad
- The Al-Muhallab Revolution against the Umayyad State ,a supplementary study to the Master's thesis ,Department of History ,College of Humanities and Social Sciences , University of Muhammad Boudiaf ,M'sila ,Algeria ,1436 AH / 2015 AD.

Fourth: Periodicals and scientific journals

Al-Husseini: Hamdi

- Yazid bin Al-Muhallab ,Al-Risala Magazine, No. 920 19/2/1951 ,AD.

Fifth: electronic sources:

- Google Maps

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 الثامن - الجزء الثاني

جمادى الأولى 1443 هـ - ديسمبر 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

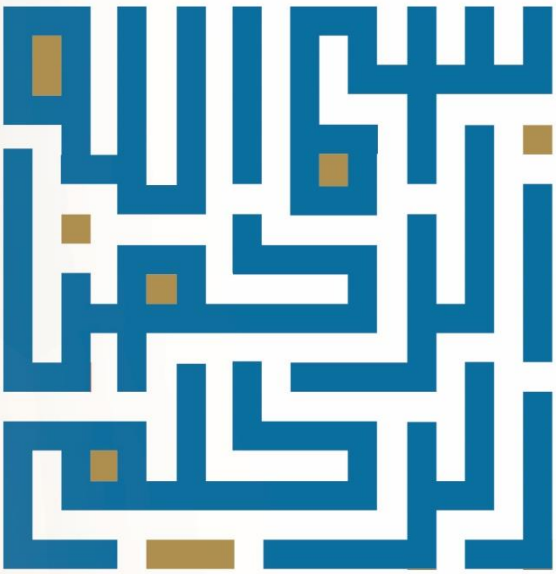
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب 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

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	دور التربية في تحسين الصورة الذهنية النمطية السلبية عن المجتمع المحلي (دراسة نوعية) أ. د. محمد بن شحات حسين خطيب / د. عبد الغفار بن عبدالعزيز قرشي	1
2	مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية أ. رندة مهدي محمد مدحلي / أ.د. مبارك سعيد حمدان	43
3	اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف توحد المعاقين عقلياً د . حسين أحمد عبد الفتاح محمد	89
4	دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن (في محافظة الكرك أنموذجا) د. ذكريات محمد الختاتنة	129
5	مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم ودرجة تحقيقهن لمعايير كفاءتها د . حليمة بنت محمد حكمي	155
6	نموذج مقترح قائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية د. خالد بن إبراهيم بن علي التركي	207
7	واقع تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية وأساليب تحسينها وتطويرها د. منصور سعد محمد فرغل	257
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	295
9	Emotional and Behavioral Difficulties in Children and Adolescents with Autism in Saudi Arabia From Their Parents' Perspective د. شذا جميل خصيفان / د. مجده السيد الكشكي	333
10	متنزهات أهل المدينة المنورة في القرنين (الحادي عشر والثاني عشر الهجريين/ السابع عشر والثامن عشر الميلاديين) من خلال مشاهدات الرحالة المغاربة. د. سامح إبراهيم عبد الفتاح عبد العزيز	431

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

دور التربية في تحسين الصورة الذهنية النمطية السلبية عن المجتمع المحلي

(دراسة نوعية)

إعداد

أ د. محمد بن شحات حسين خطيب

أستاذ أصول التربية كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز

د. عبد الغفار بن عبدالعزيز قرشي

أستاذ أصول التربية المشارك بجامعة الملك عبد العزيز

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة رصد الدور التربوي الذي يمكن أن تقوم به التربية لتصحيح وتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي لدى الآخرين، ومدى إمكانية إسهام المنظمات الدولية والملحقيات الثقافية والجامعات المحلية في سبيل إنجاح هذا الدور. كما استهدفت الدراسة رصد أهم التحديات التي يمكن أن تحد من فاعلية دور التربية في تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي عند الآخرين واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي التحليلي لتحليل أراء أعضاء هيئة التدريس والخبراء الواردة في البحوث والدراسات والتقارير التي أعدوها من أجل تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع.

واتضح من نتائج الدراسة أن دور التربية في تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي هو دور جوهري وحاسم، وأن هناك صعوبات بالغة تعترض طريق إجراءات تحسين هذه الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي، وأن من الأهمية بمكان حسن توظيف الشراكات والاتفاقيات والعضويات مع المنظمات الحكومية وغير الحكومية في الدول الأجنبية من أجل هذا التحسين، وهذا إلى جانب الدور الحيوي الذي يمكن أن تقوم به الملحقيات التعليمية في الخارج في هذا السياق، جنباً إلى جنب مع الجامعات المحلية، وتذليل التحديات والمعوقات التي تحيط بذلك.

الكلمات المفتاحية: الدور التربوي – الصورة الذهنية – الصورة الذهنية النمطية.

ABSTRCT

The research aims at monitoring the role that education can play to correct and improve negative stereotypes about the local community among others, and the extent to which international organizations, cultural attachés and local universities can contribute to the success of this role. The research also aims at monitoring the most important challenges that can limit the effectiveness of the educational role in improving the negative stereotypes about the local community among others. The research extends to the descriptive analytical approach to analyze the opinions of faculty members and experts, which are contained in researches, studies and reports prepared by them in order to improve the negative stereotypes about the community.

The results of the research shows that the role of education in improving the negative stereotypes about the local community is an essential and decisive role, that there are extreme difficulties that impede the procedures of these negative stereotypes about the local community, and that it is important to employ partnerships, agreements and memberships in a good way with governmental and non-governmental organizations in foreign countries for this improvement, in addition to the vital role that educational attachés can play abroad in this regard, along with local universities, regardless of challenges and obstacles surrounding that.

Key Words: Educational Role - Mental Image- Stereotype

المقدمة

يكون كثير من الناس في ثقافات عدة صورا ذهنية نمطية عن الغير، وتصبح هذه الصور بمثابة أفكار مسبقة تتحول إلى أحكام مسبقة دون أن يكون لها مستند علمي أو موضوعي، حيث أن معظم هذه الأفكار غالبا ما تكون أولية أو مؤقتة متراكمة، وليست قائمة على اليقين، وفي معظم الأحيان فإن هذه الأفكار التي تجسد تلك الصور الذهنية النمطية السالبة تكون سطحية ومغلوطة كما إنها أحادية لا تعكس واقعا برمته، بل تختزل منه جزء محددا يركز على السلبيات القليلة، ويترك الإيجابيات الكثيرة. وتستخدم رسائل عدة في ترسيخ الصور الذهنية النمطية السالبة كبعض وسائل الإعلام أو مناهج التربية الرسمية وغير الرسمية، بغية تحقيق بعض المكاسب الثقافية أو السياسية أو الدينية وغيرها. وفي مواقف كثيرة يتم تشكيل الصور الذهنية بعرض صور من الواقع بطرق ملتوية تشكك الناس في معتقداتهم تجاه مبدأ أو عقيدة أو جماعة أو شعب أو دولة من الدول. كما يغلب على معظم هذه الصور الذهنية النمطية السالبة عنصر المبالغة، وعنصر التعميم، مع العلم بأن بعض هذه الصور الذهنية قد يكون صحيحا نسبيا ولكن في حدود ضيقة للغاية. ويغلب على هذه الصور أيضا عنصرا التحيز أو التمييز، وهي في مجملها صور انطباعية، تهمش الفروق الفردية أو الثقافية الطبيعية وتتجاهلها (SCHNIEDER,2004)، (ELIAS AND SCOTSON, 1994)، (SIDES AND GROSS,2013).

وفي عقلية بعض التحالفات السياسية والدينية تنتشر الصور الذهنية النمطية السالبة عن جماعات معينة أو شعوب ذات ثقافات متميزة كما يحدث تجاه العرب وتجاه المسلمين، وتجاه دول عربية بعينها كالمملكة العربية السعودية أو دول الخليج، حيث تكتظ هذه الصور بأفكار تنميطية تدور حول الهمجية أو الثروات النفطية، أو اضطهاد المرأة، أو نبذ أفكار السلام أو الإرهاب (العيدي، ٢٠١٥). كما أن الصور الذهنية النمطية تمتاز أحيانا بالتصلب أو التبسيط المفرط والتصنيف المخل الذي يخول البعض التعامل وفق هذه الصور كما لو أنها تعكس الحقيقة (شرادقة، ٢٠١٥)، (زايد، ٢٠٠٦). وعادة فإن هذه الصور تثير لدى الأخرين مشاعر الخوف أو الكراهية، أو النفور، أو الإقلال والتخلف، أو الفقر، أو الدموية ونحوها مما قد يؤدى إلى إحساس بشيء من

الكراهية المتبادلة، وتكون صور ذهنية نمطية سالبة ضد هؤلاء المتواطئين في رسم الصور السالبة عنهم، وفي بعض الأحيان فإن تأثير هذه الصور الذهنية النمطية السالبة عن مجتمع ما قد يجعل أفراد هذا المجتمع مستسلمين منقادين إلى الهزيمة النفسية والاستسلام. وعموما فإن الصور الذهنية النمطية السالبة تستند إلى منظومة معرفية تستقي منها المعلومات وكأنها حقائق دامغة، بسبب اعتماد هذه المنظومة بحسن نية أو بسوء نية على مصادر غير موثوقة، هامشية ليست أساسية أعدها غير العارفين أو غير الأكفاء أو أشخاص لديهم حزازات أو ردود فعل مبالغ فيها، أو أنها مشخصنة ضد الغير (أبو إصبع، ٢٠١٦).

ولذلك فإن دور التربية في تحسين هذه الصور الذهنية النمطية السالبة يتجلى في تطبيق العديد من البرامج التربوية التي تعزز الانفتاح على الآخرين، وإشاعة ثقافة السلام، مع السعي لترسيخ دور التربية في تعليم التفكير الناقد، وزيادة قدرة الأفراد في المجتمع على التفاعل المستنير مع الأحداث عوضا عن أن يكونوا مجرد متفرجين سلبيين تسيطر عليهم هذه الصور النمطية التي تنقلها وسائل الإعلام والاتصال المختلفة (أبو اصبع، ٢٠١٦).

وأوضحت العديد من الدراسات أن بعض المناهج الدراسية والنظم التعليمية تستغل بث صور ذهنية نمطية سالبة عن الغير (البحراوي، ٢٠٠٣). وقد بين حسين في دراسته عام ٢٠٠٤ التي قام بها من خلال تحليل محتوى كتاب (تاريخ علاقة اليهود بالشعوب الأخرى) أن الكتاب احتوى على عرض موسع لصور ذهنية نمطية سالبة عن هذه الشعوب (حسين، ٢٠٠٤). وأوضح رشيد أن نظم التعليم الأجنبية تكتظ بالصور الذهنية النمطية السالبة التي تصور العرب على أنهم مخربون وقتلة (رشيد، ٢٠٠٣). وأظهرت دراسة عبد العال عام ٢٠٠٥ أن المناهج الدراسية الإسرائيلية تربي المواطنين اليهود على العنصرية (عبد العال، ٢٠٠٥). وبينت دراسة نصر أن الكتب المدرسية الفرنسية تكتظ بالعديد من الصور الذهنية النمطية عن العرب والإسلام (نصر، ١٩٩٥). أما الدراسة الكبرى التي قام بها الخطيب وزملاؤه عام ٢٠٠٧ فقد أوضحت بشكل مفصل احتواء مناهج التعليم في الكتب الدراسية المقررة رسميا في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وفرنسا، وألمانيا، والكيان الإسرائيلي على جملة هائلة من الصور

الذهنية النمطية السالبة عن العرب وعن المسلمين وعن المملكة العربية السعودية، بل حتى بعض مناهج التعليم في البلاد العربية لا تظهر المملكة العربية السعودية بالمكانة التي تستحقها أو تستحق الإشادة بها (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧). وبذلك يتضح أن الصور الذهنية النمطية السالبة تنتشر في الميدان التربوي إما بشكل مباشر، وإما بشكل غير مباشر عبر المناهج الدراسية، أو عبر مؤسسات التربية غير الرسمية بطريقة توحي بالعدائية التي تثبت في ترسيخ فكرة الإسلام فوبيا ونحوها، واتهمت دول بعينها كالمملكة العربية السعودية بأن مناهجها الدراسية تصدر الإرهاب، وأن مؤسساتها الدينية والخيرية تمول الإرهاب، خاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر من عام ٢٠٠١ م المزعومة، هذا فضلا عن تكثيف المؤسسات الإعلامية، وخاصة في الغرب حملاتها المعادية للعرب والمسلمين ولنبي الإسلام محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة والسلام، مما جعل أهمية خاصة لإجراء دراسة تحليلية موسعة عن مضمون مناهج التعليم السعودي باستخدام معايير اليونسكو المعتمدة في هذا التحليل، وكشفت الدراسة أن كل الادعاءات والافتراءات على التعليم السعودي كانت داحضة، بل إن مناهج التعليم السعودي هي أكثر تكثيفا لإظهار أهمية ثقافة السلام في النص التعليمي من غيرها من مناهج التعليم في الغرب أو الشرق (الخطيب وأخرون ، ١٤٢٢هـ).

ورغم ذلك فإن الجهات الرسمية التعليمية قامت بمبادرة في المملكة العربية السعودية لتطوير مناهجها وزيادة حصتها في تعميق مفهوم السلام والإخاء الإنساني أكثر من ذي قبل، وهى خطوة جريئة لم تقم العديد من بلدان العالم الأخرى التي تكتظ مناهجها بالعدائية ضد الغير بمثلها، هذا إلى جانب قيام الحكومة السعودية ممثلة في قياداتها ومؤسساتها بالعديد من الفعاليات الكبرى لمحو الصور النمطية السالبة التي تكونت عن البلاد بفعل المغرضين والمعادين للعروبة وللإسلام ولأرض الحرمين الشريفين، ويندرج تحت ذلك مؤتمرات حوارات الأديان، والحوار الوطني، وإرسال البعثات لتحسين الصور النمطية، وإلقاء المحاضرات في المنابر الثقافية المختلفة على أمل أن يترتب على ذلك تأثيرات إيجابية توضح لشعوب الأرض قيمة ومكانة المجتمع المحلى.

مشكلة الدراسة:

من أهم الحقائق التي تغيب عن مروجي الصـــور الذهنية النمطية الســـالبة عن المملكة والإسلام والمسلمين والعرب أن حوالي ١٥% من المسلمين هم من العرب، وأن ما يزيد عن١٠% من العرب يدينون بديانات غير الإسلام، وأن حوالي ٢% فقط من السكان العرب هم من شريحة البادية، وهي حقائق فهمها أولئك المغرضـــين بطريقة خاطئة دون الرجوع إلى التقارير الرسمية التي تصـدر عن المنظمات الدولية، وعن الحكومة ومؤسـساتها، وأن بلاد المسـلمين لا تزال تعمل على تصـحيح السـلبيات التي صـنعها الاسـتعمار وخلفتها الظروف السـياسـية الصـعبة التي مرت بها البلدان، وأن جميع بلاد المسلمين تسعي جاهدة إلى نشر التعليم وتخطي مشكلات الأمية بأنواعها، حتى تمكنت المملكة العربية السـعودية وغيرها من بلاد المسـلمين من القضـاء على مشـكلة الأمية، ومشكلات التنمية والوصول إلى عصر العلوم والتكنولوجيا.

وعوضـا عن الإشـادة بذلك فلاتزال بعض أوجه الصـور الذهنية النمطية السـالبة سـائدة عن المملكة العربية السـعودية، بشـكل مركز باعتبارها تمثل قبلة المسـلمين، وبها المقدسـات الإسـلامية الكثيرة، هذا فعلا عن نظمها الإسلامية المختلفة (فائق، ٢٠١٣).

وبينت دراسـة العنزي عام ١٤٤١هـــ حول دور المؤسـسـة التربوية في بناء الصـور الذهنية للمملكة العربية السـعودية أن هناك حاجة لاسـتخدام التقنية الحديثة في بناء الصـور الذهنية بشـكل صحيح، وخاصة في مؤسسات التعليم الجامعي لإبراز الحقائق عبر تصدير فكر إيجابي صحيح عن البلاد، وإقامة الورش والندوات لتعزيز الصـور الإيجابية ذهنيا عن المملكة العربية السـعودية. ونشـر حقائق عن التطورات المذهلة التي شهدتها البلاد والإنجازات الهائلة في مجالات حوار الأديان، ونشر السلام، والتسامح، وتنفيذ العديد من البرامج المتميزة في هذا السياق (العنزي، ١٤٤١هـ).

وبينت دراسـة أبو الفرج عام ١٤٣٤ هـــ أن صـورة المملكة العربية السـعودية في الصـحف اليابانية هي صور إيجابية إجمالا (أبو الفرج، ١٤٣٤هـــ). واتضح من دراسة البخيت عام ٢٠١٥ أن العلاقات العامة يمكن أن تساهم في تحسين الصور الذهنية للدول (البخيت، ٢٠١٥).

وفي دراسة أجرها تركستاني عام ٢٠٠٥ تبين أن هناك مشوبات للصور الذهنية النمطية عن المملكة العربية السعودية (تركستاني، ٢٠٠٥). وأوضحت دراسة حسين عام ٢٠١٦ أن هناك عوامل عديدة تؤثر في بناء الصور الذهنية عن الدول بعضها ثقافي وبعضها سياسي (حسين، ٢٠١٦). وبينت دراسة الخبتي عام ٢٠٠٩ أن صورة العرب والمسلمين في المدارس الإسرائيلية هي صورة ذهنية نمطية سالبة للغاية (الخبتي، ٢٠٠٩).

كما تبين من نتائج دراسة شرارقة عام ٢٠١٥ أن الصورة الذهنية النمطية للعالم العربي الإسلامي في بعض الصحف الأمريكية الشهيرة هي صورة ذات بعد سلبي (شرارقة، ٢٠١٥). كما أوضحت نتائج دراسة شمس ومدكور عام ١٤٢٦هـ أن صورة السعودية في الصحافة المصرية رغم أنها ذات مظهر إيجابي، إلا أنها مشوبة ببعض الأفكار غير الدقيقة (شمس ومدكور، ١٤٢٦هـ). ومن خلال الدراسة التي أجرتها عبد السلام عام ٢٠٠٩ اتضح أن صورة الإسلام في الذهنية الغربية تعد صورة نمطية (عبد السلام، ٢٠٠٩). وبينت دراسة العبد القادر أن هناك صورا ذهنية نمطية متبادلة بين السعودية والمقيمين، وأن قنوات الاتصال هي سبب تشكيلها إجمالا (العبد القادر، ١٤٣٠هـ). كما اتضح من نتائج دراسة القرني عام ١٤٢٨هـ أن صورة المملكة العربية السعودية في العالم هي صورة مقبولة لكنها أقل مما يفترض أن تكون عليه (القرني، ١٤٢٨هـ). وإلى جانب ذلك فقد أظهرت بعض وثائق مشروع سلام للتواصل الحضاري ٢٠١٨ أن الصورة الذهنية للمملكة العربية السعودية لدى المجتمع الأمريكي تتحسن بشكل ملحوظ إلا أن بعض الأحداث الطارئة تؤثر سلبا أحيانا على هذا التحسن (مشروع سلام للتواصل الحضاري، ٢٠١٨). وأوضح مدكور في دراسته عام ٢٠٠٤ أن صورة المملكة العربية السعودية لدى المصريين هي صورة إيجابية (مدكور، ٢٠٠٤).

وبين المطيري أن صورة المملكة العربية السعودية في الصحافة الإسرائيلية هي صورة سلبية (المطيري، ١٤٢٥هـ). واستنتجت نصر في دراستها عام ١٩٩٨ أن صورة العرب والمسلمين في الكتب المدرسية الفرنسية هي صورة سلبية (نصر، ١٩٩٥). وأظهرت دراسات كل من:

AHMED AND MATTHES عـام ٢٠١٧ ، ALBALAWI عـام ٢٠١٥، CONSIDINE عام ٢٠١٧ FEDOR عام ٢٠١٤، MODNS AND OTHERS عام ٢٠١٧، SCHONEMANN عـام ٢٠١٣، TERMAN ٢٠١٧، WELCH عـام ٢٠١٦، وغيرهـا أن الذهنية الغربية بشكل خاص مشبعة بصور ذهنية نمطية تغلب عليها السلبية نحو العرب والمسلمين، وأن الإعلام هو أحد أكبر مصـادر تشـكيل هذه الصـورة السـلبية، رغم التحسـن الطفيف الذى يحدث على هذه الصورة بين الفينة والأخرى.

وقد شملت الصـور الذهنية النمطية السـالبة عن المملكة العربية السـعودية مناهج التعليم وخاصـة التعليم الديني، والحضـارة، والسـلام، والتسـامح، والانغلاق الفكري، والنزعة المحافظة، والتشـدد الديني، والعادات والتقاليد الإسـلامية، وتصـوير البلاد على أنها صـحراء قاحلة ترعى فيها الإبل، واتهام الدولة باتهامات متواصـلة لكونها أكبر الدول المسـاندة للقضـية الفلسـطينية، وقضـايا الإسلام الأخرى (الخطيب، ١٤٢٨هـ).

وتأسـيسـا على ما سـبق تأتي هذه الدراسـة لتوضـيح الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية لتحسـين الصـور الذهنية النمطية السـالبة عن المجتمع المحلى التي تكونت في العديد من بلاد أوروبا وأمريكا.

أسئلة الدراسة:

- س١: ما الدور التربوي الذي يمكن أن تقوم به التربية لتصحيح أو تحسين الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي لدى الأخرين؟
- س٢: ما مدى إمكانية تفعيل الدور التربوي للمنظمات الدولية التي تنتمي إليها المملكة العربية السعودية في تحسن الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي؟
- س٣: كيف يمكن تفعيل دور الملحقيات الثقافية أو السـفارات الوطنية في البلدان الأجنبية التربوي في تحسين الصور الذهنية النمطية السلبية عن المجتمع المحلي؟

- س٤: ما الدور التربوي الذي يمكن أن تقوم به الجامعات المحلية في المملكة العربية السعودية لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي؟
- س٥: ما أهم التحديات التي يمكن أن تقف في طريق نجاح إجراءات تحسين الصورة الذهنية النمطية السالبة من قبل القطاع التربوي؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة:

١. تبيان الدور التربوي لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.
٢. السعي لتفعيل الدور التربوي للمنظمات الدولية والإقليمية التي تنتمي لها المملكة العربية السعودية لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.
٣. السعي لتفعيل دور الملحقات الثقافية والسفارات الوطنية في البلدان الأجنبية التربوية لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.
٤. تبيان الدور التربوي الذي يمكن أن تقوم به الجامعات المحلية في المملكة العربية السعودية لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.
٥. رصد بعض التحديات التي قد تؤثر سلبا على إجراءات تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي من قبل القطاع التربوي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال ما يلي:

١. أهمية الدور التربوي في تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة التي تكونت لأسباب غير موضوعية لدى الآخرين عن المجتمع المحلي.
٢. سعي المملكة العربية السعودية عبر برنامج التحول الوطني، ورؤيتها ٢٠٣٠ لترسيخ مبادئ جوهرية ذات صلة بإبراز مكانة البلاد ورفع رصيدها السياسي والثقافي العالمي.

٣. أهمية دور المنظمات العالمية، والملحقيات الثقافية والسفارات الوطنية في تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

٤. إمكانية تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة وتحويلها إلى صور ذهنية غير نمطية، بل إلى صور إيجابية.

٥. إمكانية الاستفادة من المعطيات المتنوعة والظروف المختلفة لدعم جهود تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

٦. إمكانية توظيف وسائط التواصل الاجتماعي الحديثة في تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

٧. وجود أعداد كبيرة من الطلبة ورعايا المجتمعات الأخرى إما في البلدان الأجنبية أو داخل المجتمع المحلي، وإمكانية دعم اتجاه تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي من خلالهم.

٨. أهمية إبراز الجهود الرسمية للمملكة العربية السعودية من أجل تعزيز اتجاهات تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

حدود الدراسة:

١. تحد الدراسة زمنيا من خلال كونها أجريت خلال العام الدراسي الجامعي ١٤٤٢هـ (٢٠٢١ م).

٢. تحد الدراسة مكانيا في كونها طبقت على عينة من الوثائق لنخبة من القيادات وأعضاء هيئة التدريس والخبراء والباحثين في بعض دول العالم وعددها ٥٢ وثيقة.

٣. تحد الدراسة موضوعيا من خلال تركيزها على الدور التربوي لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

مصطلحات الدراسة:

الصورة الذهنية:

هي عبارة عن الأفكار التي تتكون في عقول ووجدان الأفراد أو الجماهير، تجاه قضية أو شخص أو مجتمع أو مؤسسة بصورة انطباعية سلبية أو إيجابية، بالاعتماد على مصادر أو معلومات أو خبرات أو معارف قد تكون دقيقة أو خاطئة، (بودهان، ٢٠١٨)، (العيدي، ٢٠١٥)، (ندا، ٢٠٠٤).

الصورة الذهنية النمطية السالبة:

هي معتقدات عن أشخاص أو جماعات أو أشياء تؤثر في اتجاهات الأفراد تأثيرا يدفعهم إلى تبني أحكام مسبقة مشوبة بالكراهية، أو العدائية بتأثير التعليم أو الإعلام أو المشاهد والخبرة، على أساس ديني أو عرقي أو انتمائي أو جنسي أو مهني، في سياق تاريخي أو سياسي؛ بغرض تهميشى أو استبعادي أو ترويجي مضاد (SCHNIDER,2004)، (معلوف، ٢٠١٠)، (منير الدين، ٢٠٠٧) ويتبنى الباحثان كلا المصطلحين إجرائيا في هذه الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

١- دراسة العنزي عام ١٤٤١هـ:

وقد استهدفت الدراسة توضيح الدور الذي يمكن للمؤسسة التربوية الجامعية في المملكة العربية السعودية أن تقوم به لبناء الصور الذهنية الإيجابية عنها، وتصحيح الصور الذهنية النمطية السلبية عنها، هذا إلى جانب رصد الجهود المبذولة في هذا السياق، والتحديات والمصاعب التي تواجه الأفراد أو الهيئات ذات العلاقة، جنبا إلى جنب، مع رصد بعض التطبيقات الدولية والمبادرات التي تقوم بها المؤسسات التربوية الجامعية لتحسن الصور النمطية. واعتمدت الدراسة على المنهج المختلط (الفرعي والكمي) وطبق الباحث استبانة ومقابلات شخصية على عينة من مجتمع الدراسة من الكلية في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة طيبة، وجامعة حائل، وكذلك عينة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس والتربويين وذوي الاختصاص في هذا المجال، واتضح من

نتائج الدراسة الميدانية أن هناك تقبلا ملحوظا للإجراءات المتخذة لتحسين الصورة الذهنية لدى الطلبة، إلا أن هناك تحفظات عديدة تجاه هذه الإجراءات وفاعليتها، وأن هناك اتفاقا واضحا على وجود تحديات وعقبات متعددة تضعف الجهود المبذولة في هذا الإطار، وأن هناك حاجة لتفعيل برامج الاتصال والعلاقات العامة، وعقد الملتقيات الخارجية، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة بها، والتوسع في المنح الدراسية والبرامج الأخرى (العنزي، ١٤٤١هـ).

وهناك دراسة أجرتها البخيت عام ٢٠١٥ بعنوان دور العلاقات العامة في تحسين الصورة الذهنية للدول: دراسة تطبيقية على سفارة المملكة العربية السعودية بالقاهرة، في مستوى درجة الدكتوراه، اتضح أنها ركزت على جانب واحد فقط من الجوانب التي ركزت عليها الدراسة الحالية، لكنها دراسة تقدم نموذجا إيجابيا عن الدراسات السابقة في هذا الاتجاه، كما قدم اللواع عام ١٤٣٨هـ دراسة عن الصورة النمطية للعرب والمسلمين في الإعلام الغربي، هذا إلى جانب دراسة أخرى قدمت في هارفارد عام ٢٠١١ حول تشكيل الصورة الذهنية والنمطية السالبة عن المسلمين على إثر أحداث ١١ سبتمبر المزعومة، جنبا إلى جنب مع دراسات كل من أميرة عام ١٤٣٧هـ، ودراسة العنزي عام ١٤٤١هـ التي تشبهها الدراسة الحالية في بعض عناصرها.

٢- دراسة الفرا ١٤٣٩هـ:

استهدفت الدراسة التعرف على واقع الصورة الذهنية للمنظمات الأهلية لدى جمهور المستفيدين، ودورها لدى المنظمات الأهلية في بناء العلاقة الاستراتيجية معهم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطبق الباحث الدراسة على عدد ١٠٦ منظمة أهلية كبرى عاملة في قطاع غزة بفلسطين، وذلك عن طريق توزيع استبيان، واتضح من نتائج الدراسة أنه توجد علاقة طردية بين دور الصورة الذهنية للمنظمات الأهلية وبناء علاقة استراتيجية مع جمهور المستفيدين منها.

٣- دراسة العمري ١٤٣٧هـ:

استهدفت الدراسة التعرف على الصورة الذهنية لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لدى المعلمين والمعلمات، والعوامل التي أثرت على هذه الصورة، ومصادر هذه الصورة، والعلاقة بين مستوى رضا المعلمين والمعلمات عن وزارة التعليم وصورتها لديهم.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وقام الباحث بتطبيق استبيان على عينة مكونة من ٤٠٠ معلم ومعلمة بالتساوي، بطريقة العينة العنقودية متعددة المراحل من التعليم العام للبنين والبنات بإدارة التعليم بمدينة الرياض.

واتضح من نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يرون أن وزارة التعليم روتينية في كثير من إجراءاتها، ومع ذلك فإن أفراد العينة يكنون الاحترام لها، ويرون أنها تتسم بالعدل وعدم المحاباة، وأن علاقتهم بها إيجابية للغاية.

كما اتضح من نتائج الدراسة أن أفرد العينة لديهم العديد من مصاعب البيروقراطية في التعامل مع الوزارة، وأن الوزارة تبالغ في الحفاظ على الخصوصية الثقافية، واتضح أن أهم مصادر الصورة الذهنية لأفراد العينة نحو الوزارة هي تجارب وخبرات المعلمين السابقين، ووسائل التواصل الاجتماعي، ثم الأصدقاء. واتضح أيضا أن مستوى رضا المعلمين والمعلمات متباينة عن الوزارة وأن كانت الأغلبية ترى عدم الرضا.

٤- دراسة القبلان ٢٠١٦م:

استهدفت الدراسة بحث واقع الصور الذهنية لمهنة المكتبات والمؤسسات المعلوماتية ومستقبلها، واتضح من الدراسة التي تم تطبيقها على عينة بلغت ٢٤٤ فردا من دول عربية مختلفة أن التقدم التقني وحركة العولمة والمنافسة في مجال إدارة الأعمال والاقتصاد تتطلب الارتقاء بالصور الذهنية الاجتماعية نحو المكتبات والمؤسسات المعلوماتية، وأن أغلب أفرد العينة يرون أن مؤسسات المعلومات تقوم بدور ثقافي وتعليمي وحضاري واجتماعي وأخلاقي واقتصادي ملموس، وأن الصورة الذهنية حول مؤسسات المعلومات مشوشة، والأغلبية ترى أن مهنة المكتبات لم تعد مرموقة، وأن الظروف لا تشجع على الأبحاث بها أو اللجوء إلى خدماتها، وأن مستقبل المهنة غير

مستقر وغير إيجابي، وأن ارتفاع مستوى وفاعلية الخدمات الرقمية قد يكون سببا في الارتقاء بالمهنة.

٥- دراسة نصير عام ٢٠١٤م:

استهدفت الدراسة التوصل إلى استراتيجية مقترحة لتحسين الصورة الذهنية لجهاز الشرطة لدى الرأي العام المصري واتضح أن تحسين الصورة الذهنية المرغوبة يعتمد على المحددات المكونة لهذه الصورة والواقع الذي يعززها. وأن هناك سلوكيات أو ممارسات خاطئة تؤثر سلبا على هذه الصورة تمثل في أنماط التعامل غير السوية، وأن تحسين الصورة يرتبط بقوة برغبة أفرد وقيادات الشرطة في التعبير والاقتناع التام لضراوته.

٦- دراسة العنزي وزملائه ٢٠١٢م

استهدفت الدراسة التعرف على دور العلاقات العامة في تعزيز الصورة الذهنية عن المؤسسات الأمنية من وجهة نظر طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة. وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها ٣٢٣ فردا. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وقاموا بتطبيق استبيان واتضح من نتائج الدراسة أن هناك عدد من السلوكيات الإيجابية ترسخت لدى الطلاب من قبل المؤسسات الأمنية من أبرزها التضحية بالنفس في سبيل وقاية أفرد المجتمع من أخطار المجرمين والخارجين عن القانون، وأما أهم السلوكيات السلبية المترسخة لدى الطلاب حول المؤسسات الأمنية فهي تجاهل الاهتمام بشكاوى المواطنين واللامبالاة بتعطيل مصالحهم، والفوقية في المعاملات.

٧- دراسة طشطوش وزملائه عام٢٠١٢م:

استهدفت الدراسة التعرف إلى صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك بالأردن، ومعرفة ما إذا كان ذلك يختلف تبعا لمتغيري النوع والمستوى الدراسي وبلغت عينة الدارسة ٣٤٩ طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس، واتضح من نتائج الدراسة أن الصورة الذهنية للمرشد النفسي كانت إيجابية، وأن الذكور يتفوقون على الإناث في مجال الشخصية.

٨- دراسة حسين عام ٢٠٠٩م:

استهدفت الدراسة تحليل محتوى كتاب (تاريخ علاقة اليهود بالشعوب الأخرى) واتضح من نتائج تحليل المحتوى تشبع الكتاب بالنصوص التي تنقل صورا ذهنية غير دقيقة، من شأنها تشكيل الرأي العام العالمي بطريقة إيجابية نحو اليهود في الأرض.

٩- دراسة أل تويم ١٤٢٩ هـ:

استهدفت الدراسة التعرف على الصورة الذهنية المتبادلة بين السعوديين والمقيمين وإسهام قنوات الاتصال في بنائها، واتضح من نتائج الدراسة وجود العديد من الصور الذهنية عند السعوديين نحو المقيمين، وعند المقيمين نحو السعوديين، وأن هذه الصور الذهنية تكونت بفعل عوامل اجتماعية وثقافية متعددة، هذا إلى جانب تعدد مصادر تشكيل هذه الصور الذهنية لدى كل فئة منهما.

١٠- دراسة العبد الكريم عام ١٤٢٩هـ:

استهدفت الدراسة التعرف على أفراد مسؤولي العلاقات العامة في الشركات السعودية المساهمة حول عدد من الأمور، من أهمها طبيعة الجهود التي تقوم بها العلاقات العامة في تلك الشركات، ومدى تأهيل مسؤوليها، ومدى التعاون والتنسيق داخلها، ومدى إدراك الإدارات العليا لدور العلاقات العامة في مجال بناء وتحسين الصورة الذهنية والعوامل المؤثرة في ذلك، واتضح من نتائج الدراسة أن العلاقات العامة تبذل العديد من الجهود والأنشطة في سبيل تحسين الصورة الذهنية للشركات، وأن أغلبية العاملين في هذه الهيئات لديهم تأهيل مناسب، وأن الإدارات العليا بالشركات تدرك الدور الذي تقوم به هذه العلاقات العامة في بناء وتحسين الصورة الذهنية عن الشركات.

١١- دراسة الخطيب وزملاؤه عام ١٤٢٨هـ:

استهدفت هذه الدراسة الكبرى التعرف على صورة العرب والمسلمين في مناهج بعض الدول العظمى في العالم (الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وفرنسا، وألمانيا، علاوة على

الكيان الإسـرائيلي)، والتعرف على صـورة المملكة العربية السـعودية في مناهج التعليم في الدول العربية. واتضـح من نتائج الدراسـة أن مناهج التعليم في الدول المختلفة غير العربية تتبنى مواقف عدائية من القرآن الكريم، ومن الدين الإسلامي، ومن المسلمين عموما، ومن العرب والفلسطينيين خصـوصـا، وتوجه اتهامات قاسـية نحوهم في معظم شـؤون الثقافة والسـياسـة والتاريخ والحضـارة والمجتمع، إما عبر المضـامين النصـية لمناهج التعليم فيها، أو عبر الرسـومات والصـور التوضـيحية، والأرقام الإحصائية، والرسوم البيانية، والخرائط؛ لترويجها لطلبة التعليم العام وغيرهم.

١٢- دراسة منير الدين عام ٢٠٠٧م:

استهدفت الدارسة تسليط الضوء على مفهوم الصورة الذهنية ومفهوم الثقافة ومفهوم ثقافة الصـورة، وكيف يمكن توظيف الصـورة بوعي لتصـنيع الواقع أو إعادة تصـنيعه، واعتمدت الدراسـة على المنهج الوصـفي والمنهج التحليلي الاسـتنباطي، واتضـح من نتائج الدراسـة أن الصـورة بكل أنوعها وأشكالها ومضامينها أسهمت في التقدم البشري عبر العصور، وأن الصورة لها أدوار إيجابية وأخرى سـلبية تتطلب الحذر في اسـتخدامها، وأن الصـورة كمنظومة تربوية واعية يمكنها تصـنيع الواقع وإعادة تشكيلة.

١٣- دراسة القصراوي عام ٢٠٠٧م:

استهدفت الدراسة مناقشة الممارسات غير الإنسانية ضد الإنسان العربي في الشرق والغرب، وأن العديد من وسـائط التواصـل الاجتماعي حلت مكان الشـارع في تحسـين الصـور الذهنية والنمطية عن العرب، علاوة على دور الأفلام في تحجيم قيمة الإنسان العربي وتنميطه وعزله ثقانيا، هذا إلى جانب الروايات الرقمية.

١٤- دراسة حرب عام ٢٠٠٧م:

الخفية التي تبثها صور كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن، والوقوف على المعاني والقيم والاتجاهات التي يكتسبها الطلاب من هذه الصور. واتضح من نتائج الدراسة أن العديد

من الصور الذهنية التي تتشكل لدى الطلاب تتعارض مع الأهداف التربوية التي تتعلق بطموح هؤلاء الطلاب، وأن بعض هذه الصور تمد الطلاب بخبرات تربوية سلبية.

١٥- دراسة بوزكوز عام ٢٠٠٧م:

واستهدفت الدراسة مناقشة صورة العرب لدى الأتراك في العصر الراهن، والكتب التاريخية والمدرسية والصحف التركية ومدى إسهام ذلك كله في رسم الصورة النمطية عن العرب في المجتمع التركي، وعلى دورها في صياغة أذهان الشعب التركي، مع التعرض لأهم سمات صورة العرب ذات الطابع الإيجابي أو السلبي الواردة في الأمثال التركية، وتحليل العوامل المؤثرة في تكوين الصور الإيجابية أو السلبية عن العرب واتضح من نتائج الدراسة أن هناك العديد من الصور الذهنية السلبية الراسخة عن العرب في المجتمع التركي، على الرغم من وجود صور ذهنية إيجابية عنهم بفعل العوامل السياسية والأحداث التي صاحبت انحسار مد الخلافة العثمانية في البلدان العربية.

١٦- دراسة عبد العال عام ٢٠٠٥م:

استهدفت الدراسة تبيان مدة تشبع النصوص التعليمية في مناهج التعليم الإسرائيلي بالصور العدائية للفلسطينين والعرب، واتضح أن التعليم الإسرائيلي يرسخ بشكل فاضح جذور تربية العنصرية ضد المواطنين الأصليين أصحاب الأرض الفلسطينين، وأن هناك كثافة عالية في تنويع صور غرس الكراهية والعدائية في مناهج التعليم ضد الفلسطينين والعرب إجمالا.

١٧- دراسة دبيكي عام ٢٠٠٤م:

استهدفت الدراسة تحليل محتوى كتاب (نظام الحكم في دولة إسرائيل)، وأوضحت نتائج تحليل الكتاب أن الكتاب يكتظ بالصور الذهنية المفبركة حول ديموقراطية النظام، وعدالته مع الجميع، ووقوفه إلى جانب الحرية والإنسانية والتقدم الحضاري.

١٨- دراسة أحمد عام ٢٠٠٤م

استهدفت الدراسة تحليل محتوى كتاب (يهود وعرب في دولة إسرائيل) للصف السادس، واتضح من نتائج التحليل أن الكتاب تم إعداده بطريقة تنقل صورا إيجابية عن الإسرائيليين مقابل الصور النمطية عن العرب السلبية.

١٩- دراسة لجنة الخبراء التربويين عام ١٤٢٥م:

استهدفت الدراسة التعرف على واقع محتوى مناهج بعض الدول الغربية بغية التأكد من مدى التزامها الموضوعية في تدريس أبناء تلك الدول للموضوعات المتصلة بالعرب والمسلمين، ونظرتهم إليهم وإلى حضارتهم وثقافتهم عند تدريس تلك الموضوعات. كما استهدفت الدراسة صياغة مقترحات عملية لتحسين صورة العرب والمسلمين في تلك الدول، علاوة على معرفة صورة المملكة العربية السعودية في مناهج التعليم لبعض الدول العربية والأجنبية، واتضح من الدراسة أن مناهج التعليم بها العديد من الصور النمطية السالبة عن العرب والمسلمين، وعن المملكة العربية السعودية.

٢٠- دراسة البحراوي عام ٢٠٠٣م:

استهدفت الدراسة التعرف على أساليب تعليم ثقافة العدوان في النظم التعليمة عبر نقل ورسم صور نمطية سالبة عن بعض المجتمعات، والسعي لتقليل شأنهم وتاريخهم وأسبقيتهم وحقوقهم المشروعة.

٢١- دراسة الخطيب وزملاؤه عام ١٤٢٢هـ:

استهدفت الدراسة التعرف على التكامل بين الثقافة والسلام والتعليم في المجتمع، وفلسفة السلام ونظريات التعصب، والتعرف على مدى انتشار ثقافة السلام في النص التعليمي السعودي بالكتب الدراسية بمراحل التعليم العام جميعها للذكور وللإناث، ومدى تشبع هذه النصوص بثقافة السلام الإيجابية أو السلبية أو المحايدة، وأهم الاستراتيجيات الممكنة لترسيخ ثقافة السلام في النص التعليمي. واعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المحتوى الكمي والنوعي، وتم من خلاله تحليل

محتوى ٤٧٣ كتابا مدرسيا، اتضح من نتائج تحليلها أن ثقافة السلام تنتشر بشكل واضح في النص التعليمي السعودي في التعليم العام، وأن ٣٠% من المحتوى إيجابي تماما، وأن حوالي ٦٢% من المحتوى محايد، وحوالي ٨% سلبي، كما تبين أن هناك انتشارا كبيرا لثقافة السلام في النص التعليمي مما يدعم عناصر ثقافة السلام الإيجابية بما يقارب ثلاثة أضعاف دعمه عناصر ثقافة السلام السلبية.

٢٢- دراسة رشيد عام ٢٠٠٣م:

استهدفت الدراسة التعرف إلى الصور النمطية السالبة التي يقوم بها الإسرائيليون تجاه العرب في العالم، ووصفهم بأنهم مخربون وقتلة، كما اتضح أن بث الصور الذهنية يتنوع من موضوع لآخر، وأن هذه الصور يخطط لها بعناية حتى تحقق الأهداف المتوخاة منها، لاسيما في غياب العدالة في التعامل مع قضية فلسطين والقضايا العربية إجمالا.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

اتضح من عرض الدراسات السابقة أن الصور الذهنية النمطية السالبة تنتشر في مواضع عديدة في الميدان التربوي، وخاصة في الكتب والمناهج الدراسية، هذا إلى جانب الصور النمطية التي تبث عبر ما يعرف بالمناهج الخفية التي لا يمكن رؤيتها إلا من خلال المعاينة المباشرة لمواقف التعليم والتعلم.

وواقعيا، فإن العديد من هذه الصور الذهنية النمطية السالبة تم استبدالها بطرق محورة ومفبركة بإخراج فني جديد، لكنها تحتوي في العمق على ما يؤجج الكراهية والعدائية. كما أن بعض صور العدائية والكراهية أصبحت تخرج الآن إلى السطح ويجهر بها، مما يتطلب تركيزا على الدور التربوي المحلي والإقليمي والدولي للتدخل المباشر لإصلاح وتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة التي تبثها المصادر المختلفة دون وعي، ودون احترام للآخر.

ومن استعراض هذه الدراسات في هذا الجزء من العمل الحالي، والدراسات الأخرى الواردة في تقرير مقدمة الدراسة الحالية ومشكلتها يتضح أن هناك صعوبات بالغة تعترض اتخاذ أية

مبادرات لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة التي تكونت على مدار سنوات طويلة في العقلية الغربية وغيرها، وأن من الأهمية بمكان الاستمرار في هذه الجهود، مع ضرورة التفكير في أساليب متطورة أكثر في هذا الميدان، والاستفادة من التقنيات الحديثة في ذلك، وتسخير العلاقات الدولية والاتفاقات التجارية ونحوها، والشراكات مع المنظمات الدولية وعضويتها في إزالة اللبس الكامن في نقل صور ذهنية أو غير ذهنية غير دقيقة عن البلدان والشعوب، لاسيما وأن العلوم الاجتماعية تزخر بالفكر الذى يمكنه أن يصلح ما أفسد الذهنية الأجنبية تجاه طريقة التعامل مع المجتمعات المحلية أو مع العروبة أو الإسلام.

الإطار النظري

تشير البحوث والدراسات إلى أن الصور الذهنية النمطية أصبحت منتشرة في العديد من الميادين الشخصية والاجتماعية. ذلك أن العديد من الأفراد والجامعات تتشكل أذهانهم عن موضوعات معنية خارجية أو داخلية، عبر حواسهم وتجاربهم إما بشكل مباشر، وإما بشكل غير مباشر، وأن هذه الصور قد لا تعكس الحقيقة والأصل.

ويميل بعض الخبراء إلى القول بأنه إذا تطابقت الصورة الموجودة في الذهن عند الجمهور عن موضوع ما، مع الصورة التي يظهر عليها الموضوع فإنها تكون صورة موضوعية، لكن هذا في حد ذاته ليس إلا جزء من الحقيقة يمكن أن يتغير أيضا، وتكون الصورة نمطية أو (استريو تايب) إذا اختلفت الصورة الذهنية عند الجمهور عن صورة الموضوع خاصة إذا أضيفت عناصر معينة غير المنتمية للموضوع.

ويتم تصدير الصور الذهنية المختلفة السلبية منها والإيجابية من مؤسسات الإعلام والاتصال بالدرجة الأولى، وخاصة في الميادين السياسية والثقافية.

وتتم هذه العملية وفقا للتالي:

١. التصنيف أو التنميط LABELLING.

٢. الجمع (جمع صور متناقضة في صورة جديدة لإنتاج مضمون جديد).

٣. إعادة إخراج المعنى في قوالب مختلفة.
٤. التقمص والتمثل.
٥. التكرار.
٦. تحسين المعنى الغريب.

وهذه الصور الذهنية تُروَجُ بطرق شتى؛ كنموذج البروباغندا، أو الدعاية المكثفة، من أجل تحقيق مآرب شتى، من أهمها الإمتاع، أو منع التغيير، أو التهميش والاستبعاد، أو التشويه.

وتستخدم أليات متعددة في تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة؛ مثل المؤثرات، واللقاءات، والفنون والمعارض، والأفلام، والمسرحيات، والحفلات الغنائية، ونحوها.

HTTPS://FAC.KSU.EDU.sa/SITES/DEFAULT/FILES/MWQT_LTSL_LTHQFY_LTNMYT_WLSTYWTYB_LJZ_2.PPT

وتقوم العديد من المنظمات بتوظيف الاتصال الحسن لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة أو لتعزيز الصور الذهنية الإيجابية. حيث يرى الخبراء من أمثال والترليبمان وهو من أوائل الذين نظروا لهذا المصطلح، وروبينسون، وبارلو وغيرهم أن نجاح العديد من المفاهيم يتوقف على مدى قدرتها على تصوير العالم ذهنيا، وأن الصورة العقلية التي تتكون في أذهان الناس هي موضع استهداف كبير. ويرى عجوة أن مصطلح الصورة الذهنية لا يعني لكثير من الناس سوى أمر وقتي غير صحيح أو وهم، لكن تطورات أساليب تشكيل الذهنية العقلية جعلت من هذا الموضوع مسرحا لتفاعلات وصناعات ثقافية واسعة المدى.

ويقسم الخبراء أنوع الصور الذهنية إلى الآتي:

١. الصورة المرآة (الصور التي ترى بها الجماعة أو الأفراد أنفسهم من خلالها).
٢. الصورة الحالية (الصورة التي يرى بها الآخرون غيرهم من خلالها)
٣. الصورة المرغوبة (الصورة التي يود البعض أن يكونون مثلها.
٤. الصورة المثلى (الصورة المثالية أو المتوقعة).

٥. الصـورة المتحورة (تحدث عندما يتعرض الأفراد لمثلين مختلفين عن الجماعة، ويعطي كل واحد منهم انطباعا مختلفا عنها، فإما أن تتحول الصـورة إلى صـورة إيجابية أو إلى صـورة سلبية).

ومن أهم أساليب تحسين الصورة النمطية:

١. بناء الثقة.

٢. الصدق في طرح المفاهيم (الموضوعية).

٣. احترام الآخر.

٤. المقدرة على تحمل تبعات الاتصال مع الآخر.

٥. الصبر وعدم الاستعجال على تحسين الصورة النمطية.

٦. الاستمرارية مع بذل جهد أكبر (الشريف، ٢٠٠٧).

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراســة على المنهج النوعي التحليلي (تحليل المضــمون) الذي قام من خلاله الباحثان، وذلك بجمع معلومات دقيقة عن ظاهرة الصور الذهنية النمطية السالبة في المجتمع المحلي للمملكة العربية السعودية ومصادرها وآليات تحسينها، فيهتم بالوصف التفسيري بدلالة الحقائق المتوفرة، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا (التل وقحل،١٤٢٨هـــ). واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال مسح وتحليل أراء أعضاء هيئة التدريس والخبراء من أفراد عينة الدراسة تجاه محاور الدراسة، كما وردت في البحوث والدراسات التي أعدوها في صلب الموضوع.

مجتمع الدراسة:

وهو عبارة عن الوثائق التي خضعت للتحليل التي أعدها أصحاب القيادات، وأعضاء هيئة التدريس في عدد من دول العالم ممن كتبوا بحوثا في الموضوع.

عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عمدية من وثائق أعدها أصحاب القيادات وأعضاء هيئة التدريس، الذين قاموا بدراسات أو مبادرات ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية في عدد من دول العالم، وبلغ عدد هذه الوثائق ٥٢ وثيقة عربية وأجنبية.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بتصميم أداة لجمع المعلومات والبيانات من أفراد عينة الدراسة، وهي عبارة عن استمارة تشتمل على عدد من المحاور، وذلك بالرجوع إلى أدبيات الموضوع والدراسات السابقة، والتقارير الرسمية والمنظمات الدولية، واستهدفت الاستمارة رصد أهم المضامين التي تتعلق بتساؤلات الدراسة وأهدافها.

واشتملت فئات التحليل على كل من:

أ- فئة الموضوع.

ب- فئة الشكل.

أما وحدات التحليل فقد غطت كلا من وحدة التسجيل، ووحدة السياق. وفي حالات عديدة خلال عملية التحليل كانت الكلمة وحدة للتسجيل، والجملة وحدة للسياق على اعتبار أن موضوع الدراسة يتكامل مع مفاهيم سياسية واجتماعية أو ثقافية بالدرجة الأولى. وهذا ما تم أخذه بعين الاعتبار عند تصميم أداة التحليل، وهي الاستمارة الموجهة لجمع المعلومات من الوثائق التي خصصت لهذا التحليل.

وتجدر الإشارة إلى أن وحدات التسجيل غطت عددا من الكلمات هي:

١. العدوان.
٢. الإرهاب.
٣. السلام.
٤. العرب.
٥. المسلمون.
٦. الإسلام.
٧. نبي الإسلام ﷺ.
٨. الجهاد.
٩. التطرف.
١٠. القتل أو التخريب

أما وحدات السياق فقد غطت الأفكار التالية:

١. العنف عند العرب أو المسلمين.
٢. التخلف الحضاري.
٣. كراهية السلام.
٤. الحرب بلا مبرر.
٥. الإعلام السلبي.
٦. حق استخدام القوة.
٧. الكيل بمكاييل متعددة.
٨. التقليل من شأن الآخر.
٩. سوء احترام الآخر.
١٠. نبذ التسامح والحوار.

ولغرض التحليل فقد تم دمج وحدة الكلمة (التسجيل)، (ووحدة السياق) معا لصعوبات عديدة تتعلق بطبيعة الموضوع. وقد تم إخضاع أداة الدراسة لإجراءات التحكيم المناسبة لقياس الصدق الظاهري عبر عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين، وتم تعديل الأداة في ضوء ملحوظاتهم واقتراحاتهم.

كما تم حساب ثبات أداة التحليل من خلال التطبيق التجريبي على عدد خمسة من الوثائق الخمسين التي خضعت للتحليل النهائي، وتم حساب معامل الارتباط بين التكرارات المتعلقة بوحدات التسجيل ووحدات السياق، ويوضح الجدول رقم معاملات الثبات لمحاور الاداة:

جدول رقم (١) معاملات الثبات أداة التحليل

وحدات الأداة	معامل الارتباط
كلمات وحدات التسجيل	٠,٨٣*
جمل أو عبارات وحدات السياق	٠,٧٩**
معامل ثبات الأداة	٠,٨١**

ويتضح من بيانات الجدول رقم (١) أن معاملات ثبات محاور أداة التحليل تراوحت بين ٠,٧٩ -٠,٨٣ وبلغ معامل الثبات الإجمالي ٠,٨١ وهو معامل ثبات مرتفع.

وتم تطبيق أُسلوبي التكرارات والنسب المئوية في تحليل البيانات، وبلغ عدد الوثائق التي خضعت للتحليل الفعلي ٥٢ وثيقة وزعت على المحاور التالية وفقا للجدول رقم (٢)

جدول رقم (٢) وثائق التحليل بحسب المحاور

المحاور وهي جميعها بحوث ودراسات علمية						صفة الوثيقة	
وثائق عن المملكة العربية السعودية	وثائق عن العرب والبلاد العربية	وثائق عن الإسلام والمسلمين	وثائق عن العرب والمسلمين	وثائق حول إسرائيل		عربية	أجنبية
--------	١٣ وثيقة	------	----	----		٧	٦
١٤	-------	--------	------	------		١٣	١
--------	--	١١	-----	---		١	----
--------	--	-----	٧	----		٧	---
-----	----	-----	----	٧		٧	----
%٢٦,٩	%٢٥	٢١,١	١٣,٥	١٣,٥		٦٧,٣	٣٢,٧
المجموع الكلي للوثائق لجميع المحاور ٥٢ وثيقة						٣٥	١٧

ويتضح من الجدول رقم(٢) أن عدد الوثائق التي خضعت للتحليل باللغة العربية ٣٥، وثيقة مقابل ١٧ وثيقة باللغة الأجنبية. كما بلغ عدد الوثائق التي تناولت المملكة العربية السعودية ١٤ وثيقة مقابل، ١٣ وثيقة تناولت العرب والبلاد العربية، و١١ وثيقة تناولت الإسلام والمسلمين، و٧ وثائق تناولت بلاد العرب والمسلمين، و٧ وثائق تناولت الصور النمطية لدي الإسرائيليين تجاه العرب والمسلمين. وبلغت نسبة الوثائق باللغة العربية ٦٧,٣ % مقابل ٣٢,٧ % نسبة الوثائق باللغة الأجنبية.

الإجابة عن أسئلة ومحاور الدراسة:

السؤال – المحور الأول: ما الأدوار التربوية لتصحيح الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي؟ ويوضح الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) الأدوار التربوية لتصحيح الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي

رقم	الدور	تكرار الموضوع في جميع الوثائق	النسبة المئوية في جميع الوثائق
١	تعزيز قيم الهوية الوطنية للشعوب المختلفة القائمة على النهج الحق.	٣٢	%٦١,٥
٢	تعديل النظرة المبالغ فيها تجاه التعليم في الغرب والمقارنات غير الموضوعية.	٤١	%٧٨,٨
٣	تخفيف حدة الانغماس في التصور الغربي في مجالات الحياة المختلفة والعلاقات والأفكار.	١٧	%٣٢,٦
٤	تعديل المنظور الذي يتجه إلى تمجيد القوانين والمنظمة الغربية باعتبارها تجسد ديموقراطية العالم المتقدم.	١١	%٢١,٣

رقم	الدور	تكرار الموضوع في جميع الوثائق	النسبة المئوية في جميع الوثائق
٥	إبراز المجتمع المحلي وفق أفضل الصور الممكنة من خلال ترسيخ جهوده وإنجازاته الحضارية والتنموية.	٤٥	%٨٦,٥
٦	إبراز أهمية التواصل الإنساني الإيجابي من أجل عمارة الأرض، وأهمية جميع مجتمعات العالم في ذلك.	٥٢	%١٠٠
٧	تبيان مغبة الكيل بمكيالين أو أكثر في القضايا السياسية الحساسة.	١٨	%٣٤,٦
٨	إبراز التناقض الواضح في الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.	٢٣	%٤٤,٢
٩	تبيان قبلية توحيد العبادة لله الواحد الأحد، وانعكاسات ذلك على الحرية والسلام في العالم.	٩	%١٧,٣
١٠	إظهار سلبيات الركون إلى الشهوات المادية المختلفة وانعكاساتها على القيم النبيلة والأخلاق في العالم.	٨	%١٥,٣
١١	تجسيد جهود المجتمع المحلي في إرساء دعائم السلام في العالم.	٢٨	%٥٣,٨
١٢	تجسيد جهود المجتمع المحلي في محاربة الإرهاب والفكر الضال محليا ودوليا.	٢٩	%٥٥,٧

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن كلا من التواصل الإيجابي الإنساني، وحسن إبراز المجتمع المحلي أمام المجتمعات الأخرى، وتعديل النظرة المبالغ فيها تجاه التعليم في الغرب تحتل أهم الأدوار التربوية اللازمة لتصحيح الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي. فإن معظم الصور الذهنية السالبة التي تكونها المجتمعات الإنسانية سببها عدم توفر عناصر التواصل المناسبة مع الغير، وانتهاج العزلة والابتعاد عن إثبات الوجود، هذا إلى جانب تنامي الإحساس بالدونية أو بتفوق الآخر إلى درجة يصعب معها إيجاد فرص ملائمة للتواصل الإيجابي معه.

السؤال – المحور الثاني: ما أهم سبل تفعيل دور المنظمات الدولية والإقليمية في تصحيح الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي؟

يوضح الجدول رقم (٤) سبل تفعيل دور المنظمات الدولية والإقليمية في تصحيح الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي:

جدول رقم (٤)

سبل تفعيل دور المنظمات الدولية والإقليمية في تصحيح الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي

م	السبل كما وردت في الوثائق	التكرار	النسبة المئوية
١	تبيان دور المجتمع المحلي في ترسيخ دعائم التعليم الحديث في شتى المستويات.	١٧	%٣٢,٦
٢	تبيان مدى الإنفاق على التعليم من قبل المجتمع المحلي في سبيل النهوض بالمجتمع.	١٣	%٢٥

م	السبل كما وردت في الوثائق	التكرار	النسبة المئوية
٣	تقدير الجهود المبذولة من قبل المجتمع المحلي في الصعيد الدولي لتعزيز الثقافة وحوار الأديان.	١٤	%٢٦,٩
٤	الاعتراض على كل المحاولات التي تبذل للإساءة إلى المجتمع المحلي أو التقليل من شأنه، أو اتهامه بالباطل.	١٥	%٢٨,٨
٥	تبيان دور المجتمع المحلي في تعزيز ثقافة السلام عبر التعليم.	٢١	%٤٠,٣
٦	نشر التقارير التي تظهر قيمة مساهمات المجتمع المحلي في التصدي للفكر الضال وللمناهج الخفية في التعليم.	١٧	%٣٢,٦
٧	إظهار حقيقة التطرف الديني في المجتمعات الأخرى وخاصة المجتمعات المعادية للمجتمع المحلي.	٣٥	%٦٧,٣
٨	تصحيح الأخطاء الواردة في الكتب الدراسية في بعض دول العالم التي تناولت المجتمع المحلي وتاريخه ومنجزاته الدولية.	٤٧	%٩٠,٣
٩	اعتبار الإساءة إلى الدول التي لا يوجد دليل قطعي على خروجها عن ميثاق الأمم المتحدة إساءة على جميع الدول الأخرى.	١١	
١٠	نشر الأكاذيب والادعاءات والافتراءات الموجهة ضد المجتمع المحلي، لغرض تنوير الرأي العام العالمي بها، وتنقية الكتب المدرسية الجامعية مما فيها من أكاذيب.	٩	%٢١,١
١١	نبذ وشجب جميع الإساءات الموجهة إلى الإسلام وإلى نبي الإسلام عليه الصلاة والسلام، واعتبار هذه الإساءات إساءات على دين الله كله.	١٠	%١٩,٢
١٢	تصحيح الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي التي تصوره على أنه متخلف ويسكن شعبه الخيام ونحوه، وأنه مجتمع أمي لا يعرف القراءة والكتابة.	٥٠	%٩٦,١
١٣	تعزيز دور المجتمع المحلي في إقامة الحوار والتواصل واحترام الآخر رغم كل الأكاذيب والاتهامات ضده.	٣٧	%٧١,١
١٤	تبيان دور المجتمع في تعزيز حقوق الإنسان والتعايش السلمي واحترام الحضارات الأخرى، واحترام التعدد والتنوع، والانفتاح الثقافي على العالم وتخطيه دولا كبرى في ذلك.	٤٨	%٩٢,٣
١٥	إظهار منجزات المجتمع المحلى في دعم ومؤازرة الشعوب المضطهدة والمهجرين وافتتاح المدارس والمعاهد، وفتح المجال لهم للدراسة محليا، واستقطاب الطلاب الأجانب للدراسة محليا على نفقة الدولة.	٢٥	%٤٨
١٦	تبيان مساهمات المجتمع المحلي في التنمية الاقتصادية وتقليص فوارق الطبقات، والقضاء على الفقر.	٢٩	%٥٥,٧

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن دور المنظمات الدولية والإقليمية له أهمية كبيرة في تصحيح الصورة النمطية السالبة عن المجتمع المحلي، لاسيما إذا كان للمجتمع المحلي دور فعال وواضح في تعزيز ثقافة السلام عبر التعليم وغيره، والوقوف ضد التطرف الديني، هذا إلى جانب إمكانية قيام هذه المنظمات باتخاذ ما يلزم حيال تصحيح أخطاء عديدة وردت في الكتب الدراسية في بعض دول لم يتم الرجوع فيها إلى المصادر الصحيحة.

كما أن أجهزة الإعلام في بعض الدول لاتزال تصور بعض المجتمعات على أنها متخلفة أو بدوية أو غير ذلك مما هو غير صحيح، رغم المساعي الموسعة لهذه المجتمعات في إقامة الحوار واحترام الآخر، وتعزيز حقوق الإنسان والتعايش السلمي في العالم.

كما لا تزال الصور الذهنية النمطية السالبة عن مجتمع المملكة العربية السعودية وغيرها قائمة في الذهنية الغربية إجمالاً، رغم جهود الدولة في إقامة الحوار وبناء السلام في الساحة الدولية.

وغالباً ما يتم تصدير الصورة الذهنية النمطية السلبية عن مجتمع المملكة العربية السعودية بسبب احتضانها للإسلام والدفاع عن قضاياه.

الإجابة عن السؤال – المحور الثالث: ما دور الملحقيات التعليمية في الخارج في تصحيح الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي؟

يوضح الجدول رقم (٦) تحليل مضمون الوثائق التي تناولت دور الملحقيات التعليمية في الخارج في تصحيح الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي:

جدول رقم (٦) تحليل مضمون الوثائق التي تناولت دور الملحقيات التعليمية في الخارج في تصحيح الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي

رقم	طبيعة الدور	التكرارات	النسبة المئوية
١	توضيح أن الإسلام دين الله للناس كافة، وأن الطائفية في الإسلام غير مقبولة.	٢٩	%٥٥,٧
٢	ترسيخ قيمة حب رسول الله محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم، وتأكيد أقواله وأفعاله لصالح الإنسانية جمعاء.	٣١	%٥٩,٦
٣	بيان قيمة ومكانة القرآن الكريم في توجيه البشرية إلى الحق وإلى الصراط المستقيم.	٤٢	%٨٠,٧
٤	تبيان كيف أن بعض وسائل الإعلام تنقل صورا محرفة وكاذبة عن المجتمع المحلي لخدمة أغراض سياسية موضوعية.	٤٥	%٨٦,٥
٥	تبيان أن العادات والتقاليد الإسلامية الصحيحة هي جزء من ثقافة المجتمع المحلي كما هو حال المجتمعات الأخرى.	٣٩	%٧٥
٦	التصدي للإشاعات المغرضة والمضللة في الذهنية النمطية عن الحياة في المجتمع المحلي، وعن البترول، وعن الحياة المادية، وعن المرأة.	٣٥	%٦٧,٣
٧	توجيه انتباه العالم إلى المعلومات المهمة عن المجتمع المحلي التي يتم إغفالها عمدا من قبل البعض.	٣٧	%٧١,١
٨	دحض الادعاءات الباطلة عن المواطنين، وعن العرب، وعن المسلمين، وعن التناقض في الإسلام ونحوها.	٤٤	%٨٤,٦

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن الملحقيات التعليمية في الخارج يمكنها أن تقوم بدور فعال في تصحيح الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي. فكثير من المجتمعات الأجنبية لا تدرك حقيقة الدين والقرآن والأماكن المقدسة بسبب الصور المغرضة أو الإشاعات والأكاذيب التي

يروج لها بعض المنحرفين، أو بعض دعاة الفتنة، أو الذين يعادون المجتمع المحلي، أو يحسدونه على ما لديه من قيم ونظم والتزام بالدين.

الإجابة عن السؤال – المحور الرابع: ما الدور الذي يمكن أن تقوم به مؤسسات التعليم الجامعي لإكساب الطلبة مهارات مناقشة الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي، واكتساب المهارات اللازمة للحوار الإيجابي وتصحيح المفاهيم المغلوطة؟

ويوضح الجدول رقم (٥) دور مؤسسات التعليم الجامعي في إكساب الطلبة مهارات مناقشة الصور الذهنية النمطية السالبة، والحوار الإيجابي، وتصحيح المفاهيم المغلوطة عن المجتمع المحلي:

جدول رقم (٥) دور مؤسسات التعليم الجامعي في إكساب الطلبة مهارات مناقشة الصور الذهنية النمطية السالبة، والحوار الإيجابي، وتصحيح المفاهيم المغلوطة عن المجتمع المحلي

رقم	الدور الذي تقديم به مؤسسات التعليم الجامعي	التكرار	النسبة المئوية
١	مساعدة الطلبة على إدراك طبيعة الصور الذهنية النمطية السالبة من المجتمع المحلي.	١٨	%٣٤,٦
٢	إدخال مواد تعليمية في المقررات الدراسية لإكساب الطلبة مهارات التصدي الإيجابي للصور الذهنية النمطية السلبية عن المجتمع المحلي.	١٤	%٢٦,٩
٣	تعزيز الجهود الموجهة، نحو تواصل الطلبة مع أقرانهم في الدول التي تكثر فيها الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي؛ لتحسينها بالأساليب الصحيحة.	١٩	%٣٦,٥
٤	تفعيل الزيارات الطلابية للدول التي تنتشر فيها الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع السعودي لتصحيحها.	٢١	%٤٠,٣
٥	استقطاب الطلبة الأجانب في زيارات ميدانية للمجتمع المحلي للاطلاع على حقائق الأمور، بالتنسيق مع وزارة السياحة.	٢٠	%٣٨,٤
٦	إكساب الطلبة اتجاهات إيجابية ترسخ الولاء والانتماء للمجتمع المحلي، والتصدي للشائعات المغرضة عنه، ونبذ الفرقة والانقسام بجميع أشكالها.	٢٧	%٥١,٩

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن دور الجامعات في تنمية مهارات الطلبة المختلفة لفهم طبيعة الصورة الذهنية النمطية السالبة التي تكونها بعض المجتمعات عن المجتمع المحلي، وسبل التصدي لها بالأساليب العلمية والايجابية هو أحد أهم الأدوار اللازمة لتصحيح وتحسين هذه الصورة الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

الإجابة عن الســـؤال – المحور الخامس: ما التحديات التي تواجه قطاع التربية في الإجراءات المتخذة لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي؟

يوضـح الجدول رقم (٧) الإجراءات المتخذة لتحسـين الصـورة الذهنية النمطية السـالبة عن المجتمع المحلي وتحدياتها:

جدول رقم (٧)

تحديات الإجراءات المتخذة لتحسين الصور النمطية الذهنية السالبة عن المجتمع المحلي لدى قطاع التربية

رقم	التحديات	التكرارات	النسبة المئوية
١	اضطلاع بعض الأشخاص غير المؤهلين لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.	٨	%١٥,٣
٢	عدم المقدرة على إدراك مصادر تكوين الصور الذهنية النمطية السالبة عند الآخرين.	١١	%٢١,١
٣	استعجال القائمين على برامج ومبادرات تصحيح الصور الذهنية السالبة عن المجتمع المحلي للنتائج، أو شعورهم بالإرهاق والإحباط، أو الضجر نتيجة تصلب مواقف الآخرين، وشراستهم في النقد والاعتراض.	٧	%١٣,٤
٤	عدم المقدرة على امتلاك الأدوات المناسبة للحوار والتفاهم والمناقشة مع الأطياف المختلفة، بسبب اختلاف الأفهام والثقافات وطرائق التواصل الأكثر فاعلية.	٢٥	%٤٨
٥	استخدام أساليب بها شيء من التهكم أو النقد اللاذع للآخرين خلال إجراءات تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.	٣٤	%٦٥,٣
٦	ضعف مهارات التنسيق والتخطيط والبرمجة والجدولة في كل ماله علاقة بإجراءات تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.	١٨	%٣٤,٦
٧	ضعف المهارات والقدرات العلمية في مواضيع التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا في إدراك المضامين العلمية التي تحكم إجراءات تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.	١١	%٢١,١
٨	الجهل بالتاريخ، وتسلسل الأحداث، واستنتاج العبر والحكم التاريخية، وأسباب الظواهر، وبداياتها ونهاياتها، والتحولات المقترنة بها.	٤٥	%٨٦,٥
٩	عدم توفر التنسيق مع الأجهزة المشابهة في البلدان العربية والإسلامية الأخرى، وقيام كل جهة بالعمل بمفردها، وقد تقوم بعض الجهات بمناشط متناقضة مع الغير.	٥١	%٩٨
١٠	تقديم التنازلات عن الأسس العقدية أو العلمية أو التاريخية لكسب مواقف يصعب تقدير حجم المنافع الفعلية منها.	١٧	%٣٢,٦
١١	الاستسلام والنكوص والتراجع دون مبررات كافية، أو مقنعة من جراء هذه الجهود الموجهة صوب تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.	١٥	%٢٨,٨
١٢	تحكم بعض أفرد القيادات، واستئثارهم بالسلطة والحديث ونحوه عند المواجهة مع الأطراف ذات العلاقة خلال إجراءات تحسين الصور الذهنية النمطية السلبية عن المجتمع المحلي.	٩	%١٧,٣

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن الخبراء من واقع مرئياتهم في الوثائق التي تم تحليلها يرون أن تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة ليس موضوعا سلسا مدركا ويمكن أن يتم بين عشية وضحاها، وإنما هو موضوع من أشد ما يمكن القيام به، ويتطلب شيئا من المعرفة والمهارات العالية، والخبرة والحنكة الكافية لكي يصل بأصحاب الشأن فقط على أول الطريق، وبعد ذلك تظل هنالك مسافات طويلة لابد أن يقطعها العاملون في هذا المجال للوصول إلى مبتغاهم. ومن أهم العقبات والتحديات التي يرونها- كما وردت – في مبادراتهم وأبحاثهم وجهودهم في هذا السياق ضعف التنسيق مع أجهزة المجتمعات الأخرى ذات العلاقة، والجهل بالتاريخ وتسلسل الأحداث، وفهم العبر ونحوها من الجوانب التاريخية وهذا إلى جانب عدم المقدرة على تطبيق أساليب حوارية مقبولة بعيدة عن الانفعال والتشنج، وعدم فهم سبل تكون الصور الذهنية النمطية السالبة في الدول الأخرى عن المجتمع المحلي، وضعف المهارات والقرارات العلمية في ذلك، واللجوء إلى الاستسلام والتراجع أو التنازل السريع دون مبررات حقيقية.

نتائج الدراسة:

من خلال ما تقدم يمكن استنتاج الاتي:

١. أن دور التربية في تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي هو دور جوهري وحاسم في ذلك.
٢. أن الولوج إلى الثقافات المتحالفة ذات الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي ليس أمر يسيرا.
٣. أن هناك حاجة لتأهيل الأفراد أو المؤسسات ذات الصلة بإجراءات تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.
٤. أن من الأهمية بمكان حسن توظيف الشراكات والاتفاقات والعضويات في المنظمات الحكومية والإقليمية؛ لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

٥. أن الدور الذي يمكن أن تقوم به الملحقيات التعليمية في الخارج هو من أهم الأدوار التربوية اللازمة لتحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

٦. أن مؤسسات التعليم الجامعي لابد وأن تضطلع بدور فعال في تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي من خلال تهيئة منسوبيها لهذا الدور.

٧. أن هناك تحديات متنوعة يمكن أن تقف في طريق نجاح الجهود التربوية الموجهة نحو تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

التوصيات:

في ضوء ما سبق يمكن عرض التوصيات التالية:

١. تفعيل الجامعات لدورها التربوي من أجل تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي من خلال.

- حسن الإعداد والتهيئة لمنسوبيها للاضطلاع لهذا الدور.
- زيادة مستوى التواصل وتنويعه مع الهيئات الخارجية المماثلة وغيرها؛ لفتح مسارات من شأنها تفعيل هذا الدور.

٢. التنسيق مع الجهات المختلفة داخل البلاد وخارجها لحسن تنفيذ مبادراتها نحو تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

٣. الاستفادة من خبرات وتجارب الأمم الأخرى التربوية في كل ما يخدم إجراءات تحسين الصور الذهنية النمطية السالبة عن المجتمع المحلي.

المراجع

أبو إصبع، صالح (٢٠١٦) الصور النمطية في وسائل الإعلام، ملف الكتروني بتاريخ ١٧ مارس ٢٠١٦.

أبو الخير، بكر مصطفى (٢٠١٨) صورة المملكة العربية السعودية في وسائل الإعلام الدولية بعد أحداث الربيع العربي: دراسة تحليلية على عينة من وسائل الإعلام الدولية، مجلة بحوث العلاقات العامة: الجمعية المصرية للعلاقات العامة الشرق الأوسط. العدد رقم (٢١). ١٩١-٢٢٥. مصر.

أبو الفرج، نهى وليد (١٤٣٤هـ) صورة المملكة العربية السعودية في الصحف اليابانية: دراسة تحليلية (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.

أبو شقر، عبد الرازق أمين (١٤٣٨هـ) العينات وتطبيقاتها في البحوث الاجتماعية، معهد الإدارة العامة، الإدارة العامة للبحوث، الرياض، الطبعة الأولي.

أبو مساعد، أسماء (٢٠١١) صورة العرب والمسلمين في المناهج الإسرائيلية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

أحمد، محمد خليفة (٢٠٠٤) دراسة تحليل محتوى لكتاب يهود وعرب في دولة إسرائيل " للصف السادس " ندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات، جامعة الملك سعود بالرياض.

البحراوي، إبراهيم (٢٠٠٣) تعليم ثقافة العدوان، مجلة المعرفة، العدد ١٢، الرياض.

البخيت، فاطمة بنت عبد الباقي. (٢٠١٥). دور العلاقات العامة في تحسين الصورة الذهنية للدول: دراسة تطبيقية على سفارة المملكة العربية السعودية في القاهرة. (رسالة دكتورة غير منشورة). جامعة أم درمان. السودان.

برباص، أميرة (١٤٣٧هـ) الصورة الذهنية للإسلام لدى الفرنسيين – دراسة ميدانية – رسالة ماجستير في العلوم الإسلامية، وتخصص دعوة وإعلام واتصال، معهد العلوم الإسلامية، قسم أصول الدين، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي.

بوزكور، فاروق (أبريل ٢٠٠٧) صورة العرب لدى الأتراك في العصر الراهن، ورقة مقدمة إلى مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، ثقافة الصورة، الدورة الأولى: الصورة في إطار الآداب واللغات والعلوم الإنسانية)، الأردن.

تركستاني، أحمد سيف الدين (٢٠٠٥) صورة المملكة العربية السعودية في أذهان الكنديين، دراسة مقدمة ضمن المنتدى الإعلامي السنوي الثالث: صورة المملكة العربية السعودية في العالم، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، ٢١،١٨ شعبان ١٤٢٥ هـ الرياض.

التل، وائل عبد الرحمن وعيسي محمد قحل (١٤٢٨هـ) البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الطبعة الثانية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسين، خليل عبدالله علي (٢٠١٦) العوامل المؤثرة في بناء الصورة الذهنية للمهاجرين إلى المجتمعات الغربية، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي العلمي الثاني للمركز الأوربي للبحوث والاستشارات، جامعة لندن، المملكة المتحدة.

حسين، محمد أحمد (٢٠٠٤) دراسة تحليل محتوى (تاريخ علاقة اليهود بالشعوب الأخرى) الجزء الثالث، منذ الثورة الفرنسية حتى قيام دولة اسرائيل، ندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات، جامعة الملك سعود، الرياض.

الخبتي، علي (٢٠٠٩) صورة العرب والمسلمين في مدارس إسرائيل، العبيكان للنشر الرياض.

الخطيب، محمد شحات، والحامد، محمد، والعجاجي، عبدالله، والعقيلي، عبد المحسن، والخبتي، علي (١٤٢٨هـ) صورة العرب والمسلمين في مناهج الأخرين، الملخص التنفيذي الختامي: مدارس الملك فيصل، الرياض.

الخطيب، محمد شحات وأخرون (١٤٢٢هـ) ثقافة السلام في النص التعليمي السعودي، تحليل محتوى كتب التعليم العام، التقرير الختامي، المرحلة الأولى من مشروع مملكة السلام، رمضان ١٤٢٢هـ / ديسمبر ٢٠٠١م، مدارس الملك فيصل، الرياض.

الخطيب، محمد شحات وأخرون (١٤٢٨هـ) صورة العرب والمسلمين في مناهج الأخرين، التقرير النهائي، مدارس الملك فيصل، الرياض.

دبيكي، أبراهيم نصر الدين (٢٠٠٤) تحليل محتوى لكتاب (نظام الحكم في دولة إسرائيل) عن بناء المناهج: الأسس والمنطقات، جامعة الملك سعود، الرياض.

رشيد، هارون هاشم (٢٠٠٣) العرب مخربون وقتلة، مجلة المعرفة، العدد ١٢، الرياض.

شرادقة، تحسين (٢٠١٥) ماهي الصورة النمطية في وسائل الإعلام، موقع إلكتروني (almnyalsahafa) في ١٧ مايو ٢٠١٥، study.com.

شرارقة، تحسين (٢٠١٥) الصورة النمطية للعالم العربي الإسلامي في صحيفتي نيويورك تايمز وواشنطن بوست (دراسة تحليلية) مجلة جامعة المنصورة العدد (٧٦)، مصر.

الشريف، أحمد (٢٠٠٧) مفهوم الصورة الذهنية

شمس، شعبان،ومدكور، مرعي (١٤٢٦هـ) صورة السعودية في الصحافة المصرية، المجلة العربية للإعلام والاتصال، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، العدد (١)، المجلد الأول، نوفمبر ٢٠٠٥، شوال ١٤٢٦هـ، ٥١-١٣٣.الرياض.

الصيدى وعبد السلام(٢٠١٥) ماهي الصورة النمطية في وسائل الإعلام، موقع إلكتروني

عبد العال، صفاء محمود (٢٠٠٥) تربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

عبد العال، صفاء محمود (٢٠٠٥) تربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

العبد القادر، عبد الرحمن بن عبدالله بن محمد (١٤٣٠هـ) الصورة الذهنية المتبادلة بين السعوديين والمقيمين، وإسهام قنوات الاتصال في بنائها، رسالة ماجستير، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان، السودان.

العنزى، عبد العزيز بن مطير (١٤٤١هـ) دور المؤسسة التربوية في بناء الصورة الذهنية للمملكة العربية السعودية، تصور مقترح، بحث مقدم للحصول على درجة دكتورة الفلسفة في التربية تخصص أصول التربية، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

فائق، رشا (٢٠١٣) الصور النمطية للعرب مجموعة المكتبة العامة في جامعة نيويورك، في ٢٠١٣/٦/١٩.

فهمي، محمد شامل بهاء الدين (١٤٢٦هـ) الإحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS، الجزء الأول والثاني، معهد الإدارة العامة، مركز البحوث، الطبعة الأولي، الرياض.

القبلان، نجاح قبلان (٢٠١٦) الصور الذهنية لمهنة المكتبات والمؤسسات المعلوماتية ومستقبلها، q science connect، مؤسسة قطر، الدوحة.

الفرا، عبده مصطفى (١٤٣٩هـ) الصورة الذهنية للمنظمات الأهلية في بناء العلاقة الاستراتيجية مع جمهور المستفيدين، رسلة ماجستير، عمارة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

القرني، علي بن شويل. (١٤٢٨هـ). صورة المملكة العربية السعودية في العالم: دراسة مسحية على عينة من الإعلاميين والأكاديميين في المملكة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العد (٤). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

لجنة من الخبراء التربويين (١٤٢٥هـ) صورة العرب والمسلمين في مناهج الأخرين، مشروع دراسة وطنية لتحليل المناهج الدراسية في بعض الدول الأجنبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

اللوع، أبو بكر عزيز أحمد (١٤٣٨هـ) الصورة النمطية للعرب والمسلمين في الإعلام الغربي موقع الألوكة الإلكتروني.

مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (٢٠١٨) استراتيجية لتفعيل صورة ذهنية إيجابية للمملكة، لقاء حواري شارك فيه ٥٠ مسؤولا وأكاديميا وباحثا وإعلاميا بتقديم عدد من المبادرات والأفكار والرؤى والتوصيات لبناء صورة ذهنية حقيقية وإيجابية عن المملكة العربية السعودية، الرياض، المملكة العربية السعودية (الإثنين ١٨ نوفمبر ٢٠١٨.

مدكور، مرعي. (٢٠٠٤) صورة المملكة العربية السعودية لدى المصريين: دراسة ميدانية في أبعاد الصورة واتجاهات المنتدى الإعلامي السنوي الثالث: صورة المملكة العربية السعودية في العالم، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال. الرياض. ٢-٥ اكتوبر.

مشروع سلام للتواصل الحضاري، (٢٠١٨). الصورة الذهنية للمملكة العربية السعودية لدى المجتمع الأمريكي – سلسة الصورة الذهنية للمملكة العربية السعودية لدى الشعوب والمجتمعات الأخرى، منشورات مشروع سلام للتواصل الحضاري. مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني. الرياض.

المطيري، مطلق. (١٤٢٥هـ) صورة المملكة العربية السعودية في الصحافة الإسرائيلية. دراسة مقدمة ضمن المنتدى الإعلامي السنوي الثالث: صورة المملكة العربية السعودية في العالم الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، ١٨-٢١ شعبان ١٤٢٥هـ الرياض.

معلوف، سمير أحمد (٢٠١٠). الصورة الذهنية. دراسة في المعنى. مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢٦. العددين الأول والثاني. دمشق. سوريا.

منير الدين، أميرة عبد الرحمن.(٢٠٠٧) دور الصورة كمنظومة تربوية واعية في تصنيع الواقع ورقة عمل مقدمة المؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر المنعقد تحت عنوان: ثقافة الصورة (الصورة في ورقة عمل مقدمة لمؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر المنعقد تحت عنوان: ثقافة الصورة (الصورة في إطار الآداب واللغات والعلوم الإنسانية) خلال الفترة.

منير الدين، أميرة عبد الرحمن (٢٠٠٧) صـورة العرب لدى الأتراك في العصـر الراهن، مؤتمر فيلاديلفيا الدولي الثاني عشر، ثقافة الصورة، الدورة الأولى ٢٠٠١/٤/٢٦م

ندا، أيمن منصور. (٢٠٠٤). الصور الذهنية والإعلامية: عوامل التشكيل واستراتيجيات التغيير. كيف يرانا الغرب. المدينة برس للطباعة والنشر. القاهرة.مصر.

نصر، مارلين (١٩٩٥) صورة العرب والإسلام في الكتب المدرسة الفرنسية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

Abw Isb‘ Ṣālḥ 2016 As Ṣwr Al M Mṭyt Fī Wsā’l Al I‘lām Mlf Al Ktrwnī Btārykh 17 Mārs 2016

Abw Al Khyr Bkr Mṣṭfá 2018 Ṣwrt Al Mmlkt Al ‘Rbyt As S‘wdyt Fī Wsā’l Al I‘lām Al W Wlyt B‘d Aḥdāth Al Rī Y‘ Al ‘Rbī Drāst Thlylyt ‘Lá ‘Ynt Mn Wsā’l Al I‘lām Al Dwī Yt Mjlt Bḥwth Al ‘Lāqāt Al ‘Āmt Al Jm‘yt Al Mṣryt Ll‘lāqāt Al ‘Āmt Al Shrqā Al Awsṭ Al ‘Dd Rqm 21 191225 Mṣr

King Abw Al Frj Nhá Wlyd 1434h Ṣwrt Al Mmlkt Al ‘Rbyt As S‘wdyt Fī Al Ḥ Ḥf Al Yābānyt Drāst Thlylyt Rsālt Mājstyr Ghyr Mnshwrt Klyt Al Ādāb Jām‘t S‘wd Al Rā Aḍ

Abw Shqr ‘Bd Ar Rāzq Amyn 1438h Al ‘Ynāt Wṭṭbyqāt/hā Fī Al Bḥwth Al Ājtmā‘yt M‘hd Al Idārt Al ‘Āmt Al Idārt Al ‘Āmt Llbḥwth Al Ī Yāḍ Al Ṭ‘ ‘T Al Awlī

Abū Msā‘d Asmā’ 2011 Ṣwrt Al ‘Rb Wālmslmyn Fī Al Mnāhj Al Isrā’ylyt Rsālt Mājstyr Ghyr Mnshwrt Al Jām‘t Al Islāmyt Bghzt Flsṭyn

Al Bḥrāwī Ibrāhym 2003 T‘lym Thqāft Al ‘Dwān Mjlt Al M‘rft Al ‘Dd 12 Ar Ryāḍ

Al Bkhyt Fāṭmt Bnt ‘Bd Al Bāqī 2015 Dwr Al ‘Lāqāt Al ‘Āmt Fī Thṣyn As Ṣwrt Al H Hnyt Lldwl Drāst Ṭṭbyqyt ‘Lá Sfārt Al Mmlkt Al ‘Rbyt Al Sw Wdyh

Fī Al Qāhrt Rsālt Dktwrt Ghyr Mnshwrt Jām‘t Umm Drmān As Swdān

Brbāṣ Amyrt 1437h As Ṣwrt Al H Hnyt Llislām Ldá Al Frnsyyn Drāst Mydānyt Rsālt Mājstyr Fī Al ‘Lwm Al Islāmyt Wtkhṣṣ D‘wt Wi‘lām Wāṭṣāl M‘hd Al ‘Lwm Al Islāmyt Qsm Aṣwl Al Dn N Jām‘t Al Shhd D Ḥmt Lkhḍr Al Wādī

Bwzkwr Fārwq Abryl 2007 Ṣwrt Al ‘Rb Ldá Al Atrāk Fī Al ‘Ṣr Ar Rāhn Wrqt Mqdmt Ilá M’tmr Fylādlfyā Al W Wlī Al Thn Nī ‘Shr Thqāft Al Ṣwt T Al Dwr Al Awlá Al Ṣwrtf Fī Iṭār Al Ādāb Wāllghāt Wāl‘lwm Al Insānyt Al Ardn

Trkstānī Aḥmd Syf Ad Dyn 2005 Ṣwrt Al Mmlkt Al ‘Rbyt Al ‘ ‘Wdyt Fī Adhhān Al Kndyyn Drāst Mqdmt Ḍmn Al Mntdá Al I‘lāmī Al Sw Wī Al Thāth Th

Ṣwrt Al Mmlkt Al ‘Rbyt As S‘wdyt Fī Al ‘Ālm Al Jm‘yt Al ‘ ‘Wdyt Lli‘lām Wālāṭṣāl 2118 Sh‘bān 1425 H Al Rā Aḍ

Āltl Wā’l ‘Bd Ar Rḥmn W‘ysī Muḥammad Qḥl 1428h Al Bḥth Al ‘Lmī Fī Al ‘Lwm Al Insānyt Wālājtmā‘yt Al B B‘t Al Thn Nyt Dār Al Ḥāmd Llnshr Wāltwzy‘ ‘Mān Al Ardn

Ḥsyn Khlyl ‘Abdullah ‘Lī 2016 Al ‘Wāml Al M’thrt Fī Bnā’ As Ṣwrt Al H Hnyt Llmhājryn Ilá Al Mjtm‘āt Al Ghrbyt Wrqt Mqdmt Llm’tmr Al Dl Lī Al ‘Lmī Al Thāī Y Llmrkz Al Awrbī Llbḥwth Wālāstshārāt Jām‘t Lndn Al Mmlkt Al Mtḥdt

King Ḥsyn Muḥammad Aḥmd 2004 Drāst Tḥlyl Mḥtwá Tārykh ‘Lāqt Al Yhwd Bālsh‘wb Al Akhrá Al Jz’ Ath Thālth Mndh Al W Wrt Al Frnsyt Ḥtá Qyām Dwlt Asrā’yl Ndwt Bnā’ Al Mnāhj Al Ass Wālmnṭlqāt Jām‘t S‘wd Al Rā Aḍ

Ālkhbtī ‘Lī 2009 Ṣwrt Al ‘Rb Wālmslmyn Fī Isrā’yl Al ‘Bykān Llnshr Ar Ryāḍ School

Al Khṭyb Muḥammad Shḥāt Wālḥāmd Muḥammad Wāl‘jājī ‘Abdullah Wāl‘qylī ‘Bd Al Mḥsn Wālkhbtī ‘Lī 1428h Ṣwrt Al ‘Rb Wālmslmyn Fī Mnāhj Al Akhryn

King Al Mlkhṣ At Tnfydhī Al Khtāmī Fyṣl Al Ī Yāḍ School

Al Khṭyb Muḥammad Shḥāt Wakhrwn 1422h Thqāft As Slām Fī Al Ṣ Ṣ Al Tl Lymī Al S‘d Dī Tḥlyl Mḥtwá Ktb Al T‘lm M Al ‘Ām Al Tqrī Al Khtāmī Al Mrḥlt Al Awlá Mn King Mshrw‘ Mmlkt As Slām Rmḍān 1422h Dysmbr 2001m Fyṣl Al Ī Yāḍ School

King Ālkhṭyb Muḥammad Shḥāt Wakhrwn 1428h Ṣwrt Al ‘Rb Wālmslmyn Fī Mnāhj Al Akhryn At Tqryr Al H Hā’ī Fyṣl Al Rā Aḍ School

King Dbykī Abrāhym Nṣr Ad Dyn 2004 Tḥlyl Mḥtwá Lktāb Ndhām Al Ḥkm Fī Dwlt Isrā’yl ‘N Bnā’ Al Mnāhj Al Ass Wālmnṭqāt Jām‘t S‘wd Al Ī Yāḍ

Rshyd Hārwn Hāshm 2003 Al ‘Rb Mkhrbwn Wqtlt Mjlt Al M‘rft Al ‘Dd 12 Ar Ryāḍ

Shrādqt Tḥsyn 2015 Māhī Aṣ Ṣwrt Al M Mṭyt Fī Wsā’l Al I‘lām Mwq‘ Ilktrwnī Fī 17 Māyw 2015

Shrārqt Tḥsyn 2015 Aṣ Ṣwrt Al M Mṭyt Ll‘ālm Al ‘Rbī Al Islāmī Fī Ṣḥyftī Nywywrk Tāymz Wwāshnṭn Bwst Drāst Tḥlylyt Mjlt Jām‘t Al Mnṣwrt Al ‘Dd 76 Mṣr

Ālshryf Aḥmd 2007 Mfhwm Aṣ Ṣwrt Al H Hnyh

Shms Sh‘bān Wmdkwr Mr‘ī 1426h Ṣwrt As S‘wdyt Fī Al Ḥ Ḥāft Al Mṣryt Al Mjlt Al ‘Rbyt Lli‘lām Wālātṣāl Al Jm‘yt Al Sw Wdyt Lli‘lām Wālātṣāl Al ‘Dd 1 Al Mjld Al Awl Nwfmbr 2005 Shwāl 1426h 51133ālryāḍ

Ālṣydá W‘bd As Slām2015 Māhī Al W Wrt Al Nṭ Ṭyt Fī Wsā’l Al I‘lām Mwq‘ Ilktrwnī

‘Bd Al ‘Āl Ṣfā’ Mḥmwd 2005 Trbyt Al ‘Nṣryt Fī Al Mnāhj Al Isrā’ylyt Ad Dār Al Mṣryt Al Lbnānyt Al Qāhrt

‘Bd Al ‘Āl Ṣfā’ Mḥmwd 2005 Trbyt Al ‘Nṣryt Fī Al Mnāhj Al Isrā’ylyt Ad Dār Al Mṣryt Al Lbnānyt Al Qāhrh

Āl‘bd Al Qādr ‘Bd Ar Rḥmn Ibn ‘Abdullah Ibn Muḥammad 1430h Al W Wrt Al Dhn Nyt Al Mtbādlt Byn Al S‘d Dyyn Wālmqymyn Wis/hām Qnwāt Al Ātṣāl Fī Bnā’hā Rsālt Mājstyr Jām‘t Al Qrān Al Krym Wāl‘lwm Al Islāmyt Umm Drmān Al Swdn N

King Āl‘nzá ‘Bd Al ‘Zyz Ibn Mṭyr 1441h Dwr Al M’sst At Trbwyt Fī Bnā’ Al W Wrt Al Dhn Nyt Llmmlkt Al ‘Rbyt Al S‘d Dyt Tṣwr Mqtrḥ Bḥth Mqdm Llḥṣwl ‘Lá Drjt Dktwrt Al Flsft Fī Al Trbt T Tkhṣṣ Aṣwl Al Trbī Qsm Al Syāsā Al Trbwyt Klyt Al Trbyt J Jām‘t S‘wd Al Ryāḍ Umm Mmlkt Al ‘Rbyt Al S‘wdyt

Fā’q Rshā 2013 Aṣ Ṣwr Al M Mṭyt Ll‘rb Mjmw‘t Al Mktbt Al ‘Āmt Fī Jām‘t Nywywrk Fī 1962013

Fhmī Muḥammad Shāml Bhā’ Ad Dyn 1426h Al Iḥṣā’ Blā M‘ānāt Al Mfāhym M‘ Al Ṯ Ṭbyqāt Bāstkhdām Brnāmj Al Jz’ Al Awl Wālthānī M‘hd Al Idārt Al ‘Āmt Al Bḥwth Al Ṯ‘ ‘T Al Awlī Al Ryḍ Ḍ Station

Ālqblān Njāḥ Qblān 2016 Aṣ Ṣwrt Al H Hnyt Lmhnt Al Mktbāt Wālm’ssāt Al M‘lwmātyt Wmstqblhā M’sst Qṭr Al Dḥ Ḥt

Ālfrā ‘Bd/h Mṣṭfá 1439h Aṣ Ṣwrt Al H Hnyt Llmndḥmāt Al Ahlyt Fī Bnā’ Al ‘Lāqt Al Āstrātyjyt M‘ Jmhwr Al Mstfydyn Rslt Mājstyr ‘Mārt Al Bḥth Al ‘Lmī Wāldrāsāt Al ‘Lyā Al Jām‘t Al Islāmyt Ghzt Flsṭyn

Ālqrnī ‘Lī Ibn Shwyl 1428h Ṣwrt Al Mmlkt Al ‘Rbyt As S‘wdyt Fī Al ‘Ālm Drāst Msḥyt ‘Lá ‘Ynt Mn Al I‘lāmyyn Wālakādymyyn Fī Al Mmlkt Mjlt Al ‘Lwm Al Insānyt Wālājtmā‘yt Al ‘D 4 Jām‘t Al Imām Muḥammad Ibn S‘wd Al Islāmyt Al Ī Yāḍ

Ljnt Mn Al Khbrā’ At Trbwyyn 1425h Ṣwrt Al ‘Rb Wālmslmyn Fī Mnāhj Al Akhryn Mshrw‘ Drāst Wṭnyt Lṭḥlyl Al Mnāhj Al R Rāsyt Fī B‘ḍ Al Dl L Al Ajnbyt Al Ryḍ Ḍ Al Mmlkt Al ‘Rbyt Al S‘wī Yt

Āllw‘ Abū Bkr ‘Zyz Aḥmd 1438h Aṣ Ṣwrt Al M Mṭyt Ll‘rb Wālmslmyn Fī Al I‘lām Al Ghrbī Mwq‘ Al Alwkt Al Ilktrwnī

King Mrkz ‘Bd Al ‘Zyz Llḥwār Al Wṭnī 2018 Astrātyjyt Ltf‘yl Ṣwrt Dhhnyt Ījābyt Llmmlkt Lqā’ Ḥwārī Shārk Fyh 50 Ms’wlā Wakādymyā Wbāḥthā Wi‘lāmyā Btqdym ‘Dd Mn Al Mbādrāt Wālafkār Wālr’á Wāltwṣyāt Lbnā’ Ṣwrt Dhhnyt Ḥqyqyt Wījābyt ‘N Al Mmlkt Al ‘Rbyt As S‘wdyt Al Ī Yāḍ Al Mmlkt Al ‘Rbyt Al Sw Wdyt Al Ithnyn 18 Nwfmbr 2018

Mdkwr Mr‘ī 2004 Ṣwrt Al Mmlkt Al ‘Rbyt As S‘wdyt Ldá Al Mṣryyn Drāst Mydānyt Fī Ab‘ād Al W Wrt Wātjāhāt Al Mntdá Al I‘lāmī Al Sw Wī Al Thāth Th Ṣwrt Al Mmlkt Al ‘Rbyt Al S‘wī Yt Fī Al ‘Ālm Al Jm‘yt Al S‘wdt T Lli‘lām Wālātṣāl Al Ryāḍ 25 Aktwbr

King Mshrw‘ Slām Lltwāṣl Al Ḥḍārī 2018 Aṣ Ṣwrt Al H Hnyt Llmmlkt Al ‘Rbyt Al Sw Wdyt Ldá Al Mjtm‘ Al Amrykī Slst Al Ṣwt T Al Dhhnt T Llmmlkt Al ‘Rbyt Al S‘wdt T Ldá Al Sh‘wb A Al Mjtm‘āt Al Akhrá Mnshwrāt Mshrw‘ Slām Lltwāṣl Al Ḥḍārī ‘Bd Al ‘Zyz Llḥwār Al Wṭnī Al Ryāḍ Station

Al Mṭyrī Mṭlq 1425h Ṣwrt Al Mmlkt Al ‘Rbyt As S‘wdyt Fī Al Ḥ Ḥāft Al Isrā’ylyt Drāst Mqdmt Ḍmn Al Mntdá Al I‘lāmī Al Sw Wī Al Thāth Th

Ṣwrt Al Mmlkt Al ‘Rbyt As S‘wdyt Fī Al ‘Ālm Al Jm‘yt Al ‘ ‘Wdyt Lli‘lām Wālātṣāl 1821 Sh‘bān 1425h Al Rā Aḍ

M‘lwf Smyr Aḥmd 2010 Aṣ Ṣwrt Al H Hnyt Drāst Fī Al M‘ná Mjlt Jām‘t Dmshq Al Mjld 26 Al ‘Ddyn Al Awl Wālthānī Dmshq Swryā

Mnyr Ad Dyn Amyrt ‘Bd Al Ḥ Ḥmn 2007 Dwr Al Ṣr Rt Kmndhwmt Trbwyt Wā‘yt Fī Tṣny‘ Al Wāq‘ Wrqt ‘Ml Mqdmt Al M’tmr Fylādlfyā Al Dwī Ȳ Al Thān ‘Shr Al Mn‘qd Tḥt ‘Nwān Thqāft Al Ṣwrt Al Ṣwrt Y Y Wrqt ‘Ml Mqdmt Lm’tmr Fylādlfyā Al Dwlī Ath Thānī ‘Shr Al Mn‘qd Tḥt ‘Nwān Thqāft Al Ṣwrt L Lṣwrt Fī Iṭār Al Ādāb Wāllghāt Wāl‘lwm Al Insānyt Khlāl Al Ftrh

Mnyr Ad Dyn Amyrt ‘Bd Al Ḥ Ḥmn 2007 Dwr Al Ṣr Rt Kmndhwmt Trbwyt Wā‘yt Fī Tṣny‘ Al Wāq‘ Wrqt ‘Ml Mqdmt Al M’tmr Fylādlfyā Al Dwī Ȳ Al Thān ‘Shr Al Mn‘qd Tḥt ‘Nwān Thqāft Al Ṣwrt Al Ṣwrt Y Y Wrqt ‘Ml Mqdmt Lm’tmr Fylādlfyā Al Dwlī Ath

Thānī ‘Shr Al Mn‘qd Tḥt ‘Nwān Thqāft Al Ṣwrt L Lṣwrt Fī Iṭār Al Ādāb Wāllghāt Wāl‘lwm Al Insānyt Khlāl Al Ftrh

Ndā Aymn Mnṣwr 2004 Aṣ Ṣwr Al H Hnyt Wāli‘lāmyt ‘Wāml Al Tk Kyl Wāstrātyjyāt Al Tghī Yr Kyf Yrānā Al Ghrb Al Mdynt Brs Llṭbā‘t Wālnshr Al Qāhrt Mṣr

Nṣr Mārlyn 1995 Ṣwrt Al ‘Rb Wālislām Fī Al Ktb Al Mdrst Al Frnsyt Drāsāt Al Wḥdt Al ‘Rbyt Byrwt Station.

Ahmed, s., & matthes, j. (2017). Media representation of muslims and islam from 2000 to 2015: a meta-analysis. International communication gazette, 79(3),219-244.

Albalawi, m. (2015). Arabs stereotyped revisited: the need for a literary solution. Advances in language and literary studies, 6(2), 200-211.

Albalawi, m. (2015). Arabs stereotypes revisited: the need for a literary solution. Advances in language and literary studies, 6(2),200-211. Acemoglu, d., & robinson, j. (2010). The role of institutions in growth and development. Leadership and growth ,135.

Considine, c. (2017). The racialization of islam in the united states:.2 islamophobia, hate crimes, and “flying while brown”. Religions, 8(9),165.

Fedor, c. g. (2014). Stereotypes and prejudice in the perception of the “other” procedia-social and behavioral sciences, 149,321-326.

Gidaris, c. (2018). Victims, terrorists, scapegoats: veiled muslim women and the embodied threat of terror. Postcolonial text , 13(1).

Hader, m. (2017). American college students perceptions of Saudi Arabia as a travel destination. Master thesis, applied science and technology.

Mcfarlane, Donovan (2014) a positive theory of stereotype ping and stereotypes. Is stereotype ping useful? Journal of studies in social sciences, vol.8, no , 140-163 (2014)

Morey, Peter and Amina Yaqi (2011) Framing Muslims: stereotyping and representation after 9/11 Cambridge, MA, Harvard University Press P 256.

Moons, w. g. chen, j. m. & Mackie, d. m. (2017). Stereotypes: a source of bias in affective and empathic forecasting. Group processes & intergroup relations, 20(2),139-152.

Matusitz, jonathan (2012) relationship between knowledge, stereotyping, and prejudice in interethnic communi cations, https://doi.org/10.25145/j.pasos.2010.10.008val.10,no.1,p84-98.

Schneider, d. j. (2004). The psychology of stereotyping. Guilford press. Sadek, n. (2017). Islamophobia, shame, and the collapse of Muslim identities. International journal of applied psychoanalytic studies, 14(3),200-221.

Schonemann, j. (2013). The stereotyping of Muslims: an analysis of the New York Times and the Washington times coverage of veiling and the Muhammad cartoon controversy. Mastrs thesis, university of Oslo.

Seaman, g. (2014). Arab Americans: stereotypes, conflict, history, cultural identity and post 9/11. Intercultural communication studies. 23(2_.

Sides, j., & gross, k. (2013) stereotypes of Muslims and support for the war on terror. The journal; of politics, 75(3),583-598.

Sinno, abdulkader (2013) Muslims in non Islamic Countries, Political Science Quarterly (wiley-Blackwell), summer 2013, vol. 128.issue2,p.369-370.

Terman, r. (2017). Islamophobia and media portrayals of Muslim women: a computational text analysis of us news coverage. international studies quarterly, 61(3),489-502.

Welch, k. (2016). Middle eastern terrorist stereotypes and anti-terror policy support: the effect of perceived minority threat. Race and justice, 6(2),117-145.

www.arabvolunteering.org/comer/threads/54841

https://mall.google.com/mail/u/0?lk=7c7bfd5b95&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3a1660674617659587767&simpl=msg-f%3a166067

HTTPS://MAIL.GOOGLE.COM.NAIL5N:=7C7BFD5B95&VIEW=PT&SEARCH=AH&PERMTHID=THREAD-F%3A1660674833307638431&SIMPL=MSG-F%3A16606748.

HTTPS://WWW.ALWATAN.COM.ARTICLE/390706/

HTTPS://WWW.FREEDOM-PDF.COM.TAG

HTTPS://WWW.ARCHIFE.COM

HTTPS://WWW.KUTUBPDFBOOK.COM

HTTPS://REPOSITORY.NAUSS.ESD.SA

HTTPS://WWW.SLIDESAQRE.NET,NAUSSIDY

DSPACE.UNIV-ELOUED.DZ

HTTPS://WWW.SCRIBD.COM,DOCUMENT

HTTPS://ar.m.wikipedia.org.wiki

HTTPS://WWW.iasj.net,iasj

https://dawas.cos.university.cdu.sy

https://dawas.cos.university.cdu.sy

www.damas.cus.university.cdu.sy

Library.iugaza.edu.ps,thesis

www.sohag-univ.edu.eg.zo

https://www.qsience.com

https://ar.m.wikipedia.org.wiki

https://fac.ksu.edu.sa

http://search-ebscohost.com

https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbi#inbox/fmfcgxwhmgkkbbrztgdfdgtmgdxlnxnk

مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

إعداد

أ/ رندة بنت مهدي محمد مدحلي

باحثة دكتوراة
بكلية التربية في جامعة الملك خالد

أ.د/ مبارك بن سعيد حمدان

أستاذ المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية في جامعة الملك خالد

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد قائمة بقيم المواطنة الرقمية المناسب تضمينها في مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، موزعة على ثلاثة محاور هي: (محور التعليم، محور الاحترام، محور الحماية)، وتحويلها لبطاقة تحليل محتوى، وتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية في ضوئها، وتوصلت الدراسة إلى أن قيم المواطنة الرقمية مضمنة بدرجة ضعيفة في محتوى الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وكان أكثر المحاور تضمينا هو محور التعليم وأقلها هو محور الحماية، وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات، أهمها: ضرورة اهتمام المعنيين بتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بقيم المواطنة الرقمية، وتضمينها ونشرها عبر المناهج وعمليات التدريس، والاستفادة من قائمة قيم المواطنة الرقمية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، للعمل على تضمينها في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: المواطنة الرقمية– الدراسات الاجتماعية– المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aimed to know the extent to which the values of digital citizenship were included in the social studies courses at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia, and the researchers used the descriptive and analytical approach, where a list of appropriate digital citizenship values was prepared to be included in the social studies courses at the secondary level, distributed into three attempts: (axis Education, the axis of respect, the axis of protection), and it was converted into a content analysis card and analyzing the content of the social studies book in its light, the study reached the values of digital citizenship that are weakly included in the content of social studies at the secondary level, and the most included shellfish is the focus of education and the least is the focus of protection, In light of these results, the study recommended a number of recommendations, the most important of which are: The need for those concerned with developing social studies curricula at the secondary stage to pay attention to the values of digital citizenship, to include and disseminate them through curricula and teaching processes, and to benefit from the list of digital citizenship values that have been reached to work on including them in the social studies courses at the secondary stage.

key words: Digital citizenship - social studies - high school

المقدمة:

تشهد العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية تطوراً كبيراً، والسبب في ذلك يرجع إلى الرغبة في الحصول على أقصى درجة من جودة التعليم حتى تكون العملية التعليمية قوية من جميع النواحي، من حيث الطالب والمعلم والمنهج وذلك من خلال توظيف التطبيقات الحديثة في التعليم والتعلم، التي لا تعتمد على التلقين في التعليم بل تعتمد على اعتبار الطالب كل متكامل معرفيا ومهارياً ووجدانياً، وتعطي اهتماماً للجانب القيمي وتعزيزه بنفس القدر الذي تعطيه للجانب المعرفي، خاصة إذا كانت هذه القيم مؤثرة في انتماء الطالب لوطنه ومجتمعه، وتمثله تلك القيم هو أساس للتعامل مع مجتمعه ومع العالم المحيط به.

فالطلاب يعاصرون واقعاً اجتماعياً جديداً نتيجة المتغيرات المتسارعة وانفتاح على العالم بسبب تطور نظم وتعاملات الحياة وتزايد مستوى الطموح الفردي والجمعي، الأمر الذي جعل استمرار الدول يعتمد بشكل كبير على نجاحها في إيجاد هوية وطنية مشتركة، وثقافة وطنية مشتركة تكون الإطار الحافظ للدولة، ومن هذا المنطلق أكدت سياسة التعليم في المملكة أن الغاية الأسمى للعملية التربوية والتعليمية هي إعداد الطلاب ليكونوا لبنة صالحة في بناء المجتمع، ويشعرون بمسؤوليتهم وواجبهم نحو وطنهم والدفاع عنه، وذلك من خلال إكسابهم قيم المواطنة التي تعزز انتماءهم وتؤكد ارتباطهم بأصولهم وقيمهم العريقة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

ولا سيما أن لكل مجتمع نظاماً اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً لتنظيم العلاقة بين أفراده؛ من حيث علاقتهم بغيرهم، وعلاقتهم بمجتمعهم، وعلاقتهم بمؤسسات الدولة باعتبارهم مواطنين كاملي المواطنة، وذلك من خلال مجموعة من الأسس التي يؤدي الالتزام بها إلى حالة من التوازن داخل المجتمع، ويؤدي التخلي عنها أو عن بعضها إلى الإخلال بهذا التوازن الذي يعد حاكماً لمسار المجتمع وتقدمه ووحدته وتوحده في وجه العواصف السياسية والاقتصادية والاجتماعية الداخلية والخارجية (جاب الله، ٢٠١٠).

فالمواطنة تضـم مجموعة من القيم التي تجعل الفرد إيجابيا يدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات في الوطن الذي يعيش فيه، ولكن مع التحول الرقمي وظهور العالم الرقمي الافتراضـي إلى جانب العالم الحقيقي الذي يعيش فيه الطلاب، وتحول كل الممارسات الواقعية إلى العالم الافتراضي الرقمي، وانضمام ملايين البشر إلى هذا العالم يتبادلون خلاله المصالح والتعارف والأفكار، انتشرت فيه الأفكار والرؤى السـلبية والإيجابية، وكذلك السـلوكيات الحسـنة وغير الحسـنة، وانتشـرت فيه المهددات للأمن الوطني والقومي للأمم والشـعوب، الأمر الذي تطلب الاهتمام بالمواطنة الرقمية وما يرتبط بها من قيم لتوفير التعزيز والوقاية لأبنائنا عند تجولهم في هذا الفضـاء الإلكتروني الواسـع، ويمكنهم من حماية أنفسـهم ووطنهم مما ينتشر فيه من أفكار وسـلوكيات وممارسـات سـلبية؛ خاصة وأن المجتمع السـعودي من أكثر المجتمعات المعاصـرة- خاصـة الشـباب منه- اسـتخداما للإنترنت، حيث يقدر عدد المسـتخدمين للإنترنت ووسـائل التواصـل بالمملكة أكثر من ٢٣مليون مسـتخدم (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٩).

وقد فتح هذا المجال لدخول الكثير من الاتجاهات والأفكار الوافدة عير قنوات العالم الرقمي وبصـــورة مختلفة منها الصـــالح المفيد، ومنها الذي يهدف إلى زعزعة الثوابت الوطنية في نفوس الشباب وخلق توترات بيئية واجتماعية وأخلاقية خاصة لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، فطلاب تلك المرحلة يقضون معظم وقتهم على وسائل التواصل الاجتماعية ومواقع شبكة الإنترنت لدرجة أنه أصبح يطلق عليهم جيل الإنترنت أو المواطنين الرقميين (الدوسري، ٢٠١٤، ص٦).

وهذا فرض على المناهج الدراسـية خاصـة مناهج الدراسـات الاجتماعية تغيير أولوياتها بضـرورة الاتجاه إلى تعزيز قيم المواطنة الرقمية، كما تهتم بتعزيز قيم المواطنة في العالم الحقيقي، لكونها طوق النجاة للدول والمجتمعات من مخاطر الاجتياح الرقمي الذي يموج به العصـر الحالي، ولأهميتها في حفظ الهوية الرقمية وهوية الدول وقيمها الأصـيلة وقواعد السـلوك وجوانب العلاقات، وحتى لا تقع الأجيال ضـحية لسـيطرة رقمية من جهات معادية من دول أخرى، وذلك في ظل تدني ثقافة الاسـتخدام الرشـيد لها وقلة الوعي بمهارات التواصـل والعمل الأخلاقي عبر الفضـاء الرقمي وإدراك

حجم المخاطر والتحديات من وراء التفاصيل والصورة والصوت مما يعرض المجتمعات للخطر (الزهراني، ٢٠١٩، ص٣٩٧).

وهناك إشارات كثيرة تدل على التدني القيمي في المجتمع الإلكتروني خاصة في مجتمع المراهقين، حيث تشير الدراسات إلى أن ثلث المراهقات هن ضحايا التحرش على الإنترنت، وبروز العديد من المشكلات القيمية والأخلاقية مثل: الإساءة إلى الذات الإلهية، والإساءة إلى الرُّسل، وقضايا الغش، والاختراقات المتنوعة، وتجاوز آداب الحوار، والانتحال عبر الإنترنت، والتعصب، وتحميل المواد بشكل غير قانوني، وغيرها، وربما يعود السبب في ذلك إلى نقص التعلم عن قيم المجتمع الرقمي وآداب التعامل معه واستخدامه (Ribble & Bailey, 2007).

ولذلك اتجهت العديد من الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا وبريطانيا إلى تضمين موضوعات خاصة بالمواطنة الرقمية في المناهج الدراسية، أو وضع منهج للتربية الرقمية بغرض تمكين الطلاب من التعامل الذكي والحذر مع التقنية وأدوات التواصل الرقمي مما يوجههم نحو المساهمة في رفعة أوطانهم، والتقليل من الآثار السلبية لهذه التقنيات عليهم وعلى أوطانهم (الحصان، ٢٠١٥، ص٩٦).

والدراسات الاجتماعية من المقررات المهمة في السياق التعليمي التي يرتبط بها تنمية العديد من القيم، ومن أهمها قيم المواطنة الرقمية كتطور لقيم المواطنة التي تعد مجالاً مهماً من مجالات الدراسات الاجتماعية؛ لأن الدراسات الاجتماعية يمكن أن تؤدي دوراً مهماً في تنمية الوعي الرقمي لدى الطلاب كمواطنين واعين بحقوقهم المدنية والوطنية في العصر الرقمي، وذلك من خلال تضمين قيم المواطنة الرقمية في مناهج الدراسات الاجتماعية ومصادرها التعليمية، وفي مقدمتها الكتاب المدرسي (كتاب الطالب) بوصفه الوثيقة المعتمدة والمرجع الرئيس للطالب، ومحور العلاقة التعليمية والتربوية بين الطالب والمعلم والأسرة.

مشكلة الدراسة:

تعد مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية من أهم الوسائل التي يتم من خلالها تنمية قيم المواطنة وتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب، ولما كانت المواطنة الرقمية هي امتداد للمواطنة الواقعية الحياتية، فإن قيم المواطنة الرقمية هي امتداد لقيم المواطنة الواقعية والحياتية في الفضاء الإلكتروني ومن المهم أن تعمل مقررات الدراسات الاجتماعية على تنميتها وتعزيزها لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وحتى تقوم بهذا الدور لابد أن تتضمن تلك القيم، حيث أكدت دراسات عديدة على أهمية تضمين قيم ومهارات المواطنة الرقمية في المناهج حتى تتمكن من تنمتها لدى الطلاب، مثل دراسة بويل (Boyle, 2010) التي أكدت على أهمية تضمين مهارات المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية بما يسهم في تنميتها، ودراسة المسلماني (٢٠١٤) التي أكدت على أن اكتساب الطلاب قيم المواطنة الرقمية يمكنهم من التصدي للأفكار المعادية لوطنهم، ودراسة قنيفة (٢٠١٤) التي أكدت على أن عدم تضمين قيم ومهارات المواطنة الرقمية في المناهج يضعف من فرص ممارستها من جانب الطلاب، ودراسة طوالبة (٢٠١٧) التي أكدت على ضرورة تضمين قيم المواطنة الرقمية في كتب التربية الاجتماعية لتنميتها، ودراسة العموش (٢٠١٨) التي أكدت على أهمية تضمين قيم المواطنة الرقمية في مساقات التربية الوطنية، ودراسة القحطاني (٢٠١٨) التي أكدت على ضرورة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم.

ونظرا لأهمية ودور مقررات الدراسات الاجتماعية في تعزيز تلك القيم واهتمام وزارة التعليم بالتحقق من تضمين قيم ومهارات المواطنة الرقمية في مناهج التعليم والتوصية بعمل دراسات في هذا المجال (وزارة التعليم، ٢٠١٥، خطاب رقم١٣٦١٢٠٨٨٨٠)، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

أسئلة الدراسة:

- ما قيم المواطنة الرقمية الواجب تضـــمينها في مقررات الدراســـات الاجتماعية للمرحلة الثانوية (نظام المقررات- البرنامج المشترك).
- ما درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات- البرنامج المشترك)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- بناء قائمة بقيم المواطنة الرقمية الواجب تضـمينها في مقررات الدراسـات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.
- التعرف على درجة توافر قيم المواطنة الرقمية في مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.
- تقديم مقترحات لتضـمين وتفعيل قيم المواطنة الرقمية في مقررات الدراسـات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

- الانتشـار الواسـع للتعليم الإلكتروني وقضـاء الطلاب لعدد من السـاعات الطويلة على الإنترنت.
- قلة الدراسات في هذا الجانب بحكم حداثة التعليم الإلكتروني والرقمي وللدور الذي تقوم به المناهج في إعداد الطلاب في هذا الجانب ولذا أصبح من الضروري الاهتمام بالمواطنة الرقمية.

- أنها تأتي في إطار اهتمام المملكة بتعزيز التربية الرقمية في مراحل التعليم المختلفة من خلال تضمين قيمها في المناهج الدراسية المختلفة لتربية الأجيال الجديدة في ضوئها، وذلك في إطار عمليات التطوير والتحسين لمناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء الاتجاهات والمعايير العالمية.
- مساعدة القائمين على تطوير العملية التعليمية من معلمين ومشرفين في الإفادة من نتائج هذه الدراسة عند التفكير في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.
- الإفادة من قائمة قيم المواطنة الرقمية التي تم إعدادها في هذه الدراسة لتضمين تلك القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية
- الحدود الزمنية: كتاب الدراسات الاجتماعية لنظام المقررات (البرنامج المشترك) طبعة ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م.
- الحدود الموضوعية: قيم المواطنة الرقمية في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية (نظام المقررات– البرنامج المشترك).

مصطلحات الدراسة:

١. قيم المواطنة الرقمية Digital Citizenship Values:

عرفها وانج وزنج (Wang& Xing, 2018) بأنها: أشكال الهوية الاجتماعية التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع دون النظر إلى أعراقهم، أو جنسهم، أو ديانتهم، أو أساليب حياتهم،

وتنطوي على الحقوق الواجبات، وتضم المعايير، والضوابط، والقواعد، والمبادئ، والأفكار المتصلة بالاستخدام الصحيح للتقنية.

وعرفت إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة القواعد والمبادئ التي يجب أن يتبناها طلاب المرحلة الثانوية، أثناء تعاملهم مع التقنيات الرقمية التي تبرز قدرتهم على تحمل المسؤولية تجاه أنفسهم، ووطنهم، وتلزمهم بالرقابة الذاتية أثناء تعاملهم مع وسائطها المتنوعة، وتقاس في هذا البحث من خلال تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية بواسطة قائمة قيم المواطنة الرقمية التي تم إعدادها

٢. مقرر الدراسات الاجتماعية:

محتوى دراسي يقوم على التخصصات المتعددة، فيدرس فيها التاريخ لإثراء وتعزيز الذاكرة، والجغرافيا لفهم العمليات التي تؤثر على عالمنا، والاقتصاد للتعرف على كيفية إدارة الدولة واتخاذ القرارات فيها، وعلم الاجتماع والمواطنة والتربية المدنية لتعزيز ثقافة المواطن المسؤول وتحقيق الصالح العام (وزارة التعليم، ١٤٤١هـ).

٣. المرحلة الثانوية:

هي المرحلة الدراسية الواقعة بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية وتمثل نهاية مرحلة التعليم العام في السلم التعليمي، وتؤهل الحاصل عليها للالتحاق بسوق العمل أو إكمال دراسته الجامعية في إحدى التخصصات الأكاديمية (وزارة التعليم، ١٤٤٠هـ).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول الإطار النظري للدراسة، المواطنة الرقمية من حيث المفهوم والأبعاد والمهارات والقيم والأهمية، كذلك دور الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة عامة والمواطنة الرقمية خاصة، كما تناول الدراسات السابقة التي اهتمت بالمواطنة الرقمية وأهمية تعزيزها عبر المناهج الدراسية خاصة الدراسات الاجتماعية.

١- المواطنة الرقمية Digital Citizenship:

١-١- الانتقال لمفهوم المواطنة الرقمية:

المواطنة تحمل في طياتها ممارسات متنوعة عبر العصور والحضارات، حيث عرفت الدول والحضارات التربية على قيم المواطنة منذ القدم ثم تطورت واتسعت عبر المراحل التاريخية المختلفة لتشمل إلى جانب تنشئة الطفل على معرفته بواجباته تجاه قبيلته، أو دولته وقيامه بها، ومعرفته وممارسته لحقوقه الواجب على الدولة الوفاء بها تجاهه باعتباره مواطناً، ومن ثم تغير دور التربية على المواطنة من مجرد وسيلة لإعداد المواطن التابع المطيع إلى إعداد المواطن المشارك والمساهم في صنع الحياة بكل صورها داخل الدولة، وقد تطور مفهوم المواطنة نتيجة التغيرات التي حدثت خلال العقد الأخير من القرن العشرين والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين على المستوى الدولي، والتي تمثلت في انهيار النظام ثنائي القطبية، وبروز النظام أحادي القطبية بأهدافه وأفكاره وفلسفته للحياة والتي عبر عنها بمصطلح العولمة بكل تجليتها وآثارها السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية مما فرض على الدول العربية والإسلامية ضرورة مراجعة نظمهما، ومفاهيمها، وأفكارها المختلفة؛ وذلك إما بغرض التوافق معها، أو التصدي لآثارها السلبية، ومن هذه المفاهيم الهامة التي تعرضت لإعادة النظر؛ مفهوم المواطنة (جاب الله، ٢٠٠٥، ص١٥٦).

فالمواطنة تعد إطاراً جامعاً لكل مكونات وأطياف المجتمع، بحيث تشكل الأسس الوطنية والعنوان الرئيس للعلاقة بين الفرد والدولة بعيدا عن العناوين الفئوية الضيقة، وهي تعبير حقيقي عن وعي الفرد بما له من حقوق وما عليه من واجبات، فهي أخذ وعطاء وتضحية وفداء؛ وبذلك تؤثر في تكوين شخصية الفرد فتجعله مشاركا فاعلاً ومنخرطاً بإيجابية في مجريات الحياة المجتمعية، وتقوده لبناء إطار اجتماعي وسياسي وثقافي للوطن يتميز بالأمن والاستقرار (المدهون، ٢٠١٢، ص٧١).

ومع التطور الكبير الذي شهده العالم من الناحية الرقمية والتقنية أصبحت التقنية أساساً للحياة، وظهر جيلٌ نشأ وتربى على هذه التقنيات وأصبحت جزءاً رئيساً في حياته، وأصبح هذا

الجيل في حاجة إلى أن ينشـــأ ويربى رقميا؛ فأخذ يظهر في الأفق التربوي مفهوم المواطنة الرقمية كامتداد لمفهوم المواطنة في العالم الرقمي، وقد تعددت تعريفات المواطنة الرقمية ومنها أنها تعني:

- الاســتخدام المســؤول والأخلاقي والآمن لتكنولوجيا المعلومات والاتصــالات كأفراد في المجتمع القومي وكمواطنين في المجتمع العــالمي (Mossberger, Tolbert & Mcneal, 2008, p.1).
- قواعد الســلوك المعتمد في اســتخدامات التكنولوجيا المتعددة وتبادل المعلومات، والقدرة على المشاركة في المجتمع عبر الإنترنت (Sincar, 2011, p.31).
- استخدام الأفراد للتقنيات الرقمية بشكل منتظم وفعال لدعم التعلم والمشاركة الاجتماعية والسياسية والحكومية (Kaminski, 2015, p.360).
- المحددات الثقافية والاجتماعية والصحية والقانونية والأمنية ذات الصلة بالتكنولوجيا والتي تمكن الفرد من تحديد معايير استخدام التكنولوجيا بشكل مقبول، وممارسة السلوكيات الأخلاقية أثناء التعامل معها بما يمكنه من مســـايرة العالم الرقمي، وخدمة الوطن الذي يعيش فيه (الحصري، ٢٠١٦، ص٩٤).
- أنها جملة من المعايير التي لابد أن يلتزم بها الطلاب عند اســتخدامهم للوســائط الرقمية والمتمثلة في مجموعة من الحقوق التي ينبغي أن يتمتعوا بها أثناء تعاملهم معها، والواجبات التي لابد أن يلتزموا بها أثناء استخدامهم لها (الصمادي، ٢٠١٧، ص٢٧٠).

يتضح من التعريفات السابقة للمواطنة الرقمية أنها تتضمن عدة عناصر ومعايير وقيم يمكن حصرها فيما يلي: (حشيش، ٢٠١٨، ص٤١٥).

- التوعية بالاستخدام الآمن للتكنولوجيا الرقمية والتعامل مع مقتنياتها.
- استخدام تقنيات العالم الرقمي بمهارة وجدارة عالية المستوى والمسؤولية الشخصية عن هذا الاستخدام.

- تشـــجيع الســـلوكيات المرغوبة في التعاملات الرقمية وتجنب الوقوع في براثن الجرائم الإلكترونية.
- الحفاظ على أفكار ومعتقدات الفرد من المهددات الفكرية والثقافية التي يمكن أن تهددها.
- اتباع القواعد الخلقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص يتسم بالقبول الاجتماعي حول التفاعل مع الآخرين في الفضاء الإلكتروني.

ويشـــير الملاح (٢٠١٧، ص١٦٩) إلى أن المواطنة الرقمية تعتمد على العديد من نظريات التعلم مثل:

- النظرية الســـلوكية: وتهتم بالســـلوك الملاحظ الظاهري الذي يخرج من الإنســـان خلال تعامله مع البيئة المحيطة، وبتطبيق ذلك على المواطنة الرقمية يلاحظ أنها تعتمد على الجانب السلوكي من خلال بعض المحاور كالسلوك الرقمي والحقوق والمسؤوليات الرقمية والأمن الرقمي، وهذه المحاور تقوم بضـبط الســلوك الخارجي للإنســان أثناء تعامله مع التقنية ومع الآخرين عبرها.
- النظرية البنائية: وتهتم ببناء الفرد نفســه وتكوين المفاهيم والمعاني الخاصــة به من خلال التشـــارك والتفاعل مع الآخرين، وتبعاً لذلك لابد أن تتوافر المعرفة الرقمية الكافية لدى الفرد حتى يستطيع التواصل مع الآخرين، كما لابد من صياغة معرفته السابقة وتطويرها لتتناســـب مع الواقع الجديد الذي يتعامل معه، وتتمثل في بعض محاور المواطنة الرقمية كمحو الأمية الرقمية والوصول الرقمي.
- النظرية الاتصـــالية: تؤكد النظرية الاتصـــالية على التعلم الاجتماعي وإتاحة الفرصـــة للطلاب للتواصـــل والتفاعل فيما بينهم أثناء التعلم، كما تؤكد النظرية الاتصـــالية على التعلم الرقمي عبر الشبكات واستخدام أدوات تكنولوجيا الحاسب والإنترنت في التعليم

وبدورها تدعم هذه النظرية المواطنة الرقمية من خلال بعض المحاور مثل الاتصال والوصول الرقمي والتجارة الرقمية.

١-٢- خصائص المواطنة الرقمية والمواطن الرقمي:

في ضوء ما تقدم من استعراض لبعض التعريفات للمواطنة الرقمية، يمكن استعراض عدد من الخصائص المميزة للمواطنة الرقمية وهي: (عبدالله، ٢٠١٥، ص٢٥١؛ الغلث، ٢٠١٦، ص٢٧):

- المواطنة الرقمية هي امتداد لمفهوم المواطنة واستثمار للعالم الرقمي للوفاء بمتطلبات المواطنة، وهي نتيجة طبيعية للتطور والانفجار المعرفي والتقني.
- المواطنة الرقمية مكتسبة بالتعليم شأنها شأن المواطنة، فهي تعد الفرد للعيش في العالم الرقمي.
- المواطنة الرقمية اجتماعية، حيث تهدف إلى إعداد الأفراد للمشاركة في بناء المجتمع سواءً
- المحلي أو العالمي من خلال اتباعهم للقواعد المقبولة في العالم الرقمي.
- المواطنة الرقمية ذات طابع وجداني فهي تتصل بفهم القضايا الإنسانية وممارسة السلوكيات الأخلاقية المناسبة في العالم الرقمي.
- المواطنة رقمية نسبية تختلف باختلاف الدول والأفراد والعقائد، وباختلاف العوامل المؤثرة في الفهم السليم لوظيفة أداوت التواصل الرقمي والتحديات الأخلاقية في الفضاء الالكتروني.
- المواطنة الرقمية قابلة للقياس من خلال ملاحظة وتقييم سلوكيات وتصرفات الأفراد في العالم الرقمي.

وفي ضوء تلك الخصائص للمواطنة الرقمية لابد أن يتصف المواطن الرقمي بعدد من الصفات حتى يكون مواطناً صالحاً رقمياً وهي (Netsafe, 2013, p.2):

- أن يتصف بالصدق والنزاهة والسلوك الأخلاقي في العالم الرقمي.
- يحترم حرية التعبير والخصوصية الفردية في ا العالم الرقمي.

- أن يكون ملما بمهارات التعامل في العالم الرقمي ويستخدمها بصورة إيجابية للتعلم والتواصل مع الآخرين.
- يحترم ثقافة الآخرين، ويحمي نفسه ووطنه من الثقافات والمعتقدات والأفكار الضارة في العالم الرقمي.
- يتصدى للأفكار الفاسدة المهددة لأمن الوطن القومي والفكري في العالم الرقمي.
- ينظم وقته في العالم الرقمي فلا يهدره فيما لا يفيد.

١-٣- المواطنة الرقمية في المملكة العربية السعودية:

تحظى المواطنة الرقمية بأهمية كبيرة في المملكة العربية السعودية شأنها شأن المواطنة فهما مكملان لبعضهما البعض، ومن خلال اهتمامها بالمواطنة الرقمية تحافظ المملكة على هويتها وشخصيتها الثقافية الحضارية خاصة مع التغيرات الرقمية السريعة في المملكة والمتمثلة في: (الموازان، ١٤٤١هـ، ص٥٤):

- مشاركة المملكة في التطورات الرقمية العالمية، والأخذ بكل أدواتها وتقنياتها لضمان سرعة تطور الدولة في القطاعات الاقتصادية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- سرعة التطور التقني وتزايد مستوى الوصول إلى الإنترنت في المملكة العربية السعودية واستخدام الطلاب لها، سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، ويتفق مع معطيات القرن الحادي والعشرين.
- أصبح الشباب أكثر اندماجاً مع التقنية خاصة مع ظهور الجيل الثاني من تطبيقات الويب التفاعلية وإنترنت الأشياء، وأصبحت الأنظمة التعليمية تستخدم تلك الأدوات بشكل متزايد في العلمية التعليمية الأمر الذي يحتم على الطلاب التعامل معها.

ويتضح مما سبق أن الأمر يحتم على طلاب المدارس التعامل مع تلك التقنيات والبيئات الرقمية إن لم يكن في حياتهم الاجتماعية فبالضرورة في واقعهم التعليمي، ومع ما وفرته تلك البيئات من مزايا وتشويق ومتعة اجتماعية وتشاركية لم يكن بالأمر المستغرب أن تكون من أكثر الأدوات

تفضيلاً واستهلاكاً للوقت من قبل الشباب في المملكة، وأصبح هناك مفارقة كبيرة بين الماضي الذي كان المنع فيه هو السائد، والحاضر الذي أصبح فيه الشباب أكثر اندماجاً مع تلك البيئات، والتي تمتلئ بالمخاطر النفسية، والعاطفية، والفكرية، وسوء الاستخدام، واختراق المعلومات، وسرقة الهوية، وأصبحت المواطنة الرقمية هي السبيل لتشجيع الطلاب على احترام أنفسهم في هذه البيئات الرقمية واحترام الآخرين وتعلم معنى الحفاظ على الهوية وحقوق الملكية الفكرية، وحماية أنفسهم وكذلك حماية الآخرين من المحتويات الضارة والسلوكيات المناوئة للمواطنة الحقة في العالم الرقمي (الموازن، ١٤٤٠، ص ١٩٢).

ولذلك عملت وزارة التعليم بالمملكة على إكساب الطلاب مهارات وقيم المواطنة الرقمية، حيث قامت بإطلاق برنامج "فطن" عام ٢٠١٥، وهو برنامج وطني وقائي لوقاية الطلاب والطالبات من الانحرافات الفكرية والسلوكية، ويستهدف البرنامج المرحلة المتوسطة والثانوية، حيث يهدف إلى إكساب الطلاب مهارات التعامل الذكي والعقلاني مع التطورات التقنية المتسارعة، وما تحوية شبكة الإنترنت ووسائل التواصل الرقمي من توجهات ومعتقدات فكرية ضارة، ومن أهم القضايا التي يسعى إلى حلها والتصدي لها هي: غياب الهوية، ونقص المهارات الشخصية والاجتماعية، والمهددات الأمنية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والدينية والفكرية (الدليل التنظيمي للبرنامج الوقائي (فطن)، ٢٠١٦، ص ص ٦-٧).

١-٤- قيم المواطنة الرقمية لطلاب المرحلة الثانوية:

المرحلة الثانوية تعد مرحلة مهمة في حياة الطالب ففيها يستقر النمو وتظهر القدرة على العمل والميل إلى مساعدة الآخرين وتكوين المفاهيم والقيم التربوية، وذلك انطلاقاً من خصائص النمو لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تتميز هذه المرحلة بخصائص نمو تؤثر بشكل كبير على الجوانب النفسية، والانفعالية، والسلوكية، والقيمية لدى طلاب هذه المرحلة أهمها: (سليمان، ١٤٢٥هـ، ٢٥٨):

- التغيرات الجسمية السريعة التي تطرأ على المراهق، ويحاول التكيف معها.

- نمو القدرات العقلية، حيث تزداد لديه القدرة على التجريد والاســـتدلال، والاتجاه إلى التعميم.
- التوتر والحرج الذي يصـــيب المراهق عند تعامله مع مجتمع الكبار، ورغم ذلك يميل إلى لتفاعل معه.
- الثورة من الشك والصراع القيمي، فهو يميل إلى مناقشة وتحليل وفهم الأمور والقيم فهماً منطقياً.

وهذه الخصـائص رغم أهميتها في تكوين شـخصـيته وجعله إيجابيا في المجتمع إلا أنها قد تؤثر سـلباً عليه وعلى مجتمعه ووطنه إذا لم يتم توجيهها الوجهة السـليمة خاصـة عند دخوله في العالم الرقمي، فقد يلج إلى مواقع مضـــرة، وقد يُســـتغل بوعي أو بدون وعي منه من بعض الجماعات والتنظيمات غير المشـــروعة للترويج لأفكارها أو المشـــاركة في أنشـــطتها، وقد يوظف من جانب جهات خارجية لارتكاب جرائم ضـد وطنه، أو الالتحاق بجبهات القتال خارج وطنه مما يستدعي تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية لإعدادهم الإعداد الصـحيح والمسـؤول عند دخولهم العالم الرقمي، مما يسهم في تعزيز المواطنة الرقمية لديهم (الشهري، ٢٠١٣، ص١٦٤).

وقد أدرك خبراء التربية في العالم العربي خطورة هذه المرحلة وضـــرورة تعزيز قيم ومهارات طالبها للدخول للعالم الرقمي، حيث أكد اجتماع الخبراء الإقليمي حول تطوير التعليم الثانوي في المنطقة العربية على ضرورة تعزيز وتطوير مهارات أفراد المجتمع، في ضوء التحديات والمتطلبات التي يفرضها مجتمع المعرفة والتغيرات في العصر الرقمي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠، ص١٠٧).

لذا فقد حظيت قيم المواطنة الرقمية باهتمام كبير من جانب الخبراء وصـــناع القرار التربوي للعمل على تعزيزها لدى الطلاب خاصـة في المرحلة الثانوية، وكانت أولى مراحل العمل على تعزيز تلك القيم هو تحديدها وتوضيحها، وتحديد المتوافر منها في المناهج والبرامج التعليمية، وغير المتوافر للعمل على تضـمينها وتوفيرها، وتصـميم البرامج المعززة لها سـواء بشـكل مسـتقل أو عبر المناهج الدراسـية، وفق طبيعة كل منهج وكل مرحلة دراسـية، وقد اتفقت غالبية الدراسـات مثل دراسـة طوالبة (٢٠١٧)، ودراسة الملحم (١٤٣٧هـــ)، ودراسة الخريسات (٢٠١٨)، ودراستا الموزان

(١٤٤٠هـ، و١٤٤١هـ)، ودراسة شرف الدين (٢٠١٩)، ودراسة المحمد (٢٠١٩)، ودراسة السلمي (٢٠٢٠) على تصنيف قيم المواطنة الرقمية وفق ثلاثة محاور هي:

- الاحترام (احترم نفسك/ احترم الآخرين): ويضم اللياقة الرقمية والوصول الرقمي والقوانين الرقمية، ويشير هذا المحور إلى القيم التي تعزز الاحترام لدى الفرد بحيث يتمثل في السلوك الرقمي المقبول والناتج عن قيم ومبادئ يحملها المواطن الرقمي، وتمكين جميع الفئات في المجتمع من استخدام التقنيات الرقمية، وتحقيق تكافؤ الفرص في الاستخدام، بحيث يعزز لدى الفرد المسؤولية المجتمعية أثناء التعاملات الرقمية.
- التعلم (علم نفسك/ تواصل مع الآخرين): ويضم الاتصالات الرقمية ومحو الأمية الرقمية والتجارة الرقمية، ويشير هذا المحور إلى القيم المتعلقة بالجوانب التعليمية المهمة لتشكيل المواطن الرقمي، حيث أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي ركيزة مهمة في التواصل بين البشر، لذا ينبغي تعلم الأدوات والبرامج التطبيقية متعددة الأنواع والاستخدام حتى لا يكون بمعزل عن الآخرين، في عصر غَمَرته التقنيات الرقمية، وكذلك القيم المتعلقة بعمليات البيع والشراء وعمليات التسوق الرقمي.
- الحماية (احمِ نفسك/ احمِ الآخرين): ويضم الحقوق والمسؤوليات الرقمية والأمن الرقمي والسلامة الرقمية، ويشير هذا المحور إلى القيم المتعلقة بحماية الجوانب الشخصية، والاقتصادية، والنفسية، والصحية والتي إذا أُغفلت أُلحق الضرر بالمواطن الرقمي وقد يُلحق الضرر بالوطن أيضا، فالمواطن الرقمي يجب أن يعرف ما له من حقوق مثل: حريته الشخصية وحرية التعبير، وما عليه من واجبات مثل: احترام آراء الآخرين وعدم التعدي على الحريات، ويعرف أيضاً طرق الحفاظ على معلوماته الشخصية حتى لا يقع ضحية لعمليات الابتزاز، واتقان الاستخدام الحسن للتقنية الرقمية.

١-٥- الدراسات الاجتماعية وتعزيز قيم المواطنة الرقمية:

تعد مناهج الدراسات الاجتماعية وسيلة مهمة لتحقيق التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي في المجتمعات، كما أن لها دوراً مهماً في إعداد الطلاب للحياة والعمل والقيام بدور

فعال في التنمية المستدامة، فهي تعمل على تشكيل الثقافة الرقمية لمساعدة الأجيال على معرفة ما الذي ينبغي أن يفعلوه في العالم الرقمي، وذلك من خلال توفير الفرص عبر المناهج لممارسة قيم ومهارات المواطنة الرقمية والتي ينبغي أن تكون جزءاً أساسياً من المنهج، ولذا يرى المختصون أنه ينبغي أن تعمل المناهج على تعزيز قيم المواطنة الرقمية، ومهاراتها ومفاهيمها، بالانتقال بالطلاب والطالبات في اكتسابها عبر أربع مراحل هي (Ribble & Bailey, 2006, pp.2-4).

- مرحلة الوعي: والذي يتطلب تنمية الوعي المعرفي للطلاب بالتكنولوجيا، وكيفية استخدامها بالشكل المناسب، ومعرفة الآثار المترتبة على أفعالهم عند استخدامها.
- مرحلة الفهم: وذلك بتنمية القدرة على تحديد الاستخدام المناسب وغير المناسب للتكنولوجيا من حيث القواعد والقوانين الأخلاقية لهذا الاستخدام.
- مرحلة الفعل: أي الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا بصورة مناسبة بالاعتماد على المعلومات التي تم معرفتها في المرحلتين السابقتين لاتخاذ القرارات المناسبة.
- مرحلة التقويم: وذلك بتقويم الطالب لممارساته الصحيحة والخاطئة وتغيير السلبي منها، وهذه المرحلة تتطلب الممارسة المواجهة، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والتحليل.

لذلك تعد المواطنة الرقمية هدفاً أساسياً لمناهج الدراسات الاجتماعية في هذا العصر، وينبغي تناولها بشكل مخطط ومقصود في جميع الصفوف بمراحل التعليم العام عموماً والمرحلة الثانوية خصوصاً، حيث أصبح إعداد المواطن الصالح وتحقيق المواطنة الصالحة أحد محاور تأليف مناهج الدراسات الاجتماعية في العديد من دول العالم (Avery, 2003).

ومجمل القول إن مناهج الدراسات الاجتماعية ينبغي أن تعمل على تعزيز قيم المواطنة الرقمية بالعمل على تضمين قيم المواطنة الرقمية في جميع مناهجها؛ للوصول إلى المواطن الرقمي الذي يلتزم بالأمانة الفكرية، ويدبر وقته الذي يمضيه في استخدام الوسائط الرقمية، ويحافظ على معلوماته الشخصية ويحترم الثقافات والمجتمعات في البيئة الافتراضية، ويحمي نفسه ووطنه من المعتقدات والأخلاق الفاسدة التي تنتشر في الوسائط الرقمية، ولا سيما أن الدراسات الاجتماعية

تنمي لدى الطلاب اتجاهات وقيم تتعلق بالأماكن والناس والبيئة، وتزود المعلمين بفرص لمساعدة طلابهم على (Wertheimer & Joseph, 2004):

- فهم ومقارنة القيم والمعتقدات التي يتمسكون بها والقيم والمعتقدات التي يتمسك بها الآخرون.
- مناقشة الاختلافات وأشكال الصراعات في المناطق المختلفة.
- مناقشة الاختلافات واحترام الرؤى المختلفة للأشخاص والمجتمع والأسس الأخلاقية.
- إدراك التعقيدات في تحديد الصواب والخطأ، ومناقشة عناصر القوة في المجتمع.
- التواصل بين فهمهم وقيمهم أثناء مناقشاتهم وممارساتهم للسلوكيات المختلفة.
- إدراك كيفية تأثير أفعالهم في الآخرين، وتحمل المسؤولية تجاه ذلك.

فالدراسات الاجتماعية تسهم في تنمية العلاقات الإنسانية كالتعاون والتبادل الثقافي والحضاري وتقديرها، وتنمية التفاعل الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، من خلال تشجيع العلاقات المرتبطة باستخدام الإنسان للموارد المتوافرة؛ لتحقيق الإشباع المطلوب لسد الحاجات غير المحدودة، وتنمية الفهم الذاتي من خلال الشخصية المتكاملة للمتعلم، والتي تنعكس على سلوكه وتعامله مع الآخرين (الشديفات، ٢٠١٠، ص٣)، لذا تعد المواطنة الرقمية هدفاً أساسياً لمناهج الدراسات الاجتماعية في هذا العصر وينبغي تناولها بشكل مخطط.

وحتى تستطيع مناهج الدراسات الاجتماعية تشكيل المواطن الرقمي الفعال يجب أن تعمل وفق المنطلقات التالية: (الزهراني،٢٠١٩، ص٤١٢):

- تعزيز روح المواطنة لدى الطلاب والتأكيد على الهوية العربية الإسلامية، والحفاظ على القيم المجتمعية في ضوء الانفتاح على الثقافات الأخرى والاتصال بها.
- بث المعلومات حول الواجبات الوطنية في جميع الدروس والمقررات في جميع المراحل الدراسية، خاصة المرحلة الثانوية عبر الفضاء الإلكتروني.
- توضيح مفهوم المواطنة الرقمية ومدى الحاجة إليه في هذا العصر الذي يتميز بالإقبال الشديد على استخدام التكنولوجيا في مختلف المجالات.

- ربط الطلاب بالنشـــاطات الوطنية ونشـــاطات تمثيل الأدوار في جوانب مختلفة من المسؤوليات الحياتية والمجتمعية والبيئية.
- تهيئة الطلاب للدخول إلى مجتمع المعلومات الحديث والتعايش معه، والاستفادة القصوى منها في تنمية المجتمع من الناحية المعرفية وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني.
- تمكين الطلاب من تحمـل مســـؤوليـة الأمن الإلكتروني والفكري والحـذر من الجرائم المعلوماتية، بتنمية ذاته فكرياً، وسلوكياً، ومشاركةً، ورأياً، ونقداً، وإبداعاً.
- تعزيز القدرة على الحوار والنقاش والهادف وتقبل آراء الآخرين.
- تنمية قدرة الطلاب على إنتاج المعرفة، والتحول من ثقافة النقل إلى ثقافة العقل.
- تنمية وعي الطلاب بأهمية الحفاظ على هوياتهم الشـخصـية ومخاطر إدمان الإنترنت، لما لذلك من آثار خطيرة تتمثل في الانعزال عن المجتمع والاكتفاء ببناء مجتمع افتراضي.

وعليه تعد قيم المواطنة الرقمية من القيم الأساسية التي يجب أن تُدرج في مناهج الدراسات الاجتماعية لكي يفهمها ويتمثلها طلاب المرحلة الثانوية، وتصـــبح ســـلوكا وعملا ينتهجونه في حياتهم وتجعل منهم مواطنين صالحين مفيدين لأنفسهم، ومجتمعهم، ووطنهم، والعالم أجمع.

٢- الدراسات السابقة:

وقد اهتمت العديد من الدراسـات السـابقة بالمواطنة الرقمية وضـرورة تعزيزها وتنميتها لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، وسيتم تناول هذه الدراسات من خلال المحورين التاليين:

٢-١-٦- الدراسات التي اهتمت بتعزيز المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

دراسة بويلي (Boyle, 2010)، هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية منهج المواطنة الرقمية في التأثير في سلوكيات الطلاب المرتبطة باستخدام الوسائل الرقمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم إعداد منهج في المواطنة الرقمية ومقياس للسلوكيات المرتبطة بها، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (١٥٠) طالبا نصـــفهم مجموعة ضـــابطة والنصـــف الآخر مجموعة تجريبية

بإحدى المدارس الثانوية في ولاية رود أيلاند الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المنهج في تعزيز عناصر المواطنة الرقمية التسعة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة جوي وأرجنتن (Gui & Argentin, 2011) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الثقافة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في شمال إيطاليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث تم إعداد مقياس لمهارات المواطنة الرقمية، وطبق على عينة عشوائية مكونة من (٩٨٠) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى تفوق الطلاب في الجوانب التطبيقية أكثر من الجوانب النظرية والقيمية، ودعت لضرورة الاهتمام بتضمين قيم المواطنة الرقمية بالمناهج الدراسية في المرحلة الثانوية.

دراسة الحربي (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المواطنة الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في المدينة المنورة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم إعداد استبانة إلكترونية وتطبيقها على عينة عشوائية من طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والأهلية، بلغت (٢٣٠) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن للمواطنة الرقمية دور كبير في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات.

دراسة جونز وميتشل (Jones & Mitchell, 2016) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التزام طلاب المدارس المتوسطة والثانوية بسلوكيات الاحترام والمشاركة المدنية على الإنترنت، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطبيق مقياس سلوكيات الاحترام والمشاركة المدنية على عينة مكونة من (٩٧٩) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث أكثر احتراماً على الإنترنت من الذكور، مع وجود انخفاض عام في سلوكيات الاحترام والمشاركة عبر الإنترنت.

دراسة الغلث (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية لمعايير المواطنة الرقمية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد بطاقة تحليل المحتوى وضمت (٥٣) مؤشرا موزعة على (٩) معايير، وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للنظام الفصلي "الإعداد العام" لا يتوافق مع معايير المواطنة الرقمية إلا في معيار الثقافة الرقمية.

دراسة مبروك متولي (٢٠١٧) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية، لتنمية مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم إعداد أنشطة إثرائية قائمة على تطبيقيات الحوسبة السحابية ومقياس الذكاء الثقافي والمواطنة الرقمية، وتطبيقهم على عينة مكونة من (٨٩) طالبة في الصف الثاني الثانوي مقسمة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الأنشطة القائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات المواطنة الرقمية، والذكاء الثقافي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

دراسة الملحم (٢٠١٧) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مهارات المواطنة الرقمية في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية، لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بإعداد بطاقة تحليل مكونة من (٦٢) مهارة موزعة على (٩) مجالات رئيسة، وتوصلت الدراسة إلى عدم التوازن في تناول مهارات المواطنة الرقمية في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية، وكان أقل المجالات تمثلاً في المقرر مهارات البيع والشراء ومهارات الوعي بالقوانين الرقمية.

دراسة المحمد (٢٠١٩) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة في قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (٢٠٨) معلمين ومعلمات تخصص الدراسات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع العوامل المضمنة في مجالات المواطنة الرقمية (اللياقة الرقمية، والوصول الرقمي، والقوانين الرقمية، والتبادل المعلوماتي، والصحة، والسلامة الرقمية) تؤثر بدرجة متوسطة في قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية.

دراسة الزهراني (٢٠١٩) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إسهام المدارس المتوسطة والثانوية في تحقيق المواطنة الرقمية لدى الطلاب في ظل التحديات المعاصرة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة من الطلاب والمعلمين

في المدارس المتوسطة والثانوية، وتوصلت إلى أن للمعلمين دور مهم في غرس قيم المواطنة الرقمية، وأن للمناهج دور مهم في تحقيق المواطنة الرقمية ويجب استغلالها لتحقيق ذلك.

دراسة السلمي (٢٠٢٠) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور معلمات مهارات البحث ومصادر المعلومات في تعزيز المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تم إعداد استبانة مكونة من (١٢) فقرة وتطبيقها على جميع معلمات مهارات البحث ومصادر المعلومات بالمملكة العربية السعودية، وعددهن (١٣٢) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور معلمات مقرر مهارات البحث ومصادر المعلومات كبير في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية بنسبة اتفاق ٨١,٧% بين أفراد عينة الدراسة، وأوصت بضرورة توظيف المناهج في تعزيز المواطنة الرقمية، وتأهيل المعلمات للقيام بذلك.

١-٧- الدراسات التي اهتمت بتناول مناهج الدراسات الاجتماعية للمواطنة الرقمية:

دراسة شرف والدمرداش (٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معايير التربية على المواطنة الرقمية، وتطبيقاتها في المناهج الدراسية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بمراجعة الأدبيات المرتبطة بمعايير المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية، وقد توصلت الدراسة لوضع عدد من المعايير التي يجب الاستناد إليها عند العمل على تنمية المواطنة الرقمية، والتي تشمل: مرحلة الوعي، مرحلة الممارسة الموجهة، مرحلة النمذجة وإعطاء المثل والقدوة، مرحلة التغذية الراجعة وتحليل السلوك، وتم تقديم بعض النماذج التطبيقية في التربية على المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية للدراسات الاجتماعية والعلوم.

دراسة الحصري (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدينة المنورة بأبعاد المواطنة الرقمية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث تم إعداد استبانة وتطبيقها على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة والثانوية بلغت (١٠٠) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية.

دراسة طوالبة (٢٠١٧) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية وإلمام معلمي تلك الكتب بها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام بإعداد بطاقة تحليل تضم (٦٣) مفهوماً موزعة على (٩) محاور، وبطاقة مقابلة للمعلمين وبلغت العينة (٤٣) معلماً وتوصلت الدراسة إلى أن مفاهيم محور الوصول الرقمي ومحو الأمية الرقمية وردت في الكتب، باقي المحاور لم ترد في الكتب، أما بالنسبة للمعلمين لم يظهروا معرفتهم بمفاهيم المواطنة الرقمية، وأوصى بضرورة تضمين المفاهيم بكتب التربية الوطنية والمدنية.

دراسة حكيم (٢٠١٨) هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل محتوى الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، في ضوء مشروع (Y) لإعادة توجيه المنهج نحو التنمية المستدامة وتنمية المواطنة الرقمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بتبني الأداة المقترحة في مشروع (Y) لإعادة توجيه المنهج نحو التنمية المستدامة، وصممت أداة مماثلة لها لتنمية المواطنة الرقمية، وتوصلت الدراسة إلى افتقار المقرر عينة الدراسة لتعزيز التنمية المستدامة وتنمية المواطنة في مجالات (المجتمع والاقتصاد والبيئة) لكافة وحدات التحليل، كما أوصت بضرورة إعادة توجيه المنهج عينة الدراسة نحو التنمية المستدامة وتنمية المواطنة الرقمية.

دراسة الخريسات (٢٠١٨) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام التعلم بالهاتف في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن، وقد استخدمت المنهج شبه التجريبي، حيث جرى بناء استبانة المواطنة الرقمية، وتطوير وحدة الإنسان والبيئة من كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي بما يتناسب مع التعلم بالهاتف، واختبار المواطنة الرقمية وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٣) طالبا، تم تقسيمهما لمجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، وكشفت النتائج عن فاعلية التعلم بالهاتف في تنمية المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

دراسة العموش (٢٠١٨) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مساق التربية الوطنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعات إقليم

الشـمال، وقد اسـتخدمت الباحثة المنهج الوصـفي، وقامت بإعداد اسـتبانة وتطبيقها على عينة مكونة من (٦٠٠) طالب وطالبة و (٢٠) معلماً للمساق، وتوصلت الدراسة إلى أن تضمين قيم المواطنة الرقمية في مساق التربية الوطنية جاء منخفضا من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.

دراسـة شـرف الدين (٢٠١٩) هدفت هذه الدراسـة إلى اسـتخدام شـبكة التواصـل Edmodo في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية قيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث قامت الباحثة بإعداد وحدتين من منهج الدراسـات الاجتماعية واختبار في قيم المواطنة الرقمية، وتم تطبيق أدوات الدراسـة على عينة من تلاميذ الصف السادس، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التدريس باستخدام شبكة Edmodo في تنمية قيم المواطنة الرقمية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

مما لا شـك فيه أن الدراسـة الحالية اسـتفادت مما سـبقها من دراسـات، حيث حاولت أن توظف كثيرا من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل متكامل، ومن جوانب الاستفادة العلمية من الدراسات السابقة ما يلي:

١- اسـتفادت الدراسـة الحالية من جميع الدراسـات السـابقة في الوصـول إلى صـياغة دقيقة لعنوان الدراسة.

٢- اسـتفادت الدراسـة الحالية من جميع الدراسـات السـابقة في تحديد المنهج البحثي الملائم لهذه الدراسة وهو المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي.

٣- وظفت الدراسة الحالية توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها.

٤- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء قائمة قيم المواطنة الرقمية.

٥- اسـتفادت الدراسـة الحالية من الدراسـات السـابقة في إعداد وصـياغة بطاقة التحليل خاصـة الدراسـات التي تناولت تقييم المناهج في ضـوء تضـمينها لقيم ومهارات المواطنة

الرقمية، مثل دراسة طوالبة (٢٠١٧)، ودراسة الملحم (٢٠١٧)، ودراسة الغلث (٢٠١٦)، والعموش (٢٠١٨).

٦- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها ومقارنتها بما تم التوصل إليه في الدراسات السابقة في مجال تضمين قيم ومهارات المواطنة الرقمية بالمناهج الدراسية.

إجراءات الدراسة

١- منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى وهو "أسلوب بحثي يصف المحتوى الظاهر لمادة الاتصال وصفاً موضوعياً منظماً كمياً" (طعيمة، ٢٠٠٤، ص٧٠)، ويعد هذا المنهج أكثر المناهج ملاءمةً لتحقيق هدف الدراسة في معرفة مدى توافر قيم المواطنة الرقمية بمقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

٢- مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية (نظام المقررات) بالبرنامج المشترك ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م.

٣- بناء أدوات الدراسة:

٣-١- بناء قائمة قيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية:

تم بناء قائمة قيم المواطنة الرقمية لطلاب المرحلة الثانوية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما قيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مقرر الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية (نظام المقررات- البرنامج المشترك)؟، وذلك وفق الخطوات التالية:

١- مراجعة الكتب والأدبيات التربوية ذات العلاقة بقيم المواطنة الرقمية.

٢- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في الدراسات الاجتماعية والمواطنة الرقمية خاصة دراسة طوالبة (٢٠١٧)، ودراسة الملحم (٢٠١٧)، ودراسة الغلث (٢٠١٦)، والعموش (٢٠١٨).

٣- بناء القائمة في صورتها المبدئية، وقد تضمنت ثلاثة محاور ضمت (٣٧ قيمة) من قيم المواطنة الرقمية، موزعة على النحو التالي: محور الاحترام (١٢قيمة)، محور التعليم (١٣قيمة)، محور الحماية (١٢قيمة).

٤- تم عرض القائمة على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، وتقنيات التعليم بلغ عددهم (١٠محكمين).

٥- ثم جمع ملاحظات المحكمين، والتعديل في ضوء ملاحظتهم، حيث أفاد بعضهم باستبعاد بعض القيم وإضافة أخرى، وتعديل البعض الآخر، وتم اعتماد ما اتفق عليه بنسبة ٧٠% فأكثر من المحكمين، وتم اعتبارها نسبة يمكن الاعتماد عليها.

٦- الوصول إلى الصورة النهائية لقائمة قيم المواطنة الرقمية التي ينبغي أن يتضمنها مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وقد تضمنت ثلاثة محاور ضمت (٣٣ قيمة) من قيم المواطنة الرقمية، موزعة على النحو التالي: محور الاحترام (١١قيمة)، محور التعليم (١٢قيمة)، محور الحماية (١٠قيم).

٧- تحويل القائمة إلى قائمة معيارية للتحليل وذلك على النحو التالي: قائمة رأسية: تتناول المحور الرئيس والقيم الفرعية بكل محور، وتكرارات عناصر التحليل والوزن النسبي لكل محور، والقائمة الأفقية تتناول العدد الكلي لتكرارات المحور ونسبته المئوية.

٨- إجراءات عملية التحليل: نظراً لكون طبيعة الدراسة تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية فقد تم اتباع الإجراءات التالية لإتمام عملية التحليل:

- تحديد الهدف من التحليل: حيث هدف التحليل إلى الوقوف على درجة توافر قيم المواطنة الرقمية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

- تحديد فئة التحليل: حيث تم تحديد قيم المواطنة الرقمية وتصنيفها في ثلاث فئات رئيسة: (الاحترام، التعليم، الحماية)، وتحت كل فئة تم تصنيف قيم المواطنة الرقمية.
- تحديد وحدة التحليل: تم اعتماد الفقرة كوحدة للعد والتحليل؛ وذلك لأن الفقرة تتناول القيمة باتساع وتعطي مفهوم ومعنى محدد.
- تحديد ضوابط التحليل: تم وضع عدد من الضوابط من أجل أن تكون عملية التحليل دقيقة تمثلت في: (الاقتصار على المحتوى العلمي بالكتاب المدرسي، التحليل في ضوء قائمة القيم التي تم التوصل إليها، استخدام بطاقة تحليل المحتوى، اعتبار القيمة مضمنة إن كانت صريحة أو ضمنية بالمحتوى العلمي). وقد تم اعتبار أن القيمة متوافرة بدرجة كبيرة إذا كانت متوافرة بنسبة أكبر من أو تساوي ١٣%، واعتبارها متوافره بنسبة متوسطة إذا كانت متوافرة بنسبة أكبر من أو تساوي ٧% وأقل من ١٣%، واعتبارها متوفرة بدرجة ضعيفة إذا كانت نسبة توافرها أقل من ٧%، وتم تحديد هذه النسب في ضوء النتيجة الكلية للتحليل والتي أكدت أن متوسط توافر قيم المحاور الثلاثة هو ١٣%، لذا رأى الباحثان أن نسبة ١٣% فأعلى هي النسبة المناسبة لتوافر القيمة بنسبة كبيرة.
- عد فقرات الكتاب"كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية (نظام المقررات- البرنامج المشترك)" وبلغت "٦٤٧" فقرة.

٩- ثبات عملية التحليل: تم تحليل عينة (وحدة: المملكة العربية السعودية والعالم) من كتاب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات- البرنامج المشترك) من حيث (المحتوى) ثم إعادة عملية التحليل مرة أخرى بفارق زمني (٣) أسابيع، ثم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستى معامل ثبات التحليل= (٢×عدد مرات الاتفاق)÷ (نتائج التحليل الأول + نتائج التحليل الثاني)، فكانت معاملات الثبات لأداة التحليل كما هو موضح بالجدول رقم (١)

جدول (١) معامل الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني

محاور قيم المواطنة الرقمية	التحليل الأول	التحليل الثاني	مرات الاختلاف	مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	معامل الثبات
المحور الأول (الاحترام)	١٢	١٠	٢	١٠	%٩٢,٣	٠,٩٢
المحور الثاني (التعليم)	٨	٩	١	٨	%٩٥,٦	٠,٩٦
المحور الثالث (الحماية)	٩	٧	٢	٧	%٨٧,٥	٠,٨٨
المتوسط	٢٩	٢٦	٤	٢٥	%٩٥,٣	٠,٩٥

يتضح من الجدول رقم (١) أن الثبات الكلي لبطاقة التحليل بلغ ٠,٩٥ وفي كل محور من محاور البطاقة الثلاثة كما هو موضح بالجدول، وهي نسبة ثبات عالية حيث تعتبر نسبة الثبات مرتفعة إذا زادات عن (٨٥%).

نتائج الدراسة:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على "ما درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات- البرنامج المشترك)؟".

ولإجابة هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر قيم المواطنة الرقمية في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية نظام المقررات "البرنامج المشترك"، في كل محور من محاور المواطنة الرقمية والقيم المضمنة في كل محور بالبطاقة بشكل عام، وتم توضيحه على النحو التالي:

١- المحور الأول: قيم الاحترام (الاحترام: احترام النفس/ احترم الآخرين):

يوضح الجدول رقم (٢) مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية المتعلقة باحترام النفس واحترام الآخرين والتي جاءت على النحو التالي:

جدول (٢):

التكرارات والنسب المئوية لقيم المحور الأول من قيم المواطنة الرقمية في مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية

م	القيمة الفرعية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	تقبل اختلاف الآراء مع الآخرين في العالم الرقمي واحترمهم.	٩	%١,٤	٤
٢	التوقف عن دخول الموقع الإلكتروني إذا كان غير لائق دينيا وأخلاقيا واجتماعيا.	٢	%٠,٣١	١٠
٣	احترام القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية للآخرين في العالم الرقمي.	١٣	% ٢	٢

م	القيمة الفرعية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
٤	المراقبة الذاتية ومراقبة الله عز وجل عند التجول في مواقع الانترنت.	٣	%٠,٤٦	٩
٥	الحرص على اكتساب السلوكيات الإيجابية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي	٨	%١,٢٣	٥
٦	الدخول إلى المواقع الإلكترونية بالاسم الحقيقي وعدم استخدام اسم مستعار.	٤	%٠,٦٢	٨
٧	الحرص على نشر الأحداث التي توافق قناعتنا ولا تضر بوطننا ومجتمعنا.	٨	%١,٢٣	٦
٨	احترام الموروثات الثقافية والفكرية والعقدية في الحضارات المختلفة بالعالم الرقمي	٧	%١,١	٧
٩	احترام الإنجازات التقنية البشرية على أنها إنجازات للإنسانية جمعاء	١٤	%٢,٢	١
١٠	إظهار الاحترام للزعماء والمفكرين والعلماء من كافة الجنسيات في العالم الرقمي	١٢	%٢	٣
١١	الحرص على احترام خصوصية الآخرين في العالم الرقمي	٣	%٠,٤٦	١١
نسبة المحور الأول الكلية		٨٣	%١٢,٨	

يتضح من جدول رقم (٢) أن هناك تفاوتاً في تضمين قيم المواطنة الرقمية المرتبطة باحترام النفس واحترام الآخر في العالم الرقمي في مقرر الدراسات الاجتماعية، حيث كانت قيمة "احترام الإنجازات التقنية البشرية على أنها إنجازات للإنسانية جمعاء" أكثرها توافرًا كان بنسبة ٢,٢%، تلتها قيمة "إظهار الاحترام للزعماء والمفكرين والعلماء من كافة الجنسيات في العالم الرقمي"، وقيمة "احترام القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية للآخرين في العالم الرقمي"، بنسبة توافر ٢%، بينما كانت أقل القيم توافراً هي: "التوقف عن دخول الموقع الإلكتروني إذا كان غير لائق دينيا وأخلاقيا واجتماعيا" بنسبة ٠,٣١%، وقيمة "المراقبة الذاتية ومراقبة الله عز وجل عند التجول في مواقع الانترنت" بنسبة ٠,٤٦%، وقيمة "الدخول إلى المواقع الإلكترونية بالاسم الحقيقي وعدم استخدم اسم مستعار" بنسبة٠,٦٢%.

يلاحظ مما سبق أن جميع قيم المحور الأول جاءت مضمنة بنسبة ضعيفة في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، بينما جاءت نسبة توافر قيم المحور مجتمعة ١٢,٨% وهي نسبة توافر متوسطة، ويمكن تفسير ذلك بأن مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية تركز على المواطنة الشاملة المرتبطة بالممارسة الفعلية في الواقع الحياتي، والتي تفيد الطلاب في تحقيق واجبات وحقوق المواطنة في المجتمع، وتحقيق الاحترام الذاتي واحترام المجتمع الذي يعيش فيه ويتعامل مباشرة مع أفراده سواء مواطنين أو مقيمين؛ مما يشير إلى وجود قصور في مراعاة محتوى

مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لقيم الاحترام (احترام النفس واحترام الآخرين) في العالم الرقمي.

٢- المحور الثاني: قيم التعليم (علم نفسك/ علم الآخرين):

يوضح الجدول رقم (٣) مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية المتعلقة بتعليم النفس وتعليم الآخرين والتي جاءت على النحو التالي:

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية لقيم المحور الثاني من قيم المواطنة الرقمية في مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية

م	القيمة الفرعية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	الحرص على مواكبة التطورات التكنولوجية الميسرة للتواصل بين الأمم والحضارات	٢٣	%٣,٦	١
٢	استخدم مواقع الإنترنت للتعلم وزيادة ثقافتي عن الجوانب الفكرية والعقائدية للحضارات المختلفة.	١٠	%١,٥	٥
٣	الحرص على تصفح المواقع الإلكترونية المناسبة للاهتمامات العلمية والبحثية	١١	%١,٧	٤
٤	الحرص على محو الأمية الرقمية لدى الطلاب وتوجيههم للتواصل البناء مع الآخرين	٧	%١,١	٧
٥	مشاركة الأشاء المفيدة مع الأصدقاء والزملاء على مواقع التواصل الاجتماعي.	٦	%٠,٩٣	٨
٦	تقبل التطور التكنولوجي للفضاء الرقمي والاستفادة منه تعليميا وحياتيا واجتماعياً.	١٢	%١,٨٥	٣
٧	الاستفادة من العالم الرقمي لتعرف أنماط وتطور النظم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في الحضارات المختلفة.	٩	%١,٤	٦
٨	الحرص على التواصل والتعارف بين أبناء الحضارات عبر الفضاء الرقمي.	٥	%٠,٨	٩
٩	التمسك بالقيم الإنسانية العالمية (الإخاء، المساواة، التسامح، العدالة، الحرية، المشاركة) في العالم الرقمي.	١٣	%٢	٢
١٠	التعامل الآمن والصادق مع مواقع التجارة الإلكترونية عبر الإنترنت.	٠	%٠	١٢
١١	التمسك بالتروي في إصدار الأحكام على تصرفات الآخرين في الفضاء الرقمي	٤	%٠,٦٢	١٠
١٢	الحرص على الانتقاء من الموروث الثقافي ما يناسب النشر في العالم الرقمي.	٣	%٠,٤٦	١١
نسبة المحور الثاني الكلية		١٠٥	%١٦,٢	

يتضح من جدول رقم (٣) أن هناك تفاوتاً في تضمين قيم المواطنة الرقمية المرتبطة بتعليم النفس وتعليم الآخرين في العالم الرقمي في مقرر الدراسات الاجتماعية، حيث كانت قيمة "الحرص على مواكبة التطورات التكنولوجية الميسرة للتواصل بين الأمم والحضارات" أكثرها توافراً بنسبة ٣,٦%، تلتها قيمة "التمسك القيم الإنسانية العالمية (الإخاء، المساواة، التسامح، العدالة، الحرية،

المشاركة) في العالم الرقمي" بنسبة توافر ٢%، وقيمة "تقبل التطور التكنولوجي للفضاء الرقمي والاستفادة منه تعليميا وحياتيا واجتماعياً" بنسبة توافر ١,٨٥%، ثم قيمة "الحرص على تصفح المواقع الإلكترونية المناسبة للاهتمامات العلمية والبحثية" بنسبة ١,٧%، بينما كانت أقل القيم توافراً هي: "التعامل الآمن والصادق مع مواقع التجارة الإلكترونية عبر الانترنت" بنسبة ٠%، و"الحرص على الانتقاء من الموروث الثقافي ما يناسب النشر في العالم الرقمي" بنسبة ٠,٤٦%، و"التمسك بالتروي في إصدار الأحكام على تصرفات الآخرين في الفضاء الرقمي" " بنسبة ٠,٦٢%.

يلاحظ مما سبق أن قيم المحور الثالث مجتمعة جاءت مضمنة في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بنسبة توافر ١٦,٢% وهي نسبة توافر كبيرة، ويمكن تفسير ذلك بأن مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية تهتم بقيم التعلم بصورة أكبر خاصة ما يتصل بتعلم الاستفادة من التطورات والمستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية وفي زيادة التحصيل والفهم للعالم الذي يعيش فيه الطلاب، وإن كان بصورة غير مباشرة حيث اهتم المقرر بتوجه الطلاب نحو العالم الرقمي والاستفادة من المواقع ذات الصدق والموثوقية العلمية للحصول على البيانات والإحصاءات عن الوطن وعن البلدان الأخرى، والاستفادة من العالم الرقمي في التعلم والتواصل مع المعلم ومع الأقران لزيادة الفهم.

٣- المحور الثالث: قيم الحماية (احمي نفسك/ احمي الآخرين):

يوضح الجدول رقم (٤) مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية المتعلقة بحماية النفس والآخرين والتي جاءت على النحو التالي:

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية لقيم المحور الثالث من قيم المواطنة الرقمية في مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية

مسلسل	القيمة الفرعية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	التوازن بين الانغلاق على الذات أو الانفتاح غير المحسوب على الثقافات الأخرى في العالم الرقمي.	٥	٠,٨%	٤

مسلسل	القيمة الفرعية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
٢	التأكد من مصادر المعلومات قبل نشرها ومشاركتها في العالم الرقمي وتطبيقاته المختلفة.	٤	٠,٦٢ %	٥
٣	احترام الملكية الخاصة والحقوق الفكرية للمعلومات المنشورة عبر المواقع الإلكترونية	٠	%٠	١٠
٤	الحرص حماية النفس وحماية الآخرين من الأفكار الهدامة والدخيلة على المجتمع.	١٠	%١,٥	١
٥	التمسك بالخصوصية في العالم الرقمي وتغيير كلمة بين الفترة والأخرى.	٠	%٠	٨
٦	احترام لائحة الخصوصية للبرامج والتطبيقات قبل تنزيلها.	٠	%٠	٩
٧	الحرص على مواجهة التهديدات المحيطة بالهوية العربية والإسلامية في العالم الرقمي.	٩	%١,٤	٣
٨	حماية النفس من إدمان العالم الرقمي بتحديد أوقات معينة في اليوم لمتابعة مواقع التواصل الاجتماعي والجلسة الصحية عند التعامل مع أجهزة العالم الرقمي.	٢	٠,٣١ %	٧
٩	المحافظة على التراث الثقافي والحضاري للمملكة من التهجم عليه في العالم الرقمي.	١١	%١,٥	٢
١٠	استخدم المواقع الإلكترونية للحث على نبذ العنف ورفض فكرة الاستعلاء والاستقواء الحضاري كوسيلة للتغيير الحضاري.	٤	٠,٦٢ %	٦
نسبة المحور الثالث الكلية		٤٥	%٦,٨	

يتضح من جدول رقم (٤) أن هناك تفاوتاً في تضمين قيم المواطنة الرقمية المرتبطة بحماية النفس وحماية الآخرين في العالم الرقمي في مقرر الدراسات الاجتماعية، حيث كانت قيمة "الحرص حماية النفس وحماية الآخرين من الأفكار الهدامة والدخيلة على المجتمع"، وقيمة "المحافظة على التراث الثقافي والحضاري للمملكة من التهجم عليه في العالم الرقمي" أكثرها توافرا بنسبة ١,٥%، تلتهما قيمة "الحرص على مواجهة التهديدات المحيطة بالهوية العربية والإسلامية في العالم الرقمي بنسبة ١,٤%.

يلاحظ مما سبق أن جميع قيم المحور الثاني جاءت مضمنة بنسبة ضعيفة في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وجاءت نسبة توافر قيم المحور مجتمعة ٦,٨% وهي نسبة توافر ضعيفة، ويمكن تفسير ذلك بأن القيم المضمنة في هذا المحور لا تمثل موضع اهتمام كبير من جانب مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، مثل: "احترام الملكية الخاصة والحقوق الفكرية للمعلومات المنشورة عبر المواقع الالكترونية، والتمسك بالخصوصية في العالم الرقمي، وتغيير كلمة بين الفترة والأخرى، واحترام لائحة الخصوصية للبرامج والتطبيقات قبل تنزيلها، وحماية النفس من إدمان العالم الرقمي بتحديد أوقات معينة في اليوم لمتابعة مواقع التواصل الاجتماعي، والجلسة

الصحية عند التعامل مع أجهزة العالم الرقمي"، وهي قيم قد تتداخل فيها مقررات أخرى مثل مقرر الحاسب الآلي، ومقرر التربية الأسرية، والعلوم الشرعية، بينما حظيت القيم المرتبطة بمواجهة الأفكار الهدامة ونشر التراث الوطني والمحافظة عليه على نسبة تضمين مرتفعة؛ لأن هذا من الأهداف التي تسعى إليها مقررات الدراسات الاجتماعية، وتوجه بصورة ضمنية نحو العمل على الذود عن الوطن وقيمه وتراثه سواء في العالم الحقيقي أو العالم الافتراضي.

مما يشير إلى وجود قصور في مراعاة محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لقيم الحماية (حماية النفس وحماية الاخرين) في العالم الرقمي.

٤- محاور قيم المواطنة الرقمية بشكل عام:

يوضح الجدول رقم (٥) ترتيب تضمين قيم المواطنة الرقمية في المحاور الثلاثة على النحو التالي:

جدول (٥):

ترتيب محاور قيم المواطنة حسب درجة التضمين في مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية

مسلسل	المحور	النسبة المئوية
١	قيم التعليم (علم نفسك/ علم الآخرين)	%١٦,٢
٢	قيم الاحترام (الاحترام: أحترم نفس/ احترم الآخرين)	%١٢,٨
٣	قيم الحماية (احمي نفسك/ احمي الآخرين)	%٦,٨

أظهرت النتائج الواردة في جدول رقم (٥) ضعف مراعاة مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لقيم المواطنة الرقمية، خاصة قيم الحماية حيث جاءت بدرجة منخفضة جدا لكل قيمة على حدة وللمحور بشكل عام، بينما كانت قيم محور الاحترام متوسطة بشكل مجمل، وقيم التعليم جاءت مضمنة بصورة كبيرة وبشكل عام، كما أظهرت النتائج أن تضمينها بشكل منفرد جاء ضعيفاً، وتم توضيحه فيما سبق، وذلك من خلال توجيه الطلاب للاستفادة من مواقع الإنترنت الموثوق بها للحصول على المعلومات والحقائق التاريخية والجغرافية، وتوجيه الطلاب للاعتزاز بتراث ومكانة المملكة في العالم الرقمي، من خلال الكتابة بمواقع التواصل المختلفة في المناسبات الوطنية.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية اهتم بقضايا وموضوعات تأسيس المملكة العربية السعودية وعلاقاتها بالعالم العربي والإسلامي، ودورها في حماية الحقوق العربية والإسلامية وعلى رأسها القضية الفلسطينية، كما تتصدى للقوى والأحداث العالمية التي أثرت وتؤثر في العلاقات الدولية، وأهم المنظمات العربية والإسلامية والدولية التي تشارك فيها المملكة، وإبراز مكانة المملكة عربيا وإسلاميا وعالميا، كما أن القائمين على تأليف وتطوير مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لم يكن من ضمن اهتماماتهم وأولوياتهم تنمية قيم المواطنة الرقمية، وكان اهتمامهم بالمواطنة الشاملة واعتبار أن تحقيق ذلك سينتقل مع الطالب للعالم الرقمي.

وتتفق الدراسة الحالية فيما توصلت إليه من نتائج مع ما توصلت إليه دراسة شريف والدمرداش (٢٠١٤) التي أكدت ضعف التزام المناهج بما فيها مناهج الدراسات الاجتماعية بقيم ومعايير المواطنة الرقمية في مصر، ودراسة طوالبة (٢٠١٧) التي أكدت ضعف وانعدام تضمين مفاهيم وأبعاد المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية في الأردن؛ الأمر الذي انعكس سلبا على ممارسة الطلاب في العالم الرقمي، ودراسة العموش (٢٠١٨) التي أكدت ضعف تضمين قيم المواطنة الرقمية في مساق التربية الوطنية، ودراسة الغلث (٢٠١٦) التي أكدت ضعف تناول مقرر الحاسب لقيم المواطنة الرقمية خاصة الحماية والتأمين، ودراسة الملحم (١٤٣٨هـ) التي أكدت ضعف تناول مناهج التربية الأسرية لمهارات الأمن الرقمي وقيم الانتماء الوطني، ودراسة القحطاني (٢٠١٧) التي أكدت أن هناك ضعفاً في تناول قيم المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية كما في مقرر تقنيات التعليم.

وهذا الضعف في تضمين قيم المواطنة الرقمية في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لا يتوافق في جانب كبير منه مع ما دعا إليه ربيل وبيلي وروس (Ribble, Bailey, & Ross. 2004) من ضرورة العمل على تضمين قيم ومعايير المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية؛ حتى يمكن إكسابها وتعزيزها لدى الطلاب والطالبات في المراحل الدراسية المختلفة، وهذا ما أكدته أيضا دراسة الخريسات (٢٠١٨)، ودراسة شرف الدين (٢٠١٩) من أن استخدام تطبيقات العالم

الرقمي في تدريس الدراســـات الاجتماعية يســـهم في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصّل إليها في الدراسة الحالية أمكن تقديم التوصيات التالية:

١- ضرورة اهتمام المعنيين بتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بتضمين قيم المواطنة الرقمية في مناهج الدراسات الاجتماعية.

٢- الإفادة من قائمة قيم المواطنة الرقمية التي تم إعدادها في هذه الدراســـة؛ للعمل على تضـــمينها في مقررات الدراســـات الاجتماعية في المرحلة الثانوية مع عمليات التطوير والتحديث للمناهج.

٣- إعداد برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات الدراســـات الاجتماعية على كيفية تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب، وكيفية توجيه الطلاب لممارســة الســلوك اللائق في العالم الرقمي.

٤- تنســـيق الجهود بين خبراء المقررات الدراســـية ذات العلاقة بقيم المواطنة الرقمية مثل: (الدراسات الاجتماعية- اللغة العربية- اللغة الإنجليزية- المواد الشرعية- الحاسب) لبناء مصفوفات مدى وتتابع لقيم ومهارات ومفاهيم ومعايير المواطنة الرقمية، وتحديد دور كل مقرر في تناولها وتعزيزها لدى الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية.

٥- تزويد مكتبات المدارس بالمراجع ذات الصـــلة بالمواطنة الرقمية، وتحميل المراجع والكتب المتعلقة بالموضـــوع على المنصـــات التعليمية للوزارة، وإدارات التعليم المختلفة بحيث يطع عليها معلمو الدراسات الاجتماعية.

٦- التركيز على قيم المواطنة بمحاورها المختلفة وخصـــوصـــاً ما يتعلق بحماية النفس وحماية الآخرين، واحترام النفس واحترام الآخرين، والاهتمام بتعليم النفس وتعليم الآخرين في الدراسات المتعلقة بالمواطنة الرقمية

مقترحات الدراسة:

يمكن اقتراح إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

١- إجراء دراسة تتناول تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في ضوء تضمينها لقيم المواطنة الرقمية.

٢- إيجاد وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة الرقمية ذات العلاقة في المراحل الدراسية المختلفة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

جاب الله، عبد الحميد صبري عبد الحميد (٢٠٠٥). تطوير التربية للمواطنة في العالم العربي في ضوء الاتجاهات العالمية، *مجلة التربية القطرية*، عدد ١٥٢، السنة ٣٤، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص١٥٦- ١٧١.

جاب الله، عبدالحميد صبري عبدالحميد (٢٠١٠). فعالية وحدة مطورة في الجغرافيا قائمة على أبعاد التربية المدنية في تنمية وعي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ببعض القضايا المعاصرة، مجلية الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، عدد ٢٥، فبراير، ص ص ١٥٠- ١٨٤

الحربي، صالحة (٢٠١٦). دور المواطنة الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في المدينة المنورة، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الطلابي السابع في جامعة طيب، المدينة المنورة، ص ص

حشيش، نسرين يسري (٢٠١٨). مهارات المواطنة الرقمية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، عدد ٣٩، ص ص ٤٠٩- ٤٢٧.

الحصان، أماني بنت محمد (٢٠١٥). من أجل توازن فكري آمن أسس لمواطنة رقمية في غرفة صفك .مجلة المعرفة الرياض، عدد٢٤١ ص ص ٩٦- ٩٩.

الحصري، كامل (٢٠١٦). مستوى معرفة معلمي الدر ا سات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، عدد ٨، ص ص ٨٩- ١٤١.

حكيم، أريج يوسف (٢٠١٨). دراسة تحليلية لمحتوى الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط في ضوء مشروع **Y** لإعادة توجيه المنهج نحو التنمية المستدامة والمواطنة الرقمية، المؤتمر العلمي الدولي الثاني" التربية المعاصرة والمواطنة"، الجمعية الأردنية للتربية الاجتماعية والوطنية، ٢٥- ٢٦ نيسان.

الخريسات، مها عبدالمجيد (٢٠١٨). تطوير وحدة تعليمية باستخدام التعلم بالهاتف في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد٢٧، عدد٥، ص ص ٣٦٤- ٣٨٠.

الدوسري، الصفاء سعيد (٢٠١٤). *فاعلية استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التحصيل المعرفي بمقرر الحاسب الآلي والاتجاه نحوها لدى طالبات البرنامج المشترك بالتعليم الثانوي نظام المقررات بمدينة مكة المكرمة*، ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الزهراني، معجب بن أحمد معجب (٢٠١٩). اسهامات المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها في ظل التحديات المعاصرة، المجلة لتربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، عدد٦٨، ديسمبر، ص ص ٣٩٤- ٤٢٢.

السلمي، ريما عتيق (٢٠٢٠). دور معلمات مهارات البحث ومصادر المعلومات في تعزيز المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، عدد٢١، ص ص ١-١٦.

سليمان، عبدالرحمن سيد (١٤٢٥هـ). *علم نفس النمو*، *مكتبة الرشد*، الرياض.

الشديفات، باسل حمدان (٢٠١٠). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة أنفسهم، *مجلة علوم إنسانية*، السنة٧، عدد٤٥.

شرف الدين، مروة محمد عاشور (٢٠١٩). فاعلية شبكة التواصل Edmodo في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية قيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

شرف، صبحي شعبان، الدمرداش، أحمد السيد أحمد (٢٠١٤). معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية، *المؤتمر السنوي السادس، المنظمة العربية بضمان الجودة في التعليم*" أنماط التعليم ومعايير الجودة ذات الصلة".

الشهري، ناصر علي (٢٠١٣). *أمن المعلومات وعي مثالي وحماية حصينة*، (ب.د)، الرياض.

الصمادي، هند (٢٠١٧). تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية وسبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم، *مجلة دراسات وأبحاث*، عدد٢٧، جامعة الجلفة، الجزائر.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومة، أسسه، استخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طوالبة، هادي (٢٠١٧). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية- دراسة تحليلية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٣ (٢)، ص ص ٢٩١- ٣٠٨.

عبدالله، حمدي عبدالله (٢٠١٥). الممارسة العامة للخدمات الاجتماعية وتنمية وعي الشباب الجامعي بالمواطنة الرقمية :دراسة مطبقة على الشباب الجامعي بمحافظة قنا، *مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية* مصر.، مجلد٦، عدد٣٩، ص ص ٢٣٠- ٣٠١.

العموش، ريم (٢٠١٨). *مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مساق التربية الوطنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعات إقليم الشمال*، ماجستير، كلية العلوم التربوية ن جامعة آل البيت.

الغلث، نسرين بنت ناصر (٢٠١٦). *تحليل محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات (الإعداد العام (للنظام الفصلي الثانوي في ضوء معايير المواطنة الرقمية*، ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

القحطاني، أمل (٢٠١٨). مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (١)، ص ص ٥٧- ٩٧.

قنيفة، نوره (٢٠١٤). ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية عبر شبكات التواصل الاجتماعي.. الفيسبوك نموذجا: دراسة تحليلية متعمقة بجامعة أم البواقي، *مجلة علو م الإنسان والمجتمع*، ع١٢، ص ص ٣٦٥-٣٨٦.

مبروك، أحلام، ومتولي، شيماء (٢٠١٧). أثر توظيف أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، عدد٨، ص ص ٦١- ١١٩.

المحمد، أيمن عوض ماني (٢٠١٩). *العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نر المعلمين*، ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

المدهون، يحيى (٢٠١٢). *دور الصحافة الالكترونية الفلسطينية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات بمحافظة غزة*، ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

المسلماني، لمياء إبراهيم (٢٠١٤). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة، *مجلة عالم التربية*، ١٥ (٤٧)، ص ص ١٥-٩٤.

الملاح، تامر (٢٠١٧). *المواطنة الرقمية- تحديات وآمال*، ط١، القاهرة، دار السحاب للطبع والنشر.

الملحم، بندر محمد راشد (١٤٣٨هـ). *تقييم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية*، ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

الموزان، امل بن علي بن سعد (١٤٤٠هـ). درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن لقيم المواطنة الرقمية مع تصور لدور الجامعة في تعزيز قيمها، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود*، عدد١٧، ص ص ١٧٦- ٣٤٣.

الموزان، أمل بنت على بن سعد (١٤٤١هـ). تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركي المدمجة وأثره في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي في ضوء دور التعلم التكنولوجي لدى الطالبات الجامعيات، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود*، عدد٢٢، ص ص ١٥- ١٤٠.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات (٢٠١٩). *تقرير مستخدمي الإنترنت في المملكة العربية السعودية، الرياض.*

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). *التعليم الثانوي الواقع والاتجاهات الجديدة* .ندوة نظمت بدولة الامارات العربية المتحدة، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). *مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعلم العام، الرياض*، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التعليم (١٤٤١هـ). *الدراسات الاجتماعية، التعليم الثانوية (نظام المقررات)، البرنامج المشترك*، الرياض.

وزارة التعليم (١٤٤٠هـ) *التعليم الثانوي (نظام المقررات)*، الرياض، وكالة التخطيط والتطوير.

وزارة التعليم (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي للبرنامج الوقائي* (فطن)، الرياض.

Al-Harbi, valid (2016). The role of digital citizenship in enhancing intellectual security among intermediate and high school students in Al-Madinah Al-*Munawwarah, a study presented to the seventh student conference at Taib* University, Madinah.

Al- Hosan, Amani Bint Muhammad (2015). For a safe intellectual balance build digital citizenship in your classroom. *Knowledge Journal Riyadh*, No. 241, pp. 96-99.

Al-Hsary, Kamel (2016). The level of social studies teachers 'knowledge of the dimensions of digital citizenship and its relationship to some variables, The Arab *Journal of Educational and Social Studies*, No. 8, pp. 89-141.

Al-Dossary, Safa Saeed (2014). *The effectiveness of using second-generation applications for the web in cognitive achievement of the computer course and the direction towards it among students of the joint program in secondary education*, the curriculum system in Makkah Al-Mukarramah, MA, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Shdeifat, Basil Hamdan (2010). The role of social studies teachers in developing creative thinking among first-grade secondary students in the Kasbah of Mafraq schools from the point of view of teachers and students themselves, *Journal of Human Sciences*, Year 7, Issue 45.

Abdullah, Hamdi Abdullah (2015). General practice of social services and developing university youth awareness of digital citizenship: A study applied to university youth in Qena Governorate, *Journal of Social Service Studies and Human Sciences Egypt, Vol*. 6, No. 39, pp. 230- 301.

Al-Amoush, Reem (2018). *The extent to which the values of digital citizenship are included in the national education course from the viewpoint of faculty members and students at universities in the Northern Region*, MA, Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University.

Al-Ghalath, Nisreen Bint Nasser (2016). *Analyzing the content of the computer and information technology course (general preparation) for the secondary semester system in light of the criteria for digital citizenship*, MA, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Muhammad, *Ayman Awad Mani (2019). Factors Affecting the Values of Digital Citizenship among High School Students in Mafraq Governorate From the Point of View of Teachers*, MA, College of Educational Sciences, Al al-Bayt University.

Al-Madhoun, Yahya (2012). *The Role of Palestinian Electronic Journalism in Promoting the Values of Citizenship among University Students in Gaza Governorate,* MA, Faculty of Education, Al-Azhar University in Gaza.

Al-Musalmani, Lamia Ibrahim (2014). Education and Digital Citizenship: A Suggested Vision, *World of Education Journal*, 15 (47), pp. 15-94.

- Al Mallah, Tamer (2017). *Digital Citizenship - Challenges and Hopes*, 1st Edition, Cairo, Dar Al-Sahab for Printing and Publishing.

Al-Melhem, Bandar Mohammed Rashid (1438 AH*). Evaluating the life skills and family education course* in light of its inclusion of digital citizenship skills among high school students, MA, College of Education, Qassim University.

Al-Mozan, Amal bin Ali bin Saad (1440 AH). A degree that represents female students of humanities colleges at Princess Noura bint Abdulrahman University for the values of digital citizenship with a perception of the university's role in promoting its values, *Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud University,* No. 17, pp. 176-343.

Al-Mozan, Amal bint Ali bin Saad (1441 AH). *Conceptual proposal based on participatory,* interactive learning environments

Al-Qahtani, Amal (2018). The Extent of Including the Values of Digital Citizenship in the Education Technologies Course from the Viewpoint of the Faculty Members, *The Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies,* 26 (1), pp. 57-97.

Al-Shehri, Nasir Ali (2013). *Information Security Perfect Awareness and Immortal Protection*, (B.D), Riyadh.

Al-Sulami, Rima Atiq (2020). The Role of Research Skills Teachers and Information Sources in Promoting Digital Citizenship for High School Students, *The Comprehensive Multidisciplinary Electronic Review*, Issue 21, pp. 1-16.

Avery, P.:(2003*) Civic Education in the preparation of social studies*, ERIC DIGEST, ED, pp. 201-482,.

Al-Zahrani, Mujib bin Ahmed Moujib (2019). The school's contributions to achieving digital citizenship among its students in light of contemporary challenges, *The Journal of Education, College of Education, Sohag University*, Issue 68, December, pp. 394-422.

Boyle, C.,(2010), *the effectiveness of a digital citizenship curriculum in an urban school. Unpublished* ph. D. Thesis, Johnson &Wales university. Rhode Island.

Gaballah, Abdel-Hamid Sabry Abdel-Hamid (2005). Development of Education for Citizenship in the Arab World in Light of Global Trends, Qatari Education Journal, No. 152, Year 34, *Qatar National Committee for Education, Culture and Science,* pp. 156-171

Gaballah, Abdel Hamid Sabry Abdel Hamid (2010). The effectiveness of a unit developed in geography based on the dimensions of civic education in developing the awareness of second-grade middle school pupils of some contemporary issues, *The Journal of the Educational Society for Social Studies*, No. 25, February, pp. 150-184

GUI,M., Argentin, G., (2011). Digital skills of internet natives :Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New media and society*, vol13n6, pp. 963-980.

Hasheesh, Nisreen Yousry (2018). Digital citizenship skills for students of basic education stage, *Journal of Studies in University Education*, No. 39, pp. 409-427.

Hakim, Areej Youssef (2018). Analytical study of the content of social and national studies for the second intermediate grade in light of the Y Project to redirect the curriculum towards sustainable development and digital citizenship, the Second International Scientific Conference "Contemporary Education and Citizenship", *the Jordanian Society for Social and National Education*, April 25-26.

Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and Measuring youth Digital Citizenship. *New media & society*, 18(9),pp. 2063-2079.

Khuraisat, Maha Abdul Majeed (2018). Developing an educational unit by using learning by phone to develop digital citizenship values among first-grade secondary students in Jordan, *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, Volume 27, Issue 5, pp. 364-380.

Mabrook, Ahlam, and Metwally, Shaima (2017). The effect of employing enrichment activities in home economics based on cloud computing applications to develop digital citizenship skills and cultural intelligence among high school students, *Arab Research Journal in the Fields of Specific Education*, No. 8, pp. 61-119

Kaminski, K. (2015). In Formation and Communication Technologies :Competencies in the 21st-century workforce. In J. Spector (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational technology*.pp. 361-363. Thousand Oaks,, CA:SAGE Publications, Inc.

Mossberger, K., Tolbert, C., & Mcneal, R. (2008**).** *digital citizenship- the internet, society and participation. England*: the MIT press, Cambridge mass.

Net Safe.(2013). "*Digital Citizenship", Retrieved on December* 2, 2019, from: https://translate.google.com.sa/translate? hl=ar&sl=en&u =http://wikieducator.org Digital Citizenship & prev=search

Qanifa, Noora (2014). University youth practices for digital citizenship through social networks ... Facebook as a model: an in-depth analytical study at Umm Al-Bouaghi University, *Journal of Human and Society Sciences*, Vol. 12, pp. 365-386.

Ribble,; Bailey, G. (2006). *Digital Citizenship at all grades levels, International Society for Technology and Education*. Information Literacy: Available at: www.iste.org. Retrieved on 1 August 2014.

Ribble, M & Bailey,G.(2007)." *Digital Citizenship in Schools*",1nd edition, Published by International Society for Technology in Education.

Ribble, Mike,& Bailey ,Gerald.(2004)."Monitoring Technology Misuse and Abuse", *The Journal Online (Technological Horizons Education*), Vol. (32)1.

Ribble, M; Bailey, G; & Ross, T. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning& Leading With Technology*, 32(1), pp.6- 12

Sincar, Mehmet.(2011). An Analysis of Prospective Teachers' Digital Citizenship Behavior Norms. *International Journal of Cyber Ethics in Education*, 1 (2), 25-40.

Sulaiman, Abdulrahman Syed (1425 AH). *The Psychology of Development*, Al-Rashed Library, Riyadh.

Sharaf Al-Din, Marwa Muhammad Ashour (2019). *The Effectiveness of Edmodo Communication Network in Teaching Social Studies to Develop the Values of Digital Citizenship among Elementary School Students*, MA, Faculty of Education, Menoufia University.

Sharaf, Sobhi Shaban, Al-Demerdash, Ahmed Al-Sayed Ahmed (2014). Standards of digital citizenship education and its applications in educational curricula, *Sixth Annual Conference, The Arab Organization for Quality Assurance in Education "Teaching Patterns and Related Quality Standards"*.

Smadi, Hind (2017). Students' perceptions of Qassim University towards digital citizenship and ways to activate it in educational institutions, a field study on a sample of Qassim University students, *Journal of Studies and Research*, No. 27, University of Djelfa, Algeria.

Taaima, Rushdi Ahmed (2004). *Content analysis in the humanities, understandable, foundations*, uses. Cairo: The Arab Thought House.

Tawalbeh, Hadi (2017). Digital Citizenship in National and Civic Education Textbooks - An Analytical Study, *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 13 (2), pp. 291-308.

Wang, X. & Xing, W. (2018). Exploring the influence- of parental involvement and socioeconomic status on teen digital citizenship: A path modeling approach. *Journal of Educational Technology* & Society, 21(1), pp. 186-199**.**

Wertheimer, J & Joseph K. (2004). Educating The Good Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals, *Politicals Science & Politics, Iss :Apr*

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Avery, P.: (2003) *Civic Education in the preparation of social studies*, ERIC DIGEST, ED, pp. 201-482,.

Boyle, C., (2010), *the effectiveness of a digital citizenship curriculum in an urban school. Unpublished* ph. D. Thesis, Johnson &Wales university. Rhode Island.

GUI,M., Argentin, G., (2011). Digital skills of internet natives:Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New media and society*, vol13n6, pp. 963-980.

Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and Measuring youth Digital Citizenship. *New media & society*, 18 (9),pp. 2063-2079.

Kaminski, K. (2015). In Formation and Communication Technologies:Competencies in the 21st-century workforce. In J. Spector (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational technology*.pp. 361-363. Thousand Oaks,, CA:SAGE Publications, Inc.

Mossberger, K., Tolbert, C., & Mcneal, R. (2008**).** *digital citizenship- the internet, society and participation. England*: the MIT press, Cambridge mass.

Net Safe. (2013). "*Digital Citizenship", Retrieved on December* 2, 2019, from: https://translate.google.com.sa/translate? hl=ar&sl=en&u =http://wikieducator.org Digital Citizenship & prev=search

Ribble,; Bailey, G. (2006). *Digital Citizenship at all grades levels, International Society for Technology and Education*. Information Literacy: Available at: www.iste.org. Retrieved on 1 August 2014

Ribble, M & Bailey,G. (2007)." *Digital Citizenship in Schools*",1nd edition, Published by International Society for Technology in Education.

Ribble, Mike,& Bailey ,Gerald. (2004)."Monitoring Technology Misuse and Abuse", *The Journal Online (Technological Horizons Education*), Vol. (32)1.

Ribble, M; Bailey, G; & Ross, T. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning& Leading With Technology*, 32 (1), pp.6- 12

Sincar, Mehmet. (2011). An Analysis of Prospective Teachers' Digital Citizenship Behavior Norms. *International Journal of Cyber Ethics in Education*, 1 (2), 25-40.

Wang, X. & Xing, W. (2018). Exploring the influence- of parental involvement and socioeconomic status on teen digital citizenship: A path modeling approach. *Journal of Educational Technology* & Society, 21 (1), pp. 186-199**.**

Wertheimer, J & Joseph K. (2004). Educating The Good Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals, *Politicals Science & Politics, Iss:Apr*

اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً

إعداد

د / حسين أحمد عبد الفتاح محمد

أستاذ علم النفس المشارك، كلية التربية والآداب
جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال، وعددهم (٦٠ طفلا) منهم (٢٠ طفلا من ذوي اضطراب طيف التوحد، و ٢٠ طفلا من ذوي الإعاقة العقلية، و ٢٠ طفلا من ذوي اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) وتراوحت أعمارهم من (٥-١٣ سنة) بمركز اضطرابات النمو والسلوك بعرعر منطقة الحدود الشمالية بالسعودية، منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق واختلاف في اضطرابات التغذية والأكل، وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال لصالح اضطراب طيف التوحد واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً، وعدم وجود فروق أو اختلاف بين اضطراب طيف التوحد، واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً على اضطرابات التغذية والأكل، وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات التغذية والأكل، ومشكلات تناول الطعام، اضطراب طيف التوحد، الإعاقة العقلية، اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً.

Abstract

The study aimed to identify the differences in feeding and eating disorders and the consequent eating problems among children, their number (60 children), of whom (20 with autism spectrum disorder, 20 with mental disabilities, and 20 with autism spectrum disorder who were mentally handicapped), their ages ranged from (5- 13 years), In the growth and behavior disorders center in Arar, the northern border region - Saudi Arabia, the study methodology: The descriptive and comparative approach was used, and the study found differences in feeding and eating disorders and the consequent problems of eating in children in favor of autism spectrum disorder and autism spectrum disorder mentally disabled, And there were no differences between autism spectrum disorder and autism spectrum disorder mentally disabled children on eating and eating disorders and the consequent problems of eating.

Key words: Feeding and eating disorders, eating problems, autism spectrum disorder, mental disability, autism spectrum disorder mentally disabled.

مقدمة الدراسة

يواجه الأطفال ذوو (اضـــطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضـــطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) اضـــطرابات التغذية والأكل، ولكن باختلاف نوع ودرجة الإعاقة، ومن أهم هذه الاضـطرابات السـمنة والنحافة نتيجة زيادة تناول الدهون أو البروتين فيؤدي ذلك إلى السـمنة، أو نقص تناول السـعرات التي يحتاجها الجسـم فتؤدي إلى النحافة، وكذلك نقص الحديد فيؤدي إلى ظهور الأنيميا، ومن علاماتها شـحوب الوجه والضـعف العام وزيادة التنفس أو ضـيق التنفس، وقد تكون الانيميا نتيجة طفيليات أو نقص فيتامين (ج)، وكل هذه الاضـــطرابات تعوق الأطفال عن ممارســـة الحياة اليومية وترهق الوالدين من ناحية أخرى، ويترتب على اضـــطرابات التغذية والأكل مشـكلات تناول الطعام وترجع إلى أن الأطفال يفضـلون تناول الطعام السـائل، أو شـبه السـائل ورفض تناول الطعام الصـــلب أثناء محاولة إدخاله لنظام غذائي، وقد يرجع ذلك إلى عدم تمكنهم من تحريك فكيهم لتناول الطعام خصـوصـاً الحجم الكبير منه فيرفضـونه، كما أن للسـلوك النمطي دور كبير في مشـكلات تناول الطعام لديهم، مثل الاعتياد على نوع واحد من الطعام، وألفة أنواع معينة من الأطعمة ومقاومة تغييرها (Seyedeh ,Pakdaman , Forogh , 2013).

مشكلة الدراسة:

يعاني الأطفال ذوو (اضـــطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضـــطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) من الكثير من اضـــطرابات التغذية والأكل التي تعوق قيامهم ببعض المهام الحياتية اليومية، كتناول الطعام والذي يؤثر سـلباً على هؤلاء الأطفال وأسـرهم (عطايا، ٢٠١٨: ٤٠٠)، وينتج عن ذلك خطورة مشـكلات تناول الطعام والتي تجعل هؤلاء الأطفال لا يحصلون على القدر الكافي من الطعام اللازم لتغذيتهم، مما يؤدي إلى حدوث ضـعف في جوانب النمو المختلفة لديهم وخصـوصـاً الجانب الجسـمي والعقلي (Martins ,Young ,Robson, 2008)، وهذا الأمر يؤدي بدوره إلى ضـعف قدراتهم على التعلم، واكتسـاب المعلومات والمهارات المختلفة التي يتلقونها خلال

عملية تعليمهم وتدريبهم (Xia, zhou , Wu , 2010)، وعلى هذا فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

"ما الفرق بين الأطفال ذوي (اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) في اضطرابات التغذية والأكل، وما يترتب عليها من مشكلات سلوكية لتناول الطعام"؟، وقد انبثق من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما الفرق بين متوسط درجات عينات الدراسة على بُعد اضطراب تناول الطعام التجنبي/ المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام)؟.

٢- ما الفرق بين متوسط درجات عينات الدراسة على بُعد فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام)؟.

٣- ما الفرق بين متوسط درجات عينات الدراسة على بُعد اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام)؟.

٤- ما الفرق بين متوسط درجات عينات الدراسة على بُعد اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)؟.

٥- ما الفرق بين متوسط درجات عينات الدراسة على بُعد اضطراب التغذية، أو الأكل المحدد الأخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام)؟.

أهمية الدراسة:

تمثل اضطرابات التغذية والأكل العلاقة بين الحالة النفسية والرغبة الملحة لتناول الطعام أو العزوف عنه، كما أن الأكل يعتبر سلوكاً غريزياً بالنسبة للكائنات الحية بشكل عام، ويمثل هدفاً يحقق بعض الأغراض الجسمية والنفسية والاجتماعية للكائن البشري، وتتخذ سلوكيات الأكل طقوساً غير عادية مثل الاستجابة الطبيعية للجوع والشبع والوزن المفرط الناتج عن عدم الانتظام في تناول الطعام (شقير،٢٠٠٢: ١١)، وهذا يختلف بالنسبة للأطفال ذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً)، حيث إن اضطرابات التغذية

والأكل تعد من المشكلات المهمة والمقلقة للوالدين، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تأثيرها السلبي على النشاط اليومي لهؤلاء الأطفال (Fodstad ,Matson ,2008)، لأن هذه المشكلات تحدد كمية ونوعية الطعام الذي يتناولونه مما يقلل من حصولهم على القدر الكافي من العناصر الغذائية اللازمة لنموهم (seiverling , Williams , Sturmey , 2010)، ولذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية في مقارنة اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام للأطفال ذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً)، و يمكن إبراز أهمية الدراسة في الآتي:

الأهمية النظرية:

١- تعدّ اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام من الاختبارات الأساسية التي يكون لها تأثير على الجانب الجسدي والعقلي، وتعدّ هذه الجوانب من الجوانب الحديثة التي لها القدرة على تحديد التشخيص الفارق والدقيق بين عينات الدراسة المتشابهين في التشخيص.

٢- بيان أثر اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية، واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً على اضطرابات التغذية والأكل، وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام.

٣- تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال المتغيرات التي تتناولها ألا وهي دراسة اضطرابات التغذية والأكل، وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال عينات الدراسة.

٤- أنها تسلط الضوء على الفروق بين اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة العقلية، واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً في اضطرابات التغذية والأكل، وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام.

٥- قلة الدراسات في هذا المجال ومحاولة إضافة دراسة جديدة تتعلق باضطرابات التغذية والأكل، وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام للأطفال عينات الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

١- إن الآثار السلبية الناتجة عن اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال عينات الدراسة تجعلهم لا يحصلون على القدر الكافي من الطعام اللازم لتغذيتهم، مما يؤثر سلباً على جوانب نموهم المختلفة ويضعف قدرتهم على التعليم والتدريب.

٢- إعداد مقياس لمعرفة دلالة الفروق في اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام، وهي محاولة إجراء تشخيص فارقي بين الأطفال عينات الدراسة.

٣- ضرورة استخدام استراتيجيات للتعامل مع اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال عينات الدراسة.

٤- اتباع أنظمة غذائية منظمة ومقننة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والإعاقة العقلية، واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً؛ لتعويض اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام.

٥- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد البرامج العلاجية والسلوكية والتدريبية المناسبة والملائمة لكل فئة من فئات عينات الدراسة في ضوء خصائصها ونوعها وشدتها.

أهداف الدراسة:

تستهدف اضطرابات التغذية والأكل وجود اختلالات حادة في سلوك تناول الطعام، واتجاهات غير سوية مع بذل جهود غير تكيفية وغير صحيحة للتحكم في وزن الجسد وشكله، ويعد كل من الشره العصبي، وفقدان الشهية العصبي من أكثر اضطرابات الأكل شيوعاً ويكون له تداعيات خطيرة على الصحة النفسية والجسدية والعقلية (أبو سيف، ٢٠١١: ٣٨٩)، كما أن اضطرابات التغذية والأكل وما ينتج عنها من مشكلات تناول الطعام للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً تستهدف وجود مشكلات

غذائية عديدة؛ منها مشكلات تناول الطعام مثل رفض تناول أكل معين أو مجموعة من الأغذية، والسلوك الفوضوي عند تناول الطعام أو أكل مواد ضارة كالتراب أو الزجاج أو البلاستك وغيرها، وكذلك المعاناة من فقدان أو فرط الشهية، وعدم القدرة على القضم أو المضغ وانخفاض فترة الانتباه أثناء تناول الطعام على حسب نوع وشدة الإعاقة (Husiu, Tehuang, Chiahua ,2009)، ولذلك تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اضطرابات التغذية والأكل وما ينتج عنها من مشكلات تناول الطعام لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً، ويمكن تحديد أهداف الدراسة في النقاط الأتية:

١- دراسة اضطرابات التغذية والأكل وما ينتج عنها من مشكلات تناول الطعام بين الأطفال عينة الدراسة (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) على أبعاد مقياس اضطرابات التغذية والأكل، وما ينتج عنها من مشكلات تناول الطعام لكل بُعد على حده وللأبعاد الكلية على المقياس.

٢- إعداد مقياس جديد يستخدم لقياس مختلف جوانب وأبعاد معدل اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام للأطفال عينات الدراسة.

٣- التعرف على اضطرابات التغذية والأكل من خلال توجيه أنظار المختصين والعاملين في مجال التربية وعلم النفس إلى هذه الاضطرابات، وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال عينات الدراسة.

٤- أثر اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام في دراسة الفروق بين الأطفال عينات الدراسة.

٥- اختيار عينة الدراسة من الأطفال ذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) للتعرف على اضطرابات التغذية والأكل، وما ينتج عنها من مشكلات تناول الطعام، حيث تناولت معظم الدراسات والبحوث هذه الاضطرابات لدى هؤلاء الأطفال كلٌّ على حده، ولكن لم يتم المقارنة بين هذه الاضطرابات ومشكلاتها للأطفال عينات الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

اضطرابات التغذية والأكل: هي اختلال في سلوك تناول الطعام وعدم الانتظام في تناول الوجبات، ما بين الامتناع القهري عن تناول الطعام أو التكرار القهري لتناول الطعام في مواعيده المحددة، وبكميات تزيد عما يتطلبه النمو الطبيعي للطفل الذي يصاحبه محاولة من الطفل للتخلص من الطعام الزائد عن حاجة الجسم، وتشمل الشره العصبي، وفقدان الشهية العصبي والنهم أثناء تناول الطعام (القيسي، ٢٠٢٠: ١٣١).

مشكلات تناول الطعام: المشكلات التي تتعلق بعدم حصول الأطفال ذوي (اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) على القدر الكافي من الطعام لنموهم، مثل المشكلات السلوكية المصاحبة لهذه الاضطرابات والإعاقات، والسلوكيات المعرقلة لتناول الطعام، ومشكلات رفض الطعام، ومشكلات الانتقائية المفرطة للطعام (السيد، ٢٠١٤: ٢٠٢).

المفهوم الإجرائي للدراسة "اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً" هي قياس الفروق في معدل اضطرابات التغذية والأكل المتمثلة في الأبعاد الخمسة للمقياس، وما ينتج عنها من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ممن تشخيصهم بأنهم ذوو اضطراب طيف التوحد، وذوو الإعاقة العقلية، واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً بمعدل بسيط ومتوسط من قبل فريق متعدد التخصصات باستخدام المقاييس المختلفة والمترددين على مركز اضطرابات النمو والسلوك بمستشفى النساء والولادة بعرعر.

المفهوم الإجرائي للأطفال عينة الدراسة: هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقليا بمعدل متوسط وشديد، ولم يمض على تدريبهم أكثر من (٢٠ يوما)، تتراوح معدل قدراتهم العقلية بين (١٥-٤٧) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة، وتتراوح أعمارهم العقلية بين (سنة ونص إلى ثلاث سنوات) على مقاييس القدرات العقلية والسلوك التكيفي.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

تكمن خطورة مشـــكلات التغذية والأكل للأطفال ذوي (اضـــطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية وذوي اضـــطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) في تأثيرها الســـلبي على عملية تغذيتهم، على حسـب شـدة ونوعية الاضـطراب أو الإعاقة، لأن هذه المشـكلات تحد من كمية الطعام الذي يتناولونه ونوعيته، مما يقلل من حصـولهم على القدر الكافي منها اللازم لعملية النمو، وبالتالي يصـبحون عرضـه لمخاطر سـوء التغذية مثل الأنيميا والسـمنة وزيادة الوزن seiverling, (Williams , 2010)، وقد سعت دراسة روبل Ruble, 1998 إلى فحص مشكلات تناول الطعام لدى عينة من الأطفال ذوي اضـــطراب طيف التوحد عددهم (٨)، والأطفال ذوي متلازمة داون عددهم (٨) تراوحت أعمارهم من (٦-١٢ ســنة)، وتم تطبيق مقياس مشــكلات تناول الطعام، وتوصـلت الدراسـة إلى أن الأطفال ذوي اضـطراب طيف التوحد يقضـون وقتاً طويلاً في تناول الطعام والشراب، ولكن هذا الوقت كان أقل من الوقت الذي يقضيه أطفال متلازمة داون، وتتمثل اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً في النقاط الهامة التالية:

اضـــطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد Avoidant/Restrictive Food Intake Disorder(السلوكيات المثبطة لتناول الطعام): تظهر اضطرابات التغذية والأكل في عدم الاهتمام بالأكل أو الطعام، والتجنب اسـتناداً على الخواص الحسـية للطعام، المخاوف حول عواقب تجنب الأكل (كما يتضـح من الفشـل المسـتمر لتلبية الاحتياجات المناسـبة من الغذاء، أو الطاقة وتؤدي إلى فقدان وزن كبير أو الفشل في كسب الوزن، أو تحقيق النمو المتوقع عند الأطفال أو نقصان هام في التغذية، والاعتماد على التغذية المعوية أو المكملات الغذائية عن طريق الفم (American Psychiatric Association, 2013)، وينتج عنها ســـلوكيات غير مرغوبة يقوم بها الأطفال ذوو (اضـــطراب طيف التوحد وذوو الإعاقة العقلية وذوو اضـــطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً)، كلٌ على حســـب نوع وشـــدة إعاقته أثناء تناول الطعام، مما يقلل من كمية الطعام التي يتناولها مثل الصراخ والبكاء وكثرة الحركة أثناء تناول الطعام، وبصق الطعام، وترك المائدة قبل الانتهاء من تناول

الطعام، ورمي الطعام من فوق مائدة الطعام (seiverling ,L ,Williams, K, Sturmey, 2010)، وأشارت دراسة كيوبرا وسينا Kubra , Senay , 2017 إلى تحديد أنماط التغذية ومشاكل التغذية للأطفال المعاقين عقلياً، وتم تقييم أنماط ومشاكل التغذية لديهم، أجريت الدراسة على (٢٢٠ طفلاً) معاقين عقلياً أعمارهم من (٧-١٢ سنة)، وأظهرت النتائج نقص تناول الخضروات والفاكهة، وزيادة تناول الحلويات، وتناول الطعام بسرعة مع صعوبة البلع، ورفض بعض الأطعمة المفيدة، وفي دراسة فودستاد، وماتسون Fodstad , Matson,2008 تم التعرف على اضطرابات التغذية ومشكلات تناول الطعام لذوي الإعاقة العقلية المصاحبة باضطراب طيف التوحد عددهم (٣٠) وغير المصاحبة عددهم(٣٠)، واستخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياسًا للتوحد، ومقياس مشكلات تناول الطعام، وأظهرت النتائج أن الإعاقة العقلية للمصابين بالتوحد يعانون من اضطرابات التغذية وما يتنج عنها من مشكلات تناول الطعام، مثل الانتقائية المفرطة ورفض الطعام أكثر من الإعاقة العقلية فقط.

فقدان الشهية العصبي Nervosa Anorexia (الامتناع عن تناول الطعام): يؤدي إلى انخفاض وزن الجسم بشكل ملحوظ في سياق العمر والجنس والمسار التطوري، والصحة البدنية، وانخفاض ملحوظ في الوزن بالنسبة للأطفال يكون أقل من الحد الأدنى المتوقع، وخوف شديد من كسب الوزن أو من البدانة، واضطراب في الوزن أو الشكل، أو التأثير غير ملائم لوزن الجسم أو شكله على التقييم الذاتي أو إنكار خطورة الانخفاض الراهن لوزن الجسم، مع عدم إصابة الأطفال بنوبات متكررة من الشراهة أو السلوك المسهل (أي التقيؤ الذاتي أو إساءة استخدام الملينات، مدرات البول، أو الحقن الشرجية)، أو الحمية، الصيام أو التمارين المفرطة نمط الإسهال (APA, 2013)، وأوضح كل من الجرواني، والحمراوي (٢٠١٣) أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من مشكلات غذائية مثل سوء التغذية الناتج عنها الأنيميا ونقص الحديد واليود، وتسوس الأسنان نتيجة نقص الكالسيوم، واضطراب الأعصاب والصرع نتيجة نقص فيتامين (ب) المركب، ونقص تناول الماء مما يسبب الإمساك وشحوب البشرة وضعف التركيز لديهم، كما أنهم يعانون من مشكلات أثناء تناول الطعام مثل صعوبة المص والبلع واتباع سلوكيات فوضوية أثناء تناول

الطعام، وهدفت دراسة نالان Nalan ,2013 لتقييم الحالة الغذائية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً في تركيا على أساس الاستهلاك الغذائي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طفلاً ذوي اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً أعمارهم من (٨- ١٣ عاماً)، تم حساب مؤشر كتلة الجسم ونسب الدهون من خلال قياس وزن الجسم والطول، واستهلاك الغذاء، وتوصلت النتائج إلى أن (١٤%) من الأطفال يعانون من النحافة، و(٧٠%) يعانون من نقص التغذية بالكالسيوم، و(٩٠%) لا يتناولون الماء بكمية كافية وفق احتياجاتهم اليومية، وأوضحت الدراسة أن سوء التغذية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المعاقين عقليًا منتشر نتيجة قلة الوعي الكافي لديهم.

اضطراب الاجترار Rumination Disorder (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام) يرجع إلى ارتجاع متكرر للطعام لفترة شهر على الأقل، حيث أن الطعام المرتجع قد يعاد مضغه وابتلاعه ولا يرجع الارتجاع لاضطراب معدي معوي أو الارتجاع المريئي، ولا يحدث اضطراب الأكل حصراً أثناء سير فقد الشهية العصبي أو النهم العصبي، اضطراب الشراهة للطعام، اضطراب استهلاك الطعام التجنبي/المقيد(APA, 2013)، وفي مراجعة منهجية ومنظمة حدد لدفورد وجاست (Ledford , Gast ,2006) سبع دراسات وصفية تمثل مجموعة من الأطفال ذوي (اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) قدمت بعض المعلومات الأولية عن طبيعة تحديات تناول الطعام لديهم، وبناءً على هذه الدراسات فإن من (٤٦ % - ٨٩%) من هؤلاء الأطفال يواجهون تحديات ومشكلات في تناول الطعام، وتضمنت هذه التحديات مجموعة محددة من الطعام رفض الطعام وخروج الطعام من الفم، وعدم المرونة المتعلقة بتقديم طعام متنوع، ونوعية الأواني والأطباق، والعلامات التجارية والتعبئة والتغليف، والقضايا المتعلقة بالإحساس (التذوق، اللمس، الحساسية من الروائح)، وقضايا السلوك وتناول الطعام، وصعوبة تقبل الأطعمة الجديدة.

اضطراب الشراهة للطعام Binge-Eating Disorder (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة وتتصف نوبة الشراهة عند الأكل بالآتي: أكل مقدار كبير من الطعام

بشكل مؤكد أكثر مما يأكله الأطفال الأخرين في نفس الوقت أو في أوقات منفصلة، والإحساس بانعدام السيطرة على الأكل وعدم القدرة على التوقف عن الأكل أو السيطرة على ماهية أو مقدار ما يأكل، ويتمثل في الأكل بسرعة أكثر بكثير من المعتاد، وتناول الطعام حتى الشعور غير المريح بالامتلاء، وتناول كميات كبيرة من الطعام حتى عند عدم الشعور بالجوع، وتناول الطعام على انفراد بسبب الشعور بالحرج من كمية الطعام المتناولة، والشعور بانخفاض الذات، والاكتئاب، أو بالذنب الشديد (APA, 2013)، وفي دراسة (التميمي وأحمد ٢٠١٤) للتعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد على عينة من البيئة السعودية عددها (١٢٢) طفلاً أعمارهم من (٨-١٢سنة)، واستخدمت الدراسة مقياس مشكلات تناول الطعام، وتوصلت النتائج إلى تمتع مقياس الدراسة بدرجة صدق وثبات عالية.

اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الآخر Unspecified Feeding or Eating Disorder (الانتقاء المفرط في تناول الطعام). ينطبق هذا التصنيف على الحالات التي تسيطر فيها الأعراض المميزة لاضطراب التغذية أو الأكل، والتي تسبب إحباطاً في التفاعلات الاجتماعية، وتشير الدراسات مثل دراسة أهيرن وكاستين ونولت وجرين Ahearn , Castine , Nault (2001) إلى اضطرابات التغذية وفحص سلوكيات الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعددهم (٢١)، والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة عددهم (٩)، وتراوحت أعمارهم (٣-١٤سنة)، واستخدمت الدراسة مقياس اضطراب التوحد والاضطرابات النمائية واضطرابات التغذية ومشكلات تناول الطعام، وتوصلت الدراسة إلى أن أطفال طيف التوحد كان لديهم تقبل ضعيف للأطعمة المقدمة لهم وكانوا أكثر انتقائية للطعام بناءً على نوعه أو قوامه من مجموعة الاضطرابات النمائية غير المحددة، وفي دراسة شريك وويليامز وسميث Schreck , Williams , Smith (2006) على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والعاديين على عينة قوامها (١٣٨) من ذوي الإعاقة العقلية، ومجموعة من الأطفال العاديين عددهم (٢٩٨) تراوحت أعمارهم من (٧-١٠سنوات)، حيث توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لديهم اضطرابات في التغذية والأكل نتج عنها مشكلات تناول الطعام إلى أقصى حد ممكن، مقارنة بالعاديين فهم مقيدون بفئة من أنواع

الطعام، ويرفضـــون تناول الطعام في مرحلة النمو، ويطلبون تقديم الغذاء بطريقة وأدوات محددة، هذه المشكلات تحتاج إلى دعم ومساعدة الأسرة في التعامل مع مشكلات تناول الطعام، وقامت دراســة شــارب وجاكويز ولوكنز Sharp , Jaques , Lukens ,2013 بالإجابة على بطارية تقييم متعددة الطرق والتي اشـتملت على ملاحظة مقننة لوقت الوجبة، ومقياس تناول الطعام المفضـل، ومقياس سـلوك الإعاقة العقلية أثناء وقت وجبه تناول الطعام المختصـر على (٣٠) طفلاً تراوحت أعمارهم من (٣-٨ سنوات)، وتم استخدام التطابق بين الملاحظة المباشرة وتقارير الوالدين لقياس واهتمامات تناول الطعام والحمية، وأظهرت الدراســة رفض الأطفال للطعام والاعتماد على نوع واحد فقط، وأن الخضـروات أكثر أنواع الطعام رفضـاً وبشـكل مسـتمر ومتكرر خلال الملاحظة السـلوكية، وزيادة انتقائية الطعام ترتبط بالمشـكلات السـلوكية، وعدم ارتباط شـدة ذوي اضـطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً بأنواع الأطعمة.

التعقيب على الإطار النظري والدراسـات والبحوث السـابقة: تناول العرض اضـطرابات التغذية والأكل وما ينتج عنها من مشكلات تناول الطعام للأطفال ذوي (اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية وذوي اضـــطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً)، ولكن لم يتم عرض الفروق بين هذه الفئات على اضـطرابات التغذية والأكل إلا بعض الدراسـات البسـيطة، مثل دراسـة روبل Ruble, 1998، ودراسـة دراسـة فودسـتاد، وماتسـون Fodstad , Matson,2008، ودراسـة أهيرن وكاسـتين ونولت وجرين Ahearn , Castine , Nault (2001)، ولكن هذه الدراسـات تعرضـت للمقارنة بين اضـطراب طيف التوحد ومتلازمة داون، واضـطراب طيف التوحد واضـطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً، ولم يتم عرض الدراسـات الخاصـة بعينات الدراسـة الثلاثة، وبالتالي قامت الدراســة على عرض الفروض والطريقة والإجراءات، والنتائج للتعرف على اضـــطرابات التغذية والأكل لدى عينات الدراسـة (اضـطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضـطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً)، وتعتبر هذه إضافة جديدة في هذا المجال.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط درجات عينات الدراســـة على بُعد اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينات الدراسة على بُعد فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط درجات عينات الدراســـة على بُعد اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام)

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط درجات عينات الدراســـة على بُعد اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط درجات عينات الدراســـة على بُعد اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الأخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام).

الطريقة والإجراءات

أولا: منهج الدراسة:

استخدام الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن؛ حيث قارن بين أداء الأطفال ذوي (اضـــطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة العقلية، واضـــطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) على مقياس اضـــطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشـــكلات تناول الطعام، وذلك للتعرف على الفروق المختلفة لاضـطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشـكلات تناول الطعام بين هذه العينات المتشابهة في التشخيص، والخصائص والصفات إلى حد كبير.

ثانيا: العينة:

تكونت عينة الدراســـة من (٦٠) طفلا منهم (٢٠ حالة) ذوي اضـــطراب طيف التوحد، و(٢٠) حالة تعاني من الإعاقة العقلية و(٢٠) حالة ذوي اضـطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً،

وتراوحت أعمارهم من (٥-١٣سنةً)، وجميعهم يترددون على مركز اضطرابات النمو والسلوك بمستشفى النساء والولادة بعرعر منطقة الحدود الشمالية - السعودية، لجلسات سلوكية وزيارات إرشادية بالمركز، وقد تم تشخيص هؤلاء الأطفال داخل مركز اضطرابات النمو والسلوك ولم يمضِ على تدريبهم أكثر من (٢٠) يوما، والجدول التالي يوضح العينة الأولية والمستبعدين وعينة الدراسة النهائية.

جدول (١) يوضح عينات الدراسة الأولية والمستبعدة والنهائية

الأطفال عينة الدراسة	عينة الدراسة الأولية			الأطفال المستبعدون من عينة الدراسة			عينة الدراسة النهائية		
	الذكور	الإناث	المجموع الكلي	الذكور	الإناث	المجموع الكلي	الذكور	الإناث	المجموع الكلي
اضطراب طيف التوحد	١٨	١١	٢٩	٦	٣	٩	١٢	٨	٢٠
الإعاقة العقلية	٢١	١٣	٣٤	٨	٧	١٥	١٣	٧	٢٠
اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً	١٦	١٠	٢٦	٢	٤	١١	١٤	٦	٢٠
المجموع الكلي	٥٥	٣٤	٨٩	٢٣	٢٠	٣٥	٣٩	٢١	٦٠

يشير الجدول إلى أن العينة الكلية الأولية مكونة من (٨٩) طفلاً، وقد تم استبعاد (٢٩) طفلاً وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٦٠) طفلاً، وفقاً لإجراءات المجانسة بين العينات والشروط الواجب توافرها كالتالي:

١- تشخيص مرفق بملفات الأطفال من المختصين يثبت إصابة الأطفال عينة الدراسة باضطراب طيف التوحد فقط، أو الإعاقة عقلية فقط بدون إعاقات أخرى مصاحبة، والإصابة باضطراب طيف التوحد مع الإعاقة العقلية " اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً ".

٢- معدل القدرات العقلية للأطفال عينة الدراسة (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) تتراوح بين (١٥-٤٧)، وذلك على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، الصورة الخامسة "النسخة السعودية المحدثة" إعداد/ محمود أبو النيل وآخرون.

٣- أعمارهم العقلية تتراوح بين (سنة ونص إلى ثلاث سنوات) على مقاييس القدرات العقلية والسلوك التكيفي.

٤- الأطفال عينة الدراسة من ذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) بمعدل متوسط وشديد والذين لم يمض على تدريبهم أكثر من (٢٠ يوما).

ثالثا: أدوات الدراسة:

١- مقياس اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً. إعداد الباحث.

هو أداة تستخدم لقياس معدل اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام، وقياس الفروق بين ذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد ذوي الإعاقة العقلية) في معدل اضطرابات التغذية والأكل وما ينتج عنها من مشكلات تناول الطعام، ولبناء وإعداد المقياس أجريت الخطوات الآتية: تم الاطلاع على الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية والمقاييس العربية والأجنبية السابقة التي تناولت اضطرابات التغذية والأكل، ومشكلات تناول الطعام وتم الإعداد في ضوء المعايير المنظمة لذلك وفي (حدود علم الباحث) لم توجد مقاييس للتعرف على معدل اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام، حيث إن المقاييس المتاحة تتناول اضطرابات التغذية والأكل أو مشكلات تناول الطعام كل منها على حدة، ولم تحدد معدل هذه الاضطرابات أو المشكلات، وكل منها تم دراسته على كل فئة من فئات ذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد ذوي الإعاقة العقلية) على حدة، ولم يتم قياس الفروق بين هذه الفئات (عينات الدراسة)، ولكن تم الاطلاع على المقاييس الخاصة بمعدل اضطرابات التغذية والأكل ومقاييس مشكلات تناول الطعام للاستفادة منها في الدراسة، حيث وجد منها مقاييس

كثيرة ومتنوعة تم الاستفادة منها في إعداد هذا المقياس، مثل مقياس مشكلات التغذية، والأكل للأطفال المعاقين عقلياً. إعداد كيوبرا وسينايو Kubra and senay (2017)، ومقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد، إعداد أحمد بن عبد العزيز، والسيد علي سيد (٢٠١٤) وغيرها من المقاييس العربية والأجنبية، ولكن مع مراعاة ظروف وخصائص عينات الدراسة باختلاف خصائصها وحالتها وظروفها أثناء خطوات إعداد المقياس وتقنينه، ثم أجرى الباحث سلسلة من المقابلات الشخصية مع آباء وأمهات أطفال عينة الدراسة، والأخصائيين، والأطباء، والمتخصصين العاملين بالمركز والمستشفى، وتم تبادل وجهات النظر وفحص السلوكيات المرتبطة بمعدل اضطرابات التغذية والأكل، ومشكلات تناول الطعام مستعيناً بالمقاييس والإطار النظري والدراسات السابقة، وقد أسفرت هذه النتائج عن أبعاد مقياس الدراسة الحالية كالتالي: البعد الأول: اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام)، البعد الثاني: فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام)، البعد الثالث: اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام)، البعد الرابع: اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)، البعد الخامس: اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الأخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام). ووفقاً للأطر النظرية والدراسات السابقة وآراء المتخصصين؛ قام الباحث بصياغة مفردات المقياس بحيث تنطوي على السلوكيات الخاصة باضطرابات التغذية والأكل، وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام تحت كل بعد من أبعاد المقياس، وعليه تكونت صورة المقياس الأولية، وتم حساب الصدق والثبات على النحو التالي:

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

تم حساب الصدق بطريقتين هما:

أولا: صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): ويقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى من ٢٥%) من أفراد العينة الاستطلاعية والفئة الدنيا (أقل من ٢٥%)، ويبلغ عدد العينة الاستطلاعية الكلية (٨٨ طفلاً) منهم (٣٤ من ذوي اضطراب طيف التوحد، و٣٤ من ذوي

الإعاقة العقلية، و ٢٠ من ذوي اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) على أبعاد المقياس والمجموع الكلي للمقياس، والجدول التالي يوضح هذه المقارنة.

جدول (٢) يوضح صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لأبعاد المقياس والمقياس الكلي.

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
الأول	الفئة الدنيا	٣١,٢٥٦	٨,١٠٩	١١,٣٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٤٣,٦٤٥	١,٤٧٥		
الثاني	الفئة الدنيا	٣٤,٦٦١	٦,٢٦١	٩,٤٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٤٢,٥١٦	١,٨٢٦		
الثالث	الفئة الدنيا	٣٦,٧٥٨	٧,١٦٩	٧,٣٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٤٣,٦٤٥	١,٤٧٥		
الرابع	الفئة الدنيا	١٩,١٧٧	٢,٤٨٩	٥,٦٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٢١,٤٥٢	١,٩٨٩		
الخامس	الفئة الدنيا	١٨,٨٨٧	٢,٠٧٨	٧,٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٢١,٨٨٧	٢,٢٠٤		
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	١٠٩,٤٨٤	١٤,٠٩٢	١٠,٩٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٢٩,٤٦٧	٣,٠٨٢		

يشير الجدول إلى أن جميع قيم (ت) **دالة إحصائياً عند مستوى** (٠,٠١)، والذي يدل على صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لأبعاد المقياس، والمقياس ككل، وهذا يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

ثانياً: الصدق العاملي التوكيدي: التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد ذوي الإعاقة العقلية)، قام الباحث بحساب الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج (AMOS20)، ويوضح الجدول (٣) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد المقياس.

جدول (٣) تشبعات مفردات أبعاد مقياس اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

البعد	الفقرة	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	خطأ القياس S. E	النسبة الحرجة C.R	مستوى الدلالة P
اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام)	١	٠,٦٨٨	١			
	٢	٠,٥٩٥	٠,٨٥٨	٠,١١١	٨,٦٠٤	٠,٠٠١***
	٣	٠,٧١٢	٠,٩٣٣	٠,١٩٧	٨,٩٩٦	٠,٠٠٠***
	٤	٠,٤٩٨	٠,٧٨٤	٠,١١٢	٦,٤٧٦	٠,٠٠٠***
	٥	٠,٦٢٨	٠,٨٣٣	٠,٠٩٢	٩,٠٦٢	٠,٠٠٢***
	٦	٠,٨٠٦	٠,٩٧٥	٠,٢١٠	٩,٣٥٤	٠,٠٠٠***
	٧	٠,٧٨٩	٠,٨٩٧	٠,٢٥٦	٨,٩٧٣	٠,٠٠٠***
	٨	٠,٠٨٦	٠,٠٧١	٠,٠٥٦	١,٢٥٨	٠,٢٠٩
	٩	٠,٥٨٨	٠,٧٩٣	٠,١٥٥	٨,٥٤٢	٠,٠٠٠***
	١٠	٠,٦٢١	٠,٩٨١	٠,١٠٩	٧,٩٦٢	٠,٠٠٠***
	١١	٠,٧٠٧	٠,٩١٩	٠,٢٠٧	٨,٦٥٧	٠,٠٠٠***
	١٢	٠,٥٣٥	٠,٨١٣	٠,١٠٥	٧,٧٦٤	٠,٠٠٣***
	١٣	٠,٨١٠	٠,٩٧٩	٠,٢٣٥	٩,٤٦٨	٠,٠٠٠***
	١٤	٠,٨٠٣	٠,٩٦٥	٠,٢٢٩	٩,٧٥٨	٠,٠٠٠***
	١٥	٠,٠١٣	٠,٠١٨	٠,٠٩٥	٠,١٨٥	٠,٨٥٥
فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام)	١٦	٠,٦٩٤	١			
	١٧	٠,٧١٥	١,٥٤٨	٠,٣٤٥	١٠,٤٥٦	٠,٠٠٠***
	١٨	٠,٦٦٦	١,١٢١	٠,١١٨	٩,٥٣١	٠,٠٠٠***
	١٩	٠,٥٨٩	٠,٨٩٥	٠,٢٣٦	٧,٩٦٧	٠,٠٠١***
	٢٠	٠,٠٧٦	٠,١٣٧	٠,١٢٣	١,١١٢	٠,٢٦٦
	٢١	٠,٦٢٨	١,١٩١	٠,١٣٢	٩,٠١	٠,٠٠٠***
	٢٢	٠,٨٣٤	١,٦٨٧	٠,١٩٣	٩,٦٥٨	٠,٠٠٠***
	٢٣	٠,٤٨٧	٠,٧٨٨	٠,١٤٧	٧,٠٥٨	٠,٠٠٠***
	٢٤	٠,٦٧٧	٠,٨٩٩	٠,٠٩٢	٩,٧٤٣	٠,٠٠٤***
	٢٥	٠,٨٤١	١,٧٩٣	٠,١٩٨	٨,٩٣٤	٠,٠٠٠***
	٢٦	٠,٥٨٧	٠,٦٥٧	٠,٠٧٩	٨,٢٧٨	٠,٠٠٠***
	٢٧	٠,٧٠٢	١,٣١٩	٠,١٣٢	١٠,٠١	٠,٠٠٠***
	٢٨	٠,٤٨٩	٠,٦٥٣	٠,١٠٢	٧,٣٩٨	٠,٠٠٣***
اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام)	٢٩	٠,٥٨٩	١			
	٣٠	٠,٧٢٤	٠,٨٨٨	٠,٢٠٩	٩,٢٣	٠,٠٠٠***
	٣١	٠,٦٤١	٠,٨٥٤	٠,٠٩٥	٨,٩٩٢	٠,٠٠٠***

البعد	الفقرة	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	خطأ القياس S. E	النسبة الحرجة C.R	مستوى الدلالة P
	٣٢	٠,٤٧٩	٠,٧٩٥	٠,١١٩	٦,٨٣٢	٠,٠٠٠***
	٣٣	٠,٦٥١	٠,٨٤٩	٠,١٠٩	٨,٩١١	٠,٠٠٥***
	٣٤	٠,٨٦٤	٠,٩١٦	٠,٢٤١	٩,٢٢٢	٠,٠٠٠***
	٣٥	٠,٧٧٧	٠,٨٨٦	٠,٢٤٥	٨,٧٥٤	٠,٠٠٠***
	٣٦	٠,٥٠٥	٠,٧١٥	٠,١٨٧	٧,١٦	٠,٠٠٠***
	٣٧	٠,١١٤	٠,٢١٣	٠,١٢٨	١,٦٧	٠,٠٩٥
	٣٨	٠,٦٧٦	١,٠٧٦	٠,١١١	٩,٦٧١	٠,٠٠٠***
	٣٩	٠,٧٦٣	٠,٩٤٥	٠,٢٧٧	٨,٩٤٤	٠,٠٠٢***
	٤٠	٠,٥٨٥	٠,٧٠٩	٠,٠٨٦	٧,٢٤٧	٠,٠٠٠***
	٤١	٠,٤٩٧	٠,٦١٨	٠,٠٨٨	٦,٩٩٣	٠,٠٠٠***
اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)	٤٢	٠,٦٨٤	١			
	٤٣	٠,٦٨٨	٠,٨٩٣	٠,١٢١	٨,٣٤٥	٠,٠٠٠***
	٤٤	٠,٤٦٥	٠,٧٨٤	٠,١٣١	٦,٦٥٦	٠,٠٠٠***
	٤٥	٠,٥٨١	١,٠٧٢	٠,١٤٣	٧,٤٩٢	٠,٠٠١***
	٤٦	٠,٨٢٣	٠,٨٧٩	٠,٢١٩	٩,١٠٢	٠,٠٠٠***
	٤٧	٠,٧٥٣	٠,٧٦٤	٠,٢٣٩	٨,٢١٢	٠,٠٠٠***
	٤٨	٠,٠١٨	٠,٠٣٥	٠,١٣	٠,٢٧	٠,٧٨٧
	٤٩	٠,٦١٩	٠,٧٩٩	٠,٠٨٩	٨,٩٢٤	٠,٠٠٣***
	٥٠	٠,٨٢٥	٠,٩٦٢	٠,٢٢٨	٩,٥٢١	٠,٠٠٠***
	٥١	٠,٧٤٤	٠,٨٣٨	٠,٢٤٧	٨,٦٣٧	٠,٠٠٠***
	٥٢	٠,٤٩٦	٠,٦٦١	٠,٠٩٤	٧,٠٣٥	٠,٠٠٠***
	٥٣	٠,٥٩٩	٠,٧٥٣	٠,١٦٩	٨,٦٠٥	٠,٠٠٠***
اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الأخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام)	٥٤	٠,٧٠٥	١			
	٥٥	٠,٥٩١	٠,٨٥٤	٠,١٠٨	٨,٥٥	٠,٠٠٠***
	٥٦	٠,٧٠٦	٠,٩٢٧	٠,١٩١	٨,٥٤	٠,٠٠٠***
	٥٧	٠,٠١٩	٠,٠٣٤	٠,١١٩	٠,٢٨٥	٠,٧٧٥
	٥٨	٠,٦٤٢	٠,٨٣٧	٠,١٠٥	٨,٧٩٩	٠,٠٠٠***
	٥٩	٠,٨٥٣	٠,٩٠٤	٠,٢٣١	٩,١٠٢	٠,٠٠٠***
	٦٠	٠,٧٦٦	٠,٨٧٥	٠,٢٣٨	٨,٤٨٥	٠,٠٠٠***
	٦١	٠,٥١٢	٠,٧٢٢	٠,١٩٤	٩,٢٤٦	٠,٠٠٠***
	٦٢	٠,٦٣٢	٠,٩٦٧	٠,١٥٩	٧,٩٧٤	٠,٠٠٠***
	٦٣	٠,٧٢٦	٠,٩٣١	٠,٢٢٣	٨,٥٩٩	٠,٠٠٠***
	٦٤	٠,٥٥٥	٠,٨٢٤	٠,١٢٨	٨,١٠١	٠,٠٠٠***

***دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول أن أغلب مفردات مقياس اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد ذوي الإعاقة العقلية) كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) باستثناء الفقرات رقم (٨، ١٥) من بعد اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد، والفقرة رقم (٢٠) من بعد فقدان الشهية العصبي، والفقرة رقم (٣٧) من بعد اضطراب الاجترار، والفقرة رقم (٤٨) من بعد اضطراب الشراهة للطعام، والفقرة رقم (٥٧) من بعد اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الأخر كانت غير دالة ويجب حذف تلك العبارات، وتم حذف هذه العبارات غير الدالة، ويشير الجدول التالي إلى مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض لأبعاد المقياس.

جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض لأبعاد مقياس اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد ذوي الإعاقة العقلية).

مؤشرات حسن المطابقة			قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية	X2/df	Chi-square /df	١,٩٣٨	(٠ إلى ٥)
مؤشر حسن المطابقة	GFI	Goodness of fit Index	٠,٧٥٦	(٠ إلى ١)
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	Adjusted Goodness of fit Index	٠,٨٧٥	(٠ إلى ١)
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	Normed fit Index	٠,٦٩١	(٠ إلى ١)
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	Comparative fit Index	٠,٧٥٤	(٠ إلى ١)
مؤشر المطابقة التزايدي	IFI	Incremental fit Index	٠,٨٩٣	(٠ إلى ١)
مؤشر توكر لويس	TLI	Tucker-Lewis Index	٠,٨٦٦	(٠ إلى ١)
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	RMSEA	Root Mean square Error of Approximation	٠,٠٩٥	(٠ إلى ١)

يتضح من الجدول أن النموذج المفترض لأبعاد مقياس اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد ذوي الإعاقة العقلية) يطابق تماماً بيانات العينة السعودية، ويؤكد على تشبع أبعاد المقياس على خمسة عوامل من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية وقعت في المدى المثالي وهي (١,٩٣٨) فإذا كانت

هذه القيمة أقل من (٥) فإنها تدل على قبول النموذج، ولكن إذا كانت أقل من (٢) فهي تدل على أن النموذج المقترح مطابق تماماً للنموذج المفترض لبيانات العينة، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GF1)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل (AGFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة التزايدي (IFI)، ومؤشر توكر لويس (TLI) وجميعها قيم مرتفعة تصل إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) وتشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، ويدل ذلك على جودة النموذج كما في نتائج النموذج الحالي، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة في التحليل العاملي التوكيدي، وبلغت قيمته في الدراسة الحالية (٠,٠٩٥) وهو معدل مقبول ويدل ذلك على أن النموذج يطابق تماماً البيانات، وهو ما يؤكد على الصدق البنائي لأبعاد المقياس الحالية، وأنه يتمتع بالصدق العاملي على البيئة السعودية.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وطريقة إعادة التطبيق للمقياس:

الاتساق الداخلي: تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف الفقرات التي لم تتشبع مع بعدها في التحليل العاملي التوكيدي كالتالي:

جدول (٥) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد ذوي الإعاقة العقلية (ن = ٨٨).

اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام)		فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام)		اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام)		اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)		اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الأخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام)	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٥**	١٤	٠,٧٨**	٢٦	٠,٨٣**	٣٨	٠,٧٩**	٤٩	٠,٨١**
٢	٠,٥٢**	١٥	٠,٨٥**	٢٧	٠,٧١**	٣٩	٠,٦١**	٥٠	٠,٦٣**

اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام)		فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام)		اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام)		اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)		اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الأخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام)	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٣	٠,٨٣**	١٦	٠,٦٦**	٢٨	٠,٦٧**	٤٠	٠,٨٧**	٥١	٠,٨٦**
٤	٠,٧٦**	١٧	٠,٧٨**	٢٩	٠,٥٩**	٤١	٠,٧٤**	٥٢	٠,٦٦**
٥	٠,٨١**	١٨	٠,٥٨**	٣٠	٠,٧٦**	٤٢	٠,٨١**	٥٣	٠,٨٣**
٦	٠,٨٧**	١٩	٠,٧٣**	٣١	٠,٨٧**	٤٣	٠,٧٧**	٥٤	٠,٥٨**
٧	٠,٧٩**	٢٠	٠,٦٤**	٣٢	٠,٥١**	٤٤	٠,٦٤**	٥٥	٠,٧٣**
٨	٠,٨٥**	٢١	٠,٥٦**	٣٣	٠,٧٩**	٤٥	٠,٥٧**	٥٦	٠,٥٤**
٩	٠,٧١**	٢٢	٠,٧٥**	٣٤	٠,٦٨**	٤٦	٠,٧٩**	٥٧	٠,٧٦**
١٠	٠,٦٩**	٢٣	٠,٨٩**	٣٥	٠,٦٦**	٤٧	٠,٧٥**	٥٨	٠,٩١**
١١	٠,٨٨**	٢٤	٠,٧٦**	٣٦	٠,٨١**	٤٨	٠,٨٤**		
١٢	٠,٨٤**	٢٥	٠,٨٢**	٣٧	٠,٥٥				
١٣	٠,٦٥								

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يشير الجدول إلى أن جميع مفردات أبعاد المقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث تراوحت معاملات الارتباط على البعد الأول بين (٠,٥١-٠,٨٨)، والبعد الثاني (٠,٥٦-٠,٨٩)، والبعد الثالث بين (٠,٥١-٠,٨٧)، والبعد الرابع بين (٠,٥٧-٠,٨٧)، والبعد الخامس بين (٠,٥٤-٠,٩١) ويؤكد ذلك على الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس كالتالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية (ن = ٨٨).

م	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام).	٠,٨٦١**
٢	فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام).	٠,٧٩٩**
٣	اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام).	٠,٩١٢**
٤	اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة).	٠,٨٣٣**
٥	اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الأخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام)	٠,٧٦٦**
الدرجة الكلية للمقياس		٠,٨٤٤

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ويشـــير الجدول إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مســـتوى دلالة (٠,٠١) ويؤكد ذلك الاتســـاق الداخلي للمقياس، وأن الأبعاد تتســـق مع المقياس بشـــكل عام حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (٠,٧٦٦– ٠,٩١٢)، مما يشـــير إلى أن هناك اتســـاقاً بين جميع أبعاد المقياس، وهذا بشكل عام يشير إلى أن ثبات المقياس مرتفع ويمكن الاعتماد عليه.

طريقة إعادة التطبيق: تم حســـاب ثبات أبعاد المقياس المحســـوبة بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢٥ يوماً)، والجدول التالي يوضح حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق.

جدول (٧) حساب ثبات مقياس اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لذوي (اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد ذوي الإعاقة العقلية) بطريقة إعادة التطبيق (ن = ٨٨).

م	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام).	٠,٨٥**
٢	فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام).	٠,٩٢**
٣	اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام).	٠,٨١**
٤	اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة).	٠,٧٧**
٥	اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الأخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام).	٠,٧٩**
	الأبعاد الكلية للمقياس.	٠,٨٣

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ويشـير الجدول إلى أن معاملات ثبات أبعاد المقياس المحسـوبة بطريقة إعادة تطبيق تراوحت بين (٠,٧٩–٠,٩٢)، بينما معاملات الثبات على المقياس الكلي بلغت (٠,٨٣)، ومعنى هذا أن الدرجة الكلية للمقياس تتمتع بدرجة ثبات مرتفع.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب الصدق والثبات لمقياس اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشـــكلات تناول الطعام لذوي (اضـــطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد ذوي الإعاقة العقلية) تم حذف (٦ فقرات) حيث كان المقياس في صورته الأولية يتكون من (٦٤ فقرة) لعدم صـــلاحية هذه الفقرات في بناء وإعداد المقياس، وأصـــبح في صورته النهائية يتكون من (٥٨ فقرة) مقسمة على (٥ أبعاد)، وتتمثل هذه الأبعاد في الآتي:

البعد الاول "اضـــطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد": يتكون من (١٣ فقرة) الأولى ونتيجة هذا الاضطراب تحدث السلوكيات المثبطة لتناول الطعام وفقاً لخصائص عينة الدراسة.

البعد الثاني "فقدان الشـــهية العصـــبي": يحتوي على (١٢ فقرة) من الفقرة (١٤-٢٥) وينتج عن هذا البعد السلوكيات الخاصة بالامتناع عن تناول الطعام وفقاً لخصائص عينة الدراسة.

البعد الثالث " اضـــطراب الاجترار": يشـــتمل على (١٢ فقرة) من الفقرة (٢٦-٣٧) ويتمثل اضطراب الاجترار في اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من السلوكيات الملازمة لتناول الطعام وفقاً لخصائص عينة الدراسة.

البعد الرابع" اضطراب الشراهة للطعام": يتمثل هذا البعد في (١١ فقرة) من (٣٨-٤٨) وتقوم على دراسة السلوكيات المتعلقة بنوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة وفقاً لخصائص عينة الدراسة.

البعد الخامس" اضـــطراب التغذية أو الأكل المحدد الآخر": يقوم هذا البعد على (١٠ فقرات) من الفقرة (٤٩-٥٨) ويتنج عن ذلك القيام بالســـلوكيات الخاصـــة بالانتقاء المفرط في تناول الطعام وفقاً لخصائص عينة الدراسة.

تصحيح المقياس: تندرج الاستجابة على المقياس وفقاً لسبع استجابات تتمثل في حدوث الســلوك بمعدل مرتفع جداً يحصــل الطفل على (٦) درجات، وفي حالة حدوث الســلوك بمعدل مرتفع يحصل على (٥) درجات، وفي حالة حدوثه بمعدل فوق المتوسط يحصل على (٤) درجات، وفي حالة حدوثه بمعدل متوسط يحصل على (٣)، وفي حالة حدوثه بمعدل أقل من المتوسط يحصل على (٢) درجة، وحالة حدوثه بمعدل منخفض يحصـــل على درجة واحدة فقط، وفي حالة عدم حدوثه يحصـل على صـفر، والدرجة الكلية على المقياس تسـاوي (٣٤٨) أما بالنسـبة لتصـنيف الإصابة اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضـــطراب طيف التوحد ذوي الإعاقة العقلية، فتتدرج وفقاً للمســتويات التالية: اضـــطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشـــكلات تناول الطعام

بمعدل مرتفع جداً تكون الدرجة من (٣٠١-٣٤٨)، بمعدل مرتفع الدرجة من (٢٥٠-٣٠٠)، ومعدل فوق المتوسط الدرجة من (١٩٩-٢٤٩)، ومعدل متوسط الدرجة من (١٤٨-١٩٨)، ومعدل أقل من المتوسط الدرجة من (٩٧-١٤٧)، ومعدل منخفض الدرجة من (٤٦-٩٦)، ولا يعاني من اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام الدرجة من (صفر-٤٥).

٢- مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي المعايير السعودية (٢٠٠٤):

قام بندر بن ناصر العتيبي بترجمته إلى اللغة العربية من النسخة الأصلية التي قام بإعدادها كل من سبارو وبالا وسيكشتي عام ١٩٨٤م، وقام بتقنينه على البيئة السعودية، وتتألف هذه الصورة من (٥) أبعاد رئيسية، يندرج تحتها أحد عشر بُعداً فرعياً، وتشمل جوانب الحياة اليومية، بُعد التنشئة الاجتماعية، بُعد المهارات الحركية، بُعد السلوك غير التكيفي: ويقيس مظاهر السلوك غير المرغوب فيه والتي قد تتداخل مع الأداء الوظيفي التكيفي للفرد، طريقة التصحيح: تختلف تقديرات السلوك بحسب استجابة الفرد؛ إذ تتمثل في: الدرجة (٢) وتعني قيام الفرد بأداء السلوك، والدرجة (١) وتعني أداء السلوك في بعض الأحيان، والدرجة صفر وتشير إلى عدم قدرة الفرد على أداء السلوك. يمكن أيضا إعطاء تقديرات تخمينية كالرمز (م)، إذا لم تسنح الفرصة، والرمز (ع) عندما لا يعرف المجيب إذا ما كان الفرد يقوم بأداء السلوك، ويمكن استخدام طريقة التصحيح هذه مع جميع أبعاد المقياس ماعدا بُعد السلوك غير التكيفي، ذلك أن قياس السلوك غير التكيفي اختياري، ولا يشترط تطبيقه مع المفحوص.

صدق المقياس: قد تم استخدام التحليل العاملي حيث أوضح التحليل لكل مجموعة عمرية أن هناك عاملا واحدا مسؤولا عن ٥٥%-٧٠%من التباين الكلي للدرجات المعيارية للمجال، أما بالنسبة لصدق المحك فقد اعتمد على حساب معامل الارتباط بين هذه المقاييس، ومقاييس أخرى للسلوك التكيفي سبق تقنينها فكان معامل الارتباط (٠,٨٨ -٠,٩٧).

ثبات المقياس: توافرت دلالات عن ثبات المقياس في صورته الأصلية؛ حيث بلغ معامل ثبات المقياس ٠,٩٢ (ن=١٢٣) محسوبا بطريقة إعادة التطبيق وكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٤).

الأساليب الإحصائية:

يتوقف اختيار أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة على صياغة فروض الدراسة، والهدف منها وعلى طبيعة إجراءات الدراسة، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات للتحقق من صحة الفروض على النحو الاتي: المتوسطات، وتحليل التباين، واختبار شافيه للمقارنات المتعددة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينات الدراسة على بعد اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين للتعرف على الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث.

جدول (٨) تحليل التباين للقياسات المتكررة على اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٢٠,٠٠٦	١	١١٢٠,٠٠٦	٩٠٦,٦٥٤	٠,٠١
الخطأ الأول	٧١,٦٥٦	٥٨	١,٢٣٥		
بين القياسات	٥٩٣,٣٤٤	٢	٢٩٦,٦٧٢	١٥٧,٤٩٣	٠,٠١
القياسات × المجموعات	٤٦٠,١٤٤	٢	٢٣٠,٠٧٢	١٢٢,١٣٧	٠,٠١
الخطأ الثاني	٢١٨,٥١١	١١٦	١,٨٨٤		

يتضح من الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائياً في بعد اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام) بين عينات الدراسة، ولبيان اتجاه دلالة الفروق استخدم الباحث اختبار شافيه للمقارنات المتعددة كمتابعة لتحليل التباين.

جدول (٩) اختبار شافيه للمقارنات المتعددة على اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد (السلوكيات المثبطة لتناول الطعام).

المقارنة بين عينات الدراسة	الإعاقة العقلية	اضطراب طيف التوحد	اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً
	م = ٦,٠٠	م = ١٣,٤٠٠	م = ١٣,٠٦٦
الإعاقة العقلية	–	–	–
اضطراب طيف التوحد	٧,٤٠*	–	–
اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً	٧,٠٦*	٠,٣٣٣	–

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد لصالح اضطراب طيف التوحد حيث بلغ متوسط اضطراب طيف التوحد (١٣,٤٠٠)، في حين بلغ متوسط الإعاقة العقلية (٦,٠٠).

وجود فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً لصالح اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً، حيث بلغ متوسط اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً (١٣,٠٦٦) في حين بلغ متوسط الإعاقة العقلية (٦,٠٠).

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اضطراب طيف التوحد واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً.

تفسير هذا الفرض يرجع إلى وجود فروق على اضطراب تناول الطعام التجنبي/المقيد وما يترتب عليها من السلوكيات المثبطة لتناول الطعام لصالح اضطراب طيف التوحد باعتبار أن الإعاقة العقلية أقل من حيث النوع والشدة ولديها قدرة إلى حد ما في الاعتماد على الذات بالمقارنة بعينات الدراسة الأخرى لأن مهارة إطعام الذات تشير إلى عدم قدرة الأطفال على التقاط الطعام، أو نقله وإدخاله إلى الفم باستقلالية سواء باستخدام ادوات الطعام الملائمة أو باستخدام الأيدي، وتعتبر اضطرابات التواصل تصيب الإعاقة العقلية بصورة أقل من عينات الدراسة الأخرى وهذا يجعلهم أيضاً لا يستطيعون التعبير عن حالات الجوع والشبع، وعما يحبونه وما لا يحبونه من أنواع الطعام، كما تجعلهم ينظرون للآخرين وللأشياء بنظرات خاطفة، مما يقلل من اكتسابهم

لعادات تناول الطعام الصحيحة (Field,Garland, Williams,2003)، كما أن السلوك النمطي الذي يتسم به الأطفال ذوو (اضطراب طيف التوحد، و اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) يجعلهم يقاومون بشدة أي تغيير يطرأ على حياتهم بما في ذلك رفضهم لتغيير أنواع معينة من الأطعمة التي يتناولها، ولذلك يستخدمون بشكل متكرر بعض الكلمات اللغوية في طلب أنواع محددة من الطعام، وقد يصرون على طلب نوع معين من الطعام، ويتناولونه بأدوات مائدة محددة، وفضلاً عما سبق فإن ضعف قدرة هؤلاء الأطفال على التقليد والمحاكاة تؤدي إلى ضعف قدرتهم على نمذجة سلوكيات تناول الطعام الصحيحة التي يقوم بها المحيطين بهم، مثل الاستخدام الصحيح لأدوات الطعام (Williams ,Dalrymple ,Neal,2000)، وجميع ما سبق يؤثر سلباً على حصولهم على القدر الكافي التغذية ومشكلات تناول الطعام، أما بالنسبة لعينات الدراسة اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) لا توجد فروق بينهم؛ نظراً لعدم وجود فروق في أغلب نواحي التشخيص لهذه العينات ومنها اضطرابات التغذية والأكل وما ينتج عنها من مشكلات تناول الطعام لديهم.

نتائج الفرض الثاني: ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينات الدراسة على بعد فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين للتعرف على الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث.

جدول (١٠) تحليل التباين للقياسات المتكررة على فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٥٦٨,٠٥٠	١	١١٥٦٨,٠٥٠	٢٣٦,٧٨٣	٠,٠١
الخطأ الأول	٢٨٣٣,٥٩	٥٨	٤٨,٨٥٥		٠,٠١
بين القياسات	٥٨٥٣,٦١١	٢	٢٩٢٦,٨٠٦	٦٠,٠١٣	٠,٠١
القياسات × المجموعات	٥٦٣٧,١٠٠	٢	٢٨١٨,٥٥٠	٥٧,٧٩٣	٠,٠١
الخطأ الثاني	٥٦٥٧,٢٨٩	١١٦	٤٨,٧٧٤		

يتضح من الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائياً في بعد فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام) بين عينات الدراسة، ولبيان اتجاه دلالة الفروق تم استخدم اختبار شافيه للمقارنات المتعددة كمتابعة لتحليل التباين.

جدول (١١) اختبار شافيه للمقارنات المتعددة على فقدان الشهية العصبي (الامتناع عن تناول الطعام).

المقارنة بين عينات الدراسة	الإعاقة العقلية	اضطراب طيف التوحد	اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً
	م =٣٠,٧٣٣	م = ٥١,٧٦٦	م = ٥٢,٠٠١
الإعاقة العقلية	–	–	–
اضطراب طيف التوحد	٢٤,٩٦*	–	–
اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً	٢٢,٨٠*	٢,١٦	–

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد لصالح اضطراب طيف التوحد حيث بلغ متوسط اضطراب طيف التوحد (٥١,٧٦٦)، في حين بلغ متوسط الإعاقة العقلية (٣٠,٧٣٣).

وجود فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً لصالح اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً، حيث بلغ متوسط اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً (٥٢,٠٠١) في حين بلغ متوسط الإعاقة العقلية (٣٠,٧٣٣).

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اضطراب طيف التوحد واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً.

أوضحت نتائج الفرض أن فقدان الشهية العصبي وما ينتج عنها من سلوكيات الامتناع عن تناول الطعام، الفروق بين عينات الدراسة لصالح اضطراب طيف التوحد وهذا أيضاً يرجع إلى نوع وشدة ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية، واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً، ومن أهم هذه السلوكيات تناول كمية قليلة من الطعام فالأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) لديهم بعض مهارات إطعام الذات، إلا أنهم يتناولون كميات قليلة جداً من الطعام لا تكفي لسد حاجات الجسم من العناصر الغذائية التي يحتاجها، وبالتالي يكونون عرضة لتأثيرات اضطرابات التغذية والأكل، ورفض تناول الطعام وهذا يقلل من الحصول على السعرات الحرارية اللازمة لزيادة الوزن والنمو الطبيعي، ونظراً لأن رفض الطعام ينتشر بين الأطفال ذوي اضطراب

طيف التوحد والتوحديين المعاقين عقلياً فإن ذلك يعني أنهم يأكلون كميات قليلة من الطعام لا تكفي لسد احتياجاتهم الغذائية اللازمة للنمو (Field, Williams,2003)، وهذه السلوكيات لا تحدث بنفس المعدل في حالة الإعاقة العقلية، وعدم وجود فروق بين (اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً) في فقدان الشهية العصبي نظراً لعدم وجود فروق في أغلب نواحي التشخيص لهذه العينات.

نتائج الفرض الثالث: ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينات الدراسة على بعد اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين للتعرف على الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث.

جدول (١٢) تحليل التباين للقياسات المتكررة على اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٢٩٤,٨٦١	١	١٢٩٤,٨٦١	١٠٢٩,٣	٠,٠١
الخطأ الأول	٧٢,٩٧٥	٥٨	١,٢٥٨		
بين القياسات	٦٠١,٣٣٣	٢	٣٠٠,٥٥٥	١٥٥,٤٤٧	٠,٠١
القياسات × المجموعات	٤٦٣,٥٦٤	٢	٢٣١,٧٨٢	١٢٣,٤١٩	٠,٠١
الخطأ الثاني	٢٢٣,٥٥٨	١١٩	١,٨٧٨		

يتضح من الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائياً في بعد اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام)" بين عينات الدراسة، ولبيان اتجاه دلالة الفروق تم استخدم اختبار شافيه للمقارنات المتعددة كمتابعة لتحليل التباين.

جدول (١٣) اختبار شافيه للمقارنات المتعددة على اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام).

المقارنة بين عينات الدراسة	الإعاقة العقلية	اضطراب طيف التوحد	اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً
	م = ٢٧,٥٦١	م = ٥٥,٩٩٩	م = ٥٦,١١٢
الإعاقة العقلية	–	–	–
اضطراب طيف التوحد	٢٦,٣٣*	–	–
اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً	٢٤,٥٥*	٣,٠٢	–

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد لصالح اضطراب طيف التوحد، حيث بلغ متوسط اضطراب طيف التوحد (٥٥,٩٩٩)، في حين بلغ متوسط الإعاقة العقلية (٢٧,٥٦١).

وجود فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً لصالح اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً، حيث بلغ متوسط اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً (٥٦,١١٢) في حين بلغ متوسط الإعاقة العقلية (٢٧,٥٦١).

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اضطراب طيف التوحد واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً.

تفسير هذا الفرض يرجع إلى وجود فروق على اضطراب الاجترار (السلوكيات الملازمة لتناول الطعام)، لصالح اضطراب طيف التوحد والتوحد المعاقين عقلياً وعدم فروق بين هاتين العينتين، ووجود خلط كبير في عملية التشخيص بينهم، وتعدّ الإعاقة العقلية أقل من حيث النوع والشدة، ويكون اضطراب الاجترار من العلامات البارزة والمميزة بصورة واضحة لهذا الاضطراب عن باقي الإعاقات الأخرى حتى في اضطرابات التغذية والأكل، وما ينتج عنها من سلوكيات، ويشير اضطراب الاجترار إلى الإعاقة الإرادية من الفم للطعام الذي سبق للطفل تناوله، ولقد أوضحت نتائج الدراسات انتشار اضطراب الاجترار بين الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية لأنهم يقومون بالاجترار حتى في تناول الطعام ويكونون أكثر عرضه لاضطرابات التغذية والأكل، بينما يؤدي البطيء في تناول الطعام إلى تناول كميات غير كافية من السعرات الحرارية وطول مدة الوجبة، وقصر الوقت بين الواجبات وذلك يكون بشكل نمطي وتكراري، كما أن تناول أطعمة معينة بشكل نمطي واجتراري وعدم تغييرها، وكذلك استخدام أدوات وأماكن محددة للطعام كل ذلك يكون واضح في اضطراب طيف التوحد، والتوحد المعاق عقلياً بمعدل أعلى من الإعاقة العقلية (التميمي، أحمد،٢٠١٤: ٢٠٠-٢٠١)

نتائج الفرض الرابع: ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينات الدراسة على بُعد اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين للتعرف على الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث.

جدول (١٤)

تحليل التباين على اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٥٥٩,٢٥٨	١	١٥٥٩,٢٥٨	١١٠٣,٥٠٨	٠,٠١
الخطأ الأول	٨١,٩٥٤	٥٨	١,٤١٣		
بين القياسات	٦١٣,٤٦٨	٢	٣٠٦,٧٣٤	١٦٤,٩٧١	٠,٠١
القياسات × المجموعات	٤٧٥,٦٨٩	٢	٢٣٧,٨٤٤	١٢٦,٥١٢	٠,٠١
الخطأ الثاني	٢٢٥,٦٦٥	١٢٠	١,٨٨		

يتضح من الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائياً في بعد اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)"، بين عينات الدراسة، ولبيان اتجاه دلالة الفروق تم استخدم اختبار شافيه للمقارنات المتعددة كمتابعة لتحليل التباين.

جدول (١٥) اختبار شافيه للمقارنات المتعددة على اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)

المقارنة بين عينات الدراسة	الإعاقة العقلية	اضطراب طيف التوحد	اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً
	م = ١٨,٧٣٢	م = ٣٤,٠٠٣	م = ٣٤,٩٨٧
الإعاقة العقلية	–	–	–
اضطراب طيف التوحد	١١,٢٥*	–	–
اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً	١٠,١١*	٢,٠٩	–

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد لصالح اضطراب طيف التوحد حيث بلغ متوسط اضطراب طيف التوحد (٣٤,٠٠٣)، في حين بلغ متوسط الإعاقة العقلية (١٨,٧٣٢).

وجود فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً لصالح اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً، حيث بلغ متوسط اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً (٣٤,٩٨٧) في حين بلغ متوسط الإعاقة العقلية (١٨,٧٣٢).

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اضطراب طيف التوحد واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً.

أوضحت نتائج هذا الفرض وجود فروق بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد على اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)، وعدم وجود فروق بين (التوحد والتوحد المعاقين عقلياً) نظراً لطبيعة العينة وعدم وجود فروق واضحة بشكل كبير في تشخيص العينتين حتى على هذا الفرض، واضطراب الشراهة للطعام ينتج عنه مشكلات السرعة غير الصحيحة في تناول الطعام أو أخذ وقت طويل في قضم الطعام، وهذه السرعة تؤدي إلى التقيؤ، أو العكام الذي يعني امتلاء الفم بالطعام إلى درجة تجعل هناك صعوبة في المضغ والبلع، كما أنهم يفتقرون إلى الأنزيمات اللازمة لتكسير بروتين الجلوتين، وبروتين الكازين، ومركبات البيبتيد، وعدم هضم هذه المركبات نتيجة للشراهة في الطعام ينتج عنها مركبات مخدرة يمكن أن تتخلل في جدران الأمعاء وتنتقل إلى الدم وتعوق عمل الجهاز العصبي المركزي، والخصائص الإدمانية الموجودة في مركبات البيبتيد قد تؤدي إلى زيادة الشهية للأطعمة، وحدوث انتقائية شديدة وشراهة لبعض أنواع الأطعمة(Strobel , Hourihane , 2001).

نتائج الفرض الخامس: ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينات الدراسة على بُعد اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الأخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين للتعرف على الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث.

جدول (١٦)

تحليل التباين على اضطراب الشراهة للطعام (نوبات معاودة من الشراهة عند الأكل وتناول الأطعمة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٤٧٥,١٠٥	١	٥٤٧٥,١٠٥	٩٩٠,٤٣١	٠,٠١
الخطأ الأول	٣٢٠,٦٦٧	٥٨	٥,٥٢٨		
بين القياسات	٥٨٨,٥٤١	٢	٢٩٤,٢٧٠	١٦٠,٩٢٣	٠,٠١
القياسات × المجموعات	٤٦٧,٦٣٢	٢	٢٣٣,٨١٦	١١٩,٢٩٣	٠,٠١
الخطأ الثاني	٢٢٩,٣٤٢	١١٧	١,٩٦٠		

يتضح من الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائياً في بُعد اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الآخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام)"، بين عينات الدراسة، ولبيان اتجاه دلالة الفروق تم استخدم اختبار شافيه للمقارنات المتعددة كمتابعة لتحليل التباين.

جدول (١٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينات الدراسة ودلالتها على اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الآخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام)

المقارنة بين عينات الدراسة	الإعاقة العقلية	اضطراب طيف التوحد	اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً
	م = ٩,٦٨٧	م = ١٧,٤٤٢	م = ١٧,٩٩٩
الإعاقة العقلية	–	–	–
اضطراب طيف التوحد	٨,٨٨*	–	–
اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً	٦,٨٩*	١,٨٥٤	–

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد لصالح اضطراب طيف التوحد حيث بلغ متوسط اضطراب طيف التوحد (١٧,٤٤٢)، في حين بلغ متوسط الإعاقة العقلية (٩,٦٨٧).

وجود فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً لصالح اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً، حيث بلغ متوسط اضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً (١٧,٩٩٩) في حين بلغ متوسط الإعاقة العقلية (٩,٦٨٧).

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اضطراب طيف التوحد واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً.

وتشير نتائج هذا الفرض إلى نتائج الفروض السابقة في الدراسة على اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الآخر (الانتقاء المفرط في تناول الطعام) لصالح اضطراب طيف التوحد، وعدم وجود فروق بين التوحد والتوحد المعاقين عقلياً على هذا الفرض نظراً لظروف وخصائص عينات الدراسة، ونتائج الفرض تشير إلى أن الإعاقة العقلية أقل من العينات الأخرى في اضطرابات التغذية، نظراً لأن الأطفال ذوي التوحد والتوحد المعاقين عقلياً لديهم اضطراب التغذية أو الأكل المحدد الأخر ينتج عنها الانتقاء المفرط في تناول الطعام ويتمثل ذلك في تناول عدد محدود من الأطعمة والإصرار عليها، ورفض أكل الأطعمة الجديدة التي لم يتناولونها من قبل أو تناول أطعمة غير متنوعة، وتعد مشكلة الانتقائية المفرطة للطعام أحد المشكلات التي يعانون منها، مما يجعل عملية تغذيتهم غير مناسبة لاحتياجاتهم الغذائية، وذلك يجعلهم عرضه لأعراض سوء التغذية (Munk , Repp ,1994)، نلاحظ أن جميع نتائج الفروض كانت لصالح اضطراب طيف التوحد واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً، وعدم وجود فروق بينهم كما تم الإشارة إليها سابقاً.

التوصيات والمقترحات:

١- ضرورة الاهتمام بدراسة الفروق في اضطرابات التغذية والأكل وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام لفئات التربية الخاصة الذين لديهم تشابه كبير في التشخيص، مثل: صعوبات التعلم، وبطيء التعلم، واضطراب ADHD.

٢- ضرورة تدريب القائمين على رعاية الأطفال عينات الدراسة؛ للتوعية بأضرار اضطرابات التغذية والأكل، وما يترتب عليها من مشكلات تناول الطعام، واختيار التدخل المناسب للحد من هذه الاضطرابات والمشكلات.

٣- إجراء تغييرات جذرية تتعلق بالبرامج السلوكية والتدريبية للتعامل مع عينات الدراسة للمساهمة في التخلص من اضطرابات التغذية والأكل ومشكلات تناول الطعام.

٤- التوعية بأهمية التغذية والأكل وما ينتج عنها من سلوكيات الطعام للأطفال ذوي الإعاقة كلّ على حسب شدة ونوع إعاقته.

٥- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث عن اضطرابات التغذية والأكل، وعلاقتها بالقدرات العقلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً.

٦- وضع برامج علاجية وسلوكية وتدريبية للتعامل مع الحالات المختلفة لاضطرابات التغذية والأكل وسلوكيات تناول الطعام للأطفال عينات الدراسة، لأن اضطرابات التغذية والأكل ومشكلاتها ينتج عنها مشكلات سلوكية وجسمية ونفسية وغيرها، تؤثر بشكل كبير على الصحة العامة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد المعاقين عقلياً.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو سيف، حسام أحمد محمد إسماعيل (٢٠١١): اضطرابات الأكل وعلاقها بسلوك الاستهلاك والميل للعزلة لدى عينة من المراهقات، دراسات نفسية، مصر، مج (٢١)، ع ٣، ٣٨٥-٤٢١.

التميمي، أحمد عبد العزيز، أحمد، السيد علي سيد احمد (٢٠١٤). الخصائص السيكومترية لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، مج٢٦، العدد (١)، ص ص ١٩٩-٢١٩.

الجرواني، هالة إبراهيم محمد، والحمراوي، سولاف أبو الفتوح (٢٠١٣): أساسيات تغذية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الجامعة الجديدة.

السيد، سيد أحمد على (٢٠١٤): مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة دراسات تربوية ونفسية، مصر، كلية التربية جامعة الزقازيق ع ٨٣.

القيسي، لما ماجد (٢٠٢٠): اضطرابات الاكل وعلاقتها بصورة الجسم والعادات الغذائية للأم، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، الأردن، جامعة عمان الاهلية، مج ٢٣، ع١.

شقير، زينب محمد (٢٠٠٢): مقياس اضطرابات الأكل، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عطايا، هالة راشد (٢٠١٨): فاعلية برنامج قائم على استخدام جداول النشاط المصور في خفض بعض المشكلات الغذائية المنتشرة لدى المعاقين عقلياً، مصر، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد (٤٢) الجزء (٢).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Seif, Hossam Ahmed Mohamed Ismail (2011): Eating disorders and their relationship to consumption behavior and the tendency to isolate among a sample of adolescent girls, (in Arabic) Psychological Studies, Egypt, Vol. (21), p. 3, 385-421.

Ahearn, W, Castine ,T, Nault, K , Green, G. (2001). An Assessment of Food acceptance in Children With Autism and Pervasive Developmental Disorder-Not Other Wise Specified, Journal of Autism and Developmental Disorders,31,505-511.

Al-Jarwani, Hala Ibrahim Muhammad, and Al-Hamrawi, Solaf Aboul Fotouh (2013): The basics of feeding children with special needs, (in Arabic) Cairo, New University House.

Al-Qaisi, Lama Majid (2020): Eating disorders and their relationship to the body image and maternal eating habits, Al-Balqa Journal for Research and Studies, (in Arabic) Jordan, Al-Ahliyya Amman University, Vol. 23, p. 1.

Al-Tamimi, Ahmed Abdel Aziz, Ahmed, Mr. Ali Sayed Ahmed (2014). Psychometric properties of the scale of eating problems in children with autism, Journal of Educational Sciences, (in Arabic) King Saud University, Vol. 26, No. (1), pp. 199-219.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual (5 ed). Arlington , VA: American Psychiatric Publishing.

Ataya, Hala Rashid (2018): The effectiveness of a program based on the use of pictorial activity tables in reducing some nutritional problems prevalent among the mentally handicapped, (in Arabic) Egypt, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, Issue (42) Part (2).

El-Sayed, Syed Ahmed Ali (2014): Eating problems in children with autism spectrum disorder, Journal of Educational and Psychological Studies, (in Arabic) Egypt, Faculty of Education, Zagazig University, p. 83.

Field, D,Garland,M , Williams, K , (2003).Correlates of Specific Childhood Feeding Problems, Journal of Pediatric ,Child Health , (39), 299-304

Fodstad , J ,Matson , J. (2008). A comparison of Feeding and Mealtime Problems in Adults With Intellectual Disabilities With and Without Autism, Journal of Developmental and physical Disabilities , (20), pp.541-550.

Husiu ,Y , L, Tehuang ,B,Y ,Chun-Chih, C.W and Chiahua ,Y, Y. (2009). Dental Caries Associated With dietary and tooth brushing habites of 6-12 year old Mentally retarded Children in Taiwan , Journal of Dental Sciences , Vol , 4 , Issue , 2, pp.61-74.

Kubra ,S.A, Senay ,I, (2017).Dietary Patterns and feeding problems of Turkish Children With Intellectual Disabilities and Typically Developing Children, Journal of education and Practice, Vol ,8, pp.442-456.

Ledford ,J ,R, Gast ,D , L (2006). Feeding Problems in Children With Autism Spectrum Disorders: Areview. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21 (31),153-166.

Martins, Y.,Young , R ,Robson , D.,(2008). Feeding and Eating Behaviors in Children With Autism and typically developing Children, Journal of Autism and Developmental Disorders , (38) , pp.1878-1887.

Munk ,D ,D, Repp ,A, C. Behavioral Assessment of Feeding Problems of individuals With Severe Disabilities, Journal of Applied Behavior Analysis , 27, (2), 241-250.

Nalan , H ,N ,(2013). Nutritional Status in Mentally Disabled Children and Adolescents: A study From Western Turkey, Pakistan ,Journal Medical Science , Vol ,29 , pp.614-618.

Ruble ,L, (1998).Comparative Study of the Natural Habitat Behaviors of Children With Autism and Children With Down Syndrome: An Ecological Approach. Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences and Engineering, 59 ,2459.

Schreck ,K ,A, Williams, K, Smith(2006).. Food preferences and Factors influencing Food Selectivity for Children With Autism Spectrum Disorders, Research in Developmental Disabilities 27 (4), 353-363.

seiverling ,L, Williams ,K , Sturmey ,P. (2010). Assessment of feeding Problems in children With Autism Spectrum Disorder Journal of Developmental and physical Disabilities , (22), pp.401-413.

Seyedeh, Z, A., Pakdaman, S. B and Forogh (2013).The Effect of social Skills Training on Aggression of Mild Mentally Retarded Children, Procedia- social and Behavioral Sciences, Vol, 84, pp.1166-1170.

Sharp , Jaques , Lukens ,(2013).Multi-Method Assessment of Feeding Problems Among Children With Autism Spectrum Disorders, Research Autism Spectrum Disorders , 7 , 56-65.

Shukair, Zainab Mohamed (2002): The Eating Disorder Scale, (in Arabic) Cairo, Anglo-Egyptian Library.

Strobel ,S , Hourihane ,J,O.(2001). Gastrointestinal Allergy: Clinical Symptoms and immunological Mechanisms ,Pediatric Allergy and immunology , 12, Supplement,14,43-46.

Williams ,P , Dalrymple ,N ,Neal,J ,(2000).Eating habits of Children With Autism Spectrum Disorders, Pediatric Nurse,26,(3),259-264.

Xia, W , zhou ,Y, Sun, C , Wang , J, Wu ,L.(2010). Apreliminary study on Nutritional Status and Intake in Chinese Children With Autism, European Journal of Pediatrics , 169, pp.1201-1206.

دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن

(في محافظة الكرك أنموذجا)

إعداد

د / ذكريات محمد الختاتنة

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
جامعة حائل، المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك أنموذجا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الكرك، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٥) معلماً ومعلمة حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن مستوى تعزيز معلمي الدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٥)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة معلمي الدراسات الاجتماعية لمستوى تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: معلمي الدراسات الاجتماعية، قيم المواطنة، المرحلة الأساسية العليا

Abstract

The study aimed to identify the role of social studies teachers in Citizenship Values among students of the higher basic stage in Jordan in the AL-Karak model.The descriptive approach was employed. The study population consisted of all social studies teachers for the higher basic stage in the AL-Karak. The sample consisted of (415) male and female teachers, who were chosen by the random stratified method. The questionnaire was used as a study tool. The results showed that the level of social studies teachers Citizenship Values among upper basic stage students in Jordan in the AL-Karak was high, with the mean totaling (4.25). The results also indicated that there are no

statistically significant differences between the social studies teachers 'response averages to the level of Citizenship Values among students of the higher basic stage in Jordan in the AL-Karak. due to the variables of gender, academic qualification, and number of years of experience.

Keywords: social studies teachers, Citizenship Values, higher primary stage

المقدمة

تمثل عملية تربية المواطنة من أهم المهمات التي تقع على عاتق التربية منذ القدم، حيث نادى الفلاسفة والمفكرون بنشر الخير بين الناس من أجل إيجاد مواطنين صالحين ومخلصين، ومن هؤلاء الفلاسفة والمفكرين أفلاطون وأرسطو، فهما يعتقدان أن المواطن هو استقرار الدولة وعنصر النمو الاقتصادي، مما يتطلب إشراك المواطن في الحياة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية. (الخضور، ٢٠١١).

إن المواطنة قضية اجتماعية تربط الفرد بدولته وبيئته ومجتمعه؛ لذا يجب أن تنمو المواطنة في معارف المواطن وتتجسد في سلوكه وتتعمق في وجدانه؛ حتى تصبح جزءا من كيان المجتمع، ليبرز بناء على ذلك دور التربية باعتبارها أداة المجتمع لنقل التراث الثقافي بكل مكوناته إلى أفراد المجتمع، ويبرز أيضا دور المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية تتولى مهمة تربية النشء على قيم المواطنة (الصلال، ٢٠١٢).

وتمثل المدرسة القاعدة الأساسية في تكوين شخصية الفرد من خلال التفاعل بين الطلبة والمعلمين والأسرة في ترسيخ مفاهيم المواطنة لديهم، وعلى وجه الخصوص المعلم الذي يمثل محور العملية التعليمية باعتباره الموجه الأول للطالب، انطلاقا من دوره في تنشئة الأجيال وصقل شخصيتهم، لذلك فإن المعلم يسهم بشكل فاعل في تثقيف الطلبة حول قيم المواطنة (طه، ٢٠١٣).

ويؤدي معلمو الدراسات الاجتماعية دورا هاما في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال غرس تلك القيم لديهم وذلك من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية التي تمثل دعائم اجتماعية، تسهم في تحقيق الاتزان الاجتماعي والأخلاقي للطلبة، وتحقيق التنمية الاجتماعية الشاملة لهم بشكل يجعلهم أفرادا فاعلين في بناء المجتمع، حيث إن تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من الضروريات الأساسية التي تقع على عاتق المعلمين بشكل عام ومعلمي الدراسات الاجتماعية بشكل خاص لتدعيم تلك القيم. (مدكور، ٢٠١٤).

وهكذا يتأكد أن تحديات العصر تفرض علينا أن نهتم بحسن تنشئة الأجيال وتربيتهم على حب الوطن وغرس قيم المواطنة في نفوسهم، وتؤدي المؤسسات التربوية ومنها المدارس دورا بارزا في ذلك، وبالذات معلمو الدراسات الاجتماعية لما لهم من دور فعال في تنمية الحس الوطني، وتعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.

وتأتي أهمية تنمية المواطنة لدى الطلبة انطلاقا من تعرض الهوية الثقافية لتداعيات العولمة، وهو ما أشارت إليه دراسة المحروقي (٢٠١٤) والتي تؤكد على دور التربية في مواجهة آثار العولمة وتداعياتها على الهوية الثقافية، حيث توصلت إلى رؤية تربوية لمواجهة التداعيات السلبية للعولمة التي تسهم في تطوير الهوية الثقافية العربية الإسلامية.

وتؤكد دراسة القحطاني (٢٠١٠) أيضا على أهمية دور التربية في سعيها لترميم التصدع الذي أصاب الهوية الثقافية إزاء ضغوطات العولمة، وإلى وضع الخطوط العريضة لتربية الهوية والمهام المنتظرة من المؤسسات التربوية، لتعظيم استجابة التربية لتحولات الهوية بفعل ضغوطات العولمة الثقافية.

وفي هذه الدراسة تناول دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك.

مشكلة الدراسة:-

تمثل المرحلة الأساسية العليا من أهم المراحل في السلم التعليمي في الأردن، وهي مهمة في حياة الطلبة بسبب التغيرات التي تحدث لهم من خلال نضجهم وتكوين شخصيتهم والتي يترتب عليها التواصل مع المجتمع والاستعداد لمهمته في تربية أبنائها تربية سليمة (عبيس، ٢٠١٧) ومن هنا تتضح أهمية المناهج المدرسية في غرس وتعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، وما يقع على عاتقها القيام بدور مهم وفاعل من أجل تدعيم الولاء الوطني لدى الأجيال. ولكن ظهرت بعض المطالب من قبل المعلمين بتغيير محتوى المناهج المدرسية وتضمين موضوعات ذات صلة بقيم المواطنة والقضايا الإنسانية، حتى تشبع حاجات المتعلمين وغرس تلك القيم في نفوسهم.

من هذا المنطلق واستنادا لتلك المطالب بضرورة أن يكون للمؤسسات التعليمية دور توعوي وأخلاقي يسهم في تنمية شخصية الطلبة من أجل بناء المجتمع، كل هذا مما دعا إلى مراجعة هذه المناهج وتحليلها وتقويمها من أجل الوصول إلى مناهج متكاملة تحقق ما يطمح إليه المتعلم وتجعله متمسكًا بتلك القيم الموجودة في المجتمع والتي تؤثر، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات العربية والأجنبية على أن تحقيق مفهوم المواطنة مرتبط بتحقيق الأمن الفكري، والأمن السياسي، والأمن الاجتماعي، والأمن الاقتصادي مثل دراسة القحطاني (٢٠١٠)، ودراسة الزيود والخوالدة (٢٠٠٥)، ودراسة (Maamari,2009).

أسئلة الدراسة:-

- –ما درجة تعزيز معلمي الدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك؟
- –هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:-

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:-

١- الكشف عن درجة تعزيز معلمي الدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك.

٢- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابة معلمي الدراسات الاجتماعية، لدرجة تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:-

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:-

١- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالتأكيد على ضرورة دورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وزيادة وعيهم حولها.

٢- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة المؤسسات التربوية وصناع القرار بتكثيف جهودهم في إدخال قيم المواطنة وتعزيزها لدى الطلبة.

٣- من المتوقع أن تسلط هذه الدراسة الضوء على أهمية إدخال قيم المواطنة إلى المناهج الدراسية، وبالتحديد مناهج التربية الاجتماعية التي تؤدي دوراً هاماً في تكوين مفاهيم المواطنة والانتماء والوعي لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة:-

تتضمن هذه الدراسة المصطلحات التالية:-

- **معلمي الدراسات الاجتماعية**: وهم المعلمون الذين يدرسون مناهج التربية الاجتماعية، والجغرافيا، والتاريخ، والوطنية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الكرك.
- **قيم المواطنة**: مجموعة من المعايير والأحكام والمعتقدات التي تعمل كموجهات لسلوك الفرد، وتعمل على ضبط تفكيره وتهذيبه الناجم عن تفاعل الإنسان بينه وبين الأرض وما يستجد بينهما، والالتزام بالحقوق والواجبات في مجالات الحياة المختلفة بهدف خلق المواطن الصالح(Ozturk &Kafadar, 2019).

وتعرف إجرائيا: بقائمة القيم الوطنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية ذات الصلة بالدراسة الحالية، والمستمدة من النظام الأساسي للدولة وفلسفة التربية في الأردن، وأهداف الدراسات الاجتماعية والأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.

- **المرحلة الأساسية العليا:** وتعرف إجرائياً بأنها المرحلة الدراسية التي تلي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا، وتشمل هذه المرحلة الصف الثامن، والتاسع، والعاشر وفقاً لتقسيمات وزارة التربية والتعليم الأردنية للمراحل الدراسية في الأردن.

حدود الدراسة:-

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:-

- الحدود البشرية: معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية في محافظة الكرك.
- الحدود زمانية: اقتصرت الدراسة الحالية على البيانات التي سيتم جمعها من عينة الدراسة للعام ٢٠٢٠/٢٠٢١
- الحدود الموضوعية:- الكشف عن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك.

الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة

أولا: الإطار المفاهيمي:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للأدب النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة كما يلي:

مفهوم المواطنة:

يعدّ مفهوم المواطنة من المفاهيم التي يدور حولها جدل كبير؛ لأنها تفسر طبيعة العلاقة بين الفرد والدولة وتباين العلاقات القائمة على الولاء للوطن والانتماء للجماعات السياسية، والهوية، وحقوق المشاركة السياسية، والديمقراطية، وهذا ما أكدت عليه الحركات النضالية للفرد عبر التاريخ،

لإثبات حقه في اتخاذ القرارات وتحديد المصير، على الرغم أن الفكر السياسي حاول تفسير معنى المواطنة بمنظورها الحقيقي وأصبح الناس يستخدمون مفهوم المواطن (Aydin et al, 2019).

فالمواطنة تشير إلى علاقة الفرد بالدولة التي يعيش فيها ويكن لها الولاء مقابل ضمان الدولة كرامته وصون حقوقه الأساسية، على مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين. ويعرفها (عبيس، ٢٠١٧) أنها علاقة الفرد بالدولة التي يعيش فيها ويكن لها الولاء، ويتمتع فيها بالإقامة، والتعليم، والحرية. وعرفها (زوقاوي، ٢٠١٦) أنها العضوية في الجماعة السياسية والمجتمع، والتي تتطلب المشاركة القائمة على الفهم الواعي، والتفاهم، وقبول الحريات والمسؤوليات.

وتعدّ المدرسة وحدة اجتماعية لها جوها الخاص الذي يساعد بدرجة كبيرة على تشكيل إحساس الطالب بالفاعلية الشخصية، وفي تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي القائم، فهي تؤدي دوراً حيوياً في عملية التنشئة السياسية خاصة أنها تمثل الخبرة الأولى المباشرة للطالب خارج نطاق الأسرة، وذلك من عدة زوايا، فهي تتولى غرس القيم والاتجاهات الوطنية التي يبتغيها النظام الوطني بصورة مقصودة من خلال المناهج، والكتب الدراسية، والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلاب، وليس بصورة تلقائية كما هو الحال في الأسرة أو المؤسسات الأخرى. وتؤثر المدرسة في نوع الاتجاهات والقيم التي يؤمن بها الفرد، وذلك من خلال علاقة المعلم بالطالب، ومن خلال أداء المعلم لعمله والذي يتجسد دوره عن طريق القدوة الحسنة أمام التلاميذ، فهو المربي الفاضل الذي تتمثل في شخصه تلك القيم، يكون علاقة ودية مع تلاميذه ويحترم آراءهم ويتقبلها، حتى يستطيع أن يساهم في إرْكاء الانتماء في نفوس التلاميذ نحو المدرسة، والذي بدوره يشكل أساس الانتماء الوطني، كما يقتضي ذلك تطوير قدراته ومعارفه خاصة في مجال طرائق التدريس الحديثة عندما يكون المعلم متمكناً من مادته الدراسية متعمقاً فيها، فإنه يكتسب قدراً كبيراً من احترام الطلاب، وبالتالي يسهل عليه التأثير عليهم فكرياً، فإذا أضاف إلى ذلك معاملة يظهر فيها إيمانه بتوجهات المجتمع القائم فإن طريقه يصبح سهلاً لغرس قيم هذا النظام في قلوب الطلاب (حقي، ٢٠١٦).

قيم المواطنة:-

أشار(Thapa,2016) إلى مجموعة من قيم المواطنة أهمها:

- الحرية: لقد عاش الإنسان حُـــرًّا منذ وجود الأرض، وخاض حروب عديدة من أجل حريته، ولذا جاءت المواطنة لتؤكد وتضمن وتحمي حقوق الإنسان في الحرية، واتخذتها إحدى القيم الرئيسة لها لمدى أهميتها في حياة الفرد، وتؤكد على الحرية الاجتماعية التي يمثلها القانون، فاحترام المواطن للقوانين التي يشارك بصنعها بإرادته الحرة إنما هو تكريس لحريته وحرية غيره.
- المساواة: قضى مبدأ المواطنة على الفروقات التي ظهرت بين البشر سواء كانت طبيعية أو سياسية أو اجتماعية، حيث أصبح المواطنون سواسية أمام القانون في الحقوق والواجبات.
- التضامن: إن الرابطة التي ارتبط بها الأفراد وفق مبدأ المواطنة ليست تجمعا من الأفراد لا تربط بينهم سوى علاقة قانونية بل هي عبارة عن اتحاد يقوم على روابط التشارك بين أطرافه، والذي ينقسم إلى نوعين: تضامن الدولة مع المواطنين من أجل تحسين أوضاعهم وذلك من خلال التوزيع للثروات على المواطنين، مثل التعليم المجاني، والضمان الصحي، والمساعدات الممنوحة، والنوع الثاني هو تضامن المواطنين فيما بينهم عن طريق مؤسسات وجمعيات المجتمع المدني، وهو بنوعيه يضمن الأمن والسلام للأفراد داخل الدولة.
- الحس المدني: يتعلق بمدى شعور المواطن بالمسؤولية تجاه الوطن حيث يتحلى في احترام المواطن للقوانين والأنظمة، وعدم مخالفتها والقيام بالواجبات الكاملة مع تشجيع المواطنين الآخرين على هذا السلوك دون أن يكون هذا الموقف صادرا عن خوف من السلطة القائمة.
- الخلق المدني: يرتبط الخلق بأصول العيش معا في ظل رابطة قانونية مؤسسة على مبادىء الاحترام والمشاركة والتضامن، وبالتالي يتحلى مع الآخرين بأدب واحترام سواء في المناقشة والمحادثة، وهذا بدوره يضمن للمواطن حقوقه وكرامته.

مبادىء المواطنة:-

حصر (السيد، ٢٠٠٦) مبادىء المواطنة في مجموعة من المبادىء أهمها:-

- التعاقد: أن العقد هو رابطة قانونية تجمع بين طرفين أو أكثر وتستند إلى فكرتي الحق والواجب، وبذلك فهو مبدا أساسي من مبادىء المواطنة، فالمواطن يرتبط مع الدولة ومع المواطنين الآخرين برابطة قانونية يتحدد من خلالها حقه وواجبه ويقبل بها الخضوع للسلطة الحاكمة التي تعبر في حقيقة الأمر عن إرادته وينتج عن هذا العقد:-

١- أن المواطن هو عضو مؤسس في تكوين المجتمع الذي ينتمي إليه.

٢- أن القوانين الصادرة عن السلطة الدستورية في الدولة هي تعبر عن إرادة المواطن.

٣- أن الشعب هو مجموع المواطنين في الدولة، وبذلك فهو مصدر السلطات العامة في الدولة.

٤- إن على المواطن واجبات تجاه الدولة يتوجب عليه القيام بها.

- الانتماء: يعدّ مفهوم الانتماء من الأبعاد الأساسية للمواطنة، فالمواطن الذي يقبل التعاقد والتشارك مع الدولة التي يعيش فيها وفق مبدأ المواطنة لن يعيش منعزلا عنها بل سيكون منتميًا لها. ويعدّ مصطلح الأمة من أهم المصطلحات التي تعبر عن مواضيع الانتماء في الفكر السياسي وهو أساسي لتكوين الجماعات البشرية سياسيا واجتماعيا، ويعدّ من أهم ركائز التي تبنى عليها مفهوم المواطنة.
- المشاركة: تعني أن الفرد مواطن مشارك في الحكم وصاحب سلطة وعضو مؤسس في الكيان السياسي والاجتماعي الذي ينتمي إليه، وهذه المشاركة تتخذ أشكالا عدة: الانتخاب، والعناية بالشأن العام، والمساءلة والمحاسبة.

خصائص المواطنة:-

على الرغم من أن خصـــائص المواطنة تتباين من دولة لأخرى تبعا لســـياســـاتها وأهدافها واستشرافها للمستقبل إلا أن هناك خصائص تتشارك فيها أغلب شعوب العالم، ومنها كما ذكرها (AL-Maamari,2009):

- الإيمان بحرية الفرد، والمساواة بين الجميع وفقا للشرائع والقوانين والأنظمة التي رضي بها المجتمع.
- تنمية مبادئ الديمقراطية السليمة، والعمل على تطبيقها وفق الفُرص المتاحة.
- التعرف على خصوصية المجتمع وثقافته ومبادئه والدفاع عنه إقليميا وعالميا.
- اســتيعاب ماهية الحقوق التي ينبغي الحصــول عليها والواجبات التي من المفترض القيام بها.
- الانفتاح على العالم والمتغيرات والمكتشفات والتطورات التي تشهدها المرحلة.

ثانيا: الدراسات السابقة:

أجرى سابرستين (Saperstein,2019) دراسة هدفت إلى استظهار تصورات المواطنة في المدارس العالمية الحضـــرية بولاية نيوجرســـي الأمريكية. اســـتخدم الباحث المنهج النوعي بإجراء مقابلات مع ثلاثة (٣) من مسؤولي المناهج واثنان (٢) من معلمي الدراسات العالمية وستة (٦) من طلبة المرحلة الثانوية. كما اســـتخدم بطاقة تحليل المحتوى لمناهج التربية الوطنية، والواجبات والأنشـــطة المقدمة لهم، علاوة على اســـتخدامه بطاقة ملاحظة لمعلمي الدراســـات الاجتماعية في تعليم المواطنة في البيئة الصـفية. وأظهرت النتائج أن تصـورات العينة للمواطنة العالمية تجسـدت في التنمية المستدامة والفقر والمجاعة في العالم، والصحة العالمية، وحقوق المرأة والطفل، والسلام والصراع العالمي، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والمشاركة في المنظمات العالمية، والأفكار الليبرالية للديمقراطية. وأظهرت النتائج تدنياً درجة تضـمين الموضـوعات المتصـلة بالمواطنة بالمنهج. وكشـفت بطاقة الملاحظة عن تباين بين أفراد العينة حول طرق تدريس المعلمين إلا أنها أشـــارت إلى وجود

علاقة ارتباطية بين طبيعة الموضوعات المضمنة في محتوى المنهج وطريقة تدريس المعلمين؛ إذ أن عدم وضوح القيم في المحتوى الدراسي ينعكس سلبا على طريقة تدريس المعلم بأن تكون غير واضحة وتقليدية وتميل إلى عدم الاهتمام. وأوصت الدراسة بالتحاق المعلمين بالورش والدورات التدريبية المتخصصة بتعليم المواطنة، وتطبيق البرامج التجريبية التي يمكن من خلالها الوقوف على نقاط الضعف في مناهج الدراسات الاجتماعية، وتمكين الطلبة بالعمل الميداني المدرسي لفهم المواطنة وقيمها وممارستها، والتركيز على الموضوعات التي طرحها.

وأما دراسة لامبرت (Lambert, 2016) فقد سعت إلى المقارنة بين معايير الدراسات الاجتماعية بولاية تكساس الأمريكية وبين موضوعات مناهج الدراسات الاجتماعية من قبل الخبراء في التربية الوطنية. واستخدم الباحث المنهج النوعي من خلال بطاقة تحليل المحتوى لمعايير الدراسات الاجتماعية بالولاية، إضافة إلى مقابلات شخصية مع (٢٤) من الخبراء، منهم (١١) خبيرة و(١٣) خبيرا. وأظهرت النتائج أن معدل الموضوعات التي تطرقت لها مناهج الدراسات الاجتماعية بولاية تكساس مقارنة بالمعايير الموضوعة كانت منخفضة. ورأى الخبراء أن المنهج لا يولي أهمية للمواطنة وقيمها وممارستها بقدر اهتمامه بالعلوم التطبيقية في المواد الدراسية الأخرى. وكان تصوُّر الخبراء للمواطنة والديمقراطية أنهما يتحققان من خلال التمكين للقيم العالمية، وحرية التعبير، والمشاركة السياسية، والحقوق، مقابل الالتزامات التي يقوم بها المواطنون. كما أشاروا إلى أهمية توعية الطلبة بقيم الانسجام والابتعاد عن العنصرية، وشدَّدوا على مراجعة محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية حتى يتوافق مع المعايير الوطنية الأمريكية والتي ينبغي أن تُصاغ منها المناهج الدراسية. وأوصت الدراسة أن يؤخذ بعين الاعتبار ما اقترحه الخبراء وإجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بالمواطنة والديمقراطية على المستويين الأمريكي والعالمي.

وهدفت دراسة سيجوكي (Sigauke, 2013) إلى التعرف على مفردات وقيم المواطنة في مناهج العلوم الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بأستراليا ومدى ترجمتها للسياسة الوطنية، ودور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال توزيع الاستبانة والتي وزعت على (٢٠) معلما ممن يُدرِّسون مناهج العلوم الاجتماعية،

وتركزت محاور الأداة على بعض قيم المواطنة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور المعلمين في الإسهام في تنمية القدرة على التفكير بحرية في حل مشاكل المجتمع تعزى لكل من متغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة.

كما أجرى (Lo,2009) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المعلمين في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة في هونج كونج في منهاج التربية المدنية في خمس قيم، وهي: (احترام الآخرين، والمسؤولية، والهوية الوطنية، والالتزام، والمثابرة) والحاجة إلى تعزيز هذه القيم الخمس في المدرسة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) معلما. وأظهرت نتائج الدراسة إلى دور المعلمين في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة قد جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت إلى إنه يمكن تعزيز تلك القيم في مواد أخرى مثل اللغة الإنجليزية والتربية الرياضية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلمين في تعزيز قيم المواطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقامت الشريف (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطالبات والمعلمات بالعاصمة المقدسة في فلسطين، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، تكونت من (٣٥) فقرة طبقت على معلمات وطالبات المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة، وبلغت عينة الدراسة (١٠٤) معلمة و(٣٩) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين جميع مؤسسات المجتمع للوصول إلى قيم المواطنة وتعزيزها.

وأجرى باوزير(٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تحديد الأدوار التي يمكن أن يمارسها معلم التربية الإسلامية في تنمية قدرات الحوار الوطني البناء لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٣) معلما، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم تصميم استبانة كأداة لدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة بالنسبة لدور المعلم قبل تنفيذ الدرس وأثنائه. وجاءت موافقة العينة على الأدوار بعد تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة إمكانية قيام المعلم بأدواره لتنمية قدرات الحوار الوطني.

وقام القحطاني (٢٠١٠) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على دور معلم التربية الوطنية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في السعودية، واستخدام الباحث المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة كأداة للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (١٧٤) من معلمي المرحلة الثانوية والمشرفين التربويين بمنطقة جازان، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلم يوظف محتوى المقرر بما يعزز القيم الفكرية، ويتيح المعلم للطلاب فرصا متساوية للنقاش وطرح الأفكار، ويحاول تعديل المنحرف منها.

وأجرى الزيود والخوالدة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على دور معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ومعلمي التربية الاسلامية لطلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن، من خلال تطوير استبانة كأداة للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الاجتماعية والتربية الإسلامية في المدارس الحكومية، تم اختيار عينة الدراسة من (٤٦٩) معلما ومعلمة بالطريقة العشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة إلى أن أعلى دور للمعلمين في تربية الطلبة تربية وطنية على المجالات مجتمعة كان في المجال الوطني يليه المجال الاجتماعي ثم المجال السياسي.

يلاحظ على الدراسات السابقة أنها تناولت دور المعلمين والإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة، والأمن الفكري لدى المتعلمين، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدمها الاستبانة كأداة، والمنهج الوصفي التحليلي كمنهج، في كل من دراسة، (Sigauke,2013)و(Alo,2009)و (الزيودوالخوالدة، ٢٠٠٥)، (القحطاني، ٢٠١٠)، بينما تختلف في طبيعة القيم المضمنة في أنها مستمدة من فلسفة التعليم الوطني في الأردن، بالإضافة إلى اختلاف المرحلة الدراسية كما في دراسة (Lo,2009)، ولكنها تختلف عنها في مجتمع الدراسة وعينتها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باعتباره يقدم وصفا شاملا وتفسيرا للظاهرة وجمع المعلومات بهدف تحليل البيانات وذلك للوصول إلى هدف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الكرك وبالغ عددهم (٧٨٩) معلما ومعلمة.

عينة الدراسة:-

استخدمت الدراسة أُسلوب العينة العشوائية الطبقية نظراً لمناسبتها لتحقيق هدف الدراسة، إذ تكونت عينة الدراسة من (٤١٥) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الكرك، والتي تمثل نسبة (٥٢%) من عدد المعلمين.

حيث تم توزيع الاستبانة على وحدة المعاينة والجدول (١) يبين وصف عينة الدراسة إذ تم استخدام الإحصاء الوصفي لاستخراج التكرارات والنسبة المئوية لوصف عينة الدراسة.

الجدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات التابعة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	170	41.0
	أنثى	245	59.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	248	59.8
	دراسات عليا	167	40.2
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	137	33.0
	٥-١٠ سنوات	166	40.0
	١٠ سنوات فأكثر	112	27.0

يتضح من الجدول (١) أن نسبة الذكور من عينة الدراسة (٤١,٠ %) في حين بلغت نسبة الإناث من عينة الدراسة (٥٩,٠ %). كما ويتضح أن نسبة الحاصلين على شهادة البكالوريوس (٥٩,٨%)، وبلغت نسبة الذين يحملون شهادة الدراسات العليا (٤٠,٢%)، وأن نسبة من سنوات خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) بلغت (٣٣,٠ %)، في حين بلغت نسبة من سنوات خبرتهم (٥-١٠ سنوات) (٤٠,٠%) وأخيرا بلغت نسبة من سنوات خبرتهم (١٠ سنوات فأكثر) من عينة الدراسة (٢٧,٠%)، حيث كان لسنوات الخبرة دور في تعزيز قيم المواطنة واكسابها لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير استبانة لمعرفة دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك، كما احتوت على المتغيرات التابعة للعينة، ممثلة في (الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة). وتكونت الاستبانة من (١٨ فقرة) في صورتها النهائية.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة فقد عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وبعد الأخذ بآراء وتعليقات المحكمين والقيام بالتعديلات المطلوبة، خرجت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (١٨) فقرة، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي طبقت الأداة على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) معلما ومعلمة تم حساب معاملات الاتساق بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تندرج تحته.

ثبات أداة الدراسة:

من أجل التأكد من أن الاستبانة تقيس ما أعدت لقياسه للوصول إلى هدف الدراسة، تم إجراء اختبار مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، حيث تم تقييم تماسك المقياس بحساب

معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك لأن اختبار كرونباخ ألفا يعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وهو يشير إلى قوة الارتباط والتماسك بين فقرات المقياس، إضافة للثبات.

الجدول(٢) :معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك (كرونباخ ألفا)

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة (α) ألفا
١	دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن	١٨	٠,٩٣١

وتدل معاملات الثبات كما هي مبينة في الجدول (٢) بتميز الأداة بمعامل ثبات قادر على تحقيق أغراض الدراسة. إذ يتضح من الجدول أن معامل ثبات لأبعاد الاستبانة بلغ (٠,٩٣١) وهو ما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي سيسفر عنها تطبيق الاستبانة حيث تعدّ قيم معامل الثبات (Alpha > 0.60) مناسبة من أجل تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies): وذلك لمعرفة توزيع عينة الدراسة على المتغيرات التابعة.
- اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha): وذلك لاختبار مدى الاعتمادية على أداة جمع البيانات المستخدمة في قياس المتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة.
- تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA): لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات التابعة: الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

المتغير المستقل: دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك.

اختبار شيفيه (Scheffé's): لإيجاد الفروق البعدية في حال تواجدها في اختبار تحليل التباين الثلاثي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تعزيز معلمي الدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات المتعلقة بدرجة تعزيز معلمي الدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات المتعلقة بدرجة تعزيز معلمي الدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك، مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	المستوى
١٠	أعزز لدى الطلبة شعور الولاء والانتماء والمواطنة تجاه المجتمع.	4.05	0.64	١	مرتفع
١٨	أشعر الطلبة بأنهم جزء فاعل في المجتمع.	4.48	0.64	٢	مرتفع
١١	أشجع الطلبة على الحرص على نظافة البيئة المحيطة.	4.47	0.63	٣	مرتفع
١٤	أنبه الطلبة على استخدام الحلول السلمية في حل المنازعات.	4.43	0.66	٤	مرتفع
١٢	أشجع الطلبة على المشاركة في كل المناسبات الوطنية.	4.42	0.66	٥	مرتفع
١٣	أنبه الطلبة إلى التقيد بالقوانين والالتزام بها.	4.42	0.64	٦	مرتفع
١٥	أحث الطلبة على التضامن مع الاخرين من أتباع الأديان والثقافات الأخرى.	4.42	0.64	٧	مرتفع
٥	أعزز لدى الطلبة الحفاظ على الممتلكات العامة.	4.4	0.68	٨	مرتفع
٧	أوجه الطلبة إلى كيفية الانتساب للجمعيات والعمل بنشاط لتحقيق أهدافها.	4.4	0.66	٩	مرتفع
١٦	أشجع الطلبة على المشاركة في الحفاظ على البيئة.	4.4	0.67	١٠	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	المستوى
١٧	أشجع الطلبة على القيام بالخدمات التطوعية لمجتمعه.	4.39	0.69	١١	مرتفع
٦	أنمي لدى الطلبة استخدام اللغة العربية في التواصل مع الآخرين.	4.37	0.67	١٢	مرتفع
١	أوجه الطلبة.	4.35	0.64	١٣	مرتفع
٢	أرشد الطلبة إلى كيفية الترحيب بالناس الذين يزورون بلده.	4.33	0.67	١٤	مرتفع
٨	أحث الطلبة على الافتخار بالإنتماء للوطن.	4.32	0.7	١٥	مرتفع
٣	أنمي لدى الطلبة القدرة على التفكير بحرية في حل المشاكل التي تعترض المجتمع.	4.28	0.66	١٦	مرتفع
٤	أُشعر الطلبة بالخدمات التي توفرها الدولة للمواطنين.	4.25	0.74	١٧	مرتفع
٩	أناقش مع الطلبة المساواة بين جميع أبناء المجتمع.	4.24	0.78	١٨	مرتفع
	مستوى تعزيز معلمي الدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن	4.38	0.45		مرتفع

يظهر الجدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٤,٢٤ – ٤,٥٠)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٣٨) وبمستوى مرتفع. وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية كانوا حريصين بشكل كبير على تعزيز قيم المواطنة بين الطلبة. وجاءت الفقرة (١٠) التي تنص على" أعزز لدى الطلبة شعور الولاء والانتماء والمواطنة تجاه المجتمع " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٤,٥٠) بمستوى مرتفع، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٤)؛ وقد يعزى ذلك إلى أن الولاء والانتماء والمواطنة من الدعائم الأساسية لبناء الفرد وتماسك المجتمع واستقراره وتقدمه والتأثير في سلوكيات الطلبة وتوجهاتهم وقناعاتهم نحو مجتمعهم بالشكل الذي يعزز لديهم الممارسات الإيجابية والصحيحة للحفاظ على قيم وطنهم والدفاع عنه والإخلاص له. وجاءت الفقرة (٩) والتي تنص على أنه: " أناقش مع الطلبة المساواة بين جميع أبناء المجتمع. " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٨) بمستوى مرتفع أيضا؛ وقد يفسر ذلك بأن المعلم يحاول مناقشة الطلبة في المساواة بين أفراد المجتمع بغض النظر عن العرق أو الدين أو الطبقة من خلال فتح باب الحوار والمناقشة مع الطلبة حول الموضوع وسماع آراء الطلبة لمعرفة توجهاتهم ومستوى وعيهم وإدراكهم ومعرفة نقاط ضعفهم لتعزيز قيم المواطنة لديهم بالشكل السليم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها بأن دور معلمي التربية الوطنية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في السعودية قد جاء مرتفعا، كما تتفق مع دراسة سيجوكي (Sigauke,2013) التي أظهرت نتائجها بأن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة جاء بنسبة مرتفعة تعزى لكل من متغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك تعزى للمتغيرات التابعة (الجنس والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) تبعاً لمتغيرات الدراسة، حيث استُخدِم تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لمعرفة الفروق للمقياس ككل، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول:(٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك للمتغيرات التابعة (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة)

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	170	4.35	0.53
	انثى	245	4.40	0.39
	المجموع	415	4.38	0.45
المؤهل العلمي	بكالوريوس	248	4.39	0.45
	دراسات عليا	167	4.37	0.47
	المجموع	415	4.38	0.45
عدد سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	137	4.45	0.45
	٥-١٠ سنوات	166	4.39	0.41
	أكثر من ١٠ سنوات	112	4.29	0.50
	المجموع	415	4.38	0.45

تشير النتائج في الجدول رقم (٤) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك تعزى للمتغيرات

التابعة (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة) ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (٥).

الجدول:(٥) نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لمعرفة دلالة الفروق على مقياس مستوى تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك تعزى للمتغيرات التابعة (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة)

المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الجنس	.099	1	.099	.478	.490
المؤهل العلمي	.008	1	.008	.036	.849
عدد سنوات الخبرة	1.077	2	.538	2.604	.075
الخطأ	83.311	410	.207		
الكلي المعدل	84.495	414			

* دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05)

يظهر في الجدول (٥) النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس درجة تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (٠,٤٧٨) وبمستوى دلالة (٠,٤٩٠)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كل من المعلمين والمعلمات يحرصون بنفس الدرجة على تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشريف (٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مدرسي المرحلة الثانوية في الأردن لقيم المواطنة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس درجة تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في محافظة الكرك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (٠,٠٣٦) وبمستوى دلالة (٠,٨٤٩)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن درجة إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة وتعزيزها لدى

الطلبة غير مرتبط بمؤهلهم العلمي، ويحرصون بشكل كبير على غرس قيم المواطنة لدى الطلبة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس درجة تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة اذ بلغت (٢,٦٠٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٧٥)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية بمختلف خبراتهم سواء كانوا من ذوي الخبرة الأكبر أو الأقل يدركون أهمية تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، ودرجة تأثيرها الإيجابي في ممارسات الطلبة وزيادة مستوى وعيهم بالقيم المواطنة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور معلمي التربية الوطنية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة جازان تعزى لمتغير سنوات الخدمة، كما تتفق مع دراسة باوزير (٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلمين في تعزيز قيم المواطنة في ظل الحوار الوطني تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- زيادة وتنويع البرامج والفعاليات الهادفة التي تعزز من قيم المواطنة، وتزيد من مشاعر الولاء لدى الطلبة.
- الاهتمام بشكل أكبر من قبل إدارة المدارس بالجوانب الإنسانية الشخصية والاجتماعية للطلبة، مثل: اهتمامها بالنواحي التربوية والتعليمية.
- وضع خطة استراتيجية للارتقاء بقيم المواطنة لدى الطلبة، وتنمية الشعور بالمسؤولية الأخلاقية من جانبهم تجاه المجتمع الذي يعيشون فيه.
- التأكيد على دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال تقديم ورش عمل ولقاءات وبرامج ثقافية وتوعوية.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

باوزير، عادل (٢٠٠٨).دور معلم التربية الإسلامية في تنمية قدرات الحوار الوطني البناء لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، *رسالة ماجستير*، جامعة ام القرى، كلية التربية.

الخضور، علي سلامة (٢٠١١). **الانتماء والمواطنة**. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الزيود، محمد صايل و الخوالدة، ناصر احمد (٢٠٠٥): دور معلمي التربية الاسلامية و معلمي التربية الاجتماعية و الوطنية في التربية الوطنية لطلبتهم من و جهة نظر المعلمين انفسهم في الاردن، جامعة آل البيت، *مجلة المنارة*.

زوقاوي، مونية (٢٠١٦). *المؤسسات التربوية ودورها في ترسيخ قيم المواطنة*. عمّان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

السيد، محمود (٢٠٠٦).من قضايا التربية على المواطنة، حلقة نقاش ضمن فعاليات الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم المنعقد في لبنان تحت عنوان:التعليم والتربية المستدامة في الوطن العربي.٢٧٢-٢٨٠.

الشريف، ريم (٢٠٠٨). درجة ممارسة الادارة المدرسية لدورها في تنمية الوطنية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطالبات و المعلمات بالعاصمة المقدسة، *رسالة ماجستير*، جامعة ام القرى، كلية التربية.

الصلال، بدر حمد (٢٠١٢). دور الفضائيات الكويتية الرسمية والخاصة في تعزيز المواطنة لدى الشباب الكويتي، *رسالة ماجستير*، جامعة الشرق الأوسط، كلية الإعلام.

المحروقي، حمدي (٢٠١٤): دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة علي الهوية الثقافية، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، ع (٧)، القاهرة :مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس.

-حقي، شكري (٢٠١٦).مدى توافر مفهوم المواطنة في كتابي الدراسات الاجتماعية للصفين الثالث والرابع الاساسيين في الجمهورية العربية السورية.*مجلة الاستاذ*، ع٢(٢١٩)، ٢١٦-٢٨٢.

طه، أماني محمد (٢٠١٣). تربيه المواطنة بين النظرية و التطبيق. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبيس، منذر محمد (٢٠١٧). **تعزيز مفهوم المواطنة من وجهة نظر الصحفيين العراقيين: دراسة مسحية**. *رسالة ماجستير غير منشور*. كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

القحطاني، ناصـــر (2010): دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرفين و المعلمين، *رسالة ماجستير*، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.

مايز، توماس؛ هولت، أودفور (٢٠١٠) *المجتمع المدني والعدالة*. ترجمة: راندا النشـار؛ ماجدة مدكور؛ عماد نخيلية، علاء عادل عبد الجواد. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

مدكور، علي أحمد (٢٠١٤). التعليم وتأسـيس المواطنة لدى الإنســان العربي. *مجلة العلوم التربوية*، (١)، ص١-٣٦.

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

Bowser,Adel.(2008).The role of the Islamic education teacher in the capacities of constructive national dialogue among students Secondary stage injeddah Governorate,Master Thesis,Umm Al-qura,College of Education.

AL-Khadour,Ali.(2011).Affiliation and citizenship. Amman:House of Knowledge Treasures for Publishing and Distriibution.

AL-Zeyoud,Mohammad and AL-Khawalda,Nasser Ahmad.(2005).The role of Islamic education teachers and social and national education teachers in national education for their students from the point of view of the teachers themselves in jordan,University House,*Lighthouse Magazine*.

Zoukawi,Monia.(2016).*Educational institutions and their role in consolidating the values of citizenship*.Amman:Dar AL-Ayyam Publishing and distribution.

AL-Sayed,Mohammad.(2006).one of the issues of citizenship education,a panel discussion within the activities of the third Arab forum for Education,held in Lebanon under the title:Education and Sustainable Education in the Arab World 272-280.

Sharif.Reem.(2008).The degree of school administrations practice of its role in developing patriotism among high school students from the point of view of female students and teachers in the Holy Capital,Masters Thesise Umm Al-Qura University.College Education.

AL-Sallal,Badar Hamad.(2012).The role of official and private Kuwaiti satellite channels in promoting citizenship among young people Al-Kuwaiti,MA Thesis Middle East University,College of Mass Communication.

Al-Mahrouqi,Hamdy.(2014).The role of education in facing the repercussions of globalization on the cultural identity.*Journal of Studies in University Education*,P.(7).Cairo:University Education Development Center at Ain Shams University.

Al-Maamari, S (2009). **Citizenship Education in Initial Teacher Education in the Sultanate of Oman: An exploratory study of the perceptions of student teachers of social studies and their tutors**. Unpublished Ph.D. University of Glasgow, Scotland, UK.

Al-Qahtani,Nasser.(2010).The role of the national education teacher in enhancing the intellectual security of high school students in Najran from the point of view of supervisors and teachers.amasters thesis Naif Arab University for Security Sciences.

Aydin, H; Ogurlu, U; Andrew, K; Masalimova, R; Dorozhkin, M& Malygin, A (2019). High school students' Perceptions of Global Citizenship in Central Public High Schools. *Journal of research and social intervention*, 1(65), pp187-205.

Haqe,Shokari.(2016).The extent of the availability of the concept of citizenship in the two books of social studies for the third and fourth grades in the Syrian Arab Republic.*Al-Ostadhs Journal*,vol2(219),216-282.

Taha,Amani Muhammad.(2013).*Citizenship education between theory and practice*. Cairo:The Anglo-Egyption Library.Abbees,

Abes,Munther Muhammad.(2017).Promoting the concept of citizenship from the point of view of Iraqi journalists:a study survey.Unpublished MA thesis.Faculty of Mass Communication,University of the Middle East,Jordan.

Mayer.Thomas.(2010).*Holt ,Udfor Civil Society and Justice*.Translation:Randa El-Nasher,Magda Madkour,Emad Nakhelia, Alaa Adel Abdel-Gawad-Cairo:Egyption General Book Authority. Madkour. Ali Ahamed.(2014).Education and the establishment of citizenship for the Arab human being.*Journal of Educational Sciences*,(1),P1-36.

Lambert, J (2016). Experts' definitions of Citizenship and democracy and their conceptualization in the TEXAS social studies curriculum. Unpublished Ph.D. Sam Houston State University.

Ozturk, C& Kafadar, T (2019 Comparison of Value Perceptions of French and Turkish Secondary School Students Citizenship. *Education and Science*, 44(198), pp 273.

Sigauke, A (2013). Citizenship Education in the Social Science Subjects: An Analysis of the Teacher Education Curriculum for Secondary Schools. *Australian Journal of Teacher Education***,** 38(11), pp 125-139.

Thapa, O (2016). **Phenomenological Study of the Lived Experiences of Social Studies Teachers: Constructing Ideas about Democratic Citizenship and Teaching**. Unpublished Ph.D. University of Toledo, Ohio

مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم ودرجة تحقيقهن لمعايير كفاءتها

إعداد

د / حليمة بنت محمد حكمي

أستاذ مساعد المناهج وتقنيات التعليم
جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء

مستخلص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم، ودرجة تحقيقهن لمعايير كفاءتها، والتعرف على تأثير متغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية) في مستوى الوعي بمفهوم الثقافة البصرية، ورموزها المستخدمة في التعليم، وكذلك التعرف على تأثير متغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية) في درجة تحقيق بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة مكونة من (١٢٠) طالبة، وأعدت الباحثة أداتين: اختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم، واختبار مهاري في ضوء معايير مختارة للجمعية الدولية للثقافة البصرية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى وعي الطالبات بمفهوم الثقافة البصرية منخفض جداً، ومستوى الوعي بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم منخفض جداً، ودرجة تحقيقهن بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية منخفضة جداً، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الوعي بمفهوم الثقافة البصرية، وفي مستوى الوعي بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم، وفي درجة تحقيق بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية، يُعزى لمتغير تخصص الطالبة، لصالح من تخصصهن حاسب آلي، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى وعي الطالبات بمفهوم الثقافة البصرية، وفي درجة تحقيقهن لمعايير كفاءة الثقافة البصرية يعزى لمتغير عدد سنوات الدراسة، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الوعي بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم يعزى لمتغير عدد سنوات الدراسة، لصالح من كانت سنوات دراستهن " أقل من سنة". وأوصت الدراسة بدعوة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات للتدريس باستخدام الصور، والخرائط الذهنية، والتدوين البصري.

الكلمات المفتاحية: وعي، الثقافة البصرية، الرموز البصرية، كفاءة الثقافة البصرية.

Abstract

The study aims at determining the level of College of Science and Humanities in Durma female students' awareness of the Visual literacy concept, its symbols used in education, the degree of achievement of its standards of competence by them and recognize the impact of variables of (female student specialization/number of university study years) in the awareness level of Visual literacy concept and its symbols used in education. Also, in the achievement degree of some of visual literacy competence standards. To achieve the study objectives, the survey descriptive approach is used and a sample consisting of (120) female students. The researcher prepared two tools: A test of awareness of the Visual literacy concept and its symbols used in education, and a skill test according to selected standards of the International Visual literacy Association.The study results revealed that the level of female students' awareness of the Visual literacy concept is very low, and the degree of achievement of some standards of Visual literacy competence by them is very low. There is a statistically significant difference in the level of female students' awareness of the Visual literacy concept, and the degree of achievement of some standards of Visual literacy competence by them is attributed to the variable of female student specialization for the female students with a Computer specialization. The study recommended that the academic staff in universities are called to teach using images, mind maps, and Sketch noting.

Keywords: Awareness, Visual literacy, Visual Symbols, Visual Literacy Competence.

أولاً: المدخل إلى الدراسة

المقدمة:

تتردد دائماً على مسامعنا عبارة "الصورة تساوي ألف كلمة"، وعبارة "كلما اتسعت الرؤية ضاقت العبارة"، الأمر الذي دفع العلماء والتربويين إلى البحث عن أهمية الصورة الذهنية في العملية التعليمية، والحياة الاجتماعية، وإجراء الدراسات العلمية حول ذلك، حيث إن للصورة دوراً مهماً في تذكر المعلومات وبقائها، كما أن لها دوراً في فهم المعلومات وتفسيرها وإدراكها، فالمخ يعالج المعلومات المصورة أسرع من المعلومات النصية، وبالتالي قامت المعلومات المصورة بدورٍ هامٍ في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والتعليمية.

كما أوضح مليها، وأوجور، وايس نور (Meliha, Ugur&Ece Nur, 2019) بأن الأشكال المرئية (الصور– الفيديو– الرسوم المتحركة –الأفلام – الملصقات..) يتم إنتاجها وإدراكها بسرعة في القرن الحالي، فهي أصبحت جزءاً من الحياة الاجتماعية والثقافية للقرن الحادي والعشرين، فالهواتف المحمولة، واللوحات الإعلانية، وشاشات التلفزيون، وأجهزة الحاسب الآلي، والمباني، ومحطات النقل العام، وما إلى ذلك، جميعها محاطة بصور؛ لذلك لابد من طرح قضايا التعلم من خلال الفنون البصرية، والتعلم البصري.

وتشير البحوث والأدبيات إلى أن استخدام البصريات في مواقف التعليم والتعلم تجعل نتائج تلك المواقف أكثر فاعلية، وأن وجود العناصر البصرية آخذ في التزايد مع تكامل دمج الصور، والعروض البصرية مع النصوص في الكتب الدراسية، والكتيبات، والبرامج التعليمية. (Schoen,2015, p. 2)، وهذا يتفق مع ما أوضحه (مهدي، والعاص، ٢٠١٦م)، بأنه مع طغيان الصورة، إلا أن هناك علاقة تكاملية تربط بين الصورة والكلمة، فالصورة جاءت كي تثري الكلمة، لا أن تحل محلها، والكلمات تعود الآن مصاحبة للصور، وقد تصل إلى حد التوازن معها.

وذكر الشيخ (٢٠٠٧م، ص٥) أن فاعلية المواد البصرية لم تعد تتوقف فقط على وجودها، وإنما لابد أن يكون المتعلم على وعي بالمبادئ العامة لقراءة البصريات، وكذلك بالمبادئ العامة

للإدراك البصري عموماً التي تجنبه الوقوع في التصورات الخاطئة، عند قراءة تلك المواد البصرية، كما تجعله أكثر براعةً في النقد والتعلم من تلك البصـــريات مما يزيد من فاعليتها، وهذا يرتبط بما يعرف في مجال التعلم البصري بقراءة البصريات، والتي ترتبط بقدرة المتعلم على ترجمة، واستيعاب، وفهم، وتحليل الرسائل البصرية لاستخلاص المعاني والأفكار.

ويرى ديشك (Duchak,2014) بأن القدرة على تفسير الوسائط الرقمية، والمرئية، والمسموعة من أشكال محو الأمية في القرن الحادي والعشرين، وهو أمر أساسي مثل مهارات القراءة والكتابة، فمحو الأمية البصـــرية مطلوب بقدر محو الأمية النصـــية، وهو متطلَّب مهم في تعليم العلوم والتقنيات، حيث إن محو الأمية البصـــرية للمعلمين تزيد من جودة تعليمهم، وتعزز تواصـــلهم مع المتعلمين بطريقة أكثر تشـــويقًا. وهذا يتفق مع ما ذكره بيكر (Baker,2012) بأن من المهم في الوقت الحالي أن يتعلم الطلاب ما تعنيه أن تكون متعلماً بصـــريًا، وكيفية تحليل وإنشـــاء الرســـائل البصـــرية، حيث إن الصـــورة تُســـتخدم للتأثير والإقناع؛ لذلك يجب على المعلمين معرفة كيفية التدريس باستخدام الصور، وكيفية دمج تلك الصور في العملية التعليمية بطريقة أسهل من أي وقت مضى؛ وذلك لمساعدة الطلاب في فهم اللغة البصرية.

وتأسيساً على ما سبق، وفي ظل اعتماد الإنسان على الصور في فهم العالم من حوله، انتشر مفهوم الثقافة البصرية بين أوساط التربويين، ويقصد به: "الحصيلة البصرية للفرد من الأشكال، والعناصـــر المرئية، إضـــافة لمهارته في الرؤية، والإدراك البصـــري، والتي تمكنه من إدراك الاختلافات والتنويعات الكائنة في هذه الأشكال والتمييز بينها، والقدرة على نقدها، وإصدار أحكام بشأنها، وكذلك دمجها مع خبراته البصـــرية الأخرى، بما يحقق توظيفها بشـــكل فعال". (إبراهيم وراضي،٢٠٠٦م، ص٨٤٧).

وتنظر الجمعية الوطنية للتربية إلى الثقافة البصـــرية على أنها القدرة على فهم النفس، والتعبير عنها بدلالة المواد البصرية، وعلى الربط بين الصورة البصرية، والمعاني التي تختفي وراء هذه الصور (دواير وديفيد،٢٠٠٧م/٢٠١٥م، ١٣٩).

وتتكون الثقافة البصرية من عدة مفاهيم منها:

- الاتصال البصري: هو محاولة استخدام الرموز للتعبير عن الأفكار، وتعليم الناس داخل وخارج النظم التعليمية (دوابر وديفيد،٢٠٠٧م/ ٢٠١٥م، ١٤٧).
- التعلم البصري: هو اكتساب وبناء المعرفة كمحصلة للتفاعل مع الظواهر البصرية، والاتصال البصري (دوابر وديفيد،٢٠٠٧م/ ٢٠١٥م، ١٤٥).
- التفكير البصري: هو نمط من أنماط التفكير ينشأ نتيجة استثارة العقل بمثيرات بصرية يترتب عليها إدراك المفاهيم، والعلاقات في الشكل البصري، ويتم ذلك من خلال مجموعة من العمليات العقلية تترجم قدرة المتعلم على قراءة الشكل البصري، وتحويل اللغة البصرية إلى لغة لفظية مستخدماً مهارات (التعرف والوصف، والتحليل وإدراك العلاقات، والتفسير، واستخلاص المعاني) (رزق،٢٠٢٠م،ص ١٣٧).
- الإدراك البصري: ويشمل القدرة على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال والحروف، والتمييز بين الألوان والأحجام، والمطابقة بين الأشياء، وتمييز الأشياء المحيطة والتي تظهر في كيفية الانتقال من مكان إلى آخر، وكيفية إدراك مواضع الأشياء، والتركيز على بعضها، واستبعاد كل المثيرات التي توجد في الخلفية المحيطة بها (عبدالغني،٢٠٢٠م، ص٢٦٠).

وتكمن أهمية الثقافة البصرية في أنها تؤدي دوراً مهماً في حياة كافة أفراد المجتمع، فهي منظومة متكاملة من الأشكال، والرموز، والألوان التي تحمل خبرات وتجارب الحضارات المختلفة، فلولا وجود الصور، والرسوم على جدران الكهوف لما تعرفنا على تطور حياة الإنسان في العالم كله بالرغم من اختلاف المكان، ولكن التشابه في الأفعال والتصرفات كانت مسجلة دائماً؛ وذلك لثبات بعض المدركات البصرية عند البشر، وتراكمها لدى أفراد المجتمع. فالرؤية البصرية للعناصر المرئية من أشكال، وألوان، ومساحات تساعد الإنسان على تكوين تصور بصري لتلك العناصر؛ مما يساعده على تفعيل قدراته العقلية للتمييز بين العناصر المحيطة به (زيدان، علي،٢٠١٩م). وأوضح كلٌّ من اوزصوي، ومامور، وساريباس (Özsoy, Mamur, Saribas,2020)، بأن الثقافة

البصرية تساعد على فهم الرسائل التي ترسلها وسائل الإعلام، واستيعاب المقصود من الأعمال أو العروض المرئية البصـــرية، كما أنها توفر فرصـــة للأفراد لإقامة علاقات بين الأحداث في حياتهم اليومية، والرموز البصرية. وبهذه الطريقة يفسر الأفراد الرموز البصرية في شتى المجالات الاجتماعية، والثقافية بكل سهولة.

وبمراجعة كلاً من عبدالغني(٢٠٢٠م)، ونصـــار (٢٠٠٨م، ص ١١٧) نســـتخلص مهارات الثقافة البصرية كالتالي:

- التعرف البصري: القدرة على عد وتسمية مكونات رسم توضيحي سبق دراسته.
- الإدراك البصـــري: القدرة على تحديد أوجه الشـــبه والاختلاف، والتمييز بين الألوان، والأشـــكال، والحروف، والأشـــياء المحيطة، والتركيز على بعض الأشـــياء، واســـتبعاد كل المثيرات التي توجد في الخلفية.
- التحليل البصري: القدرة على تحليل المعنى إلى عناصر رئيسة.
- التفسير البصري: القدرة على تحديد الأسباب التي تكمن وراء شيء ما معبر عنه برسم توضيحي.
- الاستنتاج: القدرة على استنتاج معاني، ومفاهيم، ومعلومات من الصورة المعروضة.
- فك الترميز البصـــري (التشـــفير): قدرة الفرد على إدراك المعنى، والغرض الخاص من الصورة.
- إنتاج البصـريات: القدرة على إنتاج صـور ذهنية، ثم إنتاجها بشـكل مادي ملموس عن طريق الرسم، أو من خلال برامج تصميم وتحرير الصور والرسوم.
- الاســـتخدام البصـــري: القدرة على الاســـتخدام الصـــحيح لعلاقات محددة كالقوانين والقواعد في التعامل مع أي موقف معـبَّر عنه برسم توضيحي سبق دراسته، أو مشابه لما تم دراسته.
- التقييم البصري: القدرة على تقييم العناصر البصرية المعروضة.

- حقوق الملكية الفردية للبصـــريات: القدرة على معرفة النواحي القانونية، والأخلاقية لاستخدام المواد البصرية.
- قراءة البصـريات: القدرة على فك الشـفرة الخاصـة بالبصـريات، وقراءتها بدقة، وفهم، وإيجاد العلاقة بين عناصرها، واستخلاص المعلومات منها.
- الترميز البصـري: القدرة على تحويل الرسـائل اللفظية إلى رسـائل بصـرية (رسـم، تلوين، تخطيط..إلخ)، وتعتمد على قراءة البصريات أولاً.

وبـيّـن "روبلير Roblyer" و"بينيت Bennett" أن المتعلم المثقف بصرياً يجب أن يكون قادراً على: (صادق، ٢٠٠٨م، ص٩٢):

- تفسير وفهم معاني الرسائل البصرية.
- التواصـل بشـكل أكثر فاعلية من خلال تطبيق المبادئ، والمفاهيم الأسـاسـية للتصـميم البصري.
- إنتاج رسائل بصرية باستخدام الحاسب الآلي، والتقنيات الأخرى.
- استخدام التفكير البصري لوضع حلول للمشاكل.
- فهم العناصر الأساسية للتصميم البصري، والتقنيات المستخدمة في وسائل الإعلام.
- إدراك التأثيرات الفسيولوجية، والنفسية، والمعرفية في التصورات البصرية.
- فهم الصور التمثيلية، والرمزية، والتفسيرية، والمجردة.
- إبلاغ المشاهدين، والنقاد، والمتعلمين بالمعلومات البصرية.
- إدراك المصممين، والمنتجين للمعلومات والمواد البصرية.
- إقامة اتصالات بصرية فعالة.
- التعبير عن الاتصالات البصرية، وابتكار حلول ناجحة لمشكلات المفكرين البصريين.

وتوجد نظريات تعلم متعددة ذات علاقة بمجال الثقافة البصرية ومنها:

- نظرية الترميز الثنائي: ترى أن الذاكرة تُقسَّـــم إلى نوعين: أحدهما لتمثيل المعلومات اللغوية، والآخر لتمثيل المعلومات غير اللفظية. وبطريقة أخرى فإن للإنســـان ذاكرتين

مختلفتين، ولكنهما مترابطتان في الوقت نفسه، ذاكرة بصرية وذاكرة لفظية، ويؤدي ترميز المعلومات في الذاكرتين إلى تذكّرها بصورة أفضل من ترميزها بإحدى الذاكرتين. فعملية الاحتفاظ بالمعلومات، وتذكرها يعتمد على أسلوب تقديم المعلومة، وطريقة المتعلم في ترميزها، حيث إن المعلومات التي تقدم لفظاً وصورة يكون تذكرها أسرع من تلك التي يتم تقديمها بأسلوب واحد. كما أن عملية الترميز تعتمد كذلك على مدى أهمية المعلومات بالنسبة للمتعلم؛ لأن المعلومات التي تكون أكثر أهمية بالنسبة للفرد غالباً ما يتم ترميزها على نحو لفظي وصوري (العبيد والشايع، ٢٠١٥م، ص ص ٨٩-٩٠).

- نظرية معالجة المعلومات: تهتم ببحث وتوضيح الخطوات التي يعتمدها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها، وتفترض بأن الأفراد يبحثون عن المعرفة، ويستخلصون منها ما يرونه مناسباً، كما تفترض أن الخبرة السابقة، والمهارات المعرفية تؤثر على التعلم، كما تُعنى بنمط التفكير البشري على غرار أنموذج الحاسب الحديث، حيث إنها تركز على المدخلات وطريقة الخزن، وطريقة الاسترجاع (حمادي، محسن، وسمير،٢٠١٧م، ص١٦). كما أن معالجة المعلومات تتم في الذاكرة العاملة، حيث تصل المعلومات الحسية القادمة من الحواس ليتم تفسيرها، وإعطائها معانيها من خلال ترميز المعلومات، وبذلك فعمل الذاكرة العاملة هو تحليل، وتفسير المعلومات التي تتلقاها عبر الحواس لتعطي المثيرات البيئية معنى ودلالة (العتوم، ٢٠١٢م، ص٢٢٢). وهذا يؤكد أن ترميز النصوص في صورة أشكال بصرية يسهّل التعلم والتذكر.
- نظرية الحمل المعرفي: تفترض نظرية الحمل المعرفي التي وضعها سويلر أن في العقل ذاكرة قصيرة المدى (Short Term Memory) ومحدودة السعة (عاملة) لا تستطيع إلا أن تستقبل وتعالج عناصر محدودة من المعلومات، وهناك ذاكرة طويلة المدى ودائمة (Long Term Memory) ذات سعة غير محدودة يخزن فيها المعلومات بعد معالجتها، وأن الذاكرة المؤقتة تشارك في فهم المعلومات وترميزها في الذاكرة الدائمة، وإذا زادت المعلومات التي تتلقاها الذاكرة المؤقتة في الوقت نفسه فإن ذلك يؤدي إلى حِمْلٍ ذهني

زائد علـــى المتعلم، وبالتالي يفـــشل التعلم(السواط،٢٠١٩م). وتؤكد النظرية أن تحويل المعلومات اللفظية إلى أشـــكال بصـــرية يعمل على تخفيف العبء عن الذاكرة؛ لأن اســـتخدام النصـــوص، والصـــور، والرســـوم يؤدي إلى تخفيف العبء المعرفي للطالب (العدوى،٢٠١٦م، ص ٣٥١).

واعتمدت الجمعية الدولية(ACRL) -Association of College & Research Libraries- جمعية مكتبات الكليات والبحوث- تعتبر أكبر قسـم في جمعية المكتبات الأمريكية- سـبعة معايير لكفاءة الثقافة البصـــرية، وهي أن يكون الفرد المثقف بصـــرياً قادراً على (Hattwig,2011)، انظر جدول (١):

جدول (١): معايير كفاءة الثقافة البصرية

المعيار	مؤشرات الأداء
المعيار (١): تحديد طبيعة وحجم المواد البصرية اللازمة.	١.يعرف الحاجة إلى الصورة.
	٢.يحدد مجموعة متنوعة من مصادر وأشكال وأنواع الصور
المعيار (٢): البحث والوصول إلى الصور والوسائط البصرية بكفاءة وفاعلية	١.يختار أنسب المصادر لإيجاد الصور والوسائط المرئية المطلوبة واسترجاعها.
	٢.يجري عمليات بحث فعالة عن الصور.
	٣.يحصل على الصور وينظمها، ويحدد مصدر المعلومات.
المعيار (٣): تفسير وتحليل معاني الصور والوسائط البصرية	١.يحدد المعلومات ذات الصلة بمعنى الصورة.
	٢.يضع الصورة في سياقاتها الثقافية والاجتماعية والتاريخية.
	٣.يحدد المكونات المادية والتقنية والتصميمية لإخراج الصورة.
	٤.يتحقق من تفسير الصور وتحليلها من خلال رأي ونتائج وخبرة الآخرين
المعيار (٤): تقييم الصورة وموثوقية مصادرها.	١.يقييم مدى فعالية وموثوقية الصور باعتبارها اتصالات مرئية.
	٢.يقيم الخصائص الجمالية والفنية للصور.
	٣.يقيم مستوى توافق الوصف اللفظي للشكل البصري.
	٤.يصدر أحكامًا حول موثوقية ودقة مصادر الصور.
المعيار (٥): استخدام الصور والوسائط البصرية على نحو فعال.	١. يستخدم الصور بفعالية لأغراض مختلفة.
	٢.يستخدم التقنية بشكل فعال في التعامل مع الصور.
	٣. يستخدم حل المشكلات والإبداع والتجريب لدمج الصور في المشروعات العلمية.
	٤.يتواصل بشكل فعال مع الصور وحولها.
المعيار (٦): تصميم وإنشاء صور ذات معنى ومغزى	١. ينتج مواد مرئية بصرية لمجموعة من المشاريع والاستخدامات العلمية.
	٢.يستخدم استراتيجيات التصميم والإبداع في إنتاج الصور والوسائط البصرية.
	٣.يستخدم مجموعة من الأدوات والتقنيات لإنتاج الصور والوسائط البصرية.

المعيار	مؤشرات الأداء
	٤. يقيم المنتجات البصرية التي تم إنشاؤها شخصيًا.
المعيار (٧): فهم القضايا الأخلاقية والاجتماعية والقانونية ذات العلاقة بالصورة والوسائط البصرية	١. يفهم الكثير من القضايا الأخلاقية، والقانونية، والاجتماعية، والاقتصادية ذات العلاقة بالصور والوسائط البصرية.
	٢. يتبع أفضل الممارسات الأخلاقية والقانونية عند استخدام الصور وإنشائها.
	٣. يستشهد بالصور والوسائط المرئية في الأوراق والعروض التقديمية والمشاريع.

وتهتم جمعية مكتبات الكليات والبحوث بتطوير البرامج والمنتجات والخدمات لمساعدة العاملين في المكتبات الأكاديمية والبحثية على التعلم والابتكار والقيادة داخل المجتمع الأكاديمي، واهتمت الجمعية بالثقافة البصرية ومحو الأمية البصرية لأن تعليم القراءة والكتابة البصرية مسعى تعاونيًا، يشمل أعضاء هيئة التدريس وأمناء المكتبات ومحترفي المواد البصرية ومختصي تقنيات التعلم، ويتطلب دمج محو الأمية المرئية في المناهج الدراسية شراكات واستراتيجيات تعاون بين الأقسام والوحدات الأكاديمية. وتؤدي المكتبات دورًا مهمًا في هذه العملية من خلال اختيار صور عالية الجودة، وتطوير أدلة للبحث عن الصور، وتعليم استراتيجيات البحث بالصور، وزيادة الوعي بالاستخدام الأخلاقي للوسائط المرئية. وتعد المكتبات أيضًا شركاء لتطوير مهارات الطلاب في التفكير النقدي والتقييم للمشاركة في الثقافة البصرية. (Hattwig,2011).

ولأهمية تنمية مهارات الثقافة البصرية، فقد دعا أكثر التربويين إلى ذلك، وهذا ما أكدت عليه دراسة(عبدالغني،٢٠٢٠م)، بضرورة زيادة الاهتمام بالتدريب على مهارات الثقافة البصرية، لإعداد متعلمين مثقفين بصرياً. ودراسة ثومبسون (Thompson,2019) التي أكدت الحاجة الملحة لتطوير طرق التدريس البصرية في الفصول الدراسية بالجامعة، وتعليم الطلاب أهمية القراءة النقدية للصورة، وكيفية تحليل، وتفسير، وتقييم، وفهم الصور الموجودة على مواقع التواصل الاجتماعي؛ لأن الاتصال أصبح الآن بصرياً خصوصاً مع انتشار منصات الوسائط الاجتماعية، ودراسة (الديب،٢٠١٧م)، التي أوصت بالعمل على تنمية أسلوب التلاميذ في تعاملهم مع البصريات، وإكسابهم الجرأة الذاتية في ذلك. وكذلك دراسة (العدوي، ٢٠١٦م) التي أوصت بضرورة تضمين أنشطة إلكترونية بصرية في المنهج الدراسي في جميع مراحل التعليم العام، وتدريب الطالب على كيفية تنفيذها.

وفي ذات السياق أثبتت عدد من الدراسات فاعلية الثقافة البصرية في تنمية المعارف، والمهارات، كما أوصت دراسات أخرى بأهمية تعليم وتنمية الثقافة البصرية للمعلمين والطلاب، منها دراسة السعود(٢٠٢٠م)، ودراسة وزصوي وآخرين (Özsoy, Mamur, Saribas,2020)، وباز (Baz,2020)، وزيدان وعلي (٢٠١٩م)، والنسو (Alonso, 2018)، وأبو خطوة (٢٠١٥)، وديشك (Duchak,2014).

حيث توصلت دراسة (السعود،٢٠٢٠م) إلى أن برنامج الخبرة والثقافة البصرية يُعد أسلوباً فعالاً لتنمية وتطوير القدرة على التخيل، وبناء الصور، وإلى أن هناك فروقًا في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في القدرة على التخيل وبناء الصورة، حيث هدفت الدراسة إلى قياس أثر الثقافة البصرية، والعوامل البيئية في تنمية التخيل، وبناء الصور في رسوم الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) تلميذاً من أطفال المرحلة الابتدائية في الصف السادس في مدينة الأحساء، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتلقت المجموعة التجريبية برنامجاً تعليمياً تدريبياً للتخيل وبناء الصور، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس للتخيل وبناء الصور.

وتوصلت دراسة اوزصوي، ومامور، وساريباس (Özsoy, Mamur, Saribas,2020) إلى ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تعليم الثقافة البصرية، وتقديم الخبرات ذات الصلة، لتنفيذ مشاريع قائمة على الثقافة البصرية تتضمن تفاعلات بين الطلاب، والمعلمين، والآباء؛ إذ هدفت الدراسة إلى تقييم التطبيق المدرسي لبرامج تدريب المعلمين المصممة وفق نظرية الثقافة البصرية، ومعرفة آراء المعلمين المشاركين في الورش والدورات التدريبية في استخدام الثقافة البصرية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٨) معلمين شاركوا في ورشة تدريب المعلمين، التي عقدت في سبع مدن تركية، وتم استخدام مذكرات، وسجلات المشاركين، والمقابلات الجماعية كأدوات لجمع البيانات وتحليلها. وأوضحت الدراسة أن الصور المرئية سهلة الانتشار، ومن المهم ضمان التفاعل بين الفن، والتعليم، والتقنية، من خلال الممارسات الرقمية القائمة على الثقافة البصرية، وأوصت بتوسيع برامج التدريب قبل الخدمة، وأثناء الخدمة لتدريس مناهج جديدة مثل نظرية الثقافة البصرية.

وأكدت دراسة باز(Baz,2020) بأن تدريس فنون اللغة التركية بالصور الإخبارية طوَّر الوعي الثقافي والبصري للطلاب، حيث هدفت الدراسة إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة المرئية من خلال الصور الإخبارية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً وتلميذه من الصف السادس من محافظة شاهين بتركيا، حيث تم تخطيط وتصميم نشاط لعرض الصور الإخبارية على التلاميذ؛ وذلك لتنشيط مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ مثل القراءة المرئية، والتنبؤ، وإنشاء نصوص للأخبار، ومقارنة النصوص، ومطابقتها مع المرئيات، وتحليل النصوص وتقييمها، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة ملاحظة لأداء ونشاط المجموعات، وأوصت الدراسة بتفعيل أنشطة محو الأمية البصرية، واختيار صور إخبارية لها علاقة بالدروس، وعرضها على الطلاب لإبداء آرائهم حول الصورة.

وأثبتت دراسة زيدان وعلي (٢٠١٩م) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص رسوم المراهقين نتيجة الخبرات البصرية التي اكتسبتها الطالبات من الأعمال الفنية المعروضة، وكانت الدراسة تهدف إلى التعرف عن أثر الثقافة البصرية والذكاء البصري المكاني على رسوم عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بمحافظة الجيزة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي في تحليل رسوم العينة، والمنهج شبه التجريبي في إجراء تجربة البحث، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة في المرحلة الإعدادية بمحافظة الجيزة، وأوصت بالاهتمام بالأبحاث التي تساعد الطلبة على اكتساب الثقافة البصرية، وكيفية قراءة الصورة والمواد البصرية سواء في الأعمال الفنية، أو في البيئة المحيطة.

وأشارت دراسة الديب (٢٠١٧م)، إلى أنه يمكن تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي عن طريق تدريبات مقصودة، وهدفت الدراسة إلى وضع مادة علمية لأسس وقواعد بناء مناهج التربية الفنية في ضوء الثقافة البصرية، واقتصر البحث على تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأوصت الدراسة بالعمل على تنمية أسلوب التلاميذ في تعاملهم مع البصريات، وإكسابهم الجرأة الذاتية في ذلك.

تأسيساً على ما سبق اتضحت أهمية الثقافة البصرية، وأثرها في الحياة الاجتماعية بشكل عام، وفي العملية التعليمية بشكل خاص، واتضح أن الشخص المثقف بصرياً يجب أن يكون قادراً على تفسير، وفهم، وتقدير معنى الرسائل البصرية، والتواصل بشكل أكثر فاعلية من خلال تطبيق المبادئ والمفاهيم الأساسية للتصميم البصري، وإنتاج الرسائل البصرية باستخدام الحاسب الآلي، والتقنية، كما ظهرت الحاجة الملحة لاستقصاء مستوى وعي طالبات التعليم العام والتعليم الجامعي بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم، ودرجة تحقيقهن لمعايير كفاءتها، ويعد ذلك مطلباً رئيسياً للطلاب، والمجتمع، والباحثين؛ للتعرف على الفجوة بين الواقع الفعلي للثقافة البصرية لدى الطلاب، والثقافة البصرية المعيارية، وقياس ذلك بناءً على أدوات علمية ومعايير كفاءة الثقافة البصرية، حيث إن التعرف على الواقع والوضع الراهن قد يسهم في معرفة نقاط الضعف، والوقوف على جوانب النقص، والتخطيط لعمل البرامج والدورات التي تنمي مهارات الثقافة البصرية.

مشكلة الدراسة:

نبع الإحساس بالمشكلة انطلاقاً من النقاط التالية:

- محو الأمية البصرية هو شيء اقتصر في المقام الأول على تخصص الفنون –التربية الفنية– لدينا؛ حيث يتعلم الطلاب كيفية النظر إلى اللوحة، وكيفية قراءة، وتحليل، وتفكيك التقنيات المستخدمة، كما يصبحون على دراية بمفاهيم علمية مثل الإضاءة، واللون، والتكوين..إلخ، إلا أنه في الفترة الحالية برزت الحاجة إلى محو الأمية البصرية في تخصصات أخرى؛ نظرًا لأن الكثير من المعلومات يتم توصيلها بصريًا (Baker,2012)، وبالتالي من المهم قياس الثقافة البصرية في جميع التخصصات استعداداً لمحو الأمية البصرية لدى الجميع.
- لاحظت الباحثة أثناء عملها كعضو هيئة تدريس في جامعة شقراء أن معظم الطالبات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء يجدن صعوبة في فهم رموز المنصة التعليمية المستخدمة، ولدعم هذا الإحساس، وتحديد المشكلة بشكل دقيق تم طرح

سؤال استطلاعي على (٣٠) طالبة من طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء، وكان الهدف من الاستطلاع تحديد نسبة الصعوبة التي تواجه الطالبات في فهم رموز المنصة التعليمية، وقد أسفرت نتائج الدراسة بأن (٨٠%) من الطالبات يواجهن صعوبة في فهم رموز المنصة التعليمية، وهذه نسبه تستدعي التحقق من مدى فهم الطالبات للرموز المستخدمة في التعليم، ووعيهن بمفهوم ومهارات الثقافة البصرية.

- مراجعة بعض الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالثقافة البصرية كدراسة عبدالغني (٢٠٢٠)، والسعود (٢٠٢٠م)، واوزصوي وآخرين (Özsoy, Mamur, Saribas,2020)، وباز(Baz,2020)، وزيدان وعلي (٢٠١٩م)، وثومبسون (Thompson,2019)، والنسو ((Alonso, 2018، وأبو خطوة (٢٠١٥)، والجزار (٢٠١٤م)، وديشك (Duchak,2014)، وأحمد (٢٠١١م)، وإبراهيم وراضي (٢٠٠٦م)، ولم تتناول أي دراسة منها – في حدود علم الباحثة- موضوع قياس الثقافة البصرية العامة للطلاب في التعليم الجامعي، أو قياس الثقافة البصرية وفق معايير الجمعية الدولية لكفاءة الثقافة البصرية، أو قياس الثقافة البصرية دون ربطها بأي مقرر، أو موضوع دراسي.
- توصية بعض الدراسات المتعلقة بالثقافة البصرية كدراسة السعود (٢٠٢٠م)، واوزصوي وآخرين (Özsoy, Mamur, Saribas,2020)، وباز(Baz,2020)، وزيدان وعلي (٢٠١٩م)، والنسو ((Alonso, 2018، والديب(٢٠١٧م)، التي أوصت بضرورة تنمية الثقافة البصرية للمعلمين، والطلاب، وإجراء الدراسات في هذا الموضوع.

وبناءً على ما سبق ظهرت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية، وانبثقت مشكلتها، وتحددت في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم، وما درجة تحقيقهن لمعايير كفاءتها؟

أسئلة الدراسة:

ما مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم، وما درجة تحقيقهن لمعايير كفاءتها؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما أبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم؟

٢- ما مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء في مستوى الوعي بمفهوم الثقافة البصرية تعزى لمتغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية)؟

٤- ما مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء في مستوى الوعي بالرموز البصرية المستخدمة في التعليم تعزى لمتغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية)؟

٦- ما درجة تحقيق طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء في درجة تحقيق بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية تعزى لمتغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية)؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- إنشاء قائمة بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم.

٢- تحديد مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية.

٣- التعرف على تأثير متغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية) في مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية.

٤- تحديد مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم.

٥- التعرف على تأثير متغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية) في مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم.

٦- الكشف عن درجة تحقيق طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية.

٧- التعرف على تأثير متغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية) في درجة تحقيق طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية.

أهمية الدراسة:

يمكن بيان أهمية الدراسة الحالية في نوعين، هما: الأهمية النظرية، والتطبيقية، على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتلخص الأهمية النظرية في:

- تحديد الوعي بمفهوم الثقافة البصرية، ومدى تحقيق معاييرها، وما إذا كان الطالبات يحتجن إلى تطوير وتدريب في هذا الجانب المهم، والمواكب للاتجاهات العالمية في الاهتمام باللغة البصرية.

- إثراء الأدب التربوي في مجال تقنيات التعليم حول الثقافة البصرية، ومعايير الجمعية الدولية للثقافة البصرية، ولاسيما في ظل ندرة الأدبيات العربية التي تناولت ذلك.
- نتائج الدراسة قد تفيد أعضاء هيئة التدريس في معرفة مدى الحاجة لتنمية الثقافة البصرية لدى الطالبات.
- نتائج الدراسة قد تساهم في توجيه اهتمام التربويين (مخططي المناهج، معدي توصيفات المقررات، مصممي الأنشطة، مطوري مهارات الطلاب) لاتخاذ الإجراءات والقرارات المناسبة لتنمية المهارات البصرية لدى الطالبات من خلال المناهج، والدورات، والأنشطة، وبالتالي المساهمة في تطوير الطالبات بطريقة سليمة قائمة على المعرفة والبحث العلمي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتلخص الأهمية التطبيقية في:

- تعد الدراسة من أوائل الدراسات العربية والمحلية – حسب علم الباحثة – التي تتناول معايير الجمعية الدولية للثقافة البصرية، وبالتالي يمكن أن تكون هذه الدراسة مصدراً لتشجيع الباحثين في الميدان التربوي لإجراء دراسات حول هذه المعايير.
- تقديم قائمة بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم يمكن للتربويين نشرها وتعميمها.
- توفير أدوات مقننة (اختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية، وأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم، واختبار مهاري في ضوء بعض معايير الجمعية الدولية للثقافة البصرية) يُمكن للباحثين الاستفادة منها في دراسات مشابهة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: الثقافة البصرية، والرموز البصرية المستخدمة في التعليم، وبعض معايير كفاءة الثقافة البصرية.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤١هـ -١٤٤٢هـ
- الحدود المكانية: كلية العلوم والدراسات الإنسانية في محافظة ضرماء؛ لكونها مقر عمل الباحثة.
- الحدود البشرية: (١٢٠) طالبة من طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في محافظة ضرماء من جميع التخصصات.

مصطلحات الدراسة:

الوعي:

عرفه (أبو جلال،٢٠١٢م،١٤) بأنه: "أول معرفة للفرد بالشيء، أو الأمر حيث يسمع عنه ولكن تنقصه المعلومات التفصيلية الكاملة عنه".

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه: اتجاه عقلي لطالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء، يمكِّنهن من إدراك مفهوم الثقافة البصرية، ومهاراتها، ومعاييرها، أي أن مستوى الوعي هو طبيعة ودرجة إجابة أفراد العينة على العبارات المتعلقة باختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية.

الثقافة البصرية:

عرفها كل من (عمار والقباني، ٢٠١١م، ١٩) بأنها: "القدرة على فهم (قراءة)، واستخدام (كتابة) الصور، وتتضمن القدرة على التفكير، والتعلم، والتعبير عن المصطلحات في شكل صورة ذهنية".

وتعرفها الباحثة إجرائياً: القدرة على فهم، وقراءة، واستخدام، وتقييم، ونقد الرسائل المرئية المصورة بمختلف أشكالها، وتحويلها إلى أفكار ومعانٍ لفظية، وفي الوقت نفسه القدرة على إنتاج تلك الرسائل لنقل الأفكار في شكل صورة.

معايير كفاءة الثقافة البصرية:

عرف الضبع (٢٠٠٦م) المعايير بأنها: "عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي نبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير، أو التي نسعى إلى تحقيقها".

ومعايير كفاءة الثقافة البصرية هي: معايير اعتمدتها الجمعية الدولية (ACRL) - Association of College & Research Libraries- جمعية مكتبات الكليات والبحوث، وتمثل إطاراً وهيكلا فكريا لتسهيل تطوير المهارات والكفاءات المطلوبة من الطلاب للتفاعل مع الصور والوسائط، وتتكون من سبعة معايير، وهي أن يكون الفرد المثقف بصرياً قادراً على: (تحديد طبيعة وحجم المواد البصرية اللازمة، البحث والوصول إلى الصور والوسائط البصرية بكفاءة وفاعلية، تفسير وتحليل معاني الصور والوسائط البصرية، تقييم الصورة وموثوقية مصادرها، استخدام الصور والوسائط البصرية على نحو فعال، تصميم وإنشاء صور ذات معنى ومغزى، وفهم القضايا الأخلاقية والاجتماعية والقانونية ذات العلاقة بالصورة والوسائط البصرية) (Hattwig,2011).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مؤشرات أداء، ومخرجات تعلم تصف المتعلم المثقف بصرياً، وضعتها الجمعية الدولية الأمريكية (رابطة كلية المكتبات والأبحاث (ACRL)) لمحو الأمية البصرية – المرئية- في التعليم العالي، ويمكن من خلالها تطوير مهارات وكفاءات الطلاب في التعامل مع الصور الأكاديمية، ووسائل الإعلام المرئية، ونقدها، وإنتاجها، كما يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدامها لمتابعة محو الأمية البصرية – المرئية- لدى طلاب الجامعات.

ثانياً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ في جمع المعلومات المتوافرة من الأدوات بهدف معالجتها وتحليلها، ثم وصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها كمياً وكيفياً.

متغيرات الدراسة: تتمثل متغيرات الدراسة فيما يلي:

- المتغير المستقل:
  - ١/ تخصص الطالبة. ٢/ عدد سنوات الدراسة الجامعية
- المتغيرات التابعة: تتمثل المتغيرات التابعة في هذه الدراسة فيما يلي:
  - الوعي بمفهوم الثقافة البصرية.
  - الوعي بالرموز البصرية المستخدمة في التعليم.

- درجة تحقيق طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية.

مجتمع الدراسة: جميع طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء للفصل الدراسي الأول ١٤٤٢هـ، والبالغ عددهن (١٣٩٥) طالبة، حسب بيان الإرشاد الأكاديمي وشؤون الطالبات بالكلية.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وتكونت من طالبات من كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء من جميع التخصصات (علوم الحاسب – إدارة أعمال – قانون– لغة إنجليزية) حيث تم توزيع أدوات الدراسة عشوائياً على طالبات من جميع الأقسام، وكانت عدد الأدوات المستردة (١٢٠)، ويوضح جدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب متغيري التخصص، وعدد سنوات الدراسة.

جدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب متغيري التخصص وعدد سنوات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
التخصص	حاسب آلي	٢٦	%٢١,٧
	إدارة أعمال	٤٠	%٣٣,٣
	قانون	٣٢	%٢٦,٧
	لغة إنجليزية	٢٢	%١٨,٣
عدد سنوات الدراسة	أقل من سنة	١٨	%١٥
	سنة – سنة ونصف	٢٢	%١٨,٣
	سنتان – سنتان ونصف	٢٠	%١٦,٧
	ثلاث سنوات – ثلاث سنوات ونصف	٢٥	%٢٠,٨
	أربع سنوات فأكثر	٣٥	%٢٩,٢

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

- اختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية، ورموزها المستخدمة في التعليم.
- اختبار مهاري في ضوء معايير مختارة للجمعية الدولية للثقافة البصرية.

وتم إعداد أدوات هذه الدراسة، في ضوء عدد من الخطوات التي وردت في عدد من الأدبيات التي تناولت كيفية إعدادها، ومن ثم التأكد من صـــدقها، وثباتها، وصـــلاحيتها للتطبيق الميداني، ويمكن تفصيلها كما يلي:

١) اختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم:

تم إعداد الاختبار وفق الإجراءات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار**: تحديد مستوى الوعي لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية، وبأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم.
- **مراجعة الأدبيات وتحديد محتوى الاختبار**: تم مراجعة عددٍ من الأدبيات التي تناولت اختبار الوعي وكيفية بنائها كدراســة (عبد الســيد،٢٠١٩م)، كما تم مراجعة الأدبيات التي تناولت مفهوم الثقافة البصرية مثل (عمار والبقاني، ٢٠١١م) ودراسة مليها وأوجور وايس نور (Meliha, Ugur&Ece Nur, 2019) ثم حددت الباحثة بناءً على ذلك محتوى اختبار الوعي، حيث تكون من محورين:
  - المحور الأول: مفهوم الثقافة البصرية.
  - المحور الثاني: الرموز البصرية المستخدمة في التعليم
- **بناء الاختبار في صورته الأولية**: تم بناء الاختبار في ضوء أسئلة موضوعية حيث تكون المحور لأول من (٢٠) سؤالاً، (٤) أسئلة منها من نوع اختيار من متعدد، و(١٦) سؤالاً من نوع صــح وخطأ، أما المحور الثاني فتكون من (٢٤) رمزاً بصــرياً، ويتم اختيار المعنى المناسب لها من ثلاثة بدائل نصية.
- **قياس صــدق المحكمين**: تم عرض الاختبار على خمســة محكِّمين، لتحكيم الاختبار من حيث وضــوحه وســلامته اللغوية، ومدى ملاءمة محتواه لما يراد قياســه، وبعد تحليل آراء المحكمين ومعالجتها، وجد أن هناك إجماعاً من قبل المحكِّمين على ملاءمة محتوى المقياس، ولم يرد من قبل المحكمين أي تعديلات جوهرية إلا أن بعض المحكِّمين أشــاروا بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، في حين اقترح البعض الآخر أسئلة إضافية.

- **التجريب الاستطلاعي لاختبار الوعي وحساب الصدق الداخلي والثبات:** تم تطبيق الاختبار على (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة؛ وذلك بهدف التحقق من النقاط التالية: وضوح مفردات المقياس -تحديد زمن الاختبار - حساب الصدق البنائي والثبات، وكانت نتائج التجربة الاستطلاعية كالتالي:
  - الزمن اللازم لتطبيق اختبار الوعي هو (٣٠دقيقة) 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= (١٩+٣١)/٢= ٢٥ دقيقة، مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن الذي استغرقه تنظيم الطالبات، وتوزيع الورق، وقراءة التعليمات (٥) دقائق.
  - صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ٣٠ طالبة ممن لا ينتمين إلى عينة الدراسة، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار الوعي، من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٣) قيم معاملات الارتباط.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في الاختبار والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول				المحور الثاني			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
البعد الأول		١٢	٠,٧١٤**	١	٠,٦٩٣**	١٣	٠,٤٧٥**
١	٠,٧١٦**	١٣	٠,٧٠٣**	٢	٠,٧٤٩**	١٤	٠,٧٧٤**
٢	٠,٨٣٩**	١٤	٠,٧٦٢**	٣	٠,٥٢٩**	١٥	٠,٩٠٥**
٣	٠,٦٩٩**	١٥	٠,٨٤١**	٤	٠,٦٤٩**	١٦	٠,٩١٢**
٤	٠,٦٦١**	١٦	٠,٤٨٦**	٥	٠,٦٤٠**	١٧	٠,٩٤٠**
٥	٠,٨٣١**	١٧	٠,٧٩٤**	٦	٠,٧٩٠**	١٨	٠,٨٥٦**
البعد الثاني		١٨	٠,٩١٤**	٧	٠,٩٠٥**	١٩	٠,٨٤٨**

المحور الأول				المحور الثاني			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦	٠,٧٦٢**	١٩	٠,٥٥٠*	٨	٠,٩١٢**	٢٠	٠,٧٠٣**
٧	٠,٨٣٤**	٢٠	٠,٦٥٥**	٩	٠,٩٤٠**	٢١	٠,٧٤٥**
٨	٠,٧٣٧**	٢١	٠,٦٩٨**	١٠	٠,٨٥٦**	٢٢	٠,٧٧٤**
٩	٠,٦٥٦**	٢٢	٠,٨٢٩**	١١	٠,٨٤٨**	٢٣	٠,٥٢٠**
١٠	٠,٧٠٣**			١٢	٠,٧٠٣**	٢٤	٠,٩٤٣**
١١	٠,٦٢١**						

** مستوى دلالة ٠,٠١

وتشـــير النتائج الواردة في جدول (٣) إلى أن درجة كل عبارة ترتبط بمعامل ارتباط دال مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبلغت قيمة مســـتوى الدلالة ٠,٠١ لجميع معاملات الارتباط، وتم حســـاب مُعامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في الاختبار والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

محاور الاختبار	معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاختبار
مفهوم الثقافة البصرية – البعد الأول	٠,٨٢٦**
مفهوم الثقافة البصرية – البعد الثاني	٠,٩٨٤**
الرموز البصرية المستخدمة في التعليم	٠,٩٨٦**

ويتضـــح من النتائج الواردة في جدول (٤) أن درجة كل محور ترتبط بمعامل ارتباط دال مع الدرجة الكلية للاختبار، وتؤكد النتائج الســابقة مجتمعة أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من صـدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار تم حســـاب قيمة معامل الفا-كرونباخ لمحوري الاختبار، وللاختبار ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٥)

جدول (٥) معاملات الثبات للاختبار

محاور الاختبار	معاملات الثبات
مفهوم الثقافة البصرية – البعد الأول	٠,٨٠٤
مفهوم الثقافة البصرية – البعد الثاني	٠,٩٤٣

محاور الاختبار	معاملات الثبات
الرموز البصرية المستخدمة في التعليم	٠,٩٦٩
الاختبار ككل	٠,٩٨٠

تشـــير النتائج الواردة في جدول (٥) أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، ومن خلال النتائج السـابقة الخاصـة بصـدق الاتسـاق الداخلي والثبات يتضـح صـلاحية اسـتخدام الاختبار لتحقيق أهداف الدراسة.

الصـــورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صـــورته النهائية من ٤٦ عبارة موزعة على محورين على النحو التالي:

- المحور الأول: مفهوم الثقافة البصـرية: تضـمن هذا المحور ٢٢ عبارة مقسـمة إلى قسـمين على النحو التالي:
  - القســـم الأول: تكوّن من خمس عبارات من نوع الاختيار من متعدد، وبلغ عدد البدائل لكل عبارة أربعة بدائل.
  - القسم الثاني: تكوّن من ١٧ عبارة من نوع الصحيح والخطأ.
- المحور الثاني: الرموز البصرية المستخدمة في التعليم: تضـمن هذا المحور ٢٤ عبارة من نوع الاختيار من متعدد، وبلغ عدد البدائل لكل عبارة ثلاثة بدائل.

وبالنسبة لتوزيع الدرجات، فقد تم تخصيص درجة واحدة فقط لكل إجابة صحيحة، وبذلك تمثل درجة كلِ طالبة في الاختبار عدد الإجابات الصحيحة التي أجابت عنها، ويكون المجموع الكليُّ لدرجات الاختبار (٤٦) درجة.

٢) اختبار مهاري في ضوء معايير مختارة للجمعية الدولية للثقافة البصرية:

تم إعداد الاختبار وفق الإجراءات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس درجة تحقيق الطالبات لبعض معايير كفاءة الثقافة البصرية.

- **تحديد أبعاد الاختبار ونوعه:** تم تحديد أبعاد الاختبار في ضـــوء معايير مختارة للجمعية الدولية للثقافة البصرية، وهي المعايير التي لها علاقة بقراءة الصورة وتفسيرها، أما المعايير التي لها علاقة بالإنتاج لن يتم التطرق لها؛ نظراً لاختلاف تخصـــصـــات عينة الدراســة، وبالتالي اختلاف قدراتهن في التصـــميم والإنتاج؛ فطالبات الحاســب الآلي مثلاً لديهن قدرات عالية في التصـــميم أكثر من طالبات القانون، وتكون الاختبار من أربعة أبعاد التالية:
  - تحديد طبيعة وحجم المواد البصـرية اللازمة: وتقيس مدى قدرة الطالبة على معرفة الحاجة إلى الصـــورة، والهدف منها، وتحديد أنواعها، ويشـــتمل الاختبار في هذا البعد على الأسئلة (١، ٢).
  - البحث والوصـول إلى الصـور والوسـائط البصـرية بكفاءة وفاعلية: وتقيس مدى قدرة الطالبة على اختيار أنسب المصادر لإيجاد الصور والوسائط المرئية المطلوبة، وإجراء عمليات بحث فعالة عن الصور، واسترجاعها وتنظيمها، ويشتمل الاختبار في هذا البعد على الأسئلة (٣، ٤، ٥).
  - تفسـير وتحليل معاني الصـور والوسـائط البصـرية: وتقيس مدى قدرة الطالبة على تحديد المعلومات ذات الصـلة بمعنى الصـورة، ووضـع الصـوة في سـياقاتها الثقافية، والاجتماعية، والتاريخية، وتحديد العناصر المادية، والجمالية للصورة (لون-شكل-تكرار..)، وتحديد التقنيات، أو المواد المســتخدمة في إنتاج الصـــورة، ويشـــتمل الاختبار في هذا البعد على الأسئلة (٦، ٧، ٨، ٩).
  - تقييم الصـــور ومصـــادرها: وتقيس مدى قدرة الطالبة على تقييم فعالية وموثوقية الصـور، وخصـائصـها الجمالية والفنية، والمعلومات النصـية المصـاحبة، ويشـتمل الاختبار في هذا البعد على الأسئلة (١٠، ١١، ١٢، ١٣).

واســتقر رأي الباحثة بعد الاطلاع على الأدبيات واســتشــارة المختصــين، على أن يكون الاختبار موضوعياً من نوع اختيار من متعدد، مع الاعتماد على الصور في أغلب الأسئلة.

بناء جدول المواصفات: يتطلب بناء جدول المواصفات الرجوع إلى معايير الجمعية الدولية للثقافة البصرية، ومؤشرات أدائها، ووضع سؤال لكل مؤشر أداء، فجاءت عدد مفردات الاختبار (١٣) مفردة بعدد مؤشرات الأداء للأربعة معايير الأولى التي لها علاقة بقراءة الصور وتفسيرها، وقد تم بناء الاختبار، وتحديد عدد أسئلة كل بُعد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(٦)جدول مواصفات الاختبار

أبعاد الاختبار	عدد مؤشرات الأداء	عدد مفردات الاختبار	أرقام الأسئلة التي تقيس البعد	مجموع الدرجات
تحديد طبيعة وحجم المواد البصرية اللازمة.	٢	٢	١، ٢	٤
البحث والوصول إلى الصور والوسائط البصرية بكفاءة وفاعلية	٣	٣	٣، ٤، ٥	٦
تفسير وتحليل معاني الصور والوسائط البصرية.	٤	٤	٦، ٧، ٨، ٩	٨
تقييم الصور ومصادرها.	٤	٤	١٠، ١١، ١٢، ١٣	٨
المجموع	**١٣**	**١٣**	**١٣**	**٢٦**

- **صياغة مفردات وتعليمات الاختبار:** قامت الباحثة بصياغة مبدئية لمفردات الاختبار المهاري من نوع الاختيار من متعدد في ضوء مؤشرات الأداء لمعايير الجمعية الدولية للثقافة البصرية المختارة، مع مراعاة وضوح مفردات الاختبار، ومناسبتها لمستوى الطالبات.
- **التحقق من صدق المحكمين للاختبار:** تم عرض الأداة على خمسة من المحكمين المختصين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم على الاختبار، وفي ضوء آرائهم تم تغيير الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما يقارب (٩٢,٣%).
- **التطبيق على عينة استطلاعية:** تم تطبيق الاختبار على (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة؛ وذلك بهدف التحقق من النقاط التالية: وضوح مفردات الاختبار –تحليل مفردات الاختبار والحصول على معامل السهولة والصعوبة

-تحديد زمن الاختبار - حساب صدق الاتساق الداخلي والثبات، وكانت نتائج التجربة الاستطلاعية كالتالي:

- معامل السهولة للاختبار ككل بلغ (٠,٤١)، وتراوحت قيم معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار بين (٠,٣٢) و(٠,٥٢)، وهي قيم مقبولة إحصائياً، كما أن معامل الصعوبة للاختبار ككل بلغ (٠,٥٩)، وتراوحت قيم معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار بين (٠,٥٧) و(٠,٦٦)، وهي قيم مقبولة إحصائياً، وهذا يتفق مع ما ذكرته إيمان الطائي (٢٠٠٩م، ص٦) أن معامل السهولة والصعوبة الملائم للمفردة يتراوح بين (٠,٣٠) و(٠,٧٠).
- مُعامل التمييز للاختبار ككل قد بلغت (٠,٦٩)، وهذا يشير إلى القدرة الجيدة على التمييز للاختبار ككل، ويدل على أنَّ الاختبار يمتلك القدرة التمييزية. كما تراوحت قيم معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار بين (٠,٦٠) و(٠,٩٠)، مما يدل على أنها مقبولة إحصائياً، وهذا يتفق مع ما ذكرته إيمان الطائي (٢٠٠٩م، ص٦) على أن المفردة التي يزيد معامل تمييزها عن (٠,٦٠) تعد جيدة التمييز.
- الزمن المناسب للاختبار هو (١٥) دقيقة تقريباً، وتم حسابه من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، إذ قامت الباحثة بتسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة تمكنت من الإجابة عن

الاختبار قبل زميلاتها، وتسجيل زمن آخر طالبة، ومن ثم حساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق الاختبار باستخدام المعادلة التالية: زمن الاختبار= (زمن أول طالبة + زمن آخر طالبة)/٢= (٩+ ١١)/٢= ١٠ دقائق. مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن الذي استغرقه تنظيم الطالبات، وتوزيع الورق وقراءة التعليمات (٥) دقائق.

- **التحقق من صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة في الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في الاختبار المهاري والدرجة الكلية للاختبار

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٩٥٨**	٨	٠,٤٣٠*
٢	٠,٨٧٢**	٩	٠,٥٠٨**
٣	٠,٩٥٢**	١٠	٠,٧٤٥**
٤	٠,٨٣٩**	١١	٠,٦٦٠**
٥	٠,٧٨٨**	١٢	٠,٧٠٨**
٦	٠,٧٥٧**	١٣	٠,٨٨١**
٧	٠,٦٩٧**		

** مستوى دلالة ٠,٠١ * مستوى دلالة ٠,٠٥

وتؤكد النتائج الواردة في جدول (٧) أن درجة كل عبارة في الاختبار المهاري ترتبط بمعامل ارتباط دال مع الدرجة الكلية للاختبار، وجاءت قيم معاملات الارتباط عند مستويي دلالة ٠,٠١، و٠,٠٥، مما يعني أن الاختبار المهاري يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

التحقق من ثبات الاختبار: تم حساب معامل الثبات الفا – كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ٠,٩٣٨، وهي قيمة عالية تدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات،

ومن خلال النتائج السابقة يتضح صلاحية استخدام الاختبار المهاري المعد في ضوء معايير مختارة للجمعية الدولية للثقافة البصرية، لتحقيق أهداف الدراسة.

إعداد الصورة النهائية للاختبار ونموذج الإجابة: تمت صياغة مفردات الاختبار في صورتها النهائية بعد الاطلاع على آراء المحكمين وتطبيقها، والتأكد من صدق الاختبار وثباته، وتحليل مفرداته إحصائياً، والتي أكدت أن الاختبار مقبول إحصائياً من حيث السهولة والصعوبة والتمييز، ليظهر الاختبار في صورته النهائية وعدد مفرداته (١٣) سؤالاً. وبالنسبة لتوزيع الدرجات، فقد تم تخصيص درجة واحدة فقط لكل إجابة صحيحة، وبذلك تمثل درجة كلِ طالبة في الاختبار حسب عدد الإجابات الصحيحة التي أجابت عنها، ويكون المجموع الكليّ لدرجات الاختبار (١٣) درجة.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الدراسة وفق الخطوات التالية:

١- مراجعة أدبيات الدراسة ذات العلاقة بالثقافة البصرية، ومعايير كفاءتها؛ لبناء أدوات الدراسة، وتدعيم مقدمة الدراسة.

٢- تحديد عينة الدراسة.

٣- تصميم أدوات الدراسة (اختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم -اختبار مهاري في ضوء معايير مختارة للجمعية الدولية للثقافة البصرية) وتحكيمها ثم تعديلها كصورة نهائية.

٤- توزيع الاستبانة على العينة ثم تجميعها وفحصها.

٥- فرز الاستبانة حسب التخصص، ثم إدخال البيانات إلى الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS) وإجراء التحليل.

٦- استخلاص النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة كالتالي:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية؛ لحساب متوسطات استجابات أفراد العينة على أداتي الدراسة.
- معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson)؛ لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل " إلفا كرونباخ " (Cronbach's Alpha)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغيري التخصص، وعدد سنوات الدراسة.
- اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية؛ للتعرف على اتجاهات الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة.

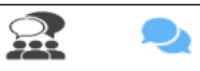
ثالثًا: عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

سيتم عرض النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: ما أبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال: مراجعة الأدبيات التي تناولت مفهوم الثقافة البصرية، وإعداد قائمة بصرية، تحتوي على ٢٤ رمزاً من أبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم، حيث تم تحكيمها كما هو موضح في إجراءات الدراسة، ويوضح جدول (٨) قائمة بأبرز الرموز البصرية.

جدول (٨): قائمة أبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم

الرمز	المعنى	الرمز	المعنى
	بحث		انترنت
	إرفاق ملفات		إحصائيات
	طباعة		محادثة
	شبكة واي فاي		ضبط وإعدادات
	مهمة وتكليف		نسخ
	منتدى		مجموعات
	تقويم		تحديث
	التخزين السحابي		مزيد من المعلومات
	مستوى الصوت		الصفحة الرئيسية
	إغلاق		حفظ
	لصق		تحميل ملف
	استخدام الانترنت بواسطة الهاتف الذكي		بريد الكتروني

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال: حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج استجابة طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية على المحور الأول من اختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم، ويوضح جدول (٩) تلك النتائج.

جدول (٩) نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الأول من اختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية

م	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للإجابات الصحيحة	مستوى الوعي
١	0.1	0.3	%١٠	منخفض جداً
٢	0.14	0.35	%١٤	منخفض جداً
٣	0.49	0.5	%٤٩	منخفض جداً
٤	0.1	0.3	%١٠	منخفض جداً
٥	0.83	0.38	%٨٣	عالي جدا
٦	0.81	0.39	%٨١	عالي جداً
٧	0.24	0.43	%٢٤	منخفض جداً
٨	0.57	0.5	%٥٧	منخفض
٩	0.22	0.41	%٢٢	منخفض جداً
١٠	0.68	0.47	%٦٨	متوسط
١١	0.19	0.39	%١٩	منخفض جداً
١٢	0.14	0.35	%١٤	منخفض جداً
١٣	0.55	0.5	%٥٥	منخفض
١٤	0.67	0.47	%٦٧	متوسط
١٥	0.33	0.47	%٣٣	منخفض جداً
١٦	0.11	0.31	%١١	منخفض جداً
١٧	0.22	0.41	%٢٢	منخفض جداً
١٨	0.17	0.37	%١٧	منخفض جداً
١٩	0.21	0.41	%٢١	منخفض جداً
٢٠	0.53	0.5	%٥٣	منخفض
٢١	0.34	0.47	%٣٤	منخفض جداً
٢٢	0.43	0.5	%٤٣	منخفض جداً
المحور ككل	**٨,٠٥**	**٢,١٤**	**%٣٦,٦**	**منخفض جداً**

ويتضح من النتائج الواردة في جدول (٩) أن متوسط درجات الطالبات في هذا المحور بلغ (٨,٠٥)، وبانحراف معياري قدره (٢,١٤)، أي بنسبة (٣٦,٦%)، مما يعني أن مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية منخفض جداً، ويُمكن تصنيف استجابات أفراد العينة في هذا المحور على النحو التالي: (١٥) عبارة جاءت بمستوى وعي منخفض جداً، وثلاث عبارات بمستوى وعي منخفض، وعبارتان بمستوى وعي متوسط، وعبارتان بمستوى وعي عالٍ جداً، وكانت أكثر العبارات وعياً من قبل أفراد عينة البحث العبارات الآتية:

- عبارة (٥) التي تنص على أن الشخص المثقف بصريًا يكون قادراً على: تفسير وفهم وتقدير الرسالة البصرية، والاتصال البصري الفعال، وإنتاج رسائل بصرية.
- عبارة (٦) التي تنص على أن الثقافة البصرية تشمل القدرة على قراءة، وتفسير وفهم المعلومات المقدمة على هيئة صور.

مما سبق يتضح ضعف الوعي بمفهوم الثقافة البصرية، ولا يوجد دراسة تتفق، أو تختلف مع النتيجة الحالية للدراسة نظراً لحداثتها، وترجع الباحثة السبب في ضعف الوعي بمفهوم الثقافة البصرية إلى عدم الاهتمام بتنمية الثقافة البصرية لدى الطالبات في جميع مراحل التعليم. وهذا يتفق مع ما ذكره بيكر (Baker,2012) بأن محو الأمية البصرية هو شيء اقتصر في المقام الأول على تخصص الفنون –التربية الفنية– لدينا؛ إلا أنه في الفترة الحالية برزت الحاجة إلى محو الأمية البصرية في تخصصات أخرى؛ نظرًا لأن الكثير من المعلومات يتم توصيلها بصريًا.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء في مستوى الوعي بمفهوم الثقافة البصرية تعزى لمتغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية)؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال: إجراء تحليل التباين الأحادي لنتائج أفراد العينة على اختبار مفهوم الثقافة البصرية تبعاً لكل متغير على حدة.

دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء في مستوى الوعي بمفهوم الثقافة البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على محور الوعي بمفهوم الثقافة البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الوعي بمفهوم الثقافة البصرية	بين المجموعات	١٤٧,٢٧	٣	٤٧,٤٢	١٣,٦٣	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٤٠٣,٤٢	١١٦	٣,٤٧			
	المجموع الكلي	٥٤٥,٧٠	١١٩				

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في محور الوعي بمفهوم الثقافة البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة، وللتعرف على اتجاهات تلك الفروق تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١١)

جدول (١١) نتائج المقارنة البعدية لاتجاهات الفروق على محور الوعي بمفهوم الثقافة البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة

المحور	التخصص	العدد	المتوسطات	حاسب آلي	إدارة أعمال	قانون	لغة إنجليزية
الوعي بمفهوم الثقافة البصرية	حاسب آلي	٢٠	١٠,١١	–	٢,٧١*	٢,٥٢*	٢,٦٦*
	إدارة أعمال	٤٠	٧,٤٠	–	–	٠,١٩	٠,٠٥
	قانون	٣٢	٧,٥٩	–	–	–	٠,١٤
	لغة إنجليزية	٢٢	٧,٤٥	–	–	–	–

توضح النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص، وتُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات الحاسب الآلي، وطالبات إدارة الأعمال لصالح طالبات الحاسب، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات الحاسب الآلي، وطالبات القانون لصالح طالبات الحاسب، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات الحاسب الآلي، وطالبات اللغة الإنجليزية لصالح طالبات الحاسب. وترى

الباحثة أن الفرق بين استجابات طالبات الحاسب، وطالبات التخصصات الأخرى في مستوى الوعي بمفهوم الثقافة البصرية، يعود إلى أن تخصص الحاسب ذو طبيعة عملية تطبيقية، ينمي لدى الطالبات بعض المهارات التي تزيد من ثقافتهن البصرية كمهارة التحليل، والتصميم، والتقويم، والبرمجة.

دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء في مستوى الوعي بمفهوم الثقافة البصرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة الجامعية.

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على محور الوعي بمفهوم الثقافة البصرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة الجامعية

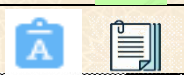
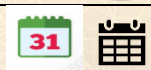
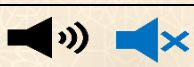
المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الوعي بمفهوم الثقافة البصرية	بين المجموعات	١٥,٧٥	٤	٣,٩٣	٠,٨٥٥	٠,٤٩٤	دالة
	داخل المجموعات	٥٢٩,٩٤	١١٥	٤,٦٠			
	المجموع الكلي	٥٤٥,٧٠	١١٩				

توضح النتائج السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة على محور الوعي بمفهوم الثقافة البصرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة الجامعية. وترجع الباحثة ذلك إلى أن الوعي بمفهوم الثقافة البصرية يرتبط بالمهارات البصرية التي يتم إشعار الطالبات بها، كما يعتمد على طبيعة المقررات التي تتم دراستها في التخصص، بغض النظر عن عدد سنوات الدراسة.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع: ما مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال: حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج استجابة طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية على المحور الثاني من اختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم، ويوضح جدول (١٣) تلك النتائج.

جدول (١٣) نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الثاني من اختبار الوعي المستخدمة في التعليم

م	الرمز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للإجابات الصحيحة	مستوى الوعي
١		0.69	0.46	%٦٩	متوسط
٢		0.78	0.42	%٧٨	عالٍ
٣		0.32	0.47	%٣٢	منخفض جداً
٤		0.13	0.33	%١٣	منخفض جداً
٥		0.99	0.09	%٩٩	عالٍ جداً
٦		0.26	0.44	%٢٦	منخفض جداً
٧		0.99	0.09	%٩٩	عالٍ جداً
٨		0.19	0.39	%١٩	منخفض جداً
٩		0.15	0.36	%١٥	منخفض جداً
١٠		0.16	0.37	%١٦	منخفض جداً
١١		0.5	0.5	%٥٠	منخفض
١٢		0.28	0.45	%٢٨	منخفض جداً
١٣		0.6	0.49	%٦٠	متوسط
١٤		0.67	0.47	%٦٧	متوسط
١٥		0.12	0.32	%١٢	منخفض جداً
١٦		0.17	0.37	%١٧	منخفض جداً
١٧		0.93	0.26	%٩٣	عالٍ جداً

م	الرمز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للإجابات الصحيحة	مستوى الوعي
١٨		0.13	0.34	%١٣	منخفض جدا
١٩		0.94	0.23	%٩٤	عالٍ جداً
٢٠		0.77	0.42	%٧٧	عالٍ
٢١		0.16	0.37	%١٦	منخفض جداً
٢٢		0.13	0.34	%١٣	منخفض جداً
٢٣		0.15	0.36	%١٥	منخفض جداً
٢٤		1	0	%١٠٠	عالٍ جداً
المحور ككل		١١,٢	٤,١	٤٦,٦	منخفض جداً

ويتضح من النتائج الواردة في جدول (١٣)، أن متوسط درجات الطالبات على هذا المحور (١١,٢)، وبانحراف معياري قدره (٤,١)، أي بنسبة (٤٦,٦%)، مما يعني أن مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم منخفض جداً، ولا يوجد دراسة تتفق أو تختلف مع النتيجة الحالية للدراسة نظراً لحداثتها، ويُمكن تصنيف استجابات أفراد العينة على هذا المحور على النحو التالي: (١٣) عبارة جاءت بمستوى وعي منخفض جداً، عبارة واحدة بمستوى وعي منخفض، (٣) عبارات بمستوى وعي متوسط، عبارتان بمستوى وعي عالٍ، و(٥) عبارات بمستوى وعي عالٍ جداً، وكانت الرموز البصرية الأكثر وعياً من قبل أفراد عينة البحث كالتالي:

- رمز (٢٤) الذي يدل على البريد الإلكتروني.
- رمز (٥) الذي يدل على الطباعة.
- رمز(٧) الذي يدل على شبكة واي فاي.
- رمز (١٩) الذي يدل على زر الإغلاق.

وترى الباحثة أن انخفاض الوعي بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم، يعود إلى أن الوعي بأبرز الرموز البصرية هي مهارات تكتسبها الطالبات أثناء دراستهن، وتعتمد على طرق وأساليب التدريس المتبعة، إلا أن هناك قصوراً في استخدام الأساليب التدريسية التي تجعل الطلاب متعلمين بصرياً، وهذا يتفق مع توصيات دراسة (عبدالغني،٢٠٢٠م)، التي أوصت بضرورة زيادة الاهتمام بالتدريب على مهارات الثقافة البصرية، لإعداد متعلمين مثقفين بصرياً. ودراسة ثومبسون (Thompson,2019) التي أشارت إلى الحاجة الملحة لتطوير طرق التدريس البصرية في الفصول الدراسية بالجامعة، وتعليم الطلاب أهمية القراءة النقدية للصورة، وكيفية تحليل وتفسير وتقييم وفهم الصور الموجودة على مواقع التواصل الاجتماعي.

خامساً: الإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء في مستوى الوعي بالرموز البصرية المستخدمة في التعليم تعزى لمتغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية)؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال: إجراء تحليل التباين الأحادي لنتائج أفراد العينة على المحور الثاني من اختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم تبعاً لكل متغير على حدة.

دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بالنسبة للرموز البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة.

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بالنسبة للرموز البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الوعي بالرموز البصرية	بين المجموعات	١٥٩١,٣٧	٣	٥٣٠,٤	١٣٧,١٨	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٤٤٨,٥٩	١١٦	٣,٨٦			
	المجموع الكلي	٢٠٣٩,٩٦	١١٩				

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٤)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بالنسبة للرموز البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة، وللتعرف على اتجاهات تلك الفروق تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١٥).

جدول (١٥) نتائج المقارنة البعدية لاتجاهات الفروق بالنسبة للرموز البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة

المحور	التخصص	العدد	المتوسطات	حاسب آلي	إدارة أعمال	قانون	لغة إنجليزية
الوعي بالرموز البصرية	حاسب آلي	٢٠	١٨,٠٧	–	٨,٦٠*	٩,٣٢*	٨,٣٩*
	إدارة أعمال	٤٠	٩,٤٧	–	–	٠,٧٢	٠,٢٠
	قانون	٣٢	٨,٧٥	–	–	–	٠,٩٣
	لغة إنجليزية	٢٢	٩,٦٨	–	–	–	–

توضح النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص، وتُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات الحاسب الآلي وطالبات إدارة الأعمال لصالح طالبات الحاسب الآلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات الحاسب الآلي، وطالبات القانون لصالح طالبات الحاسب الآلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات الحاسب الآلي، وطالبات تخصص لغة إنجليزية لصالح طالبات الحاسب الآلي. وترى الباحثة أن الفرق بين استجابات طالبات الحاسب، وطالبات التخصصات الأخرى في الوعي بأبرز الرموز المستخدمة في التعليم، يعود إلى أن تخصص الحاسب ذو طبيعة عملية تطبيقية، ينمي لدى الطالبات عدة مهارات تزيد من قدرتهن على قراءة البصريات، حيث إن طالبات الحاسب الآلي أكثر تعاملاً مع البرامج والتطبيقات المليئة بالرموز البصرية.

دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بالنسبة للرموز البصرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة الجامعية.

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بالنسبة للرموز البصرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة الجامعية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الوعي بالرموز البصرية	بين المجموعات	٢٨٧,٢٩	٤	٧١,٨١	٤,٧١	٠,٠٠١	دالة
	داخل المجموعات	١٧٥٢,٧٢	١١٦	١٥,٢٤			
	المجموع الكلي	٢٠٣٩,٩٦	١١٩				

توضح النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بالنسبة للرموز البصرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة الجامعية، وللتعرف على اتجاهات تلك الفروق تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٧) نتائج المقارنة البعدية لاتجاهات الفروق بالنسبة للرموز البصرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة

المحور	عدد سنوات الدراسة	العدد	المتوسطات	أقل من سنة	سنة – سنة ونصف	سنتان – سنتان ونصف	ثلاث –ثلاث سنوات ونصف	أربع سنوات فأكثر
الوعي بالرموز البصرية	أقل من سنة	١٨	١٤,٢٢	–	١,٨٦	٣,٦٢	٤,٥٠*	٣,٩٦*
	سنة — سنة ونصف	٢٢	١٢,٣٨	–	–	١,٧٦	٢,٦٤	٢,٢١
	سنتان — سنتان ونصف	٢٠	١٠,٦٠	–	–	–	٠,٨٨	٠,٣٤
	ثلاث— ثلاث سنوات ونصف	٢٥	٩,٧٢	–	–	–	–	٠,٥٣
	أربع سنوات فأكثر	٣٥	١٠,٢٥	–	–	–	–	–

توضح النتائج الواردة في جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة، وجاءت الفروق بين الطالبات في فئة عدد سنوات الدراسة "أقل من سنة" والطالبات في فئة عدد سنوات الدراسة "ثلاث – ثلاث سنوات ونصف" لصالح الطالبات في فئة عدد سنوات الدراسة "أقل من سنة"، ووجود فروق بين الطالبات في فئة عدد سنوات الدراسة "أقل من سنة"، والطالبات في فئة عدد سنوات الدراسة "أربع سنوات فأكثر" لصالح الطالبات في فئة عدد سنوات الدراسة "أقل من سنة"، وترجع الباحثة الفرق بين استجابات طالبات فئة " أقل من سنة"، وطالبات فئة "ثلاث سنوات وأكثر" في الوعي بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم، إلى أن الطالبات المستجدات تتراوح أعمارهن بين (١٨–٢٠) سنة، وهي مرحلة عمرية يزداد فيها استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والتعامل مع الرموز والبصريات،

وهذا يتفق مع دراسة (موسى،٢٠١٩) التي أثبتت أن الفئة العمرية (١٧-٢٠) هي أكثر فئة في المرحلة الجامعية استخداماً لشبكات التواصل الاجتماعي، لالتحاقهن بمرحلة دراسية جديدة حيث تستخدم بغرض الترويح والتخفيف، وتمضية الوقت في التواصل مع الأصدقاء الجدد.

سادساً: الإجابة عن السؤال السادس: ما درجة تحقيق طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء لبعض معايير كفاءة الثقافة البصرية؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال: حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج استجابة طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية على الاختبار المهاري المعد في ضوء معايير مختارة للجمعية الدولية للثقافة البصرية، ويوضح جدول (١٨) تلك النتائج.

جدول (١٨) نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الثاني من اختبار الوعي بمفهوم الثقافة البصرية ورموزها المستخدمة في التعليم

م	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للإجابات الصحيحة	درجة التحقيق
٢	0.44	0.5	%٤٤	منخفضة جداً
٣	0.1	0.3	%١٠	منخفضة جداً
٤	0.07	0.25	%٧	منخفضة جداً
٥	0.5	0.5	%٥٠	منخفضة
٦	0.85	0.36	%٨٥	عالية جداً
٧	0.44	0.5	%٤٤	منخفضة جداً
٨	0.46	0.5	%٤٦	منخفضة جداً
٩	0.53	0.5	%٥٣	منخفضة
١٠	0.42	0.49	%٤٢	منخفضة جداً
١١	0.93	0.25	%٩٣	عالية جداً
١٢	0.45	0.5	%٤٥	منخفضة جداً
١٣	0.09	0.29	%٩	منخفضة جداً
المحور ككل	٦,١	١,٥٣	%٤٦,٩	منخفضة جداً

ويتضح من النتائج الواردة في جدول (١٨)، أن متوسط درجات الطالبات على هذا الاختبار (٦,١)، وبانحراف معياري قدره (١,٥٣)، أي بنسبة (٤٦,٩%)، مما يعني أن درجة تحقيق طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء لبعض معايير كفاءة الثقافة البصرية

منخفضة جداً، ولا يوجد دراسة تتفق أو تختلف مع النتيجة الحالية للدراسة نظراً لحداثتها، ويُمكن تصنيف استجابات أفراد العينة على هذا المحور على النحو التالي: (٨) عبارات جاءت بدرجة تحقيق منخفضة جداً، عبارتان بدرجة تحقيق منخفضة، عبارة واحدة بدرجة تحقيق عالية، وعبارتان بدرجة تحقيق عالية جداً، وكانت أكثر المعايير تحقيقاً من قبل أفراد عينة البحث كالتالي:

- عبارة رقم (١١) والتي تعكس مؤشر أداء تقييم الخصائص الجمالية والفنية للصورة من معيار تقييم الصورة، وموثوقية مصادرها.
- عبارة رقم (٦) والتي تعكس مؤشر أداء تحديد المعلومات ذات الصلة بمعنى الصورة من معيار تفسير وتحليل معاني الصور، والوسائط البصرية.

وترجع الباحثة الضعف في درجة تحقيق طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية، إلى أن الطالبات لديهن ضعف في الوعي بمفهوم الثقافة البصرية، وأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم، وهذا ما أثبتته نتيجة السؤالين الثاني، والرابع.

سابعاً: الإجابة عن السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء في درجة تحقيق بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية تعزى لمتغيري (تخصص الطالبة/ عدد سنوات الدراسة الجامعية)؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال: إجراء تحليل التباين الأحادي لنتائج أفراد العينة على الاختبار المهاري المعد في ضوء معايير مختارة للجمعية الدولية للثقافة البصرية تبعاً لكل متغير على حدة.

دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية لبعض معايير الكفاءة البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة.

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لبعض معايير كفاءة الثقافة البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٤٣	٣	١٤,٣٣	٦,٩٧	٠,٠٠	دالة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
معايير كفاءة الثقافة البصرية	داخل المجموعات	٢٣٨,٤٥	١١٦	٢,٠٥			
	المجموع الكلي	٢٨١,٤٦	١١٩				

توضح النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بالنسبة لبعض معايير كفاءة الثقافة البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة، وللتعرف على اتجاهات تلك الفروق تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢٠)

نتائج المقارنة البعدية لاتجاهات الفروق لبعض معايير الكفاءة البصرية تبعاً لمتغير تخصص الطالبة

المحور	التخصص	العدد	المتوسطات	حاسب آلي	إدارة أعمال	قانون	لغة إنجليزية
معايير كفاءة الثقافة البصرية	حاسب آلي	٢٠	٧,١٥	–	١,٦٠*	١,٣١*	١,١١
	إدارة أعمال	٤٠	٥,٥٥	–	–	٠,٢٩	٠,٤٩
	قانون	٣٢	٥,٨٤	–	–	–	٠,٢٠
	لغة إنجليزية	٢٢	٦,٠٤	–	–	–	–

توضح النتائج السابقة الواردة في جدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص، وتُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات الحاسب الآلي، وطالبات إدارة الأعمال لصالح طالبات الحاسب الآلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طالبات الحاسب الآلي، وطالبات تخصص قانون لصالح طالبات الحاسب الآلي. وترى الباحثة أن الفرق بين استجابات طالبات الحاسب، وطالبات إدارة الأعمال والقانون، في تحقيق بعض معايير الكفاءة البصرية يعود إلى أن تخصص الحاسب ذو طبيعة عملية تطبيقية، ينمي لدى الطالبات عدة مهارات تزيد من قدرتهن على تحقيق بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية حيث إن طالبات الحاسب أكثر تعاملاً مع البرامج والتطبيقات المليئة بالبصريات.

دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية لبعض معايير الكفاءة البصرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة.

جدول (٢١) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لبعض معايير كفاءة الثقافة البصرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
معايير كفاءة الثقافة البصرية	بين المجموعات	١٦,٠٧	٤	٤,٠١	١,٧٤	٠,١٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٥,٣٩	١١٥	٢,٣٠			
	المجموع الكلي	٢٨١,٤٦	١١٩				

توضح النتائج الواردة في جدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لبعض معايير كفاءة الثقافة البصرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الدراسة. وترجع الباحثة ذلك إلى أن الوعي بمفهوم الثقافة البصرية يرتبط بالمهارات البصرية التي يتم تدريب الطالبات عليها، كما يعتمد على طبيعة المقررات التي يتم دراستها في التخصص، بغض النظر عن عدد سنوات الدراسة.

ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها توصلت إلى النتائج التالية:

١- إعداد قائمة بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم.

٢- أن مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية منخفض جداً.

٣- أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.0) في مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية يعزى لمتغير تخصص الطالبة، لصالح من تخصصهم حاسب آلي.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.494) في مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بمفهوم الثقافة البصرية يعزى لمتغير عدد سنوات الدراسة الجامعية.

٥- أن مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم منخفض جداً.

٦- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.0) في مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم يعزى لمتغير تخصص الطالبة، لصالح من تخصصهن حاسب آلي.

٧- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.001) في مستوى وعي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بأبرز الرموز البصرية المستخدمة في التعليم يعزى لمتغير عدد سنوات الدراسة، لصالح من كانت سنوات دراستهن "أقل من سنة".

٨- أن درجة تحقيق طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية منخفضة جداً

٩- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.0) في درجة تحقيق طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية يعزى لمتغير تخصص الطالبة، لصالح من تخصصهن حاسب آلي.

١٠- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.146) في درجة تحقيق طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء بعض معايير كفاءة الثقافة البصرية يعزى لمتغير عدد سنوات الدراسة الجامعية.

توصيات الدراسة:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١- دعوة مركز التعليم والتعلم بالكليات لتنفيذ دورات تدريبية للطالبات تساهم في تحقيق معايير كفاءة الثقافة البصرية كدورة (محو الأمية البصرية -قراءة البصريات – تحليل ونقد الرسوم- تصميم الملصقات العلمية..إلخ) من خلال تضمين تلك الدورات في خطة المركز.

٢- دعوة طالبات التعليم العالي لحضور ورش تعليمية عن الثقافة البصرية.

٣- دعوة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات للتدريس باستخدام الصور، والرسوم التوضيحية، والخرائط الذهنية، والتدوين البصري، ودمج تلك الأساليب في العملية التعليمية من خلال عقد حلقات نقاش واجتماعات عن ذلك.

٤- حث أعضاء هيئة التدريس على تكليف الطالبات بنقد ومناقشة صور ومقاطع فيديو، ونشرات إخبارية لها علاقة بالمقرر.

٥- حث أعضاء هيئة التدريس على حضور ورش عمل عن كيفية تنمية الثقافة البصرية لدى الطالبات.

٦- دعوة مؤلفي الكتب الجامعية لإثرائها بالرموز البصرية، والألوان الممثلة للحقيقة.

٧- دعوة الجهات العليا بالجامعات لبناء رؤية وخطة استراتيجية لتحقيق معايير كفاءة الثقافة البصرية لدى الطلاب.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقترح إجراء الدراسات التالية:

١- دراسة للتعرف على فاعلية تصور مقترح لمحو الأمية البصرية في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى أعضاء هيئة التدريس، والطالبات.

٢- دراسة للتعرف على أثر وحدة مقترحة في ضوء معايير الجمعية الدولية للكفاءة البصرية في تنمية الثقافة البصرية لدى الطالبات.

٣- دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على درجة توافر معايير الجمعية الدولية للثقافة البصرية لدى الطلاب والطالبات بجامعات أخرى، وعمل مقارنة بينهم.

المراجع العربية

أبو جلال، إسماعيل سلمان. (٢٠١٢م). **الإذاعة ودورها في الوعي الأمني**. ط١، الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

أبو خطوة، السيد عبدالمولى. (٢٠١٥م). **أثر برمجية مقترحة قائمة على الألعاب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الثقافة البصرية واستخدام الحاسوب لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المملكة العربية السعودية، الرياض.

إبراهيم، وليد وراضي، وائل. (٢٠٠٦م). **تطوير برنامج للتذوق الفني لتنمية الثقافة البصرية وفق متطلبات إعداد طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة حلوان وقياس فعاليته**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية- المعلوماتية ومنظومة التعليم-، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، القاهرة، مصر.

الجزار، إسلام خليل. (٢٠١٤م). **أثر مستويات التفاعل في القصة الإلكترونية المصورة في تنمية الثقافة البصرية لمرحلة رياض الأطفال**. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة حلوان: مصر.

حمادي، مصطفى ومحسن، نورة وسمير، هبه. (٢٠١٧م). **أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة كلية التربية**. بحث غير منشور لنيل درجة البكالوريوس، كلية التربية، جامعة القادسية: بغداد.

دواير، فرانسيس وديفيد، مايك. (٢٠١٥م). **الثقافة البصرية والتعلم البصري**. (نبيل عزمي، مترجم)، عمان: مكتبة بيروت. (تاريخ النشر الأصلي ٢٠٠٧م).

الديب، عبدالسلام. (٢٠١٧م). الثقافة البصرية ودورها في تنمية المفاهيم التقنية لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة الجامعي**–النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي-ليبيا، (٢٥)، ٣٢٤-٣٥٠.

رزق، إبراهيم عبدالفتاح. (٢٠٢٠م). فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير البصري وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**- المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل- إستونيا، ٣(٣)، ١٢٣-١٩٦.

زيدان، سهام وعلي، رشا. (٢٠١٩م). أثر الثقافة البصرية والذكاء البصري المكاني على رسوم عينة من طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون**- جامعة حلوان - كلية التربية الفنية-مصر، (٥٦)،١-٤٩.

السعود، خالد محمد. (٢٠٢٠م). أثر الثقافة البصرية والعوامل البيئية في تنمية التخيل وبناء الصور في رسومات الأطفال. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل** – العلوم الإنسانية والإدارية- جامعة الملك فيصل-الدمام،٢١(٢)، ١٦٨-١٧٥.

السواط، طارق. (٢٠١٩م). **نظرية العبء المعرفي (أو نظرية الحمل المعرفي) Cognitive Load Theory**. مقالة منشورة في تعليم جديد، تم استرجاعه في ١٤٤٢/٧/١٧هـ، ومتاح على: https://cutt.us/qnSR8

الشيخ، هاني. (٢٠٠٧م). **أثر برنامج وسائط متعددة لتنمية مهارات قراءة البصريات على بعض نواتج التعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة: مصر.

صادق، حمدي. (٢٠٠٨م). **تفعيل دور الطبعة الفنية باعتبارها وسيط ثقافي بصري في تنمية الوعي بالثقافة البصرية**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الفنون الجميلة في مصر ١٠٠ عام من الإبداع، كلية الفنون الجميلة – جامعه حلوان: مصر.

الضبع، محمود. (٢٠٠٦م). **المناهج التعليمية: صناعتها وتقويمها**. مصر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد السيد، منال. (٢٠١٩م). برنامج قائم على التربية الأمانية لتنمية الوعي التكنولوجي بمخاطر الألعاب الإلكترونية لدى طفل الروضة. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**–جامعة أسيوط– مصر، (٩)، ٤٦–١٠٨.

عبدالغني، باسم. (٢٠٢٠م). **أثر اختلاف مستويات كثافة تلميحات الإنفوجرافيك عبر شبكات الويب الاجتماعية في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى طلبة تكنولوجيا التعليم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس: مصر.

العبيد، أفنان والشايع، حصة. (٢٠١٥م). **تكنولوجيا التعليم–الأسس والتطبيقات**–. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

العتوم، عدنان. (٢٠١٢م). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العدوى، مروة. (٢٠١٦م).أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس وحدة الجغرافيا الطبيعية للعالم على تنمية بعض مهارات الثقافة البصرية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. **مجلة كلية التربية**–جامعة الإسكندرية– مصر، ٢٦(١)، ٣٣١–٤١٨.

عمار، محمد والقباني، نجوان. (٢٠١١م). **التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم**. مصر، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

مهدي، حسن والعاصي، وائل. (٢٠١٦م). دراسة تقييمية لمستوى التكامل بين اللغة غير اللفظية (الشكل البصري) واللغة اللفظية (المحتوى التعليمي) في مقررات الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**– جامعة القدس المفتوحة– الغزة، ٤(١٦)، ١٩٧–٢٢٢.

موسى، أحمد. (٢٠١٩م). **استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وسط طلاب كلية التربية بجامعة الفاشر في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**. مجلة العلوم التربوية والنفسية– المركز القومي للبحوث غزة– فلسطين،٣ (١٠)، ١٤٥–١٦١.

نصار، حنان. (٢٠٠٨م).**الألغاز المصورة وتنمية التفكير عند الأطفال**.ط١،مصر،القاهرة: عالم الكتب.

Arabic references:

Abdul Ghani, Basem. (2020). **Impact of different density levels of infographics cues via web-based social networks on developing visual literacy skills among educational**

technology students. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Suez Canal University: Egypt.

Abdulsayed, Manal. (2019). A safety education-based program to develop technological awareness of the dangers of electronic games for kindergarten children. **Journal of Studies in Childhood and Education** - Assiut University - Egypt, (9), 46-108.

Abu Jalal, Ismail Salman. (2012**). Radio broadcasting and its role in raising security awareness.** First Edition, Jordan, Amman: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Abu Khotwa, Alsayed Abdul Mawla. (2015). **Effect of a proposed electronic games-based software on developing some visual culture and computer skills in children with hearing disabilities.** A working paper submitted to the Fourth International Conference on E-learning and Distance Education, The National Center for E-learning and Distance Education, Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh.

Aladawi, Marwa. (2016). The effect of using the Web Quest strategy in teaching study unit of physical geography of the world on developing some visual culture skills among third-grade elementary school students. **Journal of the Faculty of Education** - Alexandria University - Egypt, 26 (1), 331-418.

Al-Atoum, Adnan. (2012). **Cognitive Psychology: Theory and Practice**. Jordan, Amman: Dar Al Massira For Publishing, Printing & Distribution.

AL daba, Mahmoud. (2006). **Educational curricula: making and evaluating them**. Egypt, Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al Deeb, Abdul Salam. (2017). Visual culture and its role in developing the technical concepts of the first stage pupils of the basic education stage. **Aljami Journal** (in arabic) - General Syndicate of University Faculty Members - Libya, (25), 324-350.

Al-Jazzar, Islam Khalil (2014)**. Effect of levels of interaction of an electronic storyboard on the development of visual culture in kindergarten stage**. Unpublished PhD thesis, Department of Educational Technology, Faculty of Education, Helwan University: Egypt.

Al Saud, Khaled Mohammed. (2020). Influence of visual culture and environmental factors in developing imagination and image construction in children's drawings. The **Scientific Journal of King Faisal University** - Humanities and Administration - King Faisal University - Dammam, 21 (2), 168-175.

Alsawwat, Tariq. (2019). **Cognitive Load Theory.** An article published in “New Education” website, Access date, 7/17/1442 AH, from: https://cutt.us/qnSR8

Al-Ubaid, Afnan and Al-Shaye, Hessa. (2015). **Educational Technology - Foundations and Applications**. Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh: Al Rushd Bookshop Publishers.

Ammar, Mohammed & Alkabbani, Najwan. (2011). **Visual thinking in light of educational technology**. Egypt, Alexandria: Dar Al Jamaa Al Jadeeda (in arabic).

Dwyer, Francis & David, Mike. (2015). **Visual culture and visual learning**. (Translated by Nabil Azmy), Amman: Beirut Library. (Original publication date 2007).

Hammadi, Mustafa & Mohsen, Noura & Samir, Heba. (2017). **Methods of information processing for students of the College of Education.** Unpublished bachelor's thesis, College of Education, Al-Qadisiyah University: Baghdad.

Ibrahim, Walid & Radi, Wael. (2006). **Developing and measuring the effectiveness of a program of art appreciation for the development of visual culture according to the requirements for preparing students of the Division of Educational Technology at the Faculty of Education, Helwan University**. A working paper submitted to the second scientific conference of the Arab Society for Educational Technology - Informatics and the Education System - Arab Society for Educational Technology, Cairo, Egypt.

Mahdi, Hassan and Al-Asi, Wael. (2016). Evaluation Study of the Level of Integration between Visual Shapes and Educational Content in Geography Curriculum for Higher Basic Schools in Palestine. **The Journal of al-Quds Open University for Educational and Psychological Research & Studies**- Al-Quds Open University - Gaza, 4 (16), 197-222.

Musa, Ahmed. (2019). **The use of social networks among students of the Faculty of Education at the University of El Fasher in light of some demographic variables**. Journal of Educational and Psychological Sciences - National Research Center, Gaza - Palestine, 3 (10), 145-161.

Nassar, Hanan. (2008). **Photo puzzles and development of thinking among children**. First edition, Egypt, Cairo: The World of Books.

Rizk, Ibrahim Abdel Fattah. (2020). The effectiveness of mental mapping strategy in developing historical concepts, visual thinking and some habits of mind among fourth grade primary school students. **International Journal of Research in Educational Sciences** - International Foundation for Future Horizons - Estonia, 3 (3), 123-196.

Sadiq, Hamdi. (2008). **Activating printmaking as a visual cultural medium in developing awareness of visual culture**. A working paper presented to the International Scientific Conference: Fine Arts in Egypt - 100 Years of Creativity, Faculty of Fine Arts - Helwan University: Egypt.

Sheikh, Hani. (2007). **The Effect of a Multimedia Program to Develop Visuals Reading Skills on some Learning Results**. Unpublished PhD thesis, Institute of Educational Studies, Department of Educational Technology, Cairo University: Egypt.

Zidan, Siham & Ali, Rasha. (2019). Effect of visual culture and visual-spatial intelligence on sample drawings by some elementary students. **Journal of Research in Art Education and Arts** - Helwan University - Faculty of Art Education - Egypt, (56), 1-49.

المراجع الأجنبية:

Alonso, A.(2018). Visualizing Visual Literacy. **Doctor Thesis of the Philosophy**, The Faculty OF Graduate and Postdoctoral Studies (Language and Literacy Education)-The University Of British Columbia (Vancouver), Britain.

Baker,F.(2012). **Media Literacy in the K–12 Classroom**. International Society for Technology in Education (ISTE).

Baz,M.(2020).Improving Visual Literacy Skills through new photos. **Journal of Inquiry Based Activities (JIBA)** - Muğla University-Turkia,10(1),61-81

Duchak, O. (2014). Visual literacy in educational practice. **Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal,** 6(2), 41–4.doi: 10.247/cphpj-2014-0017.

Hattwig, D. (2011). **ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education**. Available from: URL:http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy**.**

Meliha,Y., Ugur,Y. & Ece Nur,D.(2019). The Relation between Social Learning and Visual Culture. **International Electronic Journal of Elementary Education,** 11(4), 421-427.

Özsoy, V., Mamur, N. & Saribas, S. (2020). Use of Visual Culture in Visual Arts Courses: Opinions of Participating Teachers after TUBITAK-4005 Project. **Pegem Journal of Education and Instruction**, 10(3), 767-808.

Schoen, J. (2015).TeachingVisual Literacy Skills in a One-Shot Session. **VRA Bulletin.** 41(1).

Thompson, D. (2019). Teaching students to critically read digital images: a visual literacy approach using the DIG method. **Journal of Visual Literacy**, 38(1-2),1-10,DOI: 10.1080/1051144X.2018.1564604

نموذج مقترح قائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية

إعداد

د. خالد بن إبراهيم بن علي التركي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية من خلال نموذج مقترح قائم على المدخل المنظومي، لتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وحدد الباحث مهارات التدريس عن بعد في أربعة محاور، المحور الأول: ثقافة التدريس عن بعد (٥) مهارات، والمحور الثاني: مهارات استخدام الحاسب الآلي (١٣) مهارة، والمحور الثالث: مهارات استخدام الشبكات والإنترنت (٩) مهارات، والمحور الرابع: مهارات تصميم وإدارة التدريس الافتراضي (١١) مهارة. وتم تحديد درجة توافر هذه المهارات لدى معلمي اللغة العربية (عينة البحث) من خلال استبانة وظهر ضعف هذه المهارات لديهم، وفي ضوء ذلك قام الباحث ببناء نموذج مقترح لتنمية هذه المهارات تكون من (٨) مراحل.

الكلمات المفتاحية: المدخل المنظومي، التدريس عن بعد، معلمو اللغة العربية.

Abstract:

The research aims to develop the distance virtual teaching skills among Arabic language teachers through a proposed model based on the systemic approach. To achieve the goal of the research, the researcher used the descriptive approach and identified the distance virtual teaching skills in four sections, the first section: the culture of distance teaching (5) skills, and the second section: Computer skills (13) skills, and the third section: skills for using networks and the Internet (9) skills, and the fourth section: skills for designing and managing distance virtual teaching (11) skills. The percentage of availability of these skills among Arabic language teachers (the research group) was measured using a questionnaire, and the measurement showed the weakness of these skills, and the researcher built a proposed model to develop these skills consisting of (8) stages.

Key words: systemic approach, distance teaching, Arabic teachers.

المقدمة

يعد التدريس الافتراضي من المصطلحات التي ظهرت وانتشرت مؤخراً في ظل جائحة كورونا، حيث اتجهت المؤسسات التعليمية في المملكة والعالم إلى التدريس الافتراضي بوصفه بديلا مناسبا للتعليم بعد إغلاق المدارس والجامعات؛ نتيجة الخوف من انتشار الوباء.

وقد أدى ذلك إلى أن تقدم تلك المؤسسات بديلاً يغني الطلاب عن الحضور الفعلي للمدرسة أو الجامعة، وفي نفس الوقت يحقق هدف المؤسسة التعلمية، وكان الحل الأمثل هو التعليم الإلكتروني عن بعد، كونه أحد الوسائل التي يمكن من خلالها إنشاء بيئة تدريس تفاعلية عن طريق التقنيات الحديثة مع تنوع المعلومات والخبرات ووسائل الاتصال وفنواتها الإلكترونية المتعددة ومنها الفصول الافتراضية (الراشد، ٢٠٠٣، ١٣).

ولا يقتصر دور التعليم الإلكتروني على التعليم التقليدي بل يمتد أثره إلى خارج المدرسة بعد انتهاء الوقت الرسمي للدراسة، وبذلك يعطي مفهوما أوسع للتعليم المستمر، ويجعل الطالب أكثر اعتمادا على نفسه؛ ليستطيع من خلال ذلك مواكبة الاتساع الهائل للمعرفة في العصر الحديث. (التودري، ٢٠٠٤، ٦٨)

وتتمثل أهمية التدريس الافتراضي في الوعي بالمهارات التي تؤهل لهذا النوع من التدريس، الأمر الذي دفع بالمؤسسات التعليمية للتحول إلى التعلم عن بعد كبديل للتدريس التقليدي وضرورة دمجه في العملية التعليمية، خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بتطور تكنولوجيا الذكاء الصناعي وإنترنت الأشياء(Internet of Things) وغيرها.

ويمتاز التدريس الافتراضي عن غيره من أنماط التدريس بأنه يزيد دافعية المتعلمين من خلال تقديم أساليب تدريس وتعلم غير تقليدية، وكذلك يوسع دائرة اهتمام المتعلمين وينمي لديهم مهارات التفكير الناقد والإبداعي. (الغامدي، ٢٠٠٨، ٢٨)

كما أن التطور من التعليم التقليدي إلى الإلكتروني أو الخلط بينهما يتم بناء عليه تحول من التركيز على محتوى المنهج إلى التركيز على عمليات المنهج، ومن التعلم الفردي إلى التعلم كفريق

متعاون، ومن تقديم المعرفة المحدودة إلى تقديم المعلومات للنقاش وتوليد معلومات جديدة، والتحول من التعليم كعملية استهلاكية إلى كونه عملية إنتاج للمعرفة.

وتشير (حسن وخصاونة، ٢٠١٤، ٧٩) إلى أن التدريس الافتراضي يعد من الوسائل المحفزة لإيصال ثمرات المعرفة للمتعلم، ويعد كذلك طريقة فعالة في تقديم وتحصيل المعرفة، بالإضافة إلى ذلك فإن التدريس الافتراضي من خلال المواقع التفاعلية يعد من أهم وسائل التدريس والتعلم عن بعد سواءً بالتعلم الذاتي أو بمساعدة المعلم، ويؤهل المتعلم لاكتساب مهارات التعلم الذاتي المرتبطة بالتكنولوجيا الحديثة التي هي سمة العصر.

وتأتي أهمية التعليم عن بعد في أنه يلائم شرائح واسعة من المتعلمين على اختلافهم، ومن أبرز المزايا التي يوفرها التعليم عن بعد إتاحة الفرصة التعليمية لكل المتعلمين حيث أصبح ذلك تحديا في ظل التقدم المعرفي والتقني السريع، وكذلك تعزيز المهارات الحياتية والتركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين.

ويتاح التدريس الافتراضي عن بعد وفق الظروف التعليمية الملائمة والمناسبة لحاجات المتعلمين وظروفهم وأوقاتهم، ويحقق استمرارية عملية التعلم بفاعلية، كما يقدم المناهج للمتعلمين بطرق مبتكرة وتفاعلية مع استقلالية المتعلم وتنظيم موضوعات المنهج وأساليب التقويم حسب قدرات المتعلمين، كما يتميز هذا النوع من التعليم بأنه لا يكلف مبالغ كبيرة من المال. (حسن، وخصاونة، ٢٠١٤، ٩٣)

وقد واجه بعض المعلمين صعوبات في التدريس عن بعد في ظل الظروف التي فرضتها الجائحة استنادا للواقع التقني أو الموارد البشرية والإمكانات المتاحة، والجانب الأهم هو قدرة المعلمين في الاستعداد الفعلي لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة، إذ إن نسبة كبيرة من المعلمين لم يمتلك الوسائل اللازمة التي تمكنه من دعم التعليم عن بعد، وبعض المعلمين كذلك لا يملك خبرة كافية في الجانب التقني الذي يسمح بإدارة عملية التعلم عن بعد وتنفيذها بالشكل المناسب، ومنها صعوبة صناعة المحتوى التعليمي الملائم، وضعف استعداد بعض المتعلمين لمبدأ التعلم عن بعد. (محمود مصطفى، ٢٠٢٠، ٥٣٤)

وفرض التعليم عن بعد نفسه في المملكة العربية السعودية والعالم نتيجة جائحة كورونا، وتتطلب هذا الانتقال مرونة كبيرة في التعامل مع المتعلمين، إضافة إلى الحاجة إلى الدعم الذي يواكب المعلمين من خلال طرق تفكير إبداعية تساعدهم على تحقيق عملية التعليم وإنجاز أهداف مقرراتهم بشكل فعال.

وتحث منظمة اليونسكو (٢٠٢٠، ٢١) على توافر اختصاصيين في صناعة المحتوى الرقمي والمواد التعليمية، وتأمين اختصاصيين في مجال التدريب التقني والتربوي؛ لتزويد المعلمين بكل ما يلزمهم من تقنيات وأدوات ومهارات إدارة عملية التعلم عن بعد، والعمل على إيجاد الحلول اللازمة ونشر الوعي وشرح أهمية موضوع التعلم عن بعد وضرورة متابعته ومواكبته، وتوفير الدعم النفسي للمتعلمين وتنفيذ تقييم واقعي مستمر لعملية التعليم عن بعد، ووضع التصورات التي تحسن نواتج ومخرجات التعلم، وإيجاد حلول من خلال نماذج واستراتيجيات تعلم فعالة في هذا المجال.

ولأجل التمكن من تبني حلول لمعالجة الضعف في التدريس، والبعد عن التقليدية والنمطية في طرائق التدريس أصبح من المهم الأخذ بالتدريس عن بعد من خلال مداخل تتواءم معه يبني من خلالها نموذجاً للتدريس يتسم بالتنظيم والديناميكية، والربط بين المفاهيم والعناصر وتنظيم هذه المفاهيم بشمولية وتكامل ينعكس على الأداء المتميز للمعلم ويرتبط بفنون اللغة المختلفة.

ويعد المدخل المنظومي متصفاً إلى حد كبير بهذه السمات، فهو يجمع بين التفكير التحليلي والتفكير الخلاق، فالتفكير التحليلي يقوم على تجزئة الموقف إلى عناصر وفهم كل عنصر بمفرده بمعزل عن بقية العناصر، والتفكير الخلاق يعد طريقة لفهم كيفية تفاعل الأجزاء المكونة للموقف مع بعضها البعض وإنتاج كل متكامل، فكل جزء من الموقف أو الظاهرة يتفاعل مع غيره يتأثر به ويؤثر فيه. (حمادات، ٢٠٠٨، ٢٨).

وتشير دينا إسماعيل (٢٠١٢، ٣٢) إلى أن المدخل المنظومي يعد نمطاً من أنماط التفكير، يقدم نظرة شمولية للتفاعلات المتعددة بين الأجزاء المكونة لموقف ما بدلا عن التجزئة من الصغير إلى الأصغر ويساعد المتعلم على التفاعل بطريقة شمولية وتكاملية.

ويؤكد نوافله (٢٠٠٩، ١٣٥٠) أن المدخل المنظومي من المداخل الواعدة في بناء وتطوير المناهج من خلال عدة منظومات فرعية في الأسس الفلسفية، والنفسية، والاجتماعية، والمعرفية، ومنظومة عناصر المنهج، ومنظومة الخبرات التي يمر بها الطالب؛ فالطالب يمر بخبرات متنوعة خلال فترة تعلمه ومن خلال المدخل المنظومي يمكن تنظيم هذه الخبرات، مما يساعد المتعلم في إيجاد معنى لما يدرسه ويجعل التعلم ذا معنى.

مشكلة البحث:

بالرغم مما يشهده هذا العصر من تقدم علمي في المجال الإلكتروني، وما تبعه من تنمية معلوماتية أثرت على كافة نواحي الحياة ونشاطاتها، إلا أن مجال التعليم عن بُعد يعد من أهم المجالات التي ينبغي العناية به خاصة في التعليم الإلكتروني، وما أكدته أحداث جائحة كورونا التي أثرت على العملية التعليمية من خلال توظيف التقنية بما يعرف بالتعليم عن بعد، فأصبح التحول إلى التدريس عن بعد ضروريًا في كثير من الحالات الطارئة كالكوارث والأزمات، بالإضافة إلى ميزات أخرى كتقليل تكلفة التعليم على المدى الطويل، والمساعدة في القضاء على مشكلة زيادة أعداد الطلاب المسجلين مع النقص في المباني الدراسية، والاستفادة من التقنية الحديثة ومستجداتها في نقل العلوم، وتنمية مهارات الطلاب في استخدامات الكمبيوتر والإنترنت.

وبالرغم من أهمية ذلك إلا أن الدراسات لاحظت وجود ضعف ملحوظ في مهارات التدريس الافتراضي كدراسة العازمي (٢٠١٥)، ودراسة أبو علامة (٢٠١٧)، ودراسة إبراهيم والفيلكاوي (٢٠١٨)، ودراسة الحميدي (٢٠١٨)، ودراسة الزبون والرواحنة (٢٠١٨) وأوصت هذه الدراسات بأهمية تعزيز قدرات المعلمين وإكسابهم مهارات التدريس عن بعد؛ ونظراً لفاعلية المدخل المنظومي ومناسبته للتدريس الافتراضي وأهمية الأخذ به كما أكدت دراسة ريحاب نصر (٢٠٠٩)، ودراسة الخوالدة وإسماعيل (٢٠١١)، ولمواكبة التطور في الواقع التعليمي، ومن واقع خبرة الباحث بإعداد المعلمين في التدريس الجامعي وبرامج التدريب لهم، وملاحظته وجود ضعف في مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية مما يستوجب تنمية هذه المهارات خاصة أنها متجددة، وحيث تظهر تقنيات مستجدة يمكن الاستفادة منها في التدريس عامة وتدريس

اللغة العربية بشـــكل خاص، ولهذا كله يســـعى البحث الحالي إلى اقتراح نموذج قائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية.

أسئلة البحث:

يتحدد سؤال البحث الرئيس في:

كيف يمكن تنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية من خلال نموذج قائم على المدخل المنظومي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات التدريس عن بعد لمعلمي اللغة العربية؟
- ما درجة وعي معلمي اللغة العربية بمهارات التدريس عن بعد؟
- ما النموذج المقترح القائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية؟

أهداف البحث:

- تحديد مهارات التدريس عن بعد اللازمة لمعلمي اللغة العربية.
- تعرف درجة وعي معلمي اللغة العربية بمهارات التدريس عن بعد.
- بناء نموذج مقترح قائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التدريس عن بعد.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهمية من أنه:

- يقدم لمعدي برامج إعداد المعلم نموذجاً يمكن الاعتماد وتضـــمينه في برامج إعداد المعلم؛ ليتخرج الطالب المعلم ولديه مهارات في التدريس عن بعد، تســـاعده في التدريس وقت الأزمات وتدعم تدريسه في الظروف المعتادة.
- يزود المعلمين بنموذج منظومي ينمي مهارات التدريس الافتراضي لديهم.

- ينمي مهارات التدريس الافتراضي لدى المعلمين، ويعطيهم فرصة لتحسين أدائهم التدريسي، مما ينمي معارف ومهارات اللغة العربية لدى طلابهم.
- يفتح للباحثين المجال لبناء نماذج منظومة تنمي مهارات التدريس عن بعد لدى المعلمين في التخصصات الأخرى.

حدود البحث:

يلتزم البحث بالحدود التالية:

- مهارات التدريس عن بعد اللازمة لمعلمي اللغة العربية التي سيكشف البحث عنها.
- المدخل المنظومي.
- مجموعة من معلمي اللغة العربية بمدينة الرياض.
- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٢هـ).

مصطلحات البحث:

نموذج مقترح:

النموذج: مثال الشيء، أنموذج، مثال يقتدى به، أو مثال يعمل عليه الشيء (معجم المعاني الإلكتروني، ٢٠٢١)، والنموذج هو: إطار عملي أولي ذو نظرة مستقبلية (مرسوم في عناصر توضيحية)، يكون بمثابة خريطة مفاهيمية يتم فيها تطبيق مبادئ وعناصر معينة يعتمد عليها لتحقيق أهداف محددة. (سالم، ٢٠٢١: ٧٤)

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذا البحث بأنه: إطار عمل منظومي متكامل يتضمن إجراءات وخطوات محددة، تبدأ بتحديد المهارات، وتنتهي بالتغذية الراجعة؛ ينتج عن تنفيذها والالتزام بها نمو في مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية.

المدخل المنظومي:

المدخل المنظومي هو: طريقة لتنظيم محتوى المادة الدراسية في شكل منظومة متكاملة من المفاهيم الرئيسة والفرعية، تتفاعل وتتشابك وتتكامل بما يمكن المتعلمين من إدراك العلاقات بينها، وتحقيق الأهداف المرسومة. (قاسم، مؤنس، ٢٠١٣: ٣٤)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: طريقة لتنظيم المحتوى التدريسي من خلال نموذج لتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، تعتمد على تنظيم وتحويل محتوى برامج التدريب من النمط الخطي المتتابع إلى النمط الدائري المتشابك المتكامل، ويتضمن ذلك التخطيط والتنفيذ والتقييم والتقويم، بحيث ينتج عن ذلك تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات التدريس عن بعد.

مهارات التدريس عن بعد:

مهارات التدريس عن بعد هي: مجموعة من المهارات والأداءات التدريسية القائمة على توظيف التقنيات الحديثة في تخطيط وتنفيذ وتقييم وتقويم الدروس، والتي تستخدم بشكل متزامن أو غير متزامن لتحقيق أهداف التدريس بشكل فعال. (محمد، ٢٠٢١: ١٩٩)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات والأداءات التدريسية التي يقوم بها معلمو اللغة العربية عن بعد تستند على توظيف التقنيات الحديثة في تخطيط وتنفيذ وتقييم وتقويم دروس اللغة العربية وتقاس من خلال استبانة مهارات التدريس عن بعد.

أدبيات البحث

المحور الأول: مهارات التدريس عن بعد:

من المسلم به أن مستقبل التدريس الافتراضي في ظل الأزمات أصبح محوراً أساسياً وركناً مهما بحكم الواقع التكنولوجي والتقدم المعرفي المذهل الذي نشهده حاليا، إضافة إلى حالات الطوارئ والأزمات التي توجب التدريس عن بعد مثل جائحة كورونا، مما يوجب الاهتمام بتدريب المعلمين على التدريس عن بعد الذي له فوائد كثيرة منها أنه:

- يكون بيئة تدريسية تفاعلية من خلال التقنيات الإلكترونية.
- يحقق التنوع في مصادر المعلومات والخبرة.
- يسهل التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة فيما يخص تقدم مستوى تحصيل الطلاب.
- يعزز التفاعل بين المعلمين من جهة، وبين المعلمين والطلاب من جهة أخرى عبر تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة عن طريق تفعيل وسائل التواصل المباشر وبرامج المحادثة.
- يكسب المعلمين المهارات التقنية اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
- ينمي قدرات الطلاب ومهاراتهم والكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات.
- يطور قدرات المعلمين في العملية التعليمية لمواكبة التطورات العلمية الحديثة في مجال التدريس.
- التدريس الافتراضي عن بعد يحقق المرونة الكافية التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين حسب سرعة وقدرات كل منهم. (الخلفاوي، ٢٠٠٦، ٤٢).
- يتغلب التدريس الافتراضي عن بعد على مشكلة الأعداد المتزايدة من المتعلمين مع ضيق القاعات وقلة الإمكانات المتاحة.
- يحصل الطالب على تغذية راجعة مستمرة خلال عملية التعلم يعرف من خلالها مدى تفوقه وتوفرها عملية التقييم البنائي والذاتي والتقييم والتقويم الختامي.
- التدريس الافتراضي عن بعد يتميز بأنه يجري في الوقت المناسب، وللشخص المناسب، والمكان المناسب، وبالشكل والمحتوى المناسبين، وبالسرعة المناسبة. ويوفر التدريس الافتراضي عن بعد مميزات وفوائد تفوق ما يحرزه التعليم التقليدي وذلك لما يوفره من مرونة وتفاعلية. (ملحس، موسى، ٢٠٠٨، ٣٠).

كما أن التدريس الافتراضي عن بعد يركز على عناصر أساسية:

- يركز التدريس الافتراضي عن بعد على خمسة عناصر أساسية هي: المعلم، والمتعلم، والمحتوى، والوسيط، والهدف من التعليم، وإدارة المعرفة.
- التدريس الافتراضي عن بعد لا يهتم بتقديم المحتوى التعليمي فحسب، بل يهتم بعناصر البرنامج ومكوناته التعليمية من أهداف وتخطيط وتنفيذ ومحتوى وطرائق تقديم المعلومات، وأنشطة ومصادر التعلم المختلفة، وأساليب التقويم المناسبة.
- يعتمد التدريس الافتراضي عن بعد على استخدام الوسائط الإلكترونية التفاعلية للتواصل بين المتعلم والمعلم وبين المتعلم ومحتوى التعلم، ويحاول الاستفادة مما تقدمه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جديد وتوظيفه في العملية التعليمية.
- التدريس الافتراضي عن بعد يغير صورة الفصل التقليدي التي تتمثل في الشرح والإلقاء من قبل المعلم، والإنصات والحفظ والاستظهار من قبل الطلاب إلي بيئة تعلم تفاعلية تقوم على التفاعل بين المتعلم ومصادر التعلم المختلفة وبينه وبين زملائه.
- يتم التدريس الافتراضي عن بعد بطريقة متزامنة بوجود المعلم والمتعلم في نفس وقت التعلم؛ حتى تتوافر عملية التفاعل المباشر بينهم ويمكن أن يتبادل المعلم والمتعلم الحوار بطريقة غير متزامنة في عدم وجود المتعلم والمعلم في نفس وقت التعلم، فالمتعلم يستطيع التفاعل مع المحتوى التعليمي من خلال البريد الإلكتروني كأن يرسل رسالة إلى المعلم يستفسر فيها عن مسالة ثم يجيب عليه المعلم في وقت لاحق.
- قد يكون التعليم الإلكتروني مكملا للتعليم الصفي، أو شاملا، أو منفصلا عن التعليم الصفي كما في الفصول الافتراضية. (سليمان، ٢٠١٣، ٣٧)

وقد حددت بعض الأدبيات مهارات التدريس عن بعد ومنها ما ذكره ويلسون وآخرون (Williamson,R.& et al., 2007, 75) من مهارات وهي:

- مشاركة الملفات.
- نسخ وحفظ البيانات والمعلومات.

- استخدام البريد الإلكتروني.
- استخدام ساحات المناقشة الافتراضية مع الطلاب.
- إجراء الاختبارات والاستطلاعات الإلكترونية.
- تبادل ومشاركة المعلومات والملفات.
- تنظيم الموارد والمصادر الإثرائية الإلكترونية.
- ربط تطبيقات وأنشطة التدريس والتعلم بأنظمة المعلومات.

وأشـــار المركز الوطني للتعليم الإلكتروني بالمملكة العربية الســـعودية (٢٠٢٠) إلى بعض مهارات التدريس عن بعد وهي:

- إنشاء وتعديل الوثائق.
- إنشاء وتنظيم الملفات والمجلدات على جهاز الحاسب.
- التعامل مع متصفحات الإنترنت.
- التعامل مع خدمات الحوسبة السحابية والاستفادة منها.
- التعامل مع أنظمة إدارة التعلم بفعالية.
- تسجيل الدخول والخروج من النظام.
- إدخال درجات وبيانات المتعلمين واسترجاعها.
- التنقل بين محتويات المقرر والوصول لجميع عناصره.
- إدارة ملفات المتعلمين والمراسلة عبر النظام.
- إدارة التعليم وإنشاء وتنظيم وحذف الملفات والمجلدات داخل النظام.
- استخدام أدوات التواصل داخل النظام بشكل فعال.
- استخدام البريد الإلكتروني والمحادثة والفصول الافتراضية.

كما أشـــارت العديد من الدراســـات إلى أهمية اســـتخدام التقنيات في تدريس اللغة العربية ومنها: دراسة (بتيل، ٢٠١٠) التي هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومن ثم تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم بناء على تلك الكفايات، ثم

إعداد تصـور لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضـوء احتياجاتهم التدريبية؛ لتنمية كفاياتهم المهنية؛ ولتحقيق هدف الدراسـة أعد الباحث قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتوصـل إلى أن هناك احتياجا تدريبيا وبدرجة كبيرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية إلى تنمية كفاياتهم في عدة مجالات منها: التخطيط لتعليم اللغة العربية وتعلمها، وإستراتيجيات التدريس وطرائقه و أساليبه، وإدارة الصف، والوسائل والتقنيات التعليمية.

ودراسة (بريكيت، ٢٠١١) التي هدفت إلى تحديد معايير الجودة الشاملة التي ينبغي تحققها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة أثناء تدريسـهم مادة القراءة، ومعرفة مدى تحقق معايير الجودة الشـاملة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة أثناء تدريسـهم مادة القراءة في مرحلة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، ولتحقيق أهداف الدراسـة استخدام الباحث المنهج الوصـفي المسـحي، واسـتخدم بطاقة ملاحظة؛ لتقويم الأداء التدريسـي للطلاب المعلمين في تدريس مادة القراءة، وأظهرت الدراسـة عددا من النتائج تمثلت في: تحديد معايير الجودة الشـاملة التي ينبغي توافرها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بلغت (٤٤) عبارة مقسـمة على ثلاث مراحل وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، كما أشـارت النتائج إلى أهمية استخدام التقنيات الحديثة في تدريس القراءة، كما تناولت العديد من الدراسات والبحوث مهارات التدريس عن بعد ومن هذه الدراسـات دراسـة العازمي (٢٠١٥) التي اسـتهدفت تحديد درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب، وأشارت النتائج إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الافتراضي جاء بدرجة متوسطة، وأرجعت السبب إلى زيادة عبء التدريس وقلة الدعم الفني والتقني والحاجة إلى توفير كوادر فنية متخصـصـة، كما حدد الدراسة بعض مهارات التدريس عن بعد المناسبة للمعلمين وهي:

- يستخدم عضو هيئة التدريس البريد الإلكتروني (E-mail) في إرسال المشاريع والمتطلبات الدراسية.
- يستخدم برنامج العروض التقدمية (Power Point) في عرض المادة التعليمية التدريسية.
- يستخدم برامج المحادثة الفورية مثل (Skype) للتواصل مع الطلبة.

- يستخدم برامج نقل الملفات (FTP).
- يستخدم التكنولوجيا الحديثة في تقييم واجبات ومشاريع الطلبة.
- يستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لمناقشة المقررات الدراسية مثل تويتر، فيسبوك، واتس آب.
- يستخدم عضو هيئة التدريس الجداول الإلكترونية (Excel) وقواعد البيانات (Access) لحفظ بيانات الطلبة وتنظيمها واستخراج النتائج.
- يستخدم السبورة التفاعلية (Smart board) عرض محتوى المقرر.
- يستخدم اللوح الرقمي الآيباد (iPad) في عرض وتقديم المقرر الدراسي.
- يستخدم الأقراص المدمجة، وأقراص الفيديو الرقمية، والفلاش ميموري في تدريس مقرره الدراسي.
- يشجع الطلبة على التواصل معه من خلال استخدام شبكة الإنترنت ووسائل التواصل.

ودراسة أبو علامة (٢٠١٧) التي استهدفت تحديد مدى استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة، وتوصلت إلى أن معلمي اللغة العربية لديهم ضعف في مهارات التدريس الافتراضي، وأوصت الدراسة بنشر ثقافة التدريس الافتراضي لمواكبة التقدم العلمي، كما أوصت بدعم المعلمين بتوفير الأجهزة والمعدات التي تساعدهم على التدريس عن بعد وتقديم التأهيل اللازم لهم حتى يتمكنوا من هذه المهارات، كما حددت الدراسة العديد من مهارات التدريس عن بعد المناسبة للمعلمين وهي:

- يستعين بجهاز عرض البيانات (projector).
- يستخدم شريط الفيديو لتسجيل بعض الدروس.
- الإنترنت من المصادر المتاحة بالمدرسة للأساتذة والطلاب.
- يستخدم مواقع التواصل الاجتماعي للتواصل مع الطلاب.
- يخلق بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية.
- ينوع في مصادر المعلومات والخبرة.

- يطور العلاقة بين المدرسة والبيئة الخارجية.
- يساعد على تنمية الخبرات التربوية التعليمية للمعلمين والطلاب.
- يساعد على تبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة.
- يكسب الطلاب المهارات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات.
- يجعل المعلم مواكبا للتطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة.
- يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

ودراسة إبراهيم والفليكاوي (٢٠١٨) التي استهدفت قياس مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس وتوصلت النتائج إلى أن توافر الكفايات بشكل عام جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة إلى عقد ورش عمل، ودورات تدريبية؛ لتنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس في التدريس الافتراضي، وضرورة توفير الدعم الفني والحوافز المادية لتشجيعهم على التدريس عن بعد، كما حددت الدراسة العديد من مهارات التدريس عن بعد وهي:

- أعرف كيف أشغل وأغلق الحاسوب.
- يمكنني الحفظ والحذف وإعادة التسمية للملفات.
- لدى القدرة على حفظ الملفات على الجهاز أو الأقراص أو ذاكرة التخزين.
- أستطيع التعامل مع ملحقات الحاسوب بسهولة (كالطابعة، والماسح الضوئي، ومكبر الصوت، والسماعات) أتقن أساسيات برامج "Microsoft Office" الرئيسية مثل "Word" "PowerPoint"
- لدي القدرة على توصيل أسلاك الحاسوب وملحقاته بشكل صحيح.
- لدي القدرة على تنزيل وحذف وإزالة البرامج من جهاز الحاسوب.
- استخدام الوسائط المتعددة كالصور والفيديو والصوت باحترافية ولدي القدرة على ادراجها في العديد من البرامج.
- أستطيع التمييز بين العديد من صيغ الملفات المختلفة مثل: Pdf، Doc.

ودراسة الحميدي (٢٠١٨) التي استهدفت قياس مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لكفايات التعليم الإلكتروني، وأشارت النتائج إلى أن امتلاك الكفايات جاء بشكل عام بين منخفض ومتوسط، وأوصت الدراسة بأهمية توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام التدريس الافتراضي، وتوفير أساليب تقويمية تناسب التدريس الافتراضي، والاستفادة من الكفايات والمهارات التي حددتها الدراسة في بناء البرامج التدريبية ومن هذه المهارات ما يلي:

- أُلِمُّ بماهية ومفهوم التعلم الإلكتروني.
- أدرك أهداف التعلم الإلكتروني.
- أحدد أنواع التعلم الإلكتروني.
- أعرف إيجابيات التعلم الإلكتروني.
- أعرف سلبيات التعلم الإلكتروني.
- أعي مهام وأدوار المعلم في التعلم الإلكتروني.
- أعرف طرق تقويم التعلم الإلكتروني.
- لدي معرفة واسعة في استخدام التعلم الإلكتروني.

ودراسة الزبون والرواحنة (٢٠١٨) التي استهدفت تحديد درجة تمكن أعضاء هيئة التدريس من أدوات التعليم الإلكتروني وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التمكن جاء بشكل عام بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات التدريس الافتراضي من خلال تقديم الحوافز المادية لهم كما حددت الدراسة بعض مهارات التدريس عن بعد وهي:

- أعد وأنسق الأعمال الكتابية باستخدام برنامج ميكروسوفت وورد.
- أطلع على ما هو جديد في تخصصي باستخدام المكتبات الإلكترونية.
- أستطيع أن أحمل البرامج التي أحتاجها في التدريس.
- أستعين ببرنامج العروض التقديمية (PowerPoint) في التدريس.
- أحدث موقعي الإلكتروني وأستخدمه باستمرار (المتوفر على موقع الجامعة الإلكتروني)

- أستعين بمواقع إليكترونية لها علاقة بالمواد الدراسية.
- استخدام البريد الإلكتروني (e-mail) لاستلام الواجبات من الطلبة.
- أستعين ببرامج الوسائط المتعددة في النشاطات التعليمية.
- أستعين بالبرامج التعليمية المحوسبة لتوسيع معارف الطلبة وإثرائها.
- باستطاعتي أن أستخدم برامج إنتاج الاختبارات التعليمية.
- باستطاعتي أن أستخدم أحد برامج تصميم وإنتاج المواقع التعليمية.
- أستطيع أن أدير مشاركات الطلبة في المنتديات ومجموعات النقاش عبر الإنترنت.
- باستطاعتي أن أستخدم نظام Moodle التابع للجامعة لوضع بعض المقررات الإلكترونية المتوفرة عليها.
- باستطاعتي أن أستخدم أدوات التعليم الإلكتروني المتوفر في الجامعة لإجراء بعض الامتحانات الخاصة بالمقررات.
- أستخدم أسلوب المحادثة عبر الإنترنت لإجراء حوار تعليمي مع الطلبة في بعض الأوقات.

وقد استخلص الباحث قائمة بمهارات التدريس الافتراضي التي تناسب معلمي اللغة العربية في أربعة محاور مستفيداً مما قدمته الدراسات السابقة.

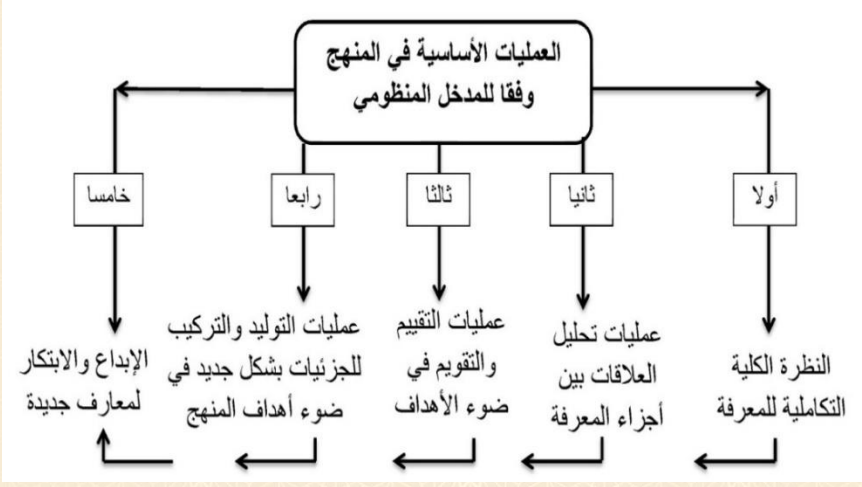
المحور الثاني: المدخل المنظومي (Systemic Approach) وعلاقته بفنون اللغة العربية:

عرف المدخل المنظومي بأنه: "أحد المداخل المعاصرة لتنظيم المحتوى وبناء المناهج، والمنهج المبني من خلاله يربط بين فروع أو مفاهيم المادة؛ ليتكون لدى الطالب صورة معرفية متكاملة عن المادة يتعرف من خلالها على الجزئيات دون إهمال للصورة الكلية". (عبيد،٢٠٠٣، ٢٥)

كما عرف المدخل المنظومي بأنه: "تنظيم للمفاهيم من خلال صياغتها في منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين هذه المفاهيم وغيرها، مما يجعل المتعلم قادرا على الربط بين المفاهيم السابقة والمفاهيم الجديدة وإدراك العلاقات بينها". (البابا،٢٠٠٨، ٣٠)

وكذلك عرف المدخل المنظومي بأنه: "مدخل لترتيب الدروس بطريقة مترابطة تتضح فيها كافة العلاقات بين كل مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات، بصورة تساعد الطالب على ربط ما تعلمه في مرحلة سابقة مع ما يتعلمه الآن، من خلال رسومات وأشكال تضع هذه المعلومات في سياق واحد متصل". (البداينة،٢٠٠٩، ٩)

ومن تعريفات المدخل المنظومي لاحظ الباحث أنه مدخل تكاملي يعتمد في تنظيم المحتوى على التراكمية والتكامل، وبذلك يعدّ من المداخل المناسبة لتنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين من خلال استثمار المعارف والمهارات الموجودة في الخلفية المعرفية للمعلم، وإنشاء نوع من التكامل بينها وبين المهارات الجديدة لينتج في النهاية أداء متميز للمعلم ينعكس أثره إيجابا على فهم وتحصيل الطلاب. والشكل التالي يوضح العمليات الأساسية في المناهج والتعليمية والبرامج التدريبية التي تبنى في ضوء المدخل المنظومي.



شكل (١) العمليات الأساسية للمنهج وفقا للمدخل المنظومي (محمود مصطفى،٢٠١٧، ٩٦)

وظهور التفكير المنظومي مرتبط بالعالم الأمريكي بيتر سينج (Senge, Peter) مؤسس فكرة المؤسسة التي تتعلم(The Learning Organization) التي حدد لها أربعة فروع معرفية هي:

- الرؤية المشتركة (Shared Vision)
- الإجادة الشخصية (Personal Mastery)
- التعلم كفريق (Team Learning)
- النماذج العقلية (Mental Models)

وأضاف إليها بعدا خامسا عام (١٩٩٠) هو التفكير المنظومي (Systemic Thinking)، ليربط بين الفروع الأربعة سالفة الذكر، حيث قرر أن الفروع الخمسة هي المفاتيح الرئيسة في تطوير وتغيير وإعادة بناء الفرد والمجتمع ككل (إسماعيل، ٢٠١٢، ٣٥).

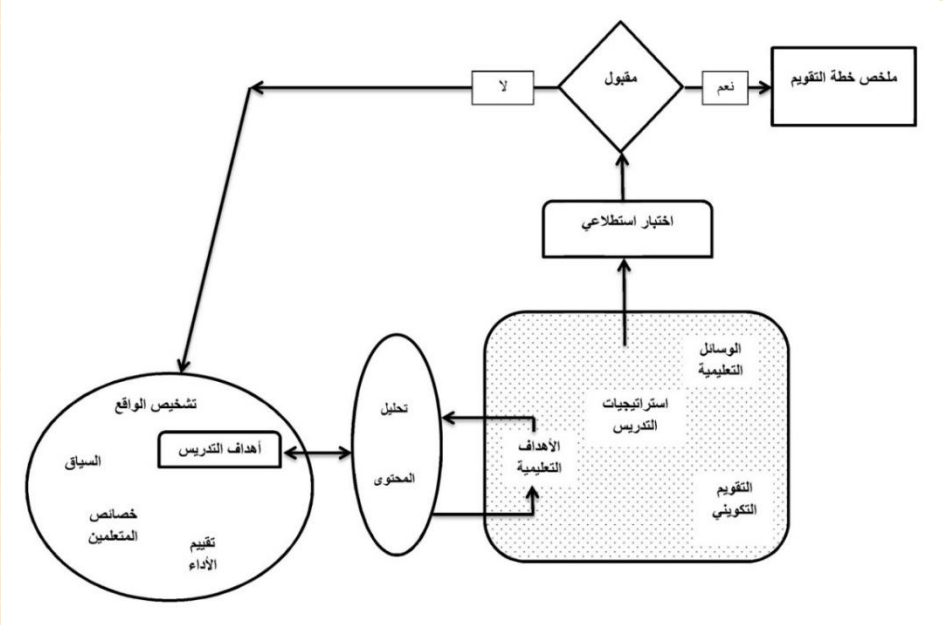
سمات المدخل المنظومي:

حدد السعيد (٢٠٠٥) بعض سمات المدخل المنظومي وهي:

- المدخل المنظومي يراعي المدى والتتابع والتكامل وبذلك يظهر المحتوى بصورة متكاملة ومترابطة وذات معنى ويستبعد الحشو والتكرار.
- تنظيم المحتوى في ضوء المدخل المنظومي يجعل المحتوى ذا معنى.
- يساعد الطلاب على إدراك معلومات المحتوى في إطار كلي متكامل.
- يدعم قدرات التحليل والتركيب لدى الطلاب.
- المحتوى المعد منظومياً ينمي الاستدلال والاستنباط لدى الطلاب.
- يربط فروع المعرفة المختلفة ربطا منظومياً.
- ينمي المدخل المنظومي القدرة على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات.

كما أشار برانش (Branch, 2009) إلى أن تصميم المنهج وإجراءات التدريس بشكل منظومي يعزز التفاعل بين الأجزاء ويحدد الأساليب والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق الأهداف،

كما أن التصـميم المنظومي للتدريس يراعي الفروق الفردية خاصـة عند تقييم المتعلمين، والشـكل التالي يوضح أحد النماذج المنظومية في تصميم التعلم.



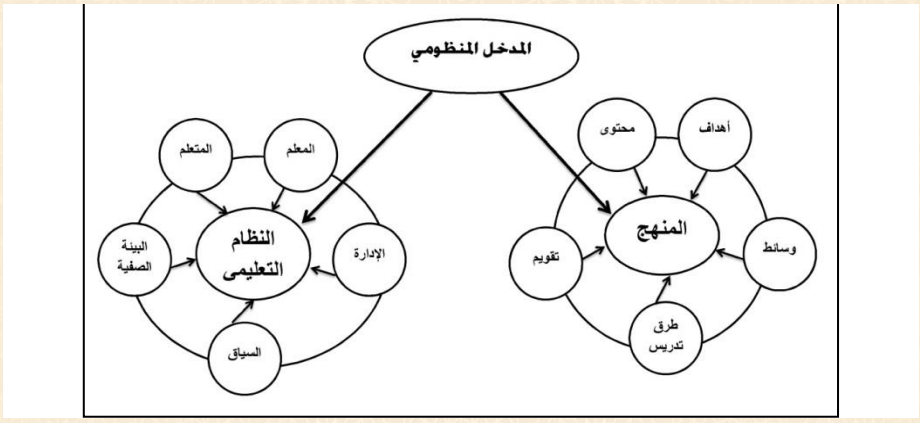
شكل (٢) نموذج للمدخل المنظومي في تصميم التدريس (Branch, m.,Robert, 2009)

وحدد الكبيسي (٢٠١٠) سمات المدخل المنظومي وهي:

- **المنظومية**: حيث يقدم المدخل المنظومي المعارف والمعلومات في نسق منظومي متماسك ومترابط العناصـر بما يرسـخ البنية المعرفية لدى المتعلم، ويمكنه من اسـتنباط علاقات جديدة تثري عملية التعليم والتعلم.
- **البنائية**: حيث إن المنظومية تكسـب المتعلم القدرة على ربط ما درسـه بما سـيدرسـه مما يكون لديه تغذية راجعة استباقية تصحح مسار التعليم والتعلم.
- **الكلية**: حيث يتناول المدخل المنظومي التعليم في إطار كلي متماسـك ومتشـابك ومتناغم، يبدأ وينتهي ويسـير بالكل في نسـق منظومي يعمق المعنى ويهتم بالنظرة الكلية لأي موضوع دون إهمال الجزئيات.

- **ازدواجية التغذية الراجعة**: حيث يقدم المدخل المنظومي تغذية راجعة وتغذية راجعة استباقية تساعد في تعديل مسار التعلم من خلال تفعيل دور الخبرات السابقة.
- **التكامل**: يحقق المدخل المنظومي التكامل بين فروع العلم الواحد أو العلوم ذات الصلة.
- **الاستمرارية**: حيث يمكن المدخل المنظومي الدارس من الاستمرار في التعلم في جميع مراحل حياته؛ لأن المدخل المنظومي يسمح بتكوين بنية معرفية جديدة سليمة ومترابطة ومفتوحة لاستقبال أي تعلم لاحق سواء أن كان التعلم نظاميا أو ذاتيا.
- **الجودة**: يحقق المدخل المنظومي الأهداف الرئيسة للتعليم وينطلق به نحو التفكير المفتوح والنمو المتواصل للمعرفة بما يحقق جودة التعليم.

ويوضح الشكل التالي المدخل المنظومي وعلاقته بالمنهج والنظام التعليمي.



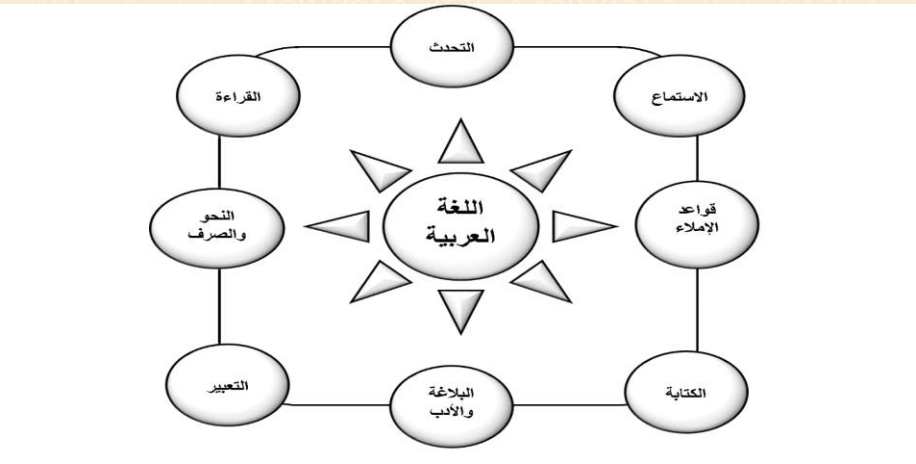
شكل (٣) المدخل المنظومي وعلاقته بالمنهج والنظام التعليمي (الكبيسي، ٢٠١٠)

وبالإضافة إلى ما ذكرته الأدبيات التربوية من سمات للمدخل المنظومي حددت العديد من الدراسات الميدانية بعض السمات والخصائص المتعددة للمدخل المنظومي، ومنها ما ذكرته هاجر المولد (٢٠٠٧)، وحورية (٢٠٠٩)، والمطرفي (٢٠٠٩) وهي:

- **الغرضية**: حيث إن لكل منظومة أهدافا محددة تعمل على تحقيقها وهذه الأهداف هي التي تحدد تركيب المنظومة.

- **الديناميكية**: ويقصد بها التفاعل الذي يجري بين عناصر المنظومة وما يؤثر على هذا التفاعل وما ينتج عنه.
- **الكل المركب**: أي أن كل منظومة تتركب من عناصر أو مجموعات يوجد بينها تداخل وتبادل، وتعتمد هذه العناصر على ما بينها من علاقات لتحقيق الأهداف المحددة سابقا.
- **العلاقة الرابطة**: وتعني أن كل منظومة تتكون من منظومات فرعية تربطها علاقات هرمية.
- **المنظومية**: وتعني أن المنظومة بنية مفتوحة وليست مغلقة، متطورة وليست جامدة، عنكبوتية التشابك، وليست خطية التتابع.

والنموذج المقترح في البحث الحالي يعتمد على المدخل المنظومي، ويتوافق وطبيعة مهارات اللغة العربية وفروعها، حيث إن مهارات اللغة العربية متكاملة ومتداخلة ومنظومية، فلا يمكن تدريس قواعد النحو بمعزل عن القراءة، ولا يمكن تدريس الكتابة بمعزل عن قواعد الإملاء، فاللغة كل متكامل ويناسبها في التدريس المدخل المنظومي والشكل التالي يوضح العلاقة المنظومية بين فنون ومهارات اللغة العربية.



شكل (٤) العلاقة المنظومية بين فنون ومهارات اللغة العربية، إعداد الباحث.

بعد العرض السابق للأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التدريس عن بعد والمدخل المنظومي استخلص الباحث منها بعض مهارات التدريس عن بعد المناسبة لمعلمي اللغة العربية، وسوف يعتمد الباحث على هذه المهارات في بناء الاستبيان، كما استخلص الباحث السمات الأساسية للمدخل المنظومي وعلاقته بفنون اللغة العربية، وسوف يعتمد الباحث على ذلك في بناء النموذج المقترح.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لبناء قائمة بمهارات التدريس الافتراضي المناسبة لمعلمي اللغة العربية، وبناء استبانة لتعرف درجة وعيهم بهذه المهارات، ونموذج مقترح لتنميتها.

مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي اللغة العربية بمدينة الرياض، وتم الاختيار العشوائي لعينة منهم بلغت (٣٥٠) معلماً.

أدوات البحث ومواده:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي وتحقيق أهدافه تم ما يلي:

أ) تحديد مهارات التدريس عن بعد اللازمة لمعلمي اللغة العربية، وذلك من خلال ما يلي:

- مراجعة الأدبيات المرتبطة بمهارات التدريس عن بعد.
- مراجعة البحوث والدراسات المرتبطة بمهارات التدريس عن بعد.
- طبيعة مهارات اللغة العربية.
- تحديد قائمة مبدئية بمهارات التدريس عن بعد.

- عرض القائمة على الخبراء والمختصين لاستطلاع آرائهم حولها لضبطها في صورتها النهائية، وتم تصميمها عن طريق نماذج (جوجل) الإلكترونية وذلك لتسهيل التحكيم، وتم عرض استمارة التحكيم على مجموعة من الأستاذة والخبراء في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والمناهج وطرائق التدريس، وقد أشار بعض المحكمين بتعديل بعض المهارات وحذف بعضها، وبعد قيام الباحث بالتعديلات التي أشار بها المحكمون قام بحساب الوزن النسبي لكل مهارة؛ واستبعاد بعض المهارات التي لا تحصل على وزن نسبي (٧٥%) على الأقل.

وتم حساب ذلك طبقا للمعادلة الآتية:

$$100 \times \frac{(1 \times ك٣) + (2 \times ك٢) + (3 \times ك١)}{3}$$

حيث:

ك١ = عدد الآراء التي وصفت المهارة بأنها (مهمة جدا) ويحسب لها (ثلاث درجات)

ك٢ = عدد الآراء التي وصفت المهارة بأنها (مهمة) ويحسب لها (درجتان)

ك٣ = عدد الآراء التي وصفت المهارة بأنها (مهمة إلى حد ما) ويحسب لها (درجة واحدة)

(طعيمة، ١٩٩٨، عبد الباري، ٢٠٠٩)

وبتطبيق المعادلة السابقة على المهارة الأولى تكون كما يلي:

$$\text{الوزن النسبي \%} = 100 \times \frac{(1 \times 1) + (2 \times 2) + (3 \times 22)}{3 \times 25} = 94.66\%$$

ونتج عن حساب الوزن النسبي لمهارات التدريس عن بعد استبعاد بعض المهارات والإبقاء على المهارات التي حصلت على (٧٥%) على الأقل لتظهر بصورتها النهائية.

ب) تحديد درجة وعي معلمي اللغة العربية من مهارات التدريس الافتراضي وذلك من خلال ما يلي:

- بناء استبانة الكترونية باستخدام نماذج جوجل؛ لتحديد درجة وعي معلمي اللغة العربية من مهارات التدريس عن بعد في ضوء القائمة التي تم بناؤها
- عرضت الاستبانة على الخبراء والمختصين لضبطها في صورتها النهائية لاستطلاع آرائهم حول الاستبانة.
- تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) معامل ارتباط (بيرسون) لسحاب الصدق الداخلي

المحور	م	المهارات	معامل الارتباط
المحور الأول	١	أعرف مفهوم عن بعد.	٠,٩٢
	٢	أعرف بعض نظم إدارة عن بعد.	٠,٧٦
	٣	أعرف بعض برامج تأليف المحتوى التي تناسب التدريس عن بعد.	٠,٨٣
	٤	أعرف دور المعلم في التدريس عن بعد	٠,٦٠
	٥	أعرف دور الطالب في بيئة التدريس عن بعد	٠,٩٢
المحور الثاني	١	أستخدم مرفقات البريد الإلكتروني إرسالا واستقبالا.	٠,٧٤
	٢	أشغل نظم التشغيل (Windows) بإصداراته المختلفة.	٠,٧٦
	٣	أشغل الأجهزة الملحقة بالحاسوب مثل: (الكاميرا، الطابعة، الماسح الضوئي)	٠,٧١
	٤	أستخدم وحدات الذاكرة والتخزين داخل الجهاز وخارجه.	٠,٦٧
	٥	أثبت برامج الحاسب الآلي المختلفة على نظام التشغيل.	٠,٦٩
	٦	أزيل برامج الحاسب الآلي المختلفة باستخدام لوحة التحكم.	٠,٧١
	٧	أنشئ الملفات وأنظمها.	٠,٦٨
	٨	أستخدم برامج الحماية والتأمين ضد الفيروسات.	٠,٧٣
	٩	أضغط وأزيل ضغط الملفات باستخدام البرنامج المناسب.	٠,٧٧
	١٠	أشغل ملفات الصوت والفيديو باستخدام البرامج المناسبة.	٠,٧٧
	١١	أستخدم حزمة برامج أوفيس لتحرير النصوص وعرض المادة التعليمية.	٠,٦٦
	١٢	أحول المستندات النصية إلى مستندات قابلة للنشر.(PDF)	٠,٧٤
	١٣	أحل المشكلة في حالة توقف البرامج أو الأجهزة الملحقة بالحاسوب.	٠,٦٩

المحور	م	المهارات	معامل الارتباط
المحور الثالث	١	أستخدم برامج تصفح الإنترنت للحصول على معلومات تعليمية.	٠,٨٤
	٢	أجلب الملفات من الإنترنت.	٠,٨٦
	٣	أرفع الملفات إلى الإنترنت.	٠,٧٢
	٤	أستخدم القوائم البريدية.	٠,٨٠
	٥	أستخدم برامج المحادثة الفورية.	٠,٨٢
	٦	أستخدم مؤتمرات الصوت والفيديو عبر الإنترنت.	٠,٦٨
	٧	أشارك في المواقع والمنتديات المتعلقة بتخصص اللغة العربية.	٠,٦٨
	٨	أبحث في قواعد البيانات والمعلومات الإلكترونية المتعلقة باللغة العربية.	٠,٦٧
	٩	أمتلك مدونة (موقع) على الإنترنت لتدريس اللغة العربية.	٠,٧٧
المحور الرابع	١	أحدد الأهداف العامة والفرعية للمقرر.	٠,٧٣
	٢	أصوغ أهداف تعليم المقرر بشكل إلكتروني تفاعلي.	٠,٨٠
	٣	أحدد خطوات تصميم الدروس الافتراضية من بعد.	٠,٧٠
	٤	أحدد المحتوى الإلكتروني المناسب لتدريس المهارة اللغوية.	٠,٧١
	٥	أحول محتوى الدرس التقليدي إلى محتوى إلكتروني.	٠,٧٢
	٦	أثري الدروس الافتراضية بأنشطة تشجع الطلاب على التعلم.	٠,٧٤
	٧	أختار استراتيجيات تدريس مناسبة للتدريس الافتراضي.	٠,٧١
	٨	أدير الحوارات الافتراضية من بعد.	٠,٧١
	٩	أختار أنماط التغذية الراجعة المناسبة للتدريس عن بعد.	٠,٦٦
	١٠	أصمم الاختبارات الإلكترونية.	٠,٦٤
	١١	أوظف برامج وتطبيقات الهاتف للتعامل مع المقرر الدراسي عن بعد.	٠,٦٧

- تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (٣١) معلما وتم حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) باستخدام برنامج (spss)، وأظهر التحليل الإحصائي أن الثبات بلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به، كما تم حساب ثبات كل محور من محاور الاستبانة منفردا وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢) معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لسحاب ثبات الاستبانة

م	اسم المحور	عدد المهارات في المحور	درجة الثبات (ألفا كورنباخ)
١	المحور الأول: ثقافة التدريس الافتراضي عن بعد	٥	٠,٨٧
٢	المحور الثاني: مهارات استخدام الحاسب الآلي.	١٣	٠,٨٣

م	اسم المحور	عدد المهارات في المحور	درجة الثبات (ألفا كورنباخ)
٣	المحور الثالث: مهارات استخدام الشبكات والإنترنت.	٩	٠,٨٩
٤	المحور الرابع: مهارات تصميم وإدارة التدريس الافتراضي من بعد.	١١	٠,٨٥

يلاحظ من الجدول السابق ارتفاع درجة الثبات لكل محاور الاستبانة حيث تراوحت بين (٠,٨٣) إلى (٠,٨٩) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

- تم تصميم الاستبانة عن طريق نماذج (جوجل) الإلكترونية؛ وذلك لتسهيل التطبيق الميداني للاستبانة، وتم إرسالها إلى عينة البحث وكان عدد الردود المستلمة من المعلمين (٢٦٣) ردا. وتم تحديد المتوسط المرجح مقابل مستوى الوعي بالمهارة طبقًا للجدول التالي:

جدول (٣) المتوسط المرجح و مستوى الوعي بالمهارة

المتوسط المرجح	مستوى الوعي بالمهارة
من ١ إلى ١,٧٩	ضعيف
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	مقبول
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	جيد
من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	جيد جدا
من ٤,٢٠ إلى ٥	ممتاز

- تحديد درجة وعيهم بمهارات التدريس عن بعد من خلال تحليل الاستبانة باستخدام الأساليب الإجرائية المناسبة.

ج) بناء النموذج المقترح القائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- مراجعة الأدبيات المرتبطة بالمدخل المنظومي.
- مراجعة البحوث والدراسات المرتبطة بالمدخل المنظومي.
- بناء النموذج المقترح القائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية، وذلك من خلال ما تم في الخطوات أ، ب.

نتائج البحث

أولاً: للإجابة عن سؤال البحث الأول ونصه: "ما مهارات التدريس عن بعد اللازمة لمعلمي اللغة العربية؟"

وبعد حساب الوزن النسبي لمهارات التدريس عن بعد واستبعاد بعض المهارات والإبقاء على المهارات التي حصلت على (٧٥%) على الأقل بعد تحكيمها توصل الباحث إلى القائمة التالية:

جدول (٤) مهارات التدريس عن بعد المناسبة لمعلمي اللغة العربية

م	المهارة	المحور الذي تنتمي إليه المهارة	مدى الأهمية			القيمة العظمى للوزن النسبي	الوزن النسبي %
			مهمة جدا	مهمة	مهمة إلى حد ما		
١	يعرف مفهوم التدريس عن بعد	المحور الأول ثقافة التدريس عن بعد	٢٢	٢	١	٧١	%٩٤,٦٦
٢	يعرف بعض نظم إدارة التدريس عن بعد.		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٣	يعرف بعض برامج تأليف المحتوى التي تناسب التدريس عن بعد.		٢٠	٣	٢	٦٨	%٩٠,٦٦
٤	يعرف دور المعلم في التدريس عن بعد.		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٥	يعرف دور الطالب في بيئة التدريس عن بعد.		٢٤	٠	١	٧٣	%٩٧,٣٣
١	يستخدم مرفقات البريد الإلكتروني إرسالا واستقبالا.	المحور الثاني مهارات استخدام الحاسب الآلي.	٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٢	يشغل نظم التشغيل (Windows) بإصداراته المختلفة.		٢٣	٢	٠	٧٣	%٩٧,٣٣
٣	يشغل الأجهزة الملحقة بالحاسوب مثل: (الكاميرا، الطابعة، الماسح الضوئي)		٢٥	٠	٠	٧٥	%١٠٠
٤	يستخدم وحدات الذاكرة والتخزين داخل الجهاز وخارجه.		٢٣	٢	٠	٧٣	%٩٧,٣٣
٥	يثبت برامج الحاسب الآلي المختلفة على نظام التشغيل.		١٧	٣	٥	٦٢	%٨٢,٦٦
٦	يزيل برامج الحاسب الآلي المختلفة باستخدام لوحة التحكم.		١٩	٤	٢	٦٧	%٨٩,٣٣
٧	ينشئ الملفات وأنظمها.		٢٣	٢	٠	٧٣	%٩٧,٣٣

م	المهارة	المحور الذي تنتمي إليه المهارة	مدى الأهمية			القيمة العظمى للوزن النسبي	الوزن النسبي %
			مهمة جدا	مهمة	مهمة إلى حد ما		
٨	يستخدم برامج الحماية والتأمين ضد الفيروسات.		١٩	٤	٢	٦٧	%٨٩,٣٣
٩	يضغط وأزيل ضغط الملفات باستخدام البرنامج المناسب.		٢٣	٢	٠	٧٣	%٩٧,٣٣
١٠	يشغل ملفات الصوت والفيديو باستخدام البرامج المناسبة.		٢٥	٠	٠	٧٥	%١٠٠
١١	يستخدم حزمة برامج أوفيس لتحرير النصوص وعرض المادة التعليمية.		٢٢	٢	١	٧١	%٩٤,٦٦
١٢	يحول المستندات النصية إلى مستندات قابلة للنشر.(PDF)		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
١٣	يحل المشكلة في حالة توقف البرامج أو الأجهزة الملحقة بالحاسوب.		٢٠	٣	٢	٦٨	%٩٠,٦٦
١	يستخدم برامج تصفح الإنترنت للحصول على معلومات تعليمية.	المحور الثالث مهارات استخدام الشبكات والإنترنت.	٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٢	يجلب الملفات من الإنترنت.		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٣	يرفع الملفات إلى الإنترنت.		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٤	يستخدم القوائم البريدية.		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٥	يستخدم برامج المحادثة الفورية.		٢٠	٣	٢	٦٨	%٩٠,٦٦
٦	يستخدم مؤتمرات الصوت والفيديو عبر الإنترنت.		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٧	يشارك في المواقع والمنتديات المتعلقة بتخصص اللغة العربية.		٢٤	٠	١	٧٣	%٩٧,٣٣
٨	يبحث في قواعد البيانات والمعلومات الإلكترونية المتعلقة باللغة العربية.		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٩	يمتلك مدونة (موقع) على الإنترنت لتدريس اللغة العربية.		٢٣	٢	٠	٧٣	%٩٧,٣٣
١	يحدد الأهداف العامة والفرعية للمقرر		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٢	يصوغ أهداف تعليم المقرر بشكل إلكتروني تفاعلي.		٢٣	٢	٠	٧٣	%٩٧,٣٣

م	المهارة	المحور الذي تنتمي إليه المهارة	مدى الأهمية			القيمة العظمى للوزن النسبي	الوزن النسبي %
			مهمة جدا	مهمة	مهمة إلى حد ما		
٣	يحدد خطوات تصميم الدروس الافتراضية عن بعد.	المحور الرابع مهارات تصميم وإدارة التدريس عن بعد	٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٤	يحدد المحتوى الإلكتروني المناسب لتدريس المهارة اللغوية.		٢٥	٠	٠	٧٥	%١٠٠
٥	يحول محتوى الدرس التقليدي إلى محتوى إلكتروني.		٢٣	٢	٠	٧٣	%٩٧,٣٣
٦	يثري الدروس الافتراضية بأنشطة تشجع الطلاب على التعلم.		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٧	يختار استراتيجيات تدريس مناسبة للتدريس الافتراضي.		٢٣	٢	٠	٧٣	%٩٧,٣٣
٨	يدير الحوارات الافتراضية عن بعد.		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦
٩	يختار أنماط التغذية الراجعة المناسبة للتدريس الافتراضي عن بعد.		٢٣	٢	٠	٧٣	%٩٧,٣٣
١٠	يصمم الاختبارات الإلكترونية.		١٩	٤	٢	٦٧	%٨٩,٣٣
١١	يوظف برامج وتطبيقات الهاتف للتعامل مع المقرر الدراسي عن بعد.		٢٤	١	٠	٧٤	%٩٨,٦٦

وبذلك تم تحدد القائمة النهائية لمهارات التدريس عن بعد اللازمة لمعلمي اللغة العربية حيث تكونت من (٣٨) مهارة في أربعة محاور هي:

- المحور الأول: ثقافة التدريس عن بعد (٥) مهارات.
- المحور الثاني: مهارات استخدام الحاسب الآلي (١٣) مهارة.
- المحور الثالث: مهارات استخدام الشبكات والإنترنت (٩) مهارات.
- المحور الرابع: مهارات تصميم وإدارة التدريس عن بعد (١١) مهارة.

وبعد الانتهاء من تحديد المهارات تم الإجابة عن السؤال البحثي الأول.

ثانياً: للإجابة عن سؤال البحث الثاني ونصه: "ما درجة وعي معلمي اللغة العربية بمهارات التدريس عن بعد؟"

تم حساب قيم المتوسطات والانحراف المعياري لكل مهارة من مهارات كل محور كما هو موضح في الجداول التالية:

المحور الأول: ثقافة التدريس عن بعد

جدول (٥) نتائج تحليل مهارات المحور الأول

المحور	المهارات	الاستبيان	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
المحور الأول: ثقافة التدريس عن بعد	أعرف مفهوم التدريس عن بعد.	التكرار	٠	١٠٤	١٣	٦٦	٨٠	٢,٥٣	١,٢٨	مقبول
		النسبة	٠	٣٩,٥	٤,٩	٢٥,١	٣٠,٤			
	أعرف بعض نظم إدارة التدريس عن بعد.	التكرار	٠	١٧٢	٢٤	٦٧	٠	٣,٣٩	٠,٨٦	جيد
		النسبة	.	٦٥,٤	٩,١	٢٥,٥				
	أعرف بعض برامج تأليف المحتوى التي تناسب التدريس عن بعد.	التكرار	٠	٣٩	٣	٩٨	١٢٣	١,٨٤	١,٠٢	ضعيف
		النسبة	.	١٤,٨	١,١	٣٧,٣	٤٦,٨			
	أعرف دور المعلم في التدريس عن بعد.	التكرار	٠	١٠٥	١٣	١٣٧	٨	٢,٨١	١,٠٠	جيد
		النسبة	٠	٣٦,٩	٤,٩	٥٢,١	٣,٠			
	أعرف دور الطالب في بيئة التدريس عن بعد.	التكرار	٠	١٧٢	٢٤	٦٧	٠	٣,٣٩	٠,٨٦	جيد
		النسبة	٠	٦٥,٤	٩,١	٢٥,٥	٠			

يلاحظ من خلال جدول (٥) وجود ضعف في مهارات هذا المحور لدى معلمي اللغة العربية (عينة البحث)، حيث كانت تقدير المهارة الأولى (مقبول)، والثانية والرابعة (جيد)، والثالثة (ضعيف)، وجاء المتوسط العام لمهارات هذا المحور بمقدار (٢,٩٧) أي ما نسبته (٥٩,٤%)، وهذه النسبة تعكس بشكل عام ضعف الوعي بثقافة التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية (عينة البحث).

المحور الثاني: مهارات استخدام الحاسب الآلي:

جدول (٦) نتائج تحليل مهارات المحور الثاني

المحور	المهارات	الاستبيان	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
المحور الثاني: مهارات استخدام الحاسب الآلي.	أستخدم مرفقات البريد الإلكتروني إرسالا واستقبالا.	التكرار	٠	٨٤	٨	٨٨	٨٣	٢,٣٥	١,٢٢	مقبول
		النسبة	٠	٣١,٩	٣,٠	٣٣,٥	٣١,٦			
	أشغل نظم التشغيل (Windows) بإصداراته المختلفة.	التكرار	٠	١٧٨	١٣	٧٢	٠	٣,٤٠	٠,٨٨	جيد جدا
		النسبة	٠	٦٧,٧	٤,٩	٢٧,٤	٠			
	أشغل الأجهزة الملحقة بالحاسوب مثل: (الكاميرا، الطابعة، الماسح الضوئي)	التكرار	٠	١٠٤	١٣	٦٦	٨٠	٢,٥٣	١,٢٨	مقبول
		النسبة	٠	٣٩,٥	٤,٩	٢٥,١	٣٠,٤			
	أستخدم وحدات الذاكرة والتخزين داخل الجهاز وخارجه.	التكرار	٠	١٠٥	١٣	١٣٧	٨	٢,٨١	١,٠٠	جيد
		النسبة	٠	٣٦,٩	٤,٩	٥٢,١	٣,٠			
	أثبت برامج الحاسب الآلي المختلفة على نظام التشغيل.	التكرار	٠	١١٩	١٣	٩٥	٣٦	٢,٨١	١,١٥	جيد
		النسبة	٠	٤٥,٢	٤,٩	٣٦,١	١٣,٧			
	أزيل برامج الحاسب الآلي المختلفة باستخدام لوحة التحكم.	التكرار	٠	٩٩	٩	١٠٣	٥٢	٢,٥٨	١,١٨	مقبول
		النسبة	٠	٣٧,٦	٣,٤	٣٩,٢	١٩,٨			
	أنشئ الملفات وأنظمها.	التكرار	٠	١٠	١	٩٣	١٥٩	١,٤٧	٠,٦٩	ضعيف
		النسبة	٠	٣,٨	٠,٤	٣٥,٤	٦٠,٥			
	أستخدم برامج الحماية والتأمين ضد الفيروسات.	التكرار	٠	٤٩	٣	٩٤	١١٧	١,٩٣	١,٠٩	ضعيف
		النسبة	٠	١٨,٦	١,١	٣٥,٧	٤٤,٥			
	أضغط وأزيل ضغط الملفات باستخدام البرنامج المناسب.	التكرار	٠	٦٣	٦	٩٣	١٠١	٢,١١	١,١٦	مقبول
		النسبة	٠	٢٤,٠	٢,٣	٣٥,٤	٣٨,٤			
	أشغل ملفات الصوت والفيديو باستخدام البرامج المناسبة.	التكرار	٠	٧٧	٩	١١٧	٦٠	٢,٣٩	١,١٣	مقبول
		النسبة	٠	٢٩,٣	٣,٤	٤٤,٥	٢٢,٨			

المحور	المهارات	الاستبيان	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
	أستخدم حزمة برامج أوفيس لتحرير النصوص وعرض المادة التعليمية.	التكرار	٠	٩٣	٩	١١١	٥٠	٢,٥٥	١,١٥	مقبول
		النسبة	٠	٣٥,٤	٣,٤	٤٢,٢	١٩,٠			
	أحول المستندات النصية إلى مستندات قابلة للنشر (PDF).	التكرار	٠	١٠٢	٩	٩٤	٥٨	٢,٥٨	١,٢١	مقبول
		النسبة	٠	٣٨,٨	٣,٤	٣٥,٧	٢٢,١			
	أحل المشكلة في حالة توقف البرامج أو الأجهزة الملحقة بالحاسوب.	التكرار	٠	٤١	٤	٩٦	١٢٢	١,٨٦	١,٠٤	ضعيف
		النسبة	٠	١٥,٦	١,٥	٣٦,٥	٤٦,٤			

بعد عرض نتائج مهارات المحور الثاني التي تظهر في جدول (٦) الذي يظهر تقديرات منخفضة لمعلمي اللغة العربية (عينة البحث) حيث جاءت تقديرات مهارات هذا المحور (٣) مهارات ضعيف، (٧) مهارات مقبول، ومهارتان جيد، ومهارة واحدة جيد جدا، وجاء المتوسط العام لمهارات هذا المحور بمقدار (٢,٤٩) أي ما نسبته (٤٩,٨%) وهي نسبة متدنية تعكس بشكل عام ضعف مهارات استخدام الحاسب الآلي في التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية (عينة البحث).

المحور الثالث: مهارات استخدام الشبكات والإنترنت:

جدول (٧) نتائج تحليل مهارات المحور الثالث

المحور	المهارات	الاستبيان	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
المحور الثالث: مهارات استخدام الشبكات والإنترنت	أستخدم برامج تصفح الإنترنت للحصول على معلومات تعليمية.	التكرار	٠	١٢٦	٩	٧٦	٥٢	٢,٧٩	١,٢٣	جيد
		النسبة	٠	٤٧,٩	٣,٤	٢٨,٩	١٩,٨			
	أجلب الملفات من الإنترنت.	التكرار	٠	٤٣	٢١	٨٦	١١٣	١,٦٦	١,١٢	ضعيف
		النسبة	٠	١٦,٣	٧,٩	٣٢,٦	٤٢,٩			
	أرفع الملفات إلى الإنترنت.	التكرار	٠	٤٩	٣	٧٢	١٣٩	١,٤	٠,٩٩	ضعيف
		النسبة	٠	١٨,٦	٠,٠١	٢٧,٣	٥٢,٨			
		التكرار	٠	٤١	٤	٩٦	١٢٢	١,٨٦	١,٠٤	ضعيف

المحور	المهارات	الاستبيان	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
	أستخدم القوائم البريدية.	النسبة	٠	١٥,٦	١,٥	٣٦,٥	٤٦,٤			
	أستخدم برامج المحادثة الفورية.	التكرار	٠	١١٢	٨	٩٥	٤٨	٢,٦٩	١,١٩	جيد
		النسبة	٠	٤٢,٦	٣,٠	٣٦,١	١٨,٣			
	أستخدم مؤتمرات الصوت والفيديو عبر الإنترنت.	التكرار	٠	١٢٣	٩	٧٨	٥٣	٢,٧٦	١,٢٣	جيد
		النسبة	٠	٤٦,٨	٣,٤	٢٩,٧	٢٠,٢			
	أشارك في المواقع والمنتديات المتعلقة بتخصص اللغة العربية.	التكرار	٠	٤٠	٢٤	٨٣	١١٦	١,٦٤	١,١٠	ضعيف
		النسبة	٠	١٥,٢	٩,٢	٣١,٥	٤٤,١			
	أبحث في قواعد البيانات والمعلومات الإلكترونية المتعلقة باللغة العربية.	التكرار	٠	٤٩	٣	٧٢	١٣٩	١,٤	٠,٩٩	ضعيف
		النسبة	٠	١٨,٦	٠,٠١	٢٧,٣	٥٢,٨			
	أمتلك مدونة (موقع) على الإنترنت لتدريس اللغة العربية	التكرار	٠	١٠	١	٩٣	١٥٩	١,٤٧	٠,٦٩	ضعيف
		النسبة	٠	٣,٨	٠,٤	٣٥,٤	٦٠,٥			

بعد عرض نتيجة تحليل مهارات المحور الثالث التي تظهر في الجدول رقم (٧) يظهر التحليل تقديرات منخفضة للمهارات حيث جاءت التقديرات (٦) مهارات ضعيف، (٣) مهارات جيد، وجاء المتوسط العام لمهارات هذا المحور بمقدار (١,٩٦) بنسبة (٣٩,٢%) وهي نسبة ضعيفة جداً تعكس الضعف الشديد في مهارات استخدام الشبكات والإنترنت في التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية (عينة البحث).

المحور الرابع: مهارات تصميم وإدارة التدريس عن بعد:

جدول (٨) نتائج تحليل مهارات المحور الرابع

المحور	المهارات	الاستبيان	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
	أحدد الأهداف العامة والفرعية للمقرر.	التكرار	٠	٨٧	٨	٩٢	٧٦	٢,٤٠	١,٢١	مقبول
		النسبة	٠	٣٣,١	٣,٠	٣٥,٠	٢٨,٩			

المحور	المهارات	الاستبيان	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
المحور الرابع: مهارات تصميم وإدارة التدريس عن بعد.	أصوغ أهداف تعليم المقرر بشكل إلكتروني تفاعلي.	التكرار	٠	٦٩	٧	٩٦	٩١	٢,٢٠	١,١٧	مقبول
		النسبة	٠	٢٦,٢	٢,٧	٣٦,٥	٣٤,٦			
	أحدد خطوات تصميم الدروس الافتراضية عن بعد.	التكرار	٠	٩٠	٨	١٠٠	٦٥	٢,٤٦	١,١٩	مقبول
		النسبة	٠	٣٤,٢	٣,٠	٣٨,٠	٢٤,٧			
	أحدد المحتوى الإلكتروني المناسب لتدريس المهارة اللغوية.	التكرار	٠	٨٠	٧	١٠٦	٧٠	٢,٣٦	١,١٧	مقبول
		النسبة	٠	٣٠,٤	٢,٧	٤,٠٣	٢٦,٦			
	أحول محتوى الدرس التقليدي إلى محتوى إلكتروني.	التكرار	٠	٤١	٤	٩٦	١٢٢	١,٨٦	١,٠٤	ضعيف
		النسبة	٠	١٥,٦	١,٥	٣٦,٥	٤٦,٤			
	أثري الدروس الافتراضية بأنشطة تشجع الطلاب على التعلم.	التكرار	٠	٣٩	٣	٩٨	١٢٣	١,٨٤	١,٠٢	مقبول
		النسبة	٠	١٤,٨	١,١	٣٧,٣	٤٦,٨			
	أختار استراتيجيات تدريس مناسبة للتدريس الافتراضي.	التكرار	٠	٣٣	٥	١٨٦	٣٩	٢,١٢	٠,٨١	مقبول
		النسبة	٠	١٢,٥	١,٩	٧٠,٧	١٤,٨			
	أدير الحوارات الافتراضية عن بعد	التكرار	٠	٧٣	٨	٩٥	٨٧	٢,٢٥	١,١٨	مقبول
		النسبة	٠	٢٧,٨	٣,٠	٣٦,١	٣٣,١			
	أختار أنماط التغذية الراجعة المناسبة للتدريس الافتراضي عن بعد.	التكرار	٠	٧٦	٧	٨٥	٩٥	٢,٢٤	١,٢٢	مقبول
		النسبة	٠	٢٨,٩	٢,٧	٣٢,٣	٣٦,١			
	أصمم الاختبارات الإلكترونية.	التكرار	٠	٣١	٤	١٠٢	١٢٦	١,٧٢	١,٠٩	ضعيف
		النسبة	٠	١١,٧٨	١,٥٢	٣٨,٧	٤٧,٩			
	أوظف برامج وتطبيقات الهاتف للتعامل مع المقرر الدراسي عن بعد.	التكرار	٠	٤٩	٦	٧٢	١٣٦	١,٦٢	١,١٣	ضعيف
		النسبة	٠	١٨,٦٣	٢,٢٨	٢٧,٣٧	٥١,٧١			

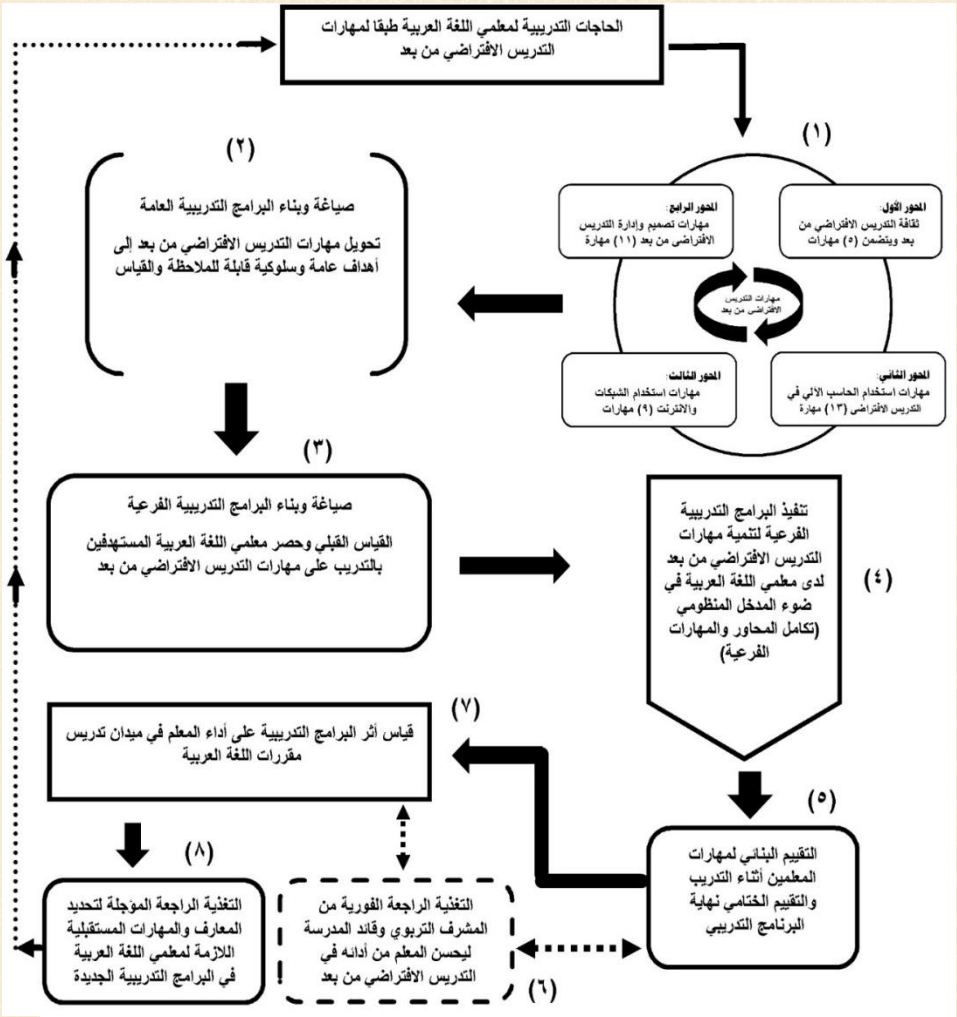
يظهر من جدول (٨) ضعف مهارات تصميم وإدارة التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية (عينة البحث)، حيث جاءت (٣) مهارات ضعيف، و(٨) مهارات مقبول، وجاء المتوسط العام لمهارات هذا المحور (٢,٠٩) أي ما نسبته (٤١,٨%)، وهي نسبة متدنية تظهر ضعف هذه المهارات لدى المعلمين (عينة البحث).

وبعد العرض السابق لنتيجة التحليل الإحصائي لاستبانة مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية (عينة البحث) يظهر وجود ضعف في هذه المهارات لديهم، وهذا يتفق مع الدراسات السابقة ومنها دراسة العازمي (٢٠١٥) التي أشارت إلى ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الافتراضي، وعزت السبب إلى زيادة عبء التدريس وقلة الدعم الفني والتقني والحاجة إلى توفير كوادر فنية متخصصة، ودراسة أبو علامة (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن معلمي اللغة العربية لديهم ضعف في مهارات التدريس الافتراضي، ودراسة إبراهيم والفليكاوي (٢٠١٨) التي وتوصلت إلى أن توافر الكفايات بشكل عام جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الحميدي (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن امتلاك الكفايات جاء بشكل عام بين منخفض ومتوسط، ودراسة الزبون والرواحنة (٢٠١٨) التي أكدت أن مستوى التمكن من مهارات التدريس الافتراضي جاء بشكل عام بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات التدريس الافتراضي من خلال تقديم الحوافز المادية لهم، مما يستوجب بناء النماذج التدريبية لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال البحثي الثاني من أسئلة البحث.

ثالثاً: للإجابة عن سؤال البحث الثالث ونصه: "ما النموذج المقترح القائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية؟"

تم بناء النموذج المقترح لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية، والشكل التالي يوضح خطوات ومراحل هذا النموذج.



شكل (٥) النموذج المقترح القائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية، إعداد الباحث.

مراحل وعمليات النموذج المقترح:

كما يظهر في الشـــكل الســـابق يتكون النموذج المقترح من (٨) مراحل مرقمة ومرتبة كما يظهر بالشكل وتفصيلها كما يلي:

١) المرحلة الأولى:

تتكون من منظومة مهارات التدريس عن بعد المناسبة لمعلمي اللغة العربية وتتكون من أربعة محاور هي:

- ثقافة التدريس عن بعد ويتضمن (٥) مهارات فرعية.
- مهارات استخدام الحاسب الآلي في التدريس الافتراضي ويتضمن (١٣) مهارة فرعية تؤهل معلم اللغة العربية للتدريس الافتراضي بعد الوعي بها والتمكن منها، حيث إنه من الصعب القيام بتدريس اللغة العربية أو أي مادة دراسية عن بعد دون امتلاك مهارات الحاسب الآلي.
- مهارات استخدام الشبكات والإنترنت وتتضمن (٩) مهارات فرعية تؤهل معلم اللغة العربية من الاستفادة من شبكة الإنترنت وتوظيف الشبكات الداخلية للمؤسسات التعليمية لخدمة التدريس عن بعد.
- تصميم التدريس عن بعد ويتضمن (١١) مهارة فرعية تمكن معلم اللغة العربية من إعادة صياغة الدروس بشكل إلكتروني يمكنه من تقديمها للطلاب عن طريق التدريس عن بعد، حيث يعيد المعلم بناء دروس اللغة العربية باستخدام برنامج (powerpoint) أو أي برنامج آخر.

وتم وضع المحاور الأربعة لمهارات التدريس عن بعد في شكل منظومة صغيرة داخل النموذج؛ لأنها متكاملة لا يؤدي أي منها عمل الأخر، وكذلك متفاعلة ومتداخلة ولابد للمعلم من إتقان هذه منظومة المهارات حتى يستطيع الانتقال إلى الخطوة التالية من النموذج.

٢) المرحلة الثانية من النموذج.

وفي هذه المرحلة يتم صياغة وبناء البرامج التدريبية العامة اللازمة لمعلمي اللغة العربية عن طريق تحويل المنظومة المهارية للنموذج إلى أهداف عامة وسلوكية، ويدرب عليها معلمو اللغة العربية بحيث تكون هذه الأهداف واضحة وقابلة للملاحظة والقياس.

٣) المرحلة الثالثة من النموذج.

ويتم فيها تقسيم البرامج التدريبية العامة إلى حقائب تدريبية نوعية تنفذ في دورات متكاملة، وتتضمن هذه البرامج النوعية المحاور الأربعة للمنظومة المهارية للتدريس الافتراضي عن بعد بشرط المحافظة على الترتيب المنطقي للمهارات، بحيث يبدأ التدريب من المحور الأول ثم الثاني والثالث وأخيرا الرابع؛ لأن منظومة المهارات بنائية متراكمة لكي يكتسب المعلم مهارات المحور الثاني لابد قبل ذلك أن يكون قد اكتسب مهارات المحور الأول، حيث إن المعلم لا يمكنه تصميم دروس المقرر بشكل إلكتروني تفاعلي وهو غير متمكن من مهارات استخدام الحاسب الآلي.

٤) المرحلة الرابعة.

وفيها يتم تنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين مع مراعاة التأكيد على الجانب العملي في التدريب بحيث يتاح للمعلم فرصة رؤية وتنفيذ المهارات بشكل عملي قدر الإمكان، وكذلك المحافظة على الترتيب المنطقي أثناء التدريب ليبدأ من السهل إلى الصعب ومن الأساسيات إلى الفرعيات.

٥) المرحلة الخامسة.

حيث يتم تقييم أداء المعلمين فيما قُدم لهم من تدريبات، وينقسم التقييم إلى تقييم بنائي أثناء التدريب؛ للتأكد من اكتساب المهارات الفرعية وتقييم ختامي بعد الانتهاء من الحقيبة التدريبية، ويتخلل هذه المرحلة التغذية الراجعة الفورية للمعلمين أثناء التدريب؛ لكي يحافظ المدرب والمعلمون على المسار الصحيح لاكتساب المعارف والمهارات دون تشتت أو هدر للجهد أو للوقت، وكما يظهر من مخطط النموذج هناك علاقة ذات اتجاهين بين تنفيذ التدريب والتغذية الراجعة الفورية.

٦) المرحلة السادسة.

التغذية الراجعة الفورية وهي فاعلة ومتفاعلة مع المرحلة الخامسة والمرحلة السابعة للنموذج ويظهر ذلك واضحا في مخطط النموذج.

٧) المرحلة السابعة.

ويتم فيها قياس أثر البرامج التدريبية التي قدمت للمعلم وذلك أثناء عمله مع الطلاب في الواقع الميداني، ويتم قياس أثر ذلك من خلال الملاحظة المباشرة من قائد المدرسة والمشرف التربوي الذي يتابع المعلم، وأثناء هذه المرحلة أيضـــا تقدم التغذية الراجعة الفورية حتى يحافظ المعلم على الأداء الصـــحيح للمهارات، وكذلك يحافظ على دافعيته أثناء التدريس مما ينعكس أثره إيجاباً على تفاعل الطلاب مع التدريس عن بعد وكذلك تحصـــيلهم العلمي، وكما يظهر من النموذج تتضـــح العلاقة ذات الاتجاهين بين التغذية الراجعة الفورية وقياس أثر التدريب.

٨) المرحلة الثامنة.

ويتم فيها التغذية الراجعة المؤجلة وهي آخر المراحل المتقدمة للنموذج، ويتم فيها حصر المشكلات والعقبات التي صادفت المعلمين أثناء المراحل السابقة للنموذج؛ ليتم أخذها في الاعتبار عند تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين مســتقبلاً؛ حيث إن التدريب لا يقف عند مهارات محددة مما يحتاجه معلمو اللغة العربية من تدريب على هذه المســتحدثات، وكما يلاحظ في مخطط النموذج أن هناك علاقة راجعة من آخر مرحلة في النموذج إلى أول مرحلة، وبذلك تظهر الســـمة المنظومية للنموذج أنه متكامل ومتداخل ومتجدد وما يلبث أن ينتهي حتى يبدأ من جديد بمدخلات أخرى جديدة تراعي القصور أو العقبات التي واجهت الدورة الأولى للنموذج وبذلك فهو نموذج منظومي متجدد.

بعد العرض السابق للنموذج المقترح ومراحلة وعملياته فقد تمت الإجابة عن السؤال البحثي الثالث.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

١- الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة على التدريس عن بعد؛ لما لذلك من أهمية كبيرة في تنمية مهارات المعلمين وبالتالي تحصيل الطلاب.

٢- الاهتمام بتدريب المعلمين على اســـتخدام التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية لما لذلك من فوائد في إثراء التدريس.

٣- الاعتماد على النموذج المقترح في تنمية مهارات التدريس عن بعد لمعلمي اللغة العربية.

مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١- برنامج تدريبي قائم على النموذج المقترح لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية.

٢- برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التدريس عن بعد لدى معلمي اللغة العربية.

٣- تصور مقترح لتضمين مهارات التدريس عن بعد في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

٤- فاعلية نموذج تدريســـي مقترح قائم على المدخل المنظومي في رفع الكفاءة التدريســـية لمعلمي اللغة العربية.

المراجع

إبراهيم، علي حسن؛ والفليكاوي، عبد الله يوسف (٢٠١٨): مدى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس كلية التربية بجامعة الكويت، المجلة التربوية، المجلد ٣٢، العدد ١٢٨، ص، ص، ١٥-٥٥.

أبو علامة، النور حسن (٢٠١٧): استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة العربية لطلاب الصف الثالث بمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النيلين، السودان.

إسماعيل، دينا أحمد (٢٠١٢): سيكولوجية التفكير المنظومي، القاهرة، دار الفكر العربي.

البابا، سالم سامي (٢٠٠٩): برنامج محوسب باستخدام المدخل المنظومي لتنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

بتيل، عبد الرحمن بن سعد (٢٠١٠): برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية

البداينة، منى عبد الله (٢٠٠٩): أثر استخدام المدخل المنظومي في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم بمحافظة الطفيلة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.

بريكيت، أكرم بن محمد (٢٠١١): تقويم الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة في مادة القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية لقراءة والمعرفة، القاهرة، العدد ١٢٢، ص، ص، ١١١-١٥٨.

التودري، عوض (٢٠٠٤): المدرسة الالكترونية أدوار حديثة للمعلم، الرياض، السعودية، مكتبة الرشد.

حسن،حنان؛ وخصاونة، نجوى (٢٠١٤): فاعلية وحدة تعليمية مقترحة عن التعلم الإلكتروني في تنمية الوعي الإلكتروني لدى الطالبات المعلمات تخصص اللغة العربية بالبرنامج العام لدبلوم التربوي بجامعة الطائف، مصر، مجلة عالم التربية، المجلد ١٥، العدد ٤٥، ص، ص، ٧٧-١٢١.

حمادات، محمد حسن محمد (٢٠٠٩): منظومة التعليم وتدريس الرياضيات، اللغة الإنجليزية، الكيمياء، الأنشطة التعليمية، تكنولوجيا التعليم، تدريب، إبداع، نظام الجودة، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

حورية، علي حسين (٢٠١٠): أثر استخدام المدخل المنظومي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مادة الرياضيات، الرياض، السعودية، الجمعية السعودية للتربية وعلم النفس، رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٣٤، ص، ص، ٨٩-١١٩.

الحميدي، حامد عبد الله (٢٠١٨): مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية لكفايات التعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، العدد ١٩٨، ص، ص، ٧٣-١١٠.

الخلفاوي، وليد سالم (٢٠٠٦): مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، دار الفكر، عمان، الأردن.

الخوالدة، ناصر أحمد؛ وإسماعيل، يحيى (٢٠١١): المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها، عمان، الأردن، زمزم ناشرون وموزعون.

الراشد، فارس (٢٠٠٣): التعليم الإلكتروني واقع وطموح، الندوة العالمية للتعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل بالرياض، السعودية، ٢١- ٢٣ أبريل.

الزبون، مأمون سليم؛ والرواحنة، فاطمة (٢٠١٨): درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. المجلد ١١، العدد ٣٦، ص، ص، ٢٩-٥٠.

سالم، أحمد عبد العظيم (٢٠٢١): التخطيط الاستراتيجي لبناء الموارد البشرية بجامعة العريش نموذج تطبيقي مقترح، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مصر، العدد ١٢٩، ص، ص، ٦٧-٩٨.

السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٥): نموذج منظومي ثلاثي البعد لتنظيم محتوى المناهج الدراسية، المؤتمر العربي الخامس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة، ٥-٦ أبريل، ص، ص، ٤٩١-٥٠٣.

السيد، محمود مصطفى محمود (٢٠١٧): تعليم مهارات التفكير العليا رؤية منظومية ونموذج تطبيقي، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

السيد، محمود مصطفى محمود (٢٠٢٠): نموذج مقترح لتأهيل معلمي اللغة العربية للتدريس الالكتروني، مؤتمر اللغة العربية الاستثنائي عن بعد بالشارقة، ٢٥- ٢٧ أكتوبر، المجلد الثاني، ص، ص، ٥٣٣-٥٣٨.

شحاته، حسن؛ والسمان، مروان؛ وغانم، مروة (٢٠١٥): التعلم الإلكتروني ودورة في تعليم الكتابة في الصف السادس الابتدائي، مصر، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢١، الجزء الثالث (ب)، ص، ص، ٣٥٩-٣٧٤.

طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨): الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة: دار الفكر العربي.

العازمي، فهد مبرك (٢٠١٥): درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم تكنولوجيا التعليم في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩): فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٥، ص، ص، ٧٤-١١٤.

عبيد، وليم (٢٠٠٣): مداخل معاصرة لبناء المناهج، المؤتمر العربي الثالث: المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، ٥ – ٦ أبريل، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص، ص، ١٢٠-١٣٧.

عطا، إبراهيم (٢٠٠٦): المرجع في تدريس اللغة العربية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الثانية.

الغامدي، عبد الوهاب(٢٠٠٨): تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعليم الإلكتروني، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠١٠): التفكير المنظومي توظيفه في التعلم والتعليم واستنباطه من القرآن الكريم، عمان، الأردن، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

فهمي،أمين فاروق؛ وشهاب، منى (٢٠٠١): المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة، دار المعارف.

قاسم، ثناء يحيى؛ ومؤنس، محمد هاشم (٢٠١٣): أثر التدريس بالمدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الجغرافية عند طلاب الصف الأول المتوسط، مجلة الأستاذ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، المجلد الثاني، العدد ٢٠٤، ص، ص، ٢٩-٥٤.

محمد، رشا هاشم (٢٠٢١): فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي

لدي الطالبات معلمات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر، المجلد ٢٤، العدد الأول، ص، ص، ١٨٢-٢٧١.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني بالسعودية (٢٠٢٠): مهارات التدريس الإلكتروني، مطبوعات المركز، متاح على: https://nelc.gov.sa/ar/resources، بتاريخ: ١٦/٠٤/٢٠٢١.

المطرفي، غازي صلاح (٢٠٠٩): فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على المدخل المنظومي في تدريس العلوم على تحصيل المفاهيم العلمية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٩٢، ص، ص، ١٣٨-١٧٨.

معجم المعاني الجامع متاح على: //www.almaany.com/ar/dict/ar، بتاريخ: ١مارس ٢٠٢١م.

ملحس، دلال؛ وموسى، عمر (٢٠٠٨): التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

سليمان، حيدر حمدان (٢٠١٣): كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد بحوث العالم الإسلامي، السودان.

منظمة اليونسكو قطاع التربية (٢٠٢٠): التعليم عن بعد مفهومه أدواته واستراتيجياته دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، مطبوعات منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. متاح على: https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf، بتاريخ: ١٦/٠٤/٢٠٢١.

المولد، هاجر عيد فضل الله (٢٠٠٧): تنظيم وحدة الوراثة في مقرر الأحياء على ضوء المدخل المنظومي وأثرها على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي علمي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

نصر، ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠٠٩): فعالية استخدام المدخل المنظومي للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم وتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الثالث: التربية العلمية المعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة، ٢-٤ أغسطس، فايد، الإسماعيلية، كتاب المؤتمر، ص، ص، ٢٥٣- ٣٠٦.

نوافله، محمد خير نواف (٢٠٠٩): اتجاهات حديثة في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون، تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، ٢٨ – ٢٩ يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد الرابع، ص، ص، ١٣٤٤-١٣٦٨.

Abdel Bari, Maher Shaaban (2009): The effectiveness of the mental visualization strategy in developing the reading comprehension of middle school students, Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, The Egyptian Association of Curricula and Teaching Methods, 145, 74-114.

Abu Alama, Al-Nour Hassan (2017): Using e-learning in teaching Arabic to third grade students in secondary education from the point of view of the subject's teachers, Master's thesis (unpublished), Al-Nelain University, Sudan.

Al-Azmi, Fahd Mubarek (2015): The degree of use of faculty members in the Department of Educational Technology in the Public Authority for Applied Education and Training for E-Learning from the students' point of view, a master's thesis (unpublished), College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Al-Baba, Salem Sami (2009): A computerized program using the systemic approach to develop and retain scientific concepts among tenth grade students, an unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Badayna, Mona Abdullah (2009): The effect of using the systemic approach on the achievement of fifth grade students in science in Tafila Governorate, a master's thesis, unpublished, Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Karak, Jordan.

Al-Ghamdi, Abdul-Wahhab (2008): Determining the needs of mathematics teachers in the primary stage of e-learning, Master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Al-Hamidi, Hamed Abdullah (2018): The extent to which faculty members in the College of Basic Education possess e-learning competencies in the light of some variables, Reading and Knowledge Magazine, Egyptian Association for Reading and Knowledge, Cairo, (198), 73-110.

Al-Khalafawi, Walid Salem (2006): Innovations in Educational Technology in the Information Age, Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.

Al-Khawaldeh, Nasser Ahmed; Ismail, Yahya (2011): Curricula: its foundations, intellectual approaches, design, construction principles, and development models, Amman, Jordan, Zamzam Publishers and Distributors.

Al-Kubaisi, Abdul Wahed Hamid (2010): Systemic thinking employing it in learning and teaching and deriving it from the Holy Qur'an, Amman, Jordan, Debono for printing, publishing and distribution.

Al-Matrafi, Ghazi Salah (2009): The effectiveness of a proposed educational unit based on the systemic approach in teaching science on the acquisition of scientific concepts and the attitude towards the subject among third-grade intermediate students, Journal of Reading and Knowledge, (92),138-178.

Al-Mawlid, Hajar Eid Fadlallah (2007): Organizing the unit of genetics in the biology course in the light of the systemic approach and its impact on academic achievement and the development of critical thinking among second-grade secondary school students in the city of Makkah, an unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Rashed, Fares (2003): E-Learning: Reality and Ambition, International Symposium on E-Learning, King Faisal Schools in Riyadh, Saudi Arabia, April 21-23.

Al-Saeed, Reda Massad (2005): A three-dimensional systemic model for organizing the content of the curriculum, the Fifth Arab Conference on the Systematic Approach in Teaching and Learning, Guest House, Ain Shams University, Cairo, April 5-6, 491-503.

Al-Todari, Awad (2004): The Electronic School: Modern Roles for the Teacher, Riyadh, Saudi Arabia, Al-Rushd Library.

Atta, Ibrahim (2006): The reference in teaching Arabic, Cairo, Al-Kitab Center for Publishing, 2nd edition.

Bateel, Abdul Rahman bin Saad (2010): A proposed program based on the professional competencies necessary for Arabic language teachers at the secondary stage in the Asir region in light of their training needs, Master's thesis, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Brikitte, Akram bin Muhammad (2011): Evaluating the teaching performance of student teachers of Arabic language in College of Education in Taibah University in reading in light of total quality standards, Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Association for Reading and Knowledge, Cairo, (122), 111 -158.

Customer, Mamoun Selim; Al-Rawahna, Fatima (2018): The degree to which faculty members at the University of Jordan possess the skills to use e-learning tools and their relationship to some variables, The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, University of Science and Technology, Yemen. 11(36), 29-50.

El-Sayed, Mahmoud Mustafa Mahmoud (2017): Teaching higher-order thinking skills, a systemic vision and an applied model, Debono Center for Teaching Thinking, Jordan.

Fahmy, Amin Farouk; Shehab, Mona (2001): The Systemic Approach in Facing Contemporary and Future Educational Challenges, Cairo, Dar Al Maaref.

Hamadat, Muhammad Hassan Muhammad (2009): Education and Teaching System of Mathematics, English, Chemistry, Educational Activities, Educational Technology, Training, Creativity, Quality System, Amman, Jordan, Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.

Hassan, Hanan; Khasawneh, Najwa (2014): The Effectiveness of a Suggested Educational Unit on E-learning in Developing E-Awareness for Female Students, Teachers, Majoring in Arabic Language in the General Program for the Educational Diploma at Taif University, Egypt, World of Education Magazine, 15(45), 77-121.

Houria, Ali Hussein (2010): The effect of using the systemic approach on the academic achievement of first-grade students in mathematics, Riyadh, Saudi Arabia, Saudi Society for Education and Psychology, Education and Psychology Message, 34, 89-11.

Ibrahim, Ali Hassan; Al-Filikawi, Abdullah Youssef (2018): The extent to which the competencies of e-learning have been achieved among faculty members, College of Education at Kuwait University, Educational Journal, 32(128), 15-55.

Ismail, Dina Ahmed (2012): The Psychology of Systemic Thinking, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Malhas, Dalal; Mosa, Omar (2008): Educational innovations, Wael Publishing House, Amman, Jordan.

Mohamed, Rasha Hashem (2021): The effectiveness of a proposed program in light of the requirements of the fourth industrial revolution using a smart learning environment based on the Internet of things to develop digital teaching skills and to foresee the future and technological acceptance of female mathematics teachers, Journal of Mathematics Education, Egyptian Association for Mathematics Education, Egypt. 24(1), 182-271.

Mr. Mahmoud Mustafa Mahmoud (2020): A proposed model for qualifying Arabic language teachers for e-teaching, the Extraordinary Remote Arabic Language Conference in Sharjah, October 25-27, 2, 533-538.

Nasr, Rehab Ahmed Abdel Aziz (2009): The effectiveness of using the systemic approach to overcome difficulties in learning science and developing the systemic thinking skills of preparatory stage students, the Third Scientific Conference: Scientific Education, the teacher, the curriculum, and the book, Invitation to review, 2-4 August, Fayed, Ismailia Conference book, 253-306.

Nawafelh, Muhammad Khair Nawaf (2009): Modern trends in building and developing school curricula, Cairo, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Twenty-first Scientific Conference, Curriculum Development between Authenticity and Modernity, July 28-29, Guest House, Ain Shams University, Cairo, IV, 1344-1368.

Obaid, William (2003): Contemporary Approaches to Curriculum Building, The Third Arab Conference: Systematic Approach to Teaching and Learning, April 5-6, Ain Shams University,120-137.

Qassem, Thana Yahya; Munis, Muhammad Hashim (2013): The effect of teaching with the systematic approach on the acquisition of geographical concepts for first-grade intermediate students, Al-Professor's Journal, Ibn Rushd College of Education, University of Baghdad, 2(204), 29-54.

Salem, Ahmed Abdel Azim (2021): Strategic Planning for Building Human Resources at the University of Al-Arish, a proposed application model, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, Egypt, 129, 67-98.

Shehata, Hassan; Al-Samman, Marwan; Ghanem, Marwa (2015): E-learning and a course in teaching writing in the sixth grade of primary school, Egypt, Journal of the College of Education, Ain Shams University, 21(3b), 359-374.

Suleiman, Haider Hamdan (2013): E-learning competencies and the degree of their availability among faculty members in Sudanese universities, Ph.D. thesis (unpublished), Islamic World Research Institute, Sudan.

Taima, Rushdi Ahmed (1998): Arab-Islamic culture between composition and teaching, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

The comprehensive dictionary of meanings. Available at: http://www.almaany.com/ar/dict/ar, dated: March 1, 2021 AD.

The National Center for E-Learning in Saudi Arabia (2020): E-Teaching Skills, Center publications, available at: https://nelc.gov.sa/ar/resources, dated: 04/16/2021.

UNESCO Education Sector (2020): Distance education, its concept, tools and strategies, a guide for policy makers in academic, vocational and technical education, publications of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Available at: https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf, dated: 04/16/2021.

Branch, m.,Robert (2009): Instructional Design The ADDIE Approach, Springer Science, LLC, New York, USA.

Senge, Peter M. (1990): The Fifth Discipline The Art and Practice of The Learning, Currency Doubieday, New York, U.S.A., P.P., 350, 351

Williamson, R &Gillespie,H. & et al. (2007):Learning and Teaching Virtual Learning Environments, Learning Matters Ltd, uk.

واقع تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية وأساليب تحسينها وتطويرها

إعداد

د/ منصور سعد محمد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المساعد بالجامعة الإسلامية

ملخص الدراسة

هدف الدراسة التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية وسبل تطويرها وتحسينها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (٣٤) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: بلغ المتوسط العام للمحاور الأربع الأولى التي تدل على واقع إدارة المعرفة ٣,٦٠ أي بدرجة موافقة مرتفعة وهذا يعني أن واقع إدارة المعرفة بكلية الدعوة وأصول الدين جاء بدرجة مرتفعة، وبلغ متوسط عام محور إنتاج المعرفة ٣,٤٣ وهذا يعني أن واقع عملية إنتاج المعرفة في كلية الدعوة جاء بدرجة مرتفعة، وبلغ متوسط عام محور خزن المعرفة ونشرها ٣,٤١ وهذا يعني أن واقع عملية خزن المعرفة ونشرها جاء بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط العام لمحور تطبيق المعرفة ٣,١٢ أي أن واقع تطبيق المعرفة في كلية الدعوة جاء بدرجة متوسطة، وجاءت أبرز التحديات التي تواجه كلية الدعوة هي عملية إدارة المعرفة ضعف التمويل الخاص بإنتاج المعرفة ونشرها، وكثرة المعارف، وتشعبها والتطور التقني السريع، بالإضافة لتطور المعرفة السريع، ومن أبرز أساليب تطوير إدارة المعرفة إنشاء جائزة خاصة للإنتاج العلمي خاصة بالكلية أيضا تطوير وتسهيل أنظمة الكلية في مجال نشر البحوث العلمية انشاء وحدة خاصة بإدارة المعرفة في الكلية كذلك تبني الأفكار الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير برامج الكلية أيضا اشراك المجتمع الخارجي في تحسين برامج الكلية.

الكلمات المفتاحية: المعرفة – إدارة المعرفة – المعرفة الضمنية – المعرفة الصريحة.

Abstract

The study aimed to identify the reality of applying knowledge management in the College of Da`wah at the Islamic University and ways to develop and improve it from the point of view of the faculty members. The descriptive approach was adopted for its relevance to the objectives of the study, and to achieve the objectives of the study, the questionnaire was used as a tool for collecting data from the study sample of (34) members. The study reached several results, including The general average of the first four focusing areas, which indicates the reality of knowledge management, reached 3.60, with a high degree of approval. This means that the reality of the process of knowledge production in the College of Advocacy came to a high degree and the general average of the knowledge storage and dissemination was 3.41 and the overall average for the knowledge application axis was 3.12, meaning that the reality of knowledge application in the College of Da`wah came to a medium degree. The most challenges facing the College of Da'wah are the knowledge management process, the weak or lack of funding for the production and dissemination of knowledge, the abundance of knowledge, its complexity, and rapid technical development, in addition to the rapid development of knowledge. In the field of publishing scientific research, establishing a special unit for knowledge management in the college, as well as adopting the creative ideas of faculty members to develop the college's programs, as well as involving the outside community in improving the college's programs.

Keywords: knowledge - knowledge management - tacit knowledge - explicit knowledge.

مقدمة

يصنف المتخصصون المعرفة بأنها أصل من أصول أي مؤسسة سواء كانت ربحية أو غير ربحية، حكومية أو خاصة، مثلها مثل الأصول المادية أو الثابتة ويؤكد ذلك (Haradhan, 2016) بقوله: المعرفة في الوقت الحاضر عنصر أساسي للإنتاج، بجانب العمل والأرض ورأس المال. حيث تعدّ المعرفة بمثابة مجموعة من الخبرات والمعلومات المناسبة والبصيرة الماهرة التي تقدم هيكلًا لتقدير ودمج الخبرات والمعلومات الجديدة، والمقصود بالمعرفة هي كل مدركات الأفراد وما يمتلكونه من مهارات وأفكار وقيم وخبرات واتجاهات في عقولهم وقلوبهم تساعدهم في جميع مناحي حياتهم، فالأفراد في أي مؤسسة هم المولد الأساسي للمعرفة التي تحتاجها المؤسسة لتحقيق أهدافها وعمل ميزة تنافسية لها، لذلك برز الاهتمام باعتبارهم رأس مال بشري يجب العناية بهم وتعليمهم وتدريبهم لكي تتمكن أي مؤسسة من توليد المعرفة التي تحتاجها لتحقيق ميزة تنافسية لها وتحقيق أهدافها، وإذا ما تم اعتبار المعرفة أنها أصل من أصول المؤسسة لذا لابد من إدارة تلك الأصول حتى تحقق أهدافها، من هنا برز مفهوم جديد في علم الإدارة باسم إدارة المعرفة والتي تعني قيام المؤسسة بمجموعة عمليات تبدأ بتوليد المعرفة وثم خزنها ونشرها ومن تم تطبيقها لتحقيق أهدافها وخلق ميزة تنافسية لها، ومؤسسات التعليم العالي بحسب أهدافها تتطابق مع مفهوم إدارة المعرفة فالجامعة هي مصدر من مصادر المجتمع الأساسية لتوليد المعرفة من خلال الأبحاث العلمية وأوراق العمل والكتب...إلخ، وهي مخزن لها من خلال المجلات العلمية والمكتبات التقليدية والإلكترونية، وناقل للمعرفة من خلال عمليات التدريس والتعليم والمؤتمرات والندوات والمحاضرات، ومطبق للمعرفة من خلال المخترعات وحل مشكلات المجتمع ومشكلاتها وتطوير الأنظمة والأعمال والاستشارات، من هذا المنطلق لابد لمؤسسات التعليم العالي أن تولي اهتمام كبيراً ومتزايد بتطبيق إدارة المعرفة فيها لأنها من صلب عملها، وكلية الدعوة وأصول الدين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ينطبق عليا ما سيق لذلك لابد أن تهتم بهذا النوع من الإدارة وتطبقه في عملها.

مشكلة الدراسة:

تعدّ المعرفة هي مصدر القوة لأي مؤسسة سواء كانت ربحية أو غير ربحية، حكومية أو خاصة، فمن يملك القوة يملك القرار ومن يملك المعرفة يملك القوة، يقول الله سبحانه وتعالى: {قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ} [سورة الزمر:٩] ويقول سبحانه وتعالى {إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا} [سورة فاطر:٢٨] ويقول الرسول ﷺ: ((المؤمن القوي أحب إلى الله من المؤمن الضعيف)).

وقوة هذه المعرفة في مؤسسات التعليم العالي أمر ضروري؛ لأن أهدافها الأساسية تتعلق بتوليد وخزن ونقل وتطبيق المعرفة، فالمعرفة هي التي تصنع الفرق في أي مؤسسة وتخلق لها ميزة تنافسية تميزها عن غيرها، فكلما زادت المعرفة في المؤسسة وتراكمت وتمت إدارتها بشكل مناسب تميزت هذه المؤسسة، فجامعة هارفرد أو شركة أمازون وأبل وأوبر وغيرها من المؤسسات المتميزة ليست بأصولها المادية لكن تميزها بأصولها المعرفية التراكمية والمدارة بشكل مناسب، وجوال شركة أبل قيمته الحقيقية ليست بالمواد التي صنع بها، إنما فيما بذل فيه من معرفة أدت إلى تقديم خدمات كبيرة للأفراد لتسهل أمور حياتهم وتحقيق أهدافهم.

وكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية لكي تتميز وتحقق الأهداف التي وضعت من أجلها أيضا في ظل النمو المعرفي الهائل والمنافسة الشديدة العالمية في مجال التعليم، ولكي تقدم خدمات متميزة للمستفيدين منها من المناسب لها أن تتبنى إدارة المعرفة وتطبيقاتها في أعمالها وعلى حد علم الباحث أنه لا يوجد بحوث عن الكلية في إدارة المعرفة، ولحقّ الكلية علينا كأعضاء هيئة تدريس لابد لنا أن نوجه جزءا من أبحاثنا لها؛ لكي تتحسن وتتطور ويكون لها ميزة تنافسية في مجالها أيضا أوصت بعض الدراسات السابقة بدراسة تطبيق إدارة المعرفة في مجتمعات أخرى، ومن أبعاد أخرى كدراسة (الخب.٢٠١٧)، ودراسة (عربوات.٢٠١٩)، لذلك جاءت هذه الدراسة بعنوان: (واقع تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وسبل تحسينها وتطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية).

أسئلة الدراسة

تتبلور أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية وسبل تطويرها وتحسينها من وجهة نظر أعضاء هيئه التدريس بقسم التربية؟

وتتفرع الأسئلة الآتية من ذلك السؤال الأساسي:

١. ما واقع إنتاج المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين؟
٢. ما واقع خزن المعرفة ونشرها في كلية الدعوة وأصول الدين؟
٣. ما واقع تطبيق المعرفة ونشرها في كلية الدعوة وأصول الدين؟
٤. ما أهم التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين؟
٥. ما المقترحات التي تسهم في تحسين وتطوير عملية تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على واقع إنتاج المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين.
٢. التعرف على واقع خزن المعرفة ونشرها في كلية الدعوة وأصول الدين.
٣. التعرف على واقع تطبيق المعرفة ونشرها في كلية الدعوة وأصول الدين.
٤. تحديد أهم التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين.
٥. تقديم مقترحات تسهم في تحسين وتطوير عملية تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. إثراء المكتبة الجامعية بمفاهيم وعمليات إدارة المعرفة.
٢. من الممكن أن تكون هذه الدراسة منطلقا لدراسات أخرى.

الأهمية العملية:

١. تحسين وتطوير عملية تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين.
٢. رفع كفاءة الأداء في كلية الدعوة وأصول الدين.
٣. زيادة وعي القيادات وأعضاء هيئة التدريس في كلية الدعوة وأصول الدين بأهمية إدارة المعرفة.
٤. الاستفادة من الأصول المعرفية لدى الكلية لتحقيق أهدافها.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة إجرائيا كالتالي:

المعرفة: يمكن تعريفها بأنها كل ما يمتلكه الأفراد من إدراكات وأفكار ومهارات وقيم تساعدهم في تحسين حياتهم وأداء أعمالهم بشكل مناسب.

إدارة المعرفة: مجموعة من العمليات التي تقوم بها المؤسسة تبدأ بتوليد المعرفة وخزنها ونقلها إلى الأطراف المستفيدة، ومن تم تطبيقها لتصبح خبرة لدى المؤسسة تحقق من خلالها أهدافها وتخلق لها ميزة تنافسية في مجالها.

الجامعة الإسلامية: هي إحدى مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية العريقة حيث تأسست في عام ١٣٨١هـ، وهي مؤسسة حكومية رسمية مقرها المدينة المنورة، تقدم خدمات تعليمية لسكان المملكة العربية السعودية ولجميع سكان العالم من المسلمين، إسهاماً في نشر رسالة الإسلام الخالدة في تخصصات نظرية وعلمية مختلفة، بالإضافة إلى إجراء البحوث والدراسات العلمية وتقديم خدمات مختلفة للمجتمع الخارجي.

كلية الدعوة وأصول الدين: إحدى كليات الجامعة الإسلامية رسالتها كما جاء في موقع الجامعة على الشبكة العنكبوتية: تعنى بتقديم تعليم متميز في العقيدة والدعوة وتأهيل متخصصين فيها لنشر الإسلام وخدمة المجتمع المحلي والعالمي، ولدى الكلية عدة برامج أكاديمية في المراحل

التالية: دبلوم – ماجستير – دكتوراه، وتتكون الكلية من أربع اقسام هي: قسم العقيدة، قسم الدعوة، قسم التاريخ، قسم التربية.

الإطار النظري

المعرفة: كغيرها من المفاهيم في العلوم الإنسانية تتعدد تعاريف المعرفة حسب المنظور الذي يراها المعرف ومن هذه التعريفات كما جاء عند (المحياوي والكبيسي، ٢٠٠٥): أنها الموجودات التي لها القدرة على تحويل التقنية من مرحلة البحث إلى مرحلة التطبيق، لإنتاج سلع وخدمات. وأيضا يمكن تعريفها بأنها: رأس مال فكري وقيمة ومضافة، ولا تعد كذلك إلا إذا اكتشفت واستثمرت من قبل المنظمة وتم تحويلها إلى قيمة لخلق الثروة من خلال التطبيق، ويعرف (Hunt, 2003) المعرفة المجردة على أنها اعتقاد صحيح ومُتفق عليه.

وجاء عند (فواز وونويري ٢٠١٧) بأنها الموجودات غير المنظورة مثل الأسس الاجتماعية للدولة، تشمل الخبرة الواسعة المتراكمة وأسلوب الإدارة المتميز والثقافة المتراكمة للمؤسسة، ويعرفها أيضا بأنها: قدرة الفرد على التعرف على الأشياء وتميزها.

ويمكن أيضا تعريفها بأنها كل ما يدركه الإنسان بحواسه سواء أدركه بطريقة منظمة أو غير منظمة.

خصائص المعرفة:

يحددها (فواز ونويري.٢٠١٧) في التالي:

١- إمكانية توالد المعرفة (خلق معارف جديدة).

٢- إمكانية اضمحلال المعرفة (موت المعرفة) نتيجة إحلال معارف جديدة محل القديمة.

٣- إمكانية امتلاك المعرفة: من خلال تحويل المعارف في شكل براءات اختراع أو أسرار تجارية تتمتع بالحماية القانونية.

٤- المعرفة متجذرة في الأفراد: كثير من المعارف يحتفظ بها في رؤوس الأفراد بصورة ضمنية غير منظورة.

٥- إمكانية تخزين المعرفة، ويتم التخزين في: الورق، الأفلام، الأشرطة، والآن في وسائل التخزين الالكتروني.

٦- ويمكن إضافة خصائص أخرى، وهو أن المعرفة:

٧- تراكمية: أي أن المعارف الجديدة مبنية على معارف قديمة.

٨- متغيرة: أي أنه لا معرفة ثابتة إنما هناك تغيرات تحدث حسب الزمان والمكان تجعلنا نغير مفهومنا لها.

٩- نسبية المعرفة: أي أن المعرفة تكون حسب الأفهام والزاوية التي ينظر لها الأفراد.

أهمية المعرفة:

يرى (بوران، ٢٠١٥، ص ٣٦) أن أهمية المعرفة تأتي من خلال:

١- إسهام المعرفة في مرونة المؤسسات من خلال دفعها لاعتماد أشكال للتنسيق والتصميم، والهيكلة بحيث تكون أكثر مرونة.

٢- المعرفة أصبحت الأساس لخلق التنافسية وإدامتها.

٣- ويرى (الزيادات، ٢٠٠٨، ص٢٠) أن أهمية المعرفة تكمن في:

٤- أسهمت المعرفة في تحويل المنظمات إلى مجتمعات معرفية تحدث التغير الجذري في المنظمة، لتتكيف مع التغيير المتسارع في بيئة الأعمال، ولتواجه التعقيد المتزايد فيها.

٥- توجه المعرفة الإدارية مديري المنظمات إلى كيفية إدارة الوقت.

٦- تعد المعرفة البشرية المصدر الأساسي للقيمة.

ويمكن أن نضيف أن أهمية المعرفة للمنظمات والمؤسسات:

١- تساعد المنظمات على تحقيق الكفاءة في دارة مواردها وأصولها.

٢- تساعد المؤسسات في عملية التحسين المستمر لعملياتها.

٣- تساعد في تطوير الموارد البشرية للمنظمة.

٤- تخلق أصول غير ملموسة للمنظمة تعظم من قيمتها.

مصادر المعرفة:

يرى (بوران، ٢٠١٥، ص ٣٥،٣٦) أن للمعرفة مصدران:

- المصادر الخارجية: هي تلك المصادر التي تظهر في بيئة المؤسسة المحيطة، والتي تتوقف على نوع العلاقات مع المؤسسات الأخرى الرائدة في الميدان، أو الانتساب إلى التجمعات التي تسهل عليها استنساخ المعرفة، ومن أمثلة هذه المصادر المكتبات والإنترنت.
- المصادر الداخلية: تتمثل المصادر الداخلية في خبرات أفراد المؤسسة المتراكمة حول مختلف الموضوعات وقدرتها على الاستفادة من تعلم الأفراد والجماعات والمؤسسة بشكل عام، وعملياتها والتكنولوجيا المتعددة، ومن الأمثلة على المصادر الداخلية: الاستراتيجية والمؤتمرات الداخلية، المكتبات الالكترونية.

أنواع المعرفة:

يمكن التميز بين نوعين من أنواع المعرفة:

١. **المعرفة الصريحة**: وهي المعارف الموجودة خارج عقول البشر في الكتب والمجلات والوسائط الإلكترونية.

٢. **المعرفة الضمنية**: وهي الموجودة في عقول البشر نتيجة خبراتهم وتجاربهم وتعلمهم وأبحاثهم.... الخ، وهي أساس المعرفة الصريحة فإذا انتقلت هذه المعارف من العقول إلى خارجها تسمى معرفة صريحة.

إدارة المعرفة:

يعرفها (DAVENPONT, 1994) بأنها: عملية التقاط المعرفة وتوزيعها واستخدامها بشكل فعال.

ويعرفها (DUHON, 1998) بأنها نهج متكامل لتحديد جميع أصول معلومات المؤسسة والتقاطها وتقييمها واسترجاعها ومشاركتها، وقد تشمل هذه الأصول قواعد البيانات والوثائق والسياسات والإجراءات والخبرة والتجربة التي لم يتم التقاطها سابقًا من العاملين بشكل فردي.

ويعرفها (طاهر، ٢٠١٨، ص٤٣) بأنها: استغلال المهارات والخبرات لدى أفراد المنظمة من خلال العمل الجماعي، وجلسات العصف الذهني، والبحث عن المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة وتحقيق الميزة التنافسية، ومن ثم ضمان البقاء والاستمرار في المنافسة.

وعرفها (بوران، ٢٠١٥، ص ٥٤) أنها: عمليات منظمة تتمثل في تشخيص واكتساب وتوليد وتخزين وتطوير وتوزيع وتطبيق المعرفة في المؤسسة، من خلال الاستثمار في رأس المال الفكري وتكنولوجيا المعلومات لتحسين الأداء وتحقيق الميزة التنافسية.

وعرفها (الزيادات، ٢٠٠٨، ص٥٨): بأنها عملية تحليل وتركيب وتقييم وتنفيذ التغيرات المتعلقة بالمعرفة، لتحقيق الأهداف الموضوعية بشكل نظمي مقصود وهادف.

وتعرفها الدراسة أيضا بأنها مجموعة من العمليات التي تقوم بها المؤسسة تبدأ بتوليد المعرفة وخزنها ونقلها إلى الأطراف المستفيدة، ومن تم تطبيقها لتصبح خبرة لدى المؤسسة تحقق من خلالها أهدافها وتخلق لها ميزة تنافسية في مجالها.

أهمية إدارة المعرفة:

يعدّ (Hietala.2019) إدارة المعرفة مهمة؛ لأنها تعزز كفاءة قدرة المنظمة على اتخاذ القرار الأفضل، أيضاً للتأكد من أن جميع الموظفين لديهم إمكانية الوصول إلى الخبرة الشاملة الموجودة داخل المنظمة، يتم بناء قوة عاملة أكثر ذكاءً تكون أكثر قدرة على اتخاذ قرارات سريعة ومستنيرة تفيد الشركة.

كما تسهم إدارة المعرفة في تعزيز الابتكار داخل المنظمة، ويستفيد العملاء من زيادة الوصول إلى أفضل الممارسات ويقل معدل دوران الموظفين.

يرى (بوران، ٢٠١٥، ص ٥٥) أن أهمية المعرفة تكمن في:

١. تعزز قدرة المؤسسة على الاحتفاظ بالأداء المنظمي المعتمد على الخبرة المعرفية، وتحسينه.
٢. تتيح إدارة للمؤسسة تحديد المعرفة المطلوبة، توثيق المتوافر منها تطويرها والمشاركة بها وتطبيقها وتقييمها.
٣. تدعم الجهود للاستفادة من جميع الموجودات الملموسة وغير الملموسة بتوفير إطار عمل لتعزيز المعرفة التنظيمية.

ويضيف (الزيادات، ٢٠٠٨، ص٦٠):

١. تعد إدارة المعرفة فرصة كبيرة للمنظمات لتخفيض التكاليف ورفع موجوداتها الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة.
٢. تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المنظمة المختلفة في اتجاه تحقيق أهدافها.
٣. تسهم في تعظيم قيمة المعرفة ذاتها عبر التركيز على المحتوى.

ويرى (BY MANGEMENT STUDY CONTENT TEAM.2016) أن هناك مزايا كثيرة للمنظمات التي لديها أنظمة إدارة معرفة فعالة. من هذه المزايا تقليل التكرارات في المشاريع اللاحقة، والاستفادة من المعرفة الموجودة لتحسين العمليات، وتحقيق التآزر والتكامل بين العمليات والوظائف، وتحسين الإنتاجية بشكل عام بسبب تقارب جميع هذه الجوانب

أهداف إدارة المعرفة:

يحدد فريق (University of Alaska.2012) أهداف إدارة المعرفة في:

- تحسين جودة اتخاذ القرارات الإدارية من خلال ضمان توفر المعرفة والمعلومات والبيانات الموثوقة والآمنة خلال دورة حياة الخدمة.
- تمكين مقدم الخدمة من أن يكون أكثر كفاءة وتحسين جودة الخدمة، وزيادة الرضا وتقليل تكلفة الخدمة عن طريق تقليل الحاجة إلى إعادة اكتشاف المعرفة.
- التأكد من أن الموظفين لديهم فهم واضح ومشترك للقيمة التي تقدمها خدماتهم للعملاء، والطرق التي يتم من خلالها تحقيق الفوائد من استخدام تلك الخدمات.

- الحفاظ على نظام إدارة معرفة الخدمة الذي يوفر الوصـــول المتحكم فيه إلى المعرفة والمعلومات والبيانات المناسبة لكل فئة من العملاء.
- جمع، وتحليل، وتخزين، ومشاركة، واستخدام، والحفاظ على المعرفة والمعلومات والبيانات في جميع أنحاء المؤسسة.

ويحدد (بوران، ٢٠١٥، ص ٥٦) أهداف إدارة المعرفة فيما يلي:

١. إعادة استخدام المعرفة وتعظيمها.
٢. بناء إمكانات التعلم وإشاعة ثقافة المعرفة والتحفيز لتطويرها، والتنافس من خلال الذكاء البشري.
٣. تعمل على جمع الأفكار الذكية من الميدان، وتسـهم في نشـر أفضـل الممارسـات في الداخل.

ويرى (الزيادات، ٢٠٠٨، ص ٦٠) أن من أهداف إدارة المعرفة:

١. أسر المعرفة من مصادرها وخزنها وإعادة استعمالها.
٢. جذب رأس مال فكري أكبر لوضع الحلول للمشكلات التي تواجه المنظمة.
٣. خلق البيئة التنظيمية التي تشجع كل فرد من المنظمة على المشاركة بالمعرفة لرفع مستوى معرفة الآخرين.

مبادئ إدارة المعرفة:

يري (طاهر، ٢٠١٩، ص ٤٥) أن من مبادئ إدارة المعرفة:

١. إدارة المعرفة مكلفة (ولكنها ليست ذكية).
٢. تتطلب الإدارة الفعالة للمعرفة حلولا تمزج بين الأفراد والتكنولوجيا.
٣. إدارة المعرفة ذات صبغة سياسية عالية.
٤. تتطلب الإدارة الفعالة للمعرفة مديرين للمعرفة.

ويرى (ياسين، ٢٠٠٧، ص٥٢) من مبادئ إدارة المعرفة:

١. إن جوهرة إدارة المعرفة هو الاستثمار في أصول المعرفة.
٢. توليفة الحلول الإنسانية والتكنولوجية.
٣. المضمون السياسي لإدارة المعرفة.

وأيضا من مبادئها كما يرى (الزيادات، ٢٠٠٨، ص ٦٤):

١. إدارة المعرفة تستفيد من الخرائط أو المخططات أكثر من النماذج كما تستفيد من الأسواق أكثر من النظم.
٢. إن إدارة المعرفة تعني تطوير عمليات معالجة المعرفة.
٣. إن إدارة المعرفة لا تنتهي أبداً.

مجالات إدارة المعرفة:

حدد (الزيادات، ٢٠٠٨، ص ٦٦) مجالات إدارة المعرفة في

١. مسح وتطوير الموارد الفكرية والمعرفية التي تمتلكها المنظمة وتعزيز هذه الموارد.
٢. تعزيز توليد المعرفة والإبداع لدى كل فرد.
٣. تحديد المعرفة والخبرة المطلوبتين لتنفيذ مهام العمل، وتنظيمها وإتاحة مستلزمات المعرفة أمام الجميع.

ويمكن أيضا من مجالات إدارة المعرفة:

١. دعم القرارات في المؤسسات.
٢. تحسين أداء الموارد البشرية غي المنظمة.
٣. تحسين وتطوير بيئة العمل في المؤسسة.
٤. تعزيز عمليات التواصل والاتصال في المؤسسة.

عمليات إدارة المعرفة:

يمكن تحديد عمليات إدارة المعرفة في العمليات التالية:

١. توليد المعرفة: وتعني إيجاد معارف جديدة من خلال البحوث وورش العمل والمؤتمرات..... إلخ.

٢. خزن المعرفة بمعنى حفظ وتوثيق المعرفة التي تولدت في إحدى وسائط الحفظ، مثل: الكتب، والتقارير، والوسائط الإلكترونية.....إلخ.

٣. نشر المعرفة: أي جعل المعرفة المخزنة متاحة لمن يريدها، وعدم إخفائها من خلال المواقع الإلكترونية، أو الكتب، أو المجلات، أو الجرائد، وغيرها من وسائط النشر.

٤. تطبيق المعرفة: أي استخدام المعرفة في اتخاذ القرارات، أو تحسين وتطوير الخدمات والسلع، وتحسين الأداء..... إلخ.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، حيث تم إجراء العديد من الدراسات التي تناولت إدارة المعرفة ومن تلك الدراسات:

دراسة (بختة،2019) بعنوان واقع تطبيق إدارة المعرفة في المكتبات الجامعية الجزائرية: دراسة حالة المكتبة المركزية لجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف أنموذج.

وهدفت الدراسة:

١. تعميق الفهم النظري لمفهوم وتطبيقات إدارة المعرفة في المكتبات ومرافق المعلومات .

٢. التأكيد على الدور المتزايد لتطبيق إدارة المعرفة بالمكتبات ومرافق المعلومات لتفعيل أدائها وتحسين مخرجاتها.

٣. الوقوف على مدى توجه المكتبات الجامعية الجزائرية نحو ممارسة إدارة المعرفة.

وكان من أهم نتائج الدراسة:

١. يوجد تطبيق واضح وملموس لممارسات إدارة المعرفة في المكتبة المركزية لجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف لكنه عفوي وتلقائي، أي غير مخطط أو مدروس.
٢. سياسة الإدارة العليا لا تشكل دعما قويا لتطبيق إدارة المعرفة وجهودها محدودة.
٣. يوجد بالمكتبة المركزية لجامعة الشلف مقومات وإمكانات مهمة من شأنها دعم وتعزيز تطبيق إدارة المعرفة في وظائفها وأنشطتها.

وقد أوصت الدراسة بما يلي-:

١. التفكير الجاد بانتهاج أساليب إدارة المعرفة ووضعها ضمن أولوياتها.
٢. تنمية رأس المال الفكري المتوفر وتفعيله.
٣. التشجيع على التعلم التنظيمي وروح الإبداع والابتكار بالمكتبة.
٤. استقطاب مديري معرفة قادرين على شغل أدوارهم المعرفية بفعالية.

دراسة (الفقيه،٢٠١٧) بعنوان واقع تطبيق إدارة في جامعة جازان من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

وهدفت الدراسة إلى:

١. التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة بجامعة جيزان من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
٢. الكشف عن الصعوبات التي تواجه إدارة جامعة جازان في تطبيق إدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
٣. تقديم مقترحات تسهم في تطبيق إدارة المعرفة في جامعة جازان من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

وكان من أهم نتائج الدراسة:

١. أن واقع إدارة المعرفة في جامعة جازان بشكل عام جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٨).
٢. أن درجة الصعوبات التي تواجه إدارة جامعة جازان في تطبيق إدارة المعرفة كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره(٣,٢٩).

٣. أن هناك موافقة بدرجة عالية على المقترحات التي تســـهم في تطبيق إدارة المعرفة والتي من أبرزها:

- توفير التقنيات الحديثة التي تسهم في تطبيق إدارة المعرفة.
- مواكبة التطورات العالمية في مجال تقنيات إدارة المعرفة.
- توفير الدعم اللازم لتطبيق إدارة المعرفة.

وقد أوصت الدراسة بما يلي-:

- أن تقوم جامعة جازان بتنظيم إدارة المعرفة والاستفادة من التقنيات الحديثة.
- بناء خطة استراتيجية للجامعة تدعم تطبيق إدارة المعرفة ومشاريعها.
- تشجيع الأبحاث المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس لاستخراج معارفهم الضمنية.
- نشر ثقافة المعرفة لدى الأفراد داخل الجامعة.

دراسة (القحطاني. ١٤٣٤) بعنوان واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مشروع تطوير بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات.

من أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مشـــروع (تطوير) بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات.

٢. التعرف على معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مشروع (تطوير) بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات.

٣. تقديم مقترحات وتوصيات لصانعي القرار لتحسين واقع إدارة المعرفة في مدارس مشروع تطوير.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب التحليل الشامل ووظفت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات من الميدان.

وكان من أهم نتائج الدراسة:

١. جاءت درجة موافقة مفردات مجتمع الدراسة على عبارة (تحرص المديرة على جعل المدرسة بيئة مناسبة لاستثارة المعرفة وتبادلها كبيرة) بمتوسط حسابي (٤,٣٨ من ٥).
٢. جاءت درجة موافقة مفردات مجتمع الدراسة على عبارة (يوجد تباين في مستوى الثقافة التنظيمية لمعظم المديرات) كبيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٥من ٥).
٣. جاءت درجة موافقة مفردات مجتمع الدراسة على عبارة (قلة وجود الخبراء المؤهلين لتأسيس الموجود المعرفي) كبيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٦ من ٥).

وكانت أهم توصيات الدراسة:

١. التنسيق مع الجهات الحكومية ذات العلاقة، ومنظمات المجتمع المدني لتفعيل الذاكرة التنظيمية للمدرسة.
٢. تشجيع اللقاءات الجماعية لتوليد المعرفة.
٣. التركيز على دعم الأفكار المبتكرة والإبداعية لتحقيق ميزة تنافسية.

دراسة (جبران والمنصوري، ٢٠١٥) درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس في سلطنةُ عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها:

وقد هدفت الدراسة إلى:

١. التعرف إلى أهمية إدارة المعرفة وتفصيل عملياتها واستراتيجياتها في الجامعات.
٢. التعرف إلى درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.
٣. التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس، تعزى إلى متغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، والخبرة، والكلية، والجنسية .

وكان من أهم نتائج الدراسة:

١. أن درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس هي متوسطة، وقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,٦٧)، وأن جميع المجالات تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٥٢ – ٣,٧٦).

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس تعزى لأثر الجنس.

ومن أهم توصيات الدراسة:

١. الاهتمام بعمليات وآليات تشخيص المعرفة من خلال التعرف على أفضل الممارسات في مجال تشخيص المعرفة، وأن تهتم الجامعة بتصميم خريطة خاصة للمعرفة.

٢. الاهتمام بطرق تخزين المعرفة من خلال إيجاد قواعد احتياطية للمعرفة.

٣. الاهتمام بشكل أكثر بتطبيق المعرفة من خلال الاطلاع على أفضل الممارسات العالمية في تطبيق المعرفة، والاستفادة من ذلك في تدريب الموظفين على تطبيق المعرفة.

دراسة (الطحاينة والخالدي، ٢٠١٥): بعنوان تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية.

وقد هدفت الدراسة إلى:

١. التعرف إلى درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .

٢. التعرف إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية.

تم استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية لملاءمته وطبيعة الدراسة والإجابة على تساؤلاتها .

وكانت أهم توصيات الدراسة:

١. عقد الندوات والمحاضـــرات وورش العمل والدورات التدريبية والمؤتمرات في مجال إدارة المعرفة؛ لتوعية أعضـــاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضـــية بماهية إدارة المعرفة وعملياتها ودورها في تحسين جودة الأداء.

٢. تشـجيع القيام بدراسـات وأبحاث علمية مشـتركة بين كليات التربية الرياضـية الأردنية والعربية في مجال إدارة المعرفة؛ لتدعيم التبادل المعرفي واكتســـاب المعارف الجديدة وتطويرها.

٣. إنشـاء قاعدة بيانات تضـم أسماء وخبرات أعضـاء الهيئة التدريسـية وإبداعاتهم المعرفية، بحيث يمكن الاستفادة من خبراتهم في تطوير المعرفة والارتقاء بها.

دراسـة (الزبون والشـيخ،٢٠١٥) بعنوان: واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصـة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة المعرفة للجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

ومن أهم نتائجها:

١. المتوسط الحسابي لواقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين (٣,٥٥).

٢. بلغت متوسـطات مجالات إدارة المعرفة السـبعة فقد تراوحت (٣,٧٢) بانحراف معياري ما بين (٠,٨٧) في حده الأعلى، وكانت لمجال تفعيل النشـــاطات والأســـاليب لإدارة المعرفة، والـذي جـاء في الترتيـب الأول، وبين (٣,٢٤) بانحراف معيـاري (٠,٩٥) في حده الأدنى وكانت لمجال صعوبات تطبيق المعرفة

ومن أهم توصيات الدراسة:

١. توعية العاملين بالمفاهيم المتعلقة بإدارة المعرفة، وكيفية تفعيل إدارة المعرفة في عملهم.

٢. تأهيل وإعداد العاملين لمتطلبات وأنشطة نماذج إدارة المعرفة.

٣. ضرورة تعديل الأساليب المتبعة في الممارسات الإدارية بما ينسجم مع إدارة المعرفة.

دراسة (القثامي، 2015) بعنوان إدارة المعرفة من منظور إسلامي:

هدفت الدراسة إلى: التعرف على إدارة المعرفة وعملياتها ومبادئها من المنظور الإسلامي الإداري، كما تهدف إلى التأصيل لتطبيقات إدارة المعرفة من المنظور الإسلامي، والوقوف على متطلبات تطبيق الرؤية الإسلامية لإدارة المعرفة، وذلك بهدف المساعدة في الوصول لتفعيل الرؤية العربية لإدارة المعرفة من المنظور الإسلامي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الوقوف على الآراء المتعلقة بإدارة المعرفة من المنظور الإسلامي.

وكانت أهم نتائج الدراسة:

١- عدم وجود خطة استراتيجية واضحة لدى مؤسسات التعليم والأعمال للاستفادة من المعرفة وإدارتها بطريقة تسهم في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بأهدافه.

٢- تعاني عملية نشر ثقافة المعرفة واعتمادها كمنهج للإنجاز ضعفا يحتاج إلى ضرورة تشجيع الإدارة العليا على الاعتماد عليها في تحديد احتياجاتها، وتنفيذ خططها على المدى البعيد.

٣- عدم وجود الدراسات التي تستند إلى الرؤية الإسلامية لإدارة المعرفة وتطبيقاتها الإدارية.

وكان أهم توصيات الدراسة ما يلي:

١. تشجيع الدراسات الخاصة بإدارة المعرفة كإطار تنظيمي إسلامي، بهدف صياغة نظريات إدارية إسلامية بدلا من استيراد المفاهيم الإدارية المختلفة.

٢. ضرورة العمل على خلق ثقافة محفزة ومشجعة وداعمة لإنتاج المعرفة وتنميتها ومشاركتها.

٣. ضرورة تبني منظمات الأعمال لإدارة المعرفة كمدخل للتطوير وتحسين الأداء.

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

أوجه الشبه:

١. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية إدارة المعرفة للمنظمة خصوصاً المنظمات التعليمية؛ لإسهامها في تحسين وتطوير نماذج الأعمال في تلك المنظمات.
٢. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة.
٣. اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة بحث.
٤. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن الدراسات عن المنظمات التعليمية.

أوجه الاختلاف:

١. ان الدراسة الحالية تدرس واقع إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية، حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة واقع المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمينة المنورة.
٢. اختلفت الدراسة الحالية عن أغلب الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة، حيث كان مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية.
٣. الدراسة الحالية هي الأحدث من حيث زمن التطبيق.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عملية بناء الإطار النظري.

٢. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عملية بناء الاستبانة.

٣. وسعت الدراسة الحالية مدارك الباحث في جوانب كثيرة من جوانب إدارة المعرفة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث اعتمدت الدراسة على جمع البيانات اللازمة وتحليلها لإكمال الدراسة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على دراسة واقع إدارة المعرفة في كلية الدعوة بالجامعة الإسلامية من جانب إنتاج المعرفة، وتخزينها، ونشرها، وسبل تطوير أساليب تطبيقها.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم التربية، بكلية الدعوة وأصول الدين، بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة: مكون من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم التربية بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية وعددهم ٣٠ عضواً.

عينة الدراسة: جميع مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة الإلكترونية، وتم تحكيمها من قبل مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، وتكونت الاستبانة من خمسة محاور رئيسة وهي:

- المحور الأول: إنتاج المعرفة.
- المحور الثاني: خزن المعرفة ونقلها.
- المحور الثالث: تطبيق المعرفة.
- المحور الرابع: التحديات التي تواجه إدارة المعرفة.
- المحور الخامس: سبل تحسين إدارة المعرفة وتطويرها.

وكل محور من هذه المحاور يتكون من مجموعة من الفقرات، وتم استخدام مقياس ليكرث الخماسي (أوافق يشده –أوافق– محايد– لا أو فق — لا أوافق بشدة) للحصول على استجابات عينة الدراسة.

معيار الحكم على الاستبانة:

تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة موافقة افراد المجتمع (ميغا،١٤٤٢، ص٩٧):

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الموافقة
من ٤,٢١الي ٥	من ٨٤% –١٠٠%	مرتفعة جدا
من٣,٤١الي أقل من ٤,٢٠	اقل من ٦٨% – ٨٤%	مرتفعة
من ٢,٦١ إلى أقل من ٣,٤٠	اقل من ٥٢%–٦٨%	متوسطة
من ١,٨١ إلى أقل من ٢,٦٠	اقل من ٣٦% – ٥٢%	منخفضة
من ١الي أقل ١,٨١	أقل من ٢٠% – ٣٦%	منخفضة جدا

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

١- صدق الاتساق الداخلي بين كل عبارة والمتوسط الكلية للمحور:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والمتوسط الكلي للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول التالي نتائجها.

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون عبارات الاستبانة بالمتوسط الكلي لكل محور

المحور الأول: إنتاج المعرفة		المحور الثاني: خزن المعرفة ونقلها		المحور الثالث: تطبيق المعرفة.		المحور الرابع: التحديات التي تواجه إدارة المعرفة.		المحور الخامس: سبل تحسين إدارة المعرفة وتطويرها	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٥٤**	٨	٠,٧٠٦**	١٧	٠,٧٢٦**	٢٠	٠,٧٠٦**	٢٦	٠,٦٨٨**
٢	٠,٨٦٣**	٩	٠,٧١٦**	١٨	٠,٧١٣**	٢١	٠,٧١٦**	٢٧	٠,٦٣٥**
٣	٠,٨٦٨**	١٠	٠,٦٠١**	١٩	٠,٧٤٢**	٢٢	٠,٩١١**	٢٨	٠,٦٠٢**
٤	٠,٧٩٦**	١١	٠,٦٢٧**	–	–	٢٣	٠,٨٣٧**	٢٩	٠,٦٥٣**
٥	٠,٧٤٧**	١٢	٠,٧٢١**	–	–	٢٤	٠,٧٢٠**	٣٠	٠,٨٦١**
٦	٠,٨٠٢**	١٣	٠,٨٩١**	–	–	٢٥	٠,٧٦٣**	٣١	٠,٧٤٢**
٧	٠,٨٠٤**	١٤	٠,٦٨١**	–	–	–	–	٣٢	٠,٧٠٠**
–	–	١٥	٠,٧٢٢**	–	–	–	–	٣٣	٠,٨٧٣**
–	–	١٦	٠,٧٠٤**	–	–	–	–	٣٤	٠,٧٧٩**

** دال عند المستوى (٠,٠١)

من خلال الجدول السابق يتضح بأن معاملات ارتباط العبارات بالمتوسط الكلي للمحور الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت في المحور الأول: إنتاج المعرفة بين (٠,٧٤٧ – ٠,٨٦٨)، أما في المحور الثاني: خزن المعرفة ونقلها فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٠١ – ٠,٨٩١)، وجاء المحور الثالث: تطبيق المعرفة بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠,٧١٣ – ٠,٧٤٢)، في حين تراوحت معاملات الارتباط في المحور الرابع: التحديات التي تواجه إدارة المعرفة بين (٠,٧٠٦ – ٠,٩١١)، وكانت معاملات الارتباط في المحور الخامس: سبل تحسين إدارة المعرفة وتطويرها بين (٠,٦٠٢ – ٠,٨٦١)، مما يدل على توافر درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي لعبارات لأداة الدراسة.

٢- صدق الاتساق الداخلي بين كل المتوسط الكلي لكل محور والمتوسط الكلي للاستبيان:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بين المتوسط الكلي لجميع المحاور والمتوسط الكلي للاستبيان، من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين المتوسط الكلي لجميع المحاور والمتوسط الكلي لأداة الدراسة، والجدول التالي يوضح نتائجها:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات كل محور والمتوسط الكلي

م	المحاور	معامل الارتباط
١	إنتاج المعرفة.	٠,٨٩٨**
٢	خزن المعرفة ونقلها.	٠,٨٩٢**
٣	تطبيق المعرفة.	٠,٨٨٥**
٤	التحديات التي تواجه إدارة المعرفة.	٠,٨٤٥**
٥	سبل تحسين إدارة المعرفة وتطويرها.	٠,٨٧٦**

** دال عند المستوى (٠,٠١)

نلاحظ في الجدول السابق بأن قيم معاملات الارتباط للمحاور التي تتكون منها أداة الدراسة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٤٥ - ٠,٨٩٨)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق للمقياس.

٣- الثبات:

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٣): معامل الثبات آلفا كرونباخ لأداة الدراسة

المحاور	الفا كرونباخ
إنتاج المعرفة.	٠,٩٢٢
خزن المعرفة ونقلها.	٠,٩١٥
تطبيق المعرفة.	٠,٨٥٩
التحديات التي تواجه إدارة المعرفة.	٠,٩٤٣
سبل تحسين إدارة المعرفة وتطويرها.	٠,٩٦١
الثبات الكلي	٠,٩٥٨

يتضح من جدول السابق أن أداة الدراسة تتمتع بثبات عالي إحصائياً، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠,٩٥٨)، وهي درجة ثبات عالية، كما أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور أداة الدراسة تتراوح بين (٠,٨٥٩ – ٠,٩٦١)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

١. المتوسط الحسابي.
٢. معامل ارتباط بيرسون.
٣. معامل ألفا كرونباخ.

نتائج الدراسة وتحليلها

عرض النتائج وتحليلها:

فيما يلي سيتم عرض نتائج الدراسة وتحليلها حسب محاور الدراسة التي تتكون من (٥) محاور، حيث سيتم أولاً عرض للمتوسط العام للمحاور الأربع الأولى: (إنتاج المعرفة، خزن المعرفة ونشرها، تطبيق المعرفة، التحديات التي تواجه إدارة المعرفة) التي تدل على واقع إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين بصفة عامة، ومن ثم سيتم عرض كل محور على حدة، وأخيراً سيتم عرض محور مقترحات تحسين وتطوير إدارة المعرفة بالكلية.

المتوسط العام للمحاور الأربع الأولى التي تدل على واقع إدارة المعرفة

جدول (٤) متوسطات المحاور الأربع والمتوسط العام لها

المحور	المتوسط
إنتاج المعرفة	٣,٤٣
خزن المعرفة ونشرها	٣,٤٢
تطبيق المعرفة	٣,٦٢
التحديات التي تواجه إدارة المعرفة	٣,٩١
المتوسط العام	٣,٦٠

بلغ المتوســـط العام **للمحاور الأربع الأولى التي تدل على واقع إدارة المعرفة** ٣,٦٠ أي بدرجة موافقة مرتفعة وهذا يعني ان واقع إدارة المعرفة بكلية الدعوة وأصـــول الدين جاء بدرجة مرتفعة، **وفيما يلي تفصيل لكل محور:**

المحور الأول: إنتاج المعرفة:

الجدول رقم (٥) متوسط الاستجابات لفقرات محور انتاج المعرفة

السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط
يُلِمُّ عضو هيئة التدريس بمفاهيم إدارة المعرفة.	١	١٠	٩	٦	٣	٣
تعدُّ إدارةُ الكلية المعرفة أصلا من أصول الكلية.	٣	١٧	٦	٢	١	٣,٦٥
تراجع الكلية برامجها ومفردات مقرراتها بصفة دورية.	٣	١٤	٧	٤	١	٣,٤٨
تتيح الكلية المجال لأعضاء هيئة التدريس لاقتراح أنظمة وإجراءات عمل جديدة.	٤	٦	١٠	٧	٢	٣,١
تراجع الكلية إجراءات العمل بصفة دورية.	٢	١٥	٨	٢	٢	٣,٤٤
يوجد فرق عمل بالكلية تجتمع بصفة دورية لتبادل الخبرات وحل المشكلات.	٣	١٣	٨	٥	٠	٣,٤٨
تشجع الكلية زيادة نسبة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.	٧	١٦	٢	٤	٠	٣,٨٩
المتوسط العام						٣,٤٣

اتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

- جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة "يُلِمُّ عضو هيئة التدريس بمفاهيم إدارة المعرفة " قد أجاب (١) أوافق بشدة، (١٠) أوافق، (٩) محايد، (٦) لا أوافق، (٣) لا أوافق بشدة بمتوسط (٣)، أي أن درجة الموافقة (متوسطة) وهكذا مع بقية الفقرات، انظر الجدول.
- أعلى درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (تشجع الكلية زيادة نسبة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط ٣,٨٩ بدرجة موافقة مرتفعة.
- أقل درجة موافقة كانت من نصـــيب فقرة (يُلِمُّ عضـــو هيئة التدريس بمفاهيم إدارة المعرفة) بمتوسط (٣) بدرجة موافقة متوسطة.

- بلغ متوسط عام المحور ٣,٤٣ أي بدرجة موافقة مرتفعة، وهذا يعني أن واقع تطبيق إدارة المعرفة بالنسبة لمحور إنتاج المعرفة جاء بدرجة مرتفعة؛ ولعل ذلك بسبب أن من أهداف الكلية الأساسية عملية إنتاج البحوث العلمية، حيث توجد أنظمة في الكلية تلزم أعضاء هيئة التدريس بالقيام بالبحوث العلمية مقابل ترقياتهم، وأيضا تشجع الكلية زيادة نسبة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك إنتاج بحوث علمية ليتمكن طلاب الدراسات العليا من التخرج، أيضا عمليات التعليم والتعلم التي تحصل في الكلية وينتج من خلالها معارف جديدة، بالإضافة إلى حرص الجامعة والكلية على توفير جميع ما يلزم لإنتاج معارف جديدة.

المحور الثاني: خزن المعرفة ونشرها:

الجدول رقم (٦) متوسط الاستجابات لفقرات محور خزن المعرفة ونشرها

السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط
توفر الكلية نظاما "سهلا" وآمنا" لحفظ المعلومات والبيانات واسترجاعها.	٦	٨	٨	٦	١	٣,٤١
تتيح الكلية لعضو هيئة التدريس كل ما يحتاجه من معلومات حسب اختصاصه.	٢	١٤	٧	٤	٢	٣,٣٤
يتم توثيق كل المعلومات والبيانات التي تهم الكلية.	٣	١٦	٨	٢	٠	٣,٦٩
توفر الكلية لعضو هيئة التدريس وسائل مختلفة لنشر إنتاجه العلمي.	٣	١١	٥	٨	٢	٣,١٧
ترتبط الكلية بوسائل اتصال تقنية بمكتبات ومجلات محلية وعالمية.	٣	١٢	٤	٨	٢	٣,٢١
توفر الكلية الاتصال بشكة الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس.	١٣	١٢	٣	١	٠	٤,٢٨
توفر الكلية مصادر تعلم مختلفة.	٢	١١	٩	٥	٢	٣,٢١
تنظم الكلية ندوات ومؤتمرات علمية سنوية في مختلف تخصصاتها.	٤	١٣	٤	٥	٣	٣,٣٤
لدى الكلية خطة سنوية لتدريب العاملين في الكلية.	١	١١	١٠	٤	٣	٣,١٠
المتوسط العام						٣,٤٢

اتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

- جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة " توفر الكلية نظاما" سهلا" وآمنا" لحفظ المعلومات والبيانات واسترجاعها " قد أجاب (٦) أوافق بشدة، (٨) أوافق، (٨) محايد، (٦) لا أوافق، (١) لا أوافق بشدة بمتوسط ٣,٤١ بدرجة موافقة متوسطة وهكذا مع بقية الفقرات. انظر الجدول.

- أعلى درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (توفر الكلية الاتصال بشكة الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط ٤,٢٨ بدرجة موافقة مرتفعة جدا.
- أقل درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (توفر الكلية مصادر تعلم مختلفة) بمتوسط ٣,١ بدرجة موافقة متوسطة.
- بلغ متوسط عام المحور ٣,٤٢ وهذا يعني أن واقع عملية خزن المعرفة ونشرها جاء بدرجة مرتفعة؛ وسبب ذلك قيام الكلية بتنظيم كثير من المؤتمرات والملتقيات، بالإضافة إلى توفير وسائل عدة لعملية نشر بحوث أعضاء هيئة التدريس والطلاب، أيضا وجود أنظمة في الكلية لعملية حفظ البيانات واسترجاعها، بالإضافة لتوفر شبكة الإنترنت لجميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الكلية.

المحور الثالث: تطبيق المعرفة:

الجدول رقم (٧) متوسط الاستجابات لفقرات محور تطبيق المعرفة

السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط
تستفيد الكلية من بحوث أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلاتها.	١	٧	١٠	٦	٥	٢,٧٦
يطبق أعضاء هيئة التدريس المهارات التي تدربوا عليها في تدريسهم.	٢	١٧	٧	٣	٠	٣,٦٢
تشرك الكلية المجتمع الخارجي في بناء برامجها.	١	١٠	٩	٦	٣	٣
المتوسط العام						٣,١٣

- جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة " تستفيد الكلية من بحوث أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلاتها " قد أجاب (١) أوافق بشدة، (٧) أوافق، (١٠) محايد، (٦) لا أوافق، (٥) لا أوافق بشدة بمتوسط ٢,٧٦ بدرجة موافقة متوسطة وهكذا مع بقية الفقرات، انظر الجدول.
- أعلى درجة موافقة كانت من نصيب فقرة يطبق أعضاء هيئة التدريس المهارات التي تدربوا عليها في تدريسهم) بمتوسط ٣,٦٢ بدرجة موافقة مرتفعة.
- أقل درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (تستفيد الكلية من بحوث أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلاتها) بمتوسط ٢,٧٥ بدرجة موافقة متوسطة.

- بلغ المتوسط العام للمحور ٣,١٢ أي أن واقع تطبيق المعرفة في كلية الدعوة جاء بدرجة متوسط؛ والسبب في ذلك حسب استجابات مجتمع الدراسة يرجع إلى قلة الاستفادة من بحوث أعضاء هيئة التدريس، وكذلك ضعف مشاركة المجتمع في بناء برامج الكلية.

المحور الرابع: التحديات التي تواجه إدارة المعرفة:

جدول رقم (٨) متوسط الاستجابات لفقرات محور التحديات التي تواجه إدارة المعرفة

السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط
ضعف إدراك قيادة الكلية لأهمية إدارة المعرفة.	٥	٩	٦	٦	٣	٣,٢٤
ضعف إدراك أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم لأهمية إدارة المعرفة.	٧	١١	٤	٦	١	٣,٥٩
تطور المعرفة السريع.	٩	١٤	٤	٢	٠	٤,٠٣
كثرة المعارف وتشعبها.	٩	١٨	١	١	٠	٤,٢١
التطور التقني السريع.	١٠	١٦	٢	١	٠	٤,٢١
ضعف التمويل الخاص بإنتاج المعرفة ونشرها.	١١	١٥	٢	١	٠	٤,٢٤
المتوسط العام						٣,٩٢

- جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة "ضعف إدراك قيادة الكلية لأهمية إدارة المعرفة "قد أجاب (٥) أوافق بشدة، (٩) أوافق، (٦) محايد، (٦) لا أوافق، (٣) لا أوافق بشدة بمتوسط (٣,٢٤) بدرجة موافقة متوسطة وهكذا مع بقية الفقرات، انظر الجدول.
- أعلى درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (ضعف التمويل الخاص بإنتاج المعرفة ونشرها) بمتوسط ٤,٢٤ بدرجة موافقة مرتفعة.
- أقل درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (ضعف إدراك قيادة الكلية لأهمية إدارة المعرفة) بمتوسط ٣,٢٤ بدرجة موافقة متوسطة.
- بلغ المتوسط العام للمحور ٣,٩٢ أي أن التحديات التي تواجه كلية الدعوة في عملية إدارة المعرفة جاءت بدرجة كبيرة؛ ومن أبرز أسباب ذلك حسب استجابات أفراد المجتمع ضعف التمويل الخاص بإنتاج المعرفة ونشرها، وكثرة المعارف وتشعبها، والتطور التقني السريع، وتطور المعرفة السريع.

المحور الخامس: سبل تحسين إدارة المعرفة وتطويرها:

جدول رقم (٨) متوسط الاستجابات لفقرات محور سبل تحسين إدارة المعرفة وتطويرها

السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط
إنشاء جائزة خاصة للإنتاج العلمي داخل الكلية.	١٧	١١	١	٠	٠	٤,٥٥
إنشاء وحدة خاصة بإدارة المعرفة في الكلية.	١٢	١٠	٥	٢	٠	٤,١٠
تطوير وتسهيل أنظمة الكلية في مجال نشر البحوث العلمية.	١٢	١٣	٣	١	٠	٤,٢٤
نشر ثقافة إدارة المعرفة بين العاملين في الكلية.	١٣	٩	٦	١	٠	٤,١٧
وضع مؤشرات أداء للإنتاج العلمي داخل.	١١	١٥	٠	٣	٠	٤,١٧
ترسيخ مفهوم أن المعرفة أصل من أصول الكلية.	١٢	١٣	٣	٠	١	٤,٢١
تبني الأفكار الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير برامج الكلية وأعمالها.	١٧	١٢	٠	٠	٠	٤,٥٩
إيجاد وسائل اتصال لتبادل المعرفة داخل الكلية وخارجها.	١٥	١٢	٢	٠	٠	٤,٤٥
إشراك المجتمع الخارجي في تحسين برامج الكلية.	١٤	١٤	٠	١	٠	٤,٤١
المتوسط العام						٤,٣١

- جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة " إنشاء جائزة خاصة للإنتاج العلمي داخل الكلية " قد اجاب (١٧) أوافق بشدة، (١١) أوافق، (١) محايد، (٠) لا أوافق، (٠) لا أوافق بشدة.
- بمتوسط ٤,٥٥ . بدرجة موافقة مرتفعة جدا وهكذا مع بقية الفقرات. انظر الجدول.
- أعلى درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (تبني الأفكار الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير برامج الكلية وأعمالها) بمتوسط ٤,٥٨ بدرجة موافقة مرتفعة.
- أقل درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (إنشاء وحدة خاصة بإدارة المعرفة في الكلية) بمتوسط ٤,١٠ بدرجة موافقة مرتفعة.
- بلغ المتوسط العام للمحور ٤,٣١ أي أن كلية الدعوة تحتاج إلى تطوير عمليات إدارة المعرفة لديها بدرجة كبيرة جدا، ومن أبرز تلك التحسينات حسب استجابات أفراد العينة تبني الأفكار الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير برامج الكلية وأعمالها، وإنشاء جائزة خاصة للإنتاج العلمي داخل الكلية، وإيجاد وسائل اتصال لتبادل المعرفة داخل الكلية وخارجها، بالإضافة إلى إشراك المجتمع الخارجي في تحسين برامج الكلية.

ملخص نتائج الدراسة

من خلال تحليل أداة الدراسة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية في كل محور من محاور الدراسة

- **أولاً: بلغ المتوسط العام للمحاور الأربع الأولى التي تدل على واقع إدارة المعرفة** ٣,٦٠، أي بدرجة موافقة مرتفعة، وهذا يعني أن واقع إدارة المعرفة بكلية الدعوة وأصول الدين جاء بدرجة مرتفعة.
- ثانياً المحور الأول: إنتاج المعرفة:

١. بلغ متوسط عام المحور ٣,٤٣، وهذا يعني أن واقع عملية إنتاج المعرفة في كلية الدعوة جاء بدرجة مرتفعة.

٢. أعلى درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (تشجع الكلية زيادة نسبة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط ٣,٨٩ بدرجة موافقة مرتفعة.

٣. أقل درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (يُلِمُّ عضو هيئة التدريس بمفاهيم إدارة المعرفة) بمتوسط ٣ بدرجة موافقة متوسطة.

- ثالثاً المحور الثاني: خزن المعرفة ونقلها:

١. بلغ متوسط عام المحور ٣,٤١ وهذا يعني أن واقع عملية خزن المعرفة ونشرها في كلية الدعوة جاء بدرجة مرتفعة.

٢. أعلى درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (توفر الكلية الاتصال بشكة الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط ٤,٢٨ بدرجة موافقة مرتفعة جداً.

٣. أقل درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (توفر الكلية مصادر تعلم مختلفة) بمتوسط ٣,١ بدرجة موافقة متوسطة.

❖ رابعاً المحور الثالث: تطبيق المعرفة:

١. بلغ المتوسط العام للمحور ٣,٦٢ أي ان واقع تطبيق المعرفة في كلية الدعوة جاء بدرجة متوسطة.

٢. أعلى درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (يطبق أعضاء هيئة التدريس المهارات التي تدربوا عليها في تدريسهم) بمتوسط ٣,٦٢ بدرجة موافقة مرتفعة.

٣. أقل درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (تستفيد الكلية من بحوث أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلاتها) بمتوسط ٢,٧٥ بدرجة موافقة متوسطة.

❖ خامساً المحور الرابع: التحديات التي تواجه إدارة المعرفة:

١. بلغ المتوسط العام للمحور ٣,٩٢، أي أن التحديات التي تواجه كلية الدعوة في عملية إدارة المعرفة جاءت بدرجة كبيرة، ومن أبرز أسباب ذلك حسب استجابات أفراد المجتمع ضعف التمويل الخاص بإنتاج المعرفة ونشرها، وكثرة المعارف وتشعبها، والتطور التقني السريع، وتطور المعرفة السريع.

٢. أعلى درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (ضعف التمويل الخاص بإنتاج المعرفة ونشرها) بمتوسط ٤,٢٤ بدرجة موافقة مرتفعة.

٣. أقل درجة موافقة كانت من نصيب فقرة (ضعف إدراك قيادة الكلية لأهمية إدارة المعرفة) بمتوسط ٣,٢٤ بدرجة موافقة متوسطة.

❖ سادساً المحور الخامس: سبل تحسين إدارة المعرفة وتطويرها:

- بلغ المتوسط العام للمحور ٤,٣١ أي أن كلية الدعوة تحتاج إلى تطوير عمليات إدارة المعرفة بدرجة كبيرة جدا، وسوف نورد تلك التحسينات في توصيات الدراسة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

١. إنشاء جائزة خاصة للإنتاج العلمي داخل الكلية.

٢. تطوير وتسهيل أنظمة الكلية في مجال نشر البحوث العلمية.

٣. تبني الأفكار الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير برامج الكلية وأعمالها.

٤. إشراك المجتمع الخارجي في تحسين برامج الكلية.

٥. إنشاء وحدة خاصة بإدارة المعرفة في الكلية.

٦. نشر ثقافة إدارة المعرفة بين العاملين في الكلية.

٧. وضع مؤشرات أداء للإنتاج العلمي داخل.

٨. ترسيخ مفهوم أن المعرفة أصل من أصول الكلية.

٩. إيجاد وسائل اتصال لتبادل المعرفة داخل الكلية وخارجها.

١٠. إشراك المجتمع الخارجي في تحسين برامج الكلية.

المقترحات:

١. إجراء دراسات مستقبلية للتعرف على واقع إدارة المعرفة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢. إجراء دراسات مستقبلية للتعرف على واقع إدارة المعرفة على كليات الجامعة الإسلامية كل كلية على حدة.

٣. إجراء دراسة تأصيلية لإدارة المعرفة.

المراجع:

بختة، سامر. واقع تطبيق إدارة المعرفة في المكتبات الجامعية الجزائرية: دراسة حالة المكتبة المركزية لجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف أنموذج، الجزائر. جامعة الجيلالي. كلية العلوم الاجتماعية، رسالة ماجستير.٢٠١٩.

بوران، سميو. إدارة المعرفة كمدخل للميزة التنافسية في المنظمات المعاصرة. الجزائر. مركز الكتاب الأكاديمي.٢٠١٦.

جبران، علي محمد. و المنصوري، أحمد بن محمد. درجة تطبيق عمليات ادارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس في سلطنةُ عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. مجلة جامعة الخليل للبحوث. مجلد ١٠. عدد٢. الخليل. فلسطين، ٢٠١٥.

الزيادات، محمد عواد. اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة. الاردن. دار صفاء للنشر والتوزيع.٢٠٠٨ ط١.

طاهر، شروق جمال. مدخل إلى إدارة المعرفة، الأردن. دار ابن النفيسي للنشر والتوزيع.٢٠١٩ ط١.

الطحاينة، زياد لطفي. الخالدي، حسن محمد. تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، مجلة العلوم التربوية. مجلد ٤٢. عدد٢ ، جامعة الملك سعود، الرياض.٢٠١٥.

الفقيه، عيسى محمد مصيدي. واقع تطبيق إدارة في جامعة جازان من وجهة نظر القيادات الاكاديمية. مجلة العلوم التربوية. عدد١ ، ج٣. جامعة الملك سعود، الرياض.٢٠١٧.

فواز، واضح. ومجدي، نويري. إدارة المعرفة اسلوب متكامل للإدارة الحديث. مجلة اقتصاديات المال والأعمال. الجزائر ٢٠١٧.

القثامي، غريزي بن محيميد. إدارة المعرفة من منظور إسلامي، المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، جامعة الازهر. القاهرة. العدد الرابع عشر.٢٠١٥.

القحطاني، مريم محمد ظافر. واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مشروع تطوير بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات، جامعة الامام محمد بن سعود. الرياض ، ١٤٣٤.

المحلاوي والكبيسي. إدارة المعرفة. المنظمة العربية للتنمية الادارية. القاهرة. جمهورية مصر.٢٠٠٥.

ميغا، عمر داود. واقع أداء مديري المدارس العربية بجمهورية مالي في ضوء معاير التميز الإداري الجامعة الإسلامية. المدينة المنورة.٢٠٢١.

ياسين، سعد غالب. إدارة المعرفة المفاهيم النظم التقنيات. الاردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.٢٠٠٧.

Al-Faqih, I. The reality of applying management at Jazan University from the point of view of academic leaders. Journal of Educational Sciences. N.1, C3. King Saud University, Riyadh.2017.

Al-Qahtani, M. The reality of applying knowledge management in the schools of a development project in Riyadh from the point of view of female principals and teachers, Imam Mohammed Bin Saud University. Riyadh, 1434.

Al-qathami, Q. Knowledge Management from an Islamic Perspective, Scientific Journal of the Faculty of Commerce, Al-Azhar University. Cairo. Number 14, 2015.

Bakhta, S. The reality of the application of knowledge management in Algerian university libraries: the study of the case of the Central Library of Hassiba Ben Bouali University in Shalf Model, Al-Jaraer. Jilali University. Faculty of Social Sciences, Master's Thesis.2019.

Buran, S. Knowledge management as an entry point for competitive advantage in contemporary organizations. Algeria. Academic Book Center.2016.

Fawaz, O. & Magdi, N. Knowledge management is an integrated approach to modern management. Journal of Financial and Business Economics. Algeria 2017.

Gibran, A. & Mansouri, A. Degree of application of knowledge management processes at Sultan Qaboos University in Oman from the point of view of its faculty. Hebron University Research Journal. V.10. N.2. al-khalil. Palestine, 2015.

Mahlawi & Al-Kessi. knowledge management. Arab Organization for Administrative Development. Cairo. Republic of Egypt.

Mega, O. The reality of the performance of arab school principals in the Republic of Mali in light of the standards of administrative excellence islamic university. Medina.2021.

Tahina, Z. & Al-Khalidi, H. Application of knowledge management processes in the faculties of sports education in Jordanian universities, journal of educational sciences. V. 42. I.2, King Saud University, Riyadh. 2015.

Tahir, S. Access to Knowledge Management, Jordan. Ibn al-Nafisi Publishing and Distribution House.2019.

Yassin, S. Knowledge management concepts systems techniques. Jordan. dar al-manahij Publishing and Distribution.2007.

Zaiadate, M. Contemporary trends in knowledge management. Jordan. Safaa Publishing and Distribution House.2008.

المراجع الأجنبية:

"Https://Www.Alaska.Edu/Files/Oit/PinkSCAN_knowledge.Pdf." Https://Www.Alaska.Edu/Files/Oit/PinkSCAN_knowledge.Pdf, 2018, www.alaska.edu/files/oit/PinkSCAN_knowledge.pdf.

"Https://Www.Valamis.Com/Hub/Knowledge-Management#:~:Text=Knowledge%20management%20is%20important%20because,Decisions%20that%20benefit%20the%20company." Knowledge Management, 2020, www.valamis.com/hub/knowledge management#:~:text=Knowledge%20management%20is%20important%20because,decisions%20that%20benefit%20the%20company.

· Management Study Guide Content Team. "Management Study." Knowledge Management, 2015, www.managementstudyguide.com/knowledge-management-in-the-information-age.htm.

· Michael E. D. Koenig. "What Is KM? Knowledge Management Explained." Https://Www.Kmworld.Com/About/What_is_Knowledge_Management, 18 June 2018, www.kmworld.com/About/What_is_Knowledge_Management.

Darwin P. Hunt, the concept of knowledge and how to measure I. journal of Intellectual Capital. al Vol. 4 No. 1, 2003. MCB UP Ltd

Mohajan, Haradhan. Knowledge is an Essential Element at Present World. Munich Personal RePEc Archive.2016, t https://mpra.ub.uni-muenchen.de/83041/

مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا

إعداد

د/ أسماء بنت سعد بن سعيد القحطاني

أستاذ تقنيات التعليم المساعد
جامعة حائل، كلية التربية، قسم تقنيات التعليم

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضـــوئها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، والتعرف على تأثير متغير المرحلة الدراسية في مستوى الوعي بمعايير ISTE، والتطبيقات الرقمية في ضوئها. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تـــم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٣٩٨) طالبة من طالبات البكالوريوس والماجســتير، وتمثلت أداة الدراســة باختبار الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطالبات، والتطبيقات الرقمية في ضــوئها، وقد أظهرت نتائج الدراســة أن مســتوى وعي الطالبات بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE منخفض جداً، ومســتوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضــوء معايير ISTE للتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا منخفض جداً، وتوجد فروق ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوســطات استجابات طالبات كلية التربية بجامعة حائل في مستوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE، وفي مســتوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضــوء معايير ISTE، يُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، لصالح الطالبات في مرحلة الماجستير. وقدَّمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها: إعادة صــياغة برامج كلية التربية في ضــوء 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، إضافة إلى عدد كبير من الهيئات والمؤسسات، ذات الصلة بالشأن 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 تسمح 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 تتناسب مع احتياجات الطُلاَّب، والمعلمين، وقادة المدارس، والتمكين من الوصول 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).

وحرصًا منها على تعزيز التعاون الدولي في مجال تقنية التعليم، تقوم الجمعية بتنظيم مؤتمر سنوي، تدعو إليه الخبراء والقيادات الشابة في مجال التعليم من مُختلف دول العالم، وكانت جامعة ولاية أيوا هي أول من استضافته، وتوالت بعده المؤتمرات التي تناولت موضوعات عدة منها: الحاسب والأثر الاجتماعي، والضوابط الأخلاقية للتقنية، وتطوير الفصول الدراسية، وأهمية التقنية للناشئة، والجديد في البرمجيات التعليمية، والمناهج، والتعليم عن بعد، وإعادة هيكلة المدرسة، وبرامج محو أمية الحاسب، ونماذج لدمج التقنية في المناهج الدراسية، 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 أصبح التربويون يأخذونها بعين الاعتبار في الولايات المتحدة، وفي أنحاء كثيرة من العالم، ويضعون البرامج والخطط لتحقيقها، كما قامت الكثير من الجامعات وكليات التربية بوضح معاييرهم الخاصة في ضوء هذه المعايير، وتحديد الكفايات التي يجب توافرها في المعلم في ضوء هذه المعايير بما يناسب خطتها المستقبلية وإمكاناتها البشرية، والمادية (الجديع وشريفي، ٢٠١٩).

وقد حرصت الجمعية الدولية (ISTE) على تطوير المعايير الدولية لتقنيات التعليم للطلاب باستمرار حيث أصدرت الجمعية الإصدار 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 باستخدام التقنية في مناهجهم الدراسية مما يؤكد دمج التقنية في التعليم. وفي عام ٢٠٠٠م جرى تعديل في موضوعات المعايير وتنظيماتها بما يتناسب مع معايير (ISTE) للطلاب NETS-S وأبحاث التعليم والتعلم مع التقنية، والمستحدثات التقنية، ثم في عام ٢٠٠٤ تم تطوير المعايير الوطنية لتقنية التعليم لدى الطلاب، بهدف تدعيم مهارات طلاب التعليم العام للتعامل مع التقنية بفاعلية من خلال خلفية تربوية سليمة، وكانت تتألف المعايير التقنية لدى الطلاب من ستة أجزاء ومحاور. ونظراً لأن المعايير الدولية لعام ٢٠٠٤م أغفلت بعض المهارات تم تحديث إصدارات الجمعية الدولية للتقنية في التعليم في عامي ٢٠٠٧م و٢٠٠٨م، وأصبحت معايير تقنيات التعليم للطلاب (ISTE NETS*S) تتكون من ستة أجزاء، واستمرت هذه المعايير حتى عام ٢٠١٦م، إلى أن تم إصدار أحدث نسخة 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	الإبداع والابتكار	متعلم مُمكن
القضايا الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية	الاتصال والتشارك	مواطن رقمي
أدوات إنتاج التقنية	البحوث والطلاقة المعلوماتية	متعلم مشارك في بناء المعرفة
أدوات الاتصال التقني	التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات	مصمم ابتكاري
أدوات البحوث التقنية	المواطنة الرقمية	مفكر رقمي
أدوات حل المشكلات واختيار القرارات التقنية	المفاهيم والعمليات التقنية	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، 2016).

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،2016) 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 ٢٠٢٠ 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، البوابة 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،2008) 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، بالإضـــافة إلى إجراء الدراســـات 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. ودراســة (إبراهيم والنافعي، ٢٠٢٠) التي أوصـت باعتماد معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم كدليل إرشـادي لتدعيم الممارسـات 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،2106) 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 ضـــوئها 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 المناســـبة؛ وذلك ســـعياً 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،2008)، 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 إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات 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 الدراسية في مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTEللطلاب.

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 الدراسية في مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

أهمية الدراسة:

- تحديد مستوى 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 تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة مصممي 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 والأشـــياء، وهو أســـاس 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" ص ٥٠٤.
- **وتُعرَّف إجرائياً بأنها**: عبارات يُســـتند إليها في الحكم على الجودة، بما تتضـــمنه من مؤشـــرات تمثل المســـتوى 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 تضـم في عضـويتها 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 مســـتوى الأداء في مجال تقنية التعليم لخمس فئات تشـــمل 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 أساس توصيل الخدمة التعليمية للطلاب عن بعد، وذلك في ظل إغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا باستخدام مجموعة من التقنيات المناسبة مثل الفصول الافتراضية، والمنصات التعليمية، والقنوات الفضائية، وشبكات التواصل الاجتماعي" ص٢٣٦.
- **ويُعرَّف إجرائياً** بأنه: تعليم قائم على الاستخدام 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 الحضور التزامني وغير التزامني بالفصول الافتراضية، وأداء المناقشات والاختبارات وإنجاز التكاليف والمهام.

ثانيًا: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، في وصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة الدراسة، ووصف وبناء أداتها، وفي جمع المعلومات المتوافرة من الأداة بهدف معالجتها وتحليلها، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمرحلتي البكالوريوس والماجستير خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـ-٢٠٢١، 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 ككل

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 ككل	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 صورته 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 المستخدمة في ضـوء معايير ISTE للطلاب في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا: تضـمن هذا المحور ١٥ عبارة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل عبارة أربعة بدائل واحدة منها فقط صحيحة.

وبالنســـبة لتوزيع الدرجات، فقد تم تخصـــيص 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 لمســـتوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب، ومستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء 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 الاحصائية:

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.

ثالثاً: 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.

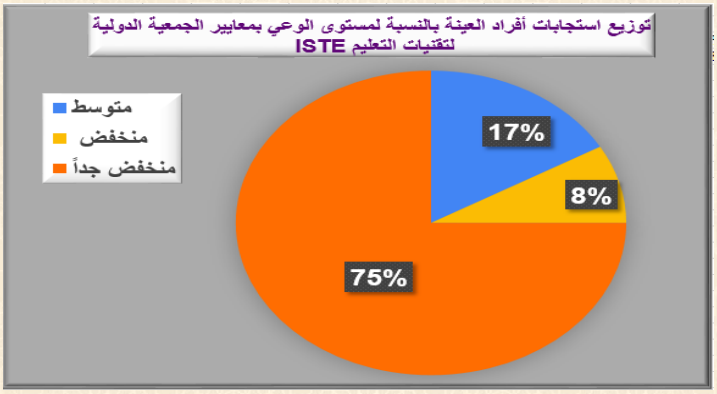
جدول (٧): نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الأول للاختبار "معايير الجمعية الدولية لتقنيات التعليم ISTE للطلاب"

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	240	0.603	0.49	%٦٠,٣	متوسط
٤	239	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 ككل	**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) تشتمل 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 دراسة دوندلينجر، ومكللاود، وفاسيندا (Dondlinger, Mcleod, & Vasinda,2016)، وأبو العون (٢٠١٨)، وخلاف (٢٠١٩). واختلفت مع نتائج كلٍّ من دراسة تو (Tue,2017)، و(حكمي، ٢٠١٩)، و(صفر وآغا، ٢٠١٩)، و(علاونة، ٢٠٢٠)، و(إبراهيم والشعيلية، ٢٠٢١م)، وترجع الباحثة السبب في ضعف 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 بنشـــر ثقافة المعايير لدى الطالبات من خلال اعتمادها من قبل أعضـــاء 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 إحصـــائية عند مســـتوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسـطات اسـتجابات طالبات كلية التربية بجامعة حائل في مسـتوى 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 تبعًا لمتغير المرحلة الدراســـية، ويوضـــح 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 متوســطات اســتجابات طالبات كلية التربية في مســتوى الوعي بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسـية، وجاءت الفروق لصـالح 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 دراســـة (صـــفروآغا، ٢٠١٩)، و(الجديع وشـــريفي، ٢٠١٩)، و(حكمي، ٢٠١٩)، واختلفت مع دراســـة (إبراهيم والشـــعيلية، ٢٠٢٠)، وترى الباحثة أن الفرق بين اســـتجابات طالبات الماجســـتير، وطالبات البكالوريوس في مســـتوى الوعي بمعايير ISTE، يعود إلى كون مرحلة الماجســـتير مرحلة متقدمة قائمة على التعلم

الذاتي، بالإضـــافة 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 معاييرISTE 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"

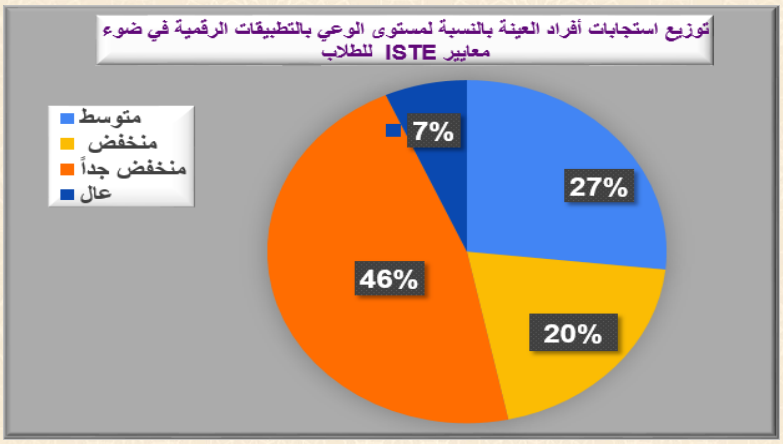
م	عدد الإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للإجابات الصحيحة	مستوى الوعي
١	118	0.296	0.46	%٢٩,٦	منخفض جداً
٢	149	0.374	0.48	٤.%٣٧	منخفض جداً
٣	٢٤١	0.606	0.49	٥.%٦٠	متوسط
٤	٢٣٩	0.601	0.49	%٦٠	متوسط
٥	289	0.726	0.45	%٧٢,٦	عالٍ
٦	200	0.503	0.5	%٥٠,٢	منخفض
٧	244	0.613	0.49	%٦١,٣	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

م	عدد الإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للإجابات الصحيحة	مستوى الوعي
١١	189	0.475	0.5	٤٧.٥%	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 تم استخدام اختبار T-test للعينات المستقلة لنتائج أفراد العينة على اختبار الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، ويوضح جدول (١٠) دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة في مستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب.

جدول (١٠): نتائج اختبار T-test للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTEللطلاب

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 الدراسية، وجاءت الفروق لصالح الطالبات في مرحلة الماجستير، حيث بلغ متوسط درجاتهن ٩,٢٤ أي بنسبة ٦١,٦% من الدرجة الكلية للمحور الثاني، مقارنة بمتوسط درجات الطالبات في مرحلة البكالوريوس والذي بلغ 6.83 أي بنسبة ٤٥,٥% من الدرجة الكلية للمحور الثاني. واختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة (الهلالي والصلاحي،٢٠٢١). وترى الباحثة أن الفرق بين استجابات طالبات الماجستير، وطالبات البكالوريوس في مستوى الوعي بالتطبيقات الرقمية في ضوء معايير ISTE للطلاب يعود إلى كون مرحلة الماجستير 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:

١- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح إجراء المزيد من الدراسات كالتالي:

٢- إجراء دراسة تتناول تحديد مستوى الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها.

٣- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول تحديد مستوى الوعي لدى الطلاب والطالبات بمعايير ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوئها في كليات أخرى بجامعة حائل.

٤- إجراء دراسة تتناول فاعلية برامج تدريبية قائمة على معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE في تنمية المهارات التقنية لدى الطلاب.

٥- 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.

العضياني، محمد ذعار. (٢٠١٥). **أثر استخدام بعض تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، 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 سعد. (٢٠١٨م). واقع استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لدى طلاب وطالبات الدراسات 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 الفلسفي الغربي المعاصر –مشروع الثقافة وفلسفة الجمال–**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران: الجزائر.

المغربي، سامية هاشم. (٢٠١٦م). **دمج التقنية في التعليم باستخدام معايير التكنولوجية التعليمية (NEST-S)**. الملتقى التربوي الثاني بعنوان معلم العصر 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 ضوء معايير ISTE. **مجلة القراءة والمعرفة**، م(٢١)، ع(٢٣٤)، جامعة عين شمس: مصر.

المؤتمر التربوي (التمكين الرقمي في التعليم). (٢٠١٥م). **وضع معايير (ISTE) لتفعيل 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. (9).

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 (14).

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. (18).

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(4).

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 Publis hed Doctoral Dissertation, Faculty of The University of Houston-Clear Lake, USA.

Emotional and Behavioral Difficulties in Children and Adolescents with Autism in Saudi Arabia From Their Parents' Perspective

إعداد

د. شذا جميل خصيفان

أستاذ علم النفس المشارك بكلية الآداب والعلوم الانسانية - جامعة الملك عبد العزيز

د. مجده السيد الكشكي

أستاذ علم النفس الاكلينيكي بكلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة الملك عبد العزيز بجده

Abstract

Background: Extensive global research has profiled the behavioral strengths and difficulties among people with autism spectrum disorder (ASD) to ascertain the most effective rehabilitation approaches. The present study aims to clarify behavioral strengths and difficulties in Saudi children and adolescents with ASD using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).

Methods: Parents of autistic children and adolescents aged 2–18 years in Saudi Arabia reported their children's behavioral strengths and difficulties by completing the SDQ instrument. Results were analyzed statistically for associations between strengths or difficulties and various demographic variables of the children and their parents.

Results: SDQ provides measures of five subscales: emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity/inattention, peer relationships, and prosocial behavior. Associations between parental sociodemographic factors and characteristics of ASD subjects were found in a number of SDQ subscales. As to the ASD subjects, the hyperactivity mean value was the highest. There were higher statistically significant emotional problems in female ASD subjects than in males. However, other difficulty-related subscales did not differ between male and female ASD subjects. The prosocial (a strength) subscale was significantly lower in female participants than in males. No specific pattern in SDQ subscales was revealed according to age.

Conclusion: The differential aspects of SDQ in Saudi children and adolescents with ASD, based on their behavioral strengths and difficulties in the context of gender, age-stratification, parental sociodemographic impact, and biological factors suggest that preventive, therapeutic, and rehabilitation strategies need to be tailored for Saudi ASD children in order to be effective.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), Emotional and behavioural difficulties, Strengths and Difficulties Questionnaire, parental sociodemographic impact on autistic children, gender differences in children with ASD.

الصعوبات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال والمراهقين المصابين بالتوحد في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر والديهم

مستخلص الدراسة

تركز الدراسات العالمية في مجال التوحد حالياً على استكشاف الجوانب المختلفة لاضطراب طيف التوحد (ASD)، ومنها تحديد مواطن القوة والصعوبات بهدف إعداد برامج إعادة تأهيل أكثر فعالية، في ضوء ذلك تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على نقاط القوة والصعوبات السلوكية لدى عينة من الأطفال المصابين بالتوحد في المملكة العربية السعودية باستخدام استبيان نقاط القوة والصعوبات (SDQ).

تكونت عينة الدراسة من (٩٣) من آباء وأمهات أطفال سعوديين تم تشخيصهم مسبقًا بالتوحد، طُبق عليهم استبيان مواطن القوة والصعوبة لتقييم طفلهم المصاب بالتوحد، وكان متوسط عمر هؤلاء الأطفال ١١٥ شهراً.

توصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها أن فرط النشاط كان أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدي العينة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاناث في المشكلات العاطفية فقط أما باقي الصعوبات فلم توجد فروق دالة فيها وفقا للنوع، أما فيما يتعلق بالفروق في مواطن القوة (السلوك الاجتماعي الايجابي) وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور، لم توجد فروق دالة إحصائياً وفقاً للعمر، وُجدت علاقة ارتباطية دالة بين بعض الخصائص الاجتماعية والديموغرافية للوالدين والمشكلات السلوكية والعاطفية لأبنائهم.

في ضوء هذه النتائج تم التوصية بأن الاستراتيجيات العلاجية والوقائية وإعادة التأهيل للأطفال ذوي التوحد لكي تكون فعالة يجب أن تكون مصممة بناء على تشخيص نقاط القوة والصعوبة لديهم.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، الصعوبات العاطفية والسلوكية، SDQ، المملكة العربية السعودية، المتغيرات الديموجرافية.

Introduction

The global prevalence of autism spectrum disorder (ASD) has been increasing rapidly, warranting early diagnosis that can be useful for rehabilitation interventions (Salayev & Sanne, 2017; Nevison, 2014; Elsabbagh et al., 2012). According to the latest information available from the World Health Organization, one in 160 children is diagnosed with autism spectrum disorder, which begins in childhood and tends to persist into adolescence and adulthood (WHO, 2019). The impact of ASD on individuals' lives differs among those with the disorder. Some people with ASD can lead independent lives while others enounter severe disabilities and difficulties, requiring life-long assistance and supportive care.

In the Gulf countries, a systematic review conducted on the epidemiology of autism revealed a prevalence ranging from 1.4 to 29 per 10,000 people (Salhia et al., 2014). Specifically, a study in Taif, Saudi Arabia, showed the estimated prevalence of autism in primary school children aged 7–12 years old to be 0.035% (Al-Zahrani, 2013). On the other hand, another review of the available literature failed to uncover reliable recent statistics of the prevalence of children with autism/ASD in Saudi Arabia (Zeina et al., 2014). However, The Saudi Ministry of Health has reported that one in every 160 Saudi children has ASD (Ministry Of Health Saudi Arabia, 2020).

Diagnosing ASD is difficult as there is no specific medical test, such as a blood test, to diagnose the disorder. Evaluation of the child's behavior and development is crucial to diagnosing an ASD case. The initial starting point for diagnosing ASD varies. Sometimes, it can be detected even at 18 months or younger (Lord et al., 2006). To date, several screening tools have been used for ASD, primarily the child behavior checklist, the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997), and the Rutter Scale (Salayev & Sanne, 2017).

It has been observed that children with emotional and behavioral difficulties who are provided delayed services and inadequate help often tend to struggle in various aspects of their lives, resulting in catastrophic consequences. Children with ASD should be given proper support and educational services that can help them deal with their emotions in an appropriate fashion. Therefore, SDQ can play a very significant role in preparing them for an improved quality of life. In Saudi Arabia, the population generally considers any kind of emotional and behavioral difficulties in a particular manner, usually with a negative perspective. It is considered that children display these inadequacies due to poor parenting or dysfunctional families. However, this perception is mainly due to lack of knowledge and awareness about ASD and how it can be disagnosed with screening tools and addressed if given timely attention and care (Kauffman & Landrum, 2013).

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), widely used in clinical practice as well as in research investigations, is a validated brief dimensional measure of psychopathology, particularly in children aged 4–16 years (Goodman, 1997).

School psychologists often use it as a screening and assessment tool for assessing mental health status (Levitt et al., 2007). The use of SDQ has been globally adopted in assessing children's behavior; this scale is extensively used in research activities in the USA (Dickey, & Blumberg, 2001), Europe (Obel et al., 2004), Asia (Leung & Wong, 2003), and parts of Africa (Kashala et al., 2005). There is an enormous amount of research that has used SDQ for the measurement of child behavior to date (Russell et al., 2013).

SDQ is a scale consisting of 25 items inquiring about the behavioral attributes of the child, with five subscales (emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity/inattention, peer relationships, and prosocial behavior), each consisting of five items respectively. The SDQ has demonstrated effectiveness in discriminating children with and without psychiatric disorders (Goodman, 1997; Goodman et al., 2000; Salayev et al., 2014). The unique character of SDQ is that it has parallel versions that collect the same data from parents, teachers, and young people aged 11 or older (Russell et al., 2013). Further, a supplemental "impact" subscale also exists that actively measures chronicity, distress, social difficulties, and burden to others, offering additional supportive and useful information to healthcare professionals, including clinicians and researchers (Goodman, 1997). SDQ has already been proven beneficial in diagnosing ASD in a clinical setting (Leung & Wong, 2003). Several studies have also evaluated changes in different subscales in SDQ. They showed the predictive power of ASD in that the alteration in prosocial and peer relationship problems subscales can have a predictive impact on ASD (Russell et al., 2013). The autism screening score was calculated from the peer problems subscale score minus the prosocial subscale (Goodman et al., 2000).

The cultural sensitivity of the SDQ scale was critically considered when it was applied to psychological testing (Birbili, 2000), mainly when it was used in a different population than the original place where it was validated (Balaban, 2006). The factor structures, reliability, validity, sensitivity, specificity, and comparability with other tools and instruments were investigated and profiled in Great Britain, Germany, Bangladesh, India, and Sri Lanka, and also among different cultures (Kumar, & Fonagy, 2013; Thabet et al., 2000). SDQ has also been validated in two Arab countries, namely Saudi Arabia and Oman, with a considerable sample size (El-Keshky & Emam, 2014) using the teacher informant version. In this study, multigroup confirmatory factor analysis (CFA) based on structural equation modeling showed the cultural invariance for the SDQ applied in Oman and Saudi Arabia. This study also showed gender invariance for the SDQ five-factor models in subjects with ASD in both nations.

There have been quite a few studies that have published recent data regarding treatment and interventions in ASD children specifically involving Arab countries (Alnemary et al., 2017; Alkhateeb et al., 2015; Hussein & Taha, 2013; Salhia et al., 2014). The majority of these studies highlighted the areas of research that need to be

paid attention to in the future. They presented the problems and challenges faced by ASD children; however, they have not summarized the different aspects of behavioral and emotional challenges in ASD-affected children in Arab countries as a whole. Therefore, we used the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in order to demonstrate a clear and broader understanding of the characteristics of these children and assess their characteristics at a level where the impact on the behavioral and emotional aspects of the ASD children can be evaluated.

Research Questions

This study aims to address the following questions:

1. What, if any, are the gender-based differences in SDQ subscales among children and adolescents with autism in Saudi Arabia?
2. What, if any, are the age-based differences in SDQ subscales among children and adolescents with autism in Saudi Arabia?
3. What parental sociodemographic variables have impacted the emotional and behavioural strengths and difficulties of their children and adolescents with autism?

Aims of the Research

This research aims to fulfill the following objectives:

1. Identifying differences among children and adolescents with autism in Saudi Arabia with regard to emotional and behavioral strengths and difficulties according to gender and age.
2. Determining the parental sociodemographic variables that impact the emotional and behavioural strengths and difficulties of their children and adolescents with autism.

Method

Participants

A total of 93 parents of autistic children and adolescents (aged 2–18 years) in Saudi Arabia were recruited for the study. They self-reported measures of their children's behavioral strengths and difficulties via SDQ. Children and adolescents included in the study were selected across different geographical locations of Saudi Arabia and the majority were from families of the middle to low segments of the socioeconomic spectrum. The sampling type was convenience sampling, but all the children included as subjects were previously diagnosed cases of ASD.

Ethical considerations

Ethical approval was obtained to conduct the investigation prior to data collection. Sampling and ethical research approval were obtained from both the Ethics

Committee of the Deanship of the Scientific Research (DSR), King Abdul Aziz University, Jeddah, as well as from the families of the autistic children.

Informed consent was obtained from the parents of children and adolescents with ASD. The aim of the study was explained in detail to the parents. The researchers assured parents of data privacy and preservation of confidentiality.

Inclusion criteria

All subjects were diagnosed cases of ASD; however, time to diagnosis varied. The study included participants currently residing in Saudi Arabia. We mainly recruited children and early adolescents (2-18 years old) of both genders.

Measures

The SDQ version used in the present study comprises 25 items related to the child's behavioral attributes, which are combined to generate five subscales, each containing five items. The subscale designed for emotional symptoms includes questions on fears, worries, misery, nervousness, and somatic symptoms. The conduct problems subscale includes queries on tantrums, obedience, fighting, lying, and stealing. The hyperactivity/inattention subscale inquires about restlessness, fidgeting, concentration, distractibility, and impulsivity. The peer relationships subscale addresses issues concerning popularity, victimization, isolation, friendship, and ability to relate to children as compared to adults. The prosocial subscale clarifies and explores consideration of others, ability to share, kindness to younger children, helpfulness when other children are distressed, and willingness to volunteer to comfort.

For all subscales, excluding the prosocial subscale, a higher score represents greater difficulty. In contrast, the prosocial items inquire about the presence of prosocial behavior, so this subscale measures the child's prosocial strengths as opposed to difficulties. A higher prosocial score represents increased prosocial behavior. In all items, the answer options are: Not true, Somewhat true, or Certainly true, which are scored as 0, 1 or 2, giving each subscale a total possible score of 10. Details on SDQ are available at the SDQ website (www.sdqinfo.org). This scale has been validated in Saudi Arabia and exhibits good internal consistency reliability (El-Keshky & Emam, 2014). In the present study, Cronbach's α values for the Emotional problems, Conduct problems, Hyper-activity, Peer problems, Total difficulty, and Prosocial behavior (Strengths) were 0.73, 0.78, 0.76, 82 , 85, and 0.72, respectively.

Data collection

The data were collected between October and December, 2019. The first step of this research involved receiving written permission and consent from the parents. Detailed information from the research investigators on the study's objectives, protocols, data privacy, and the purpose of the research was shared with the parents. Once authorized consent was obtained, Arabic versions of the SDQ were distributed to the parents of subjects with ASD for their parent-report.

Statistical analysis

All incomplete questionnaires were not considered for data analysis. Data entry was done in Excel, and SPSS version 20 was used for the statistical analysis. The ASD data analysis was performed for gender and age stratification, and was used either in determining percentages or means, whichever was applicable. Based on the sociodemographic variables, univariate regression analysis was performed. Each child's T-test was used for conducting statistical analysis. Further, we conducted both univariate and multivariable regression analyses. Any p-value less than 0.05 is considered as statistically significant.

Results

Sociodemographics of subjects and parents

Table 1 describes the sociodemographics of the study participants, both parents and children. 76.3% of the children were male. The mean age was 115 months. On average, it took 2.91 years to obtain an ASD diagnosis for the participants. For 83.9% of the child subjects, the attending parent was a biological mother. In terms of parents' education, more than 63% had university or master's degrees. More than 96% of the parents of the ASD children were married. More than 46% of the parents faced difficulties in obtaining services for their ASD child.

Table 1. Sociodemographics of children and their parents

Variable	Participants
Child age in months, mean (SE)	115.0 (4.2)
Gender of child	
Male (%)	76.3
Female (%)	23.7
How long did it take to obtain diagnosis, mean (SE)	2.91(0.12)
Parent access to services	
Much easier (%)	7.5
Somewhat easier (%)	28.0
No difference (%)	18.3
Somewhat harder (%)	33.3
Much harder (%)	12.9
Relationship to the child - biological mother, (%)	83.9
Gender of parent	
Male (%)	16.1
Female (%)	83.9
Parental educational qualifications	
No qualification (%)	17.2
Left school before acquiring any degree (%)	19.4
University degree (%)	51.6
Master's degree (%)	11.8
Parent Employment	
In a job (%)	25.8
Parent weekly income – 200 SR or less, (%)	18.3
Marital status	
Married (%)	96.8
Divorced/widowed (%)	3.2

Values expressed as mean ± SE and percentage (%).

Descriptive statistics of SDQ items and subscales

Table 2 shows the mean, standard error, skewness, and kurtosis for each item of the SDQ scale. The skewness varies between the data sets for the participants and large skewness was observed for S12, S18, and S22, which was around 2.00. For the data sets, there was a balance between the mean value and standard error for each item.

Table 2. Mean, Standard Error, Skewness, and Kurtosis for the items of the SDQ scale

Item	Mean	Standard Error	Skewness	Kurtosis
S1	0.95	0.06	-0.02	0.28
S2	1.27	0.08	-0.48	-1.03
S3	0.51	0.07	1.01	-0.20
S4	0.69	0.07	0.44	-0.72
S5	1.31	0.07	-3.39	-6.36
S6	1.09	0.08	-0.15	-1.25
S7	1.14	0.07	-0.19	-0.84
S8	1.02	0.06	-0.009	-0.87
S9	0.65	0.07	0.56	-0.69
S10	1.17	0.07	-0.25	-0.93
S11	0.59	0.07	0.72	-0.59
S12	0.61	0.08	0.78	-0.81
S13	1.02	0.07	-0.03	-0.87
S14	0.96	0.07	0.05	-0.76
S15	1.47	0.07	-0.86	-0.33
S16	1.20	0.07	-0.08	-0.85
S17	1.13	0.08	-0.21	-1.14
S18	0.29	0.06	1.89	2.52
S19	0.88	0.08	0.21	-1.31
S20	0.70	0.07	0.50	-0.86
S21	0.62	0.07	0.62	-0.66
S22	0.28	0.06	2.02	2.86
S23	0.90	0.07	0.14	-0.97
S24	1.06	0.07	-0.08	-0.85
S25	0.58	0.07	0.76	-0.55

Gender-based differences in SDQ subscales among the participants

As demonstrated in Table 3 and Figure 1, among the participants there was a higher statistically significant emotional problem in female subjects with ASD than in male subjects. However, other difficulty-related subscales did not differ between male and female ASD subjects. In contrast, the prosocial subscale (strength) was significantly lower in female participants than in male ASD subjects.

Table 3. Comparison of mean scores of strengths, difficulties, and total difficulty subscales according to gender by the subject's *t*-test

Strengths and Difficulties subscales	Participants			
	Total	Male	Female	P-value
Emotional problems	4.82(0.24)	4.54 (0.26)	5.73 (0.50)	0.031

Strengths and Difficulties subscales	Participants			
	Total	Male	Female	P-value
Conduct problems	3.63(0.18)	3.72 (0.21)	3.36 (0.34)	0.406
Hyperactivity	5.12(0.18)	5.10 (0.20)	5.18 (0.40)	0.843
Peer problem	4.42(0.20)	4.61 (0.22)	3.82 (0.44)	0.090
Total difficulty	17.99(0.54)	17.96 (0.60)	18.09 (1.20)	0.916
Prosocial behavior (Strengths)	4.11(0.24)	4.56 (0.26)	2.64 (0.48)	<0.001

Values are expressed as means ± standard error.

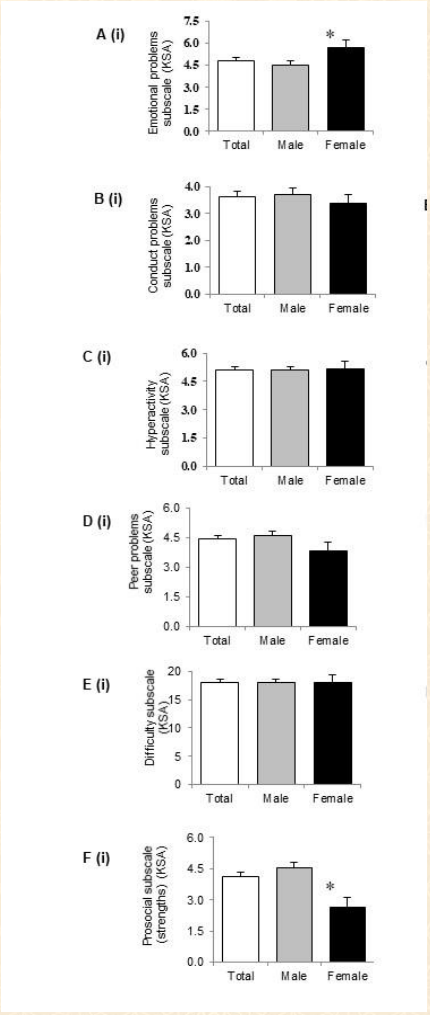


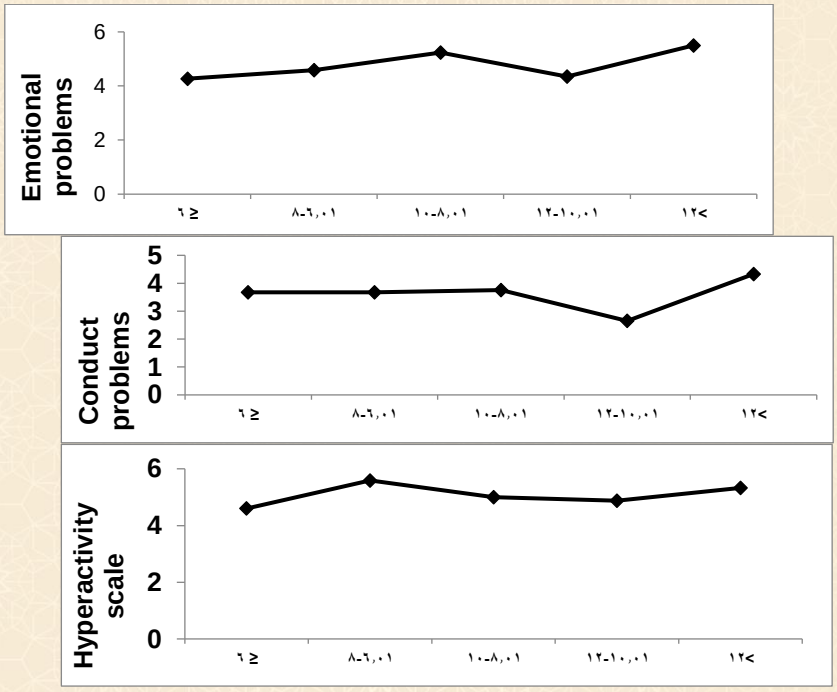
Fig 1. Graphical representation of strengths and difficulty subscales according to gender, clearly showing their differential patterns.

Age-stratification differences

In the current study, we did not measure the SDQ subscales in subjects with ASD in a timely manner; just one-time data was obtained. When we did an age-stratified analysis, no specific pattern in SDQ subscales was revealed, and total difficulty and strengths were observed in ASD subjects. This can be seen in Table 4 and Figure 2.

Table 4. Mean and standard error of SDQ subscales in age-stratified measurements among ASD subjects

Participants					
Variable (SDQ Subscale)	**(age≤6 years**	**(age 6.01-8.00 years**	**(age 8.01-10.00 years**	**(age 10.01-12.00 years**	**(age>12 years**
Emotional problems	4.27 ± 0.43	4.59 ± 0.57	5.24 ± 0.61	4.35 ± 0.44	5.50 ± 0.45
Conduct problems	3.67 ± 0.58	3.68 ± 0.37	3.76 ± 0.39	2.65 ± 0.21	4.33 ± 0.37
Hyperactivity	4.60 ± 0.39	5.59 ± 0.33	5.00 ± 0.39	4.88 ± 0.36	5.33 ± 0.50
Peer problems	4.47 ± 0.38	4.27 ± 0.34	3.90 ± 0.40	4.41 ± 0.46	5.17 ± 0.60
Total difficulty	17.0 ± 1.36	18.1 ± 1.15	17.9 ± 1.09	16.3 ± 0.77	20.3 ± 1.43
Prosocial (strengths)	3.33 ± 0.42	4.18 ± 0.53	3.71 ± 0.42	4.65 ± 0.60	4.61 ± 0.68



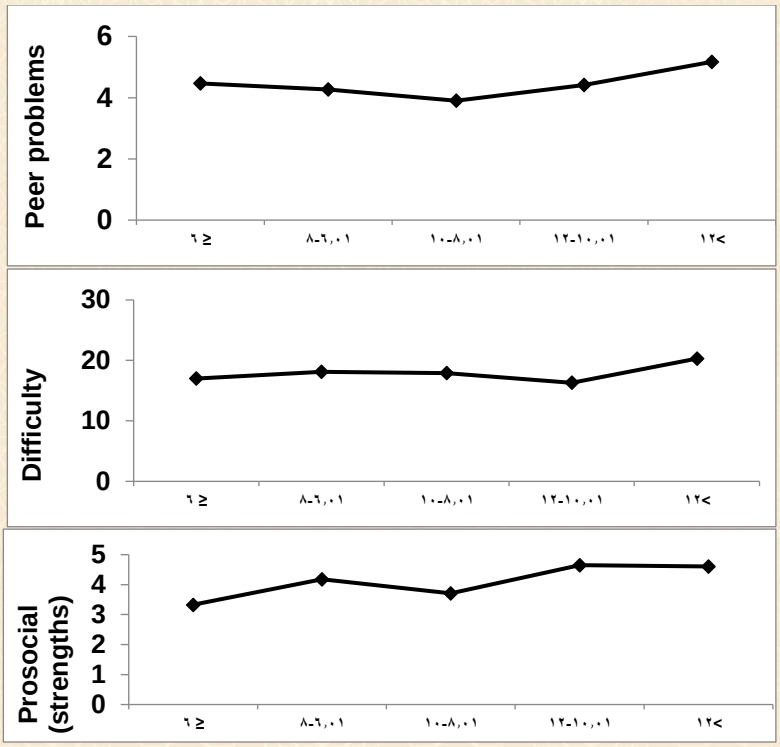


Fig 2. SDQ subscales with age-stratified measurements for ASD subjects. Age on the horizontal scale is measured: ≤ 6, 6.01-8.00, 8.01-10.00, 10.01-12.00 and ≥12 years.

Regression Analysis

The regression analysis revealed a number of notable associations or lack thereof. These results incorporate characteristics of the parents other than the sociodemographics previously mentioned, specifically the parents' health status, financial status, relationship status, and income. The results are portrayed in Table 5.

Parental age: Parental age was significantly associated with the hyperactivity subscale, peer problem subscale, total difficulty subscale, and the prosocial subscale.

Parental education: Among the ASD subjects, no SDQ subscales were significantly associated with parental education level.

Service accessibility: Service accessibility showed no significant association with the peer problems subscale, total difficulty subscale, and the prosocial subscale (strengths) in subjects with ASD.

Parental health status: Parental health status had a significant association with the emotional problems subscale, conduct problems subscale, total difficulty subscale, and prosocial subscale (strengths) in subjects with ASD.

Parental financial status: Parental financial status was significantly associated with the peer problems subscale and prosocial (strengths) subscale in subjects with ASD.

Parental happiness: Parental happiness with their relationships was significantly associated with the conduct problems subscale, total difficulty subscale, and prosocial (strengths) subscale in subjects with ASD.

Parental weekly income: Among the ASD subjects, no SDQ subscales were significantly associated with parental employment status.

Table 5. Univariate regression analysis of the parental categories and other parameters.

Variable (SDQ subscale)	Participants		
	Unstandardized Coefficients (B)	SE	P value
Parental age (<=24 vs. >24 years) and other parameters			
Emotional problems	0.005	0.009	0.613
Conduct problems	-0.012	0.012	0.311
Hyperactivity	-0.024	0.012	0.050
Peer problems	-0.046	0.010	<0.001
Total difficulty	-0.009	0.004	0.021
Prosocial (strengths)	0.025	0.009	0.005
Parental education (no qualification vs. educated) and other parameters			
Emotional problems	-0.008	0.017	0.638
Conduct problems	-0.007	0.023	0.772
Hyperactivity	-0.019	0.023	0.414
Peer problems	0.020	0.021	0.335
Total difficulty	-0.002	0.008	0.825
Prosocial (strengths)	0.001	0.017	0.933
Service accessibility (harder vs. easier) and other parameters			
Emotional symptoms	0.019	0.023	0.406
Conduct problems	-0.057	0.030	0.059
Hyperactivity	0.004	0.031	0.896
Peer problems	0.003	0.028	0.911
Total difficulty	-0.002	0.010	0.858
Prosocial (strengths)	-0.039	0.022	0.082
Parental health (bad vs. good) and other parameters			
Emotional symptoms	0.042	0.015	0.006
Conduct problems	0.045	0.020	0.024
Hyperactivity	0.031	0.020	0.128
Peer problems	0.015	0.019	0.416
Total difficulty	0.019	0.007	0.005
Prosocial (strengths)	-0.001	0.015	0.925

Parental weekly income (<500 vs. ≥ 500) and other parameters

Emotional symptoms	-0.011	0.023	0.641
Conduct problems	-0.019	0.030	0.530
Hyperactivity	-0.023	0.031	0.461
Peer problems	-0.060	0.027	0.028
Total Difficulty	-0.015	0.010	0.141
Prosocial (strengths)	-0.054	0.022	0.016

Parental relationship (very happy vs. others) and other parameters

Emotional symptoms	0.025	0.022	0.261
Conduct problems	0.077	0.027	0.006
Hyperactivity	0.020	0.029	0.495
Peer problems	0.030	0.026	0.249
Total difficulty	0.020	0.009	0.038
Prosocial (strengths)	0.050	0.021	0.018

Parental employment (job vs. without a job) and other parameters

Emotional symptoms	-0.001	0.020	0.949
Conduct problems	-0.051	0.026	0.052
Hyperactivity	0.008	0.027	0.766
Peer problems	-0.021	0.024	0.382
Total difficulty	-0.008	0.009	0.367
Prosocial (strengths)	-0.005	0.020	0.794

SE: standard error

Multivariate regression analysis

Multivariate regression analysis results are shown in Table 6. As can be seen, in the sample population only conduct problems were significantly associated with weekly income and service accessibility.

Table 6. Multivariate regression analysis of SDQ parameters with parental sociodemographics

Variable (SDQ subscale)	Participants		
	Exp(B)	95% CI (Lower-Upper)	P value
Parental age			
Emotional problems	3.19	0.37-27.38	0.289
Conduct problems	1.82	0.21-15.99	0.591
Hyperactivity	0.09	0.001-7.80	0.291
Peer problems	0.18	0.014-2.27	0.184
Prosocial (strengths)	0.34	0.04-2.87	0.318
Educational qualification			
Emotional problems	0.98	0.73-1.30	0.869
Conduct problems	0.98	0.67-1.43	0.915
Hyperactivity	0.89	0.61-1.31	0.550
Peer problems	1.21	0.85-1.72	0.287
Prosocial (strengths)	0.96	0.72-1.26	0.745
Service accessbility			
Emotional problems	1.16	0.92-1.46	0.214
Conduct problems	0.69	0.51-0.95	0.022
Hyperactivity	1.11	0.83-1.49	0.474
Peer problems	1.19	0.92-1.56	0.193
Prosocial (strengths)	0.85	0.68-1.06	0.138

Variable (SDQ subscale)	Participants		
	Exp(B)	95% CI (Lower-Upper)	P value
Health in general			
Emotional problems	1.41	0.99-2.01	0.061
Conduct problems	1.62	0.89-2.92	0.112
Hyperactivity	1.11	0.70-1.75	0.672
Peer problems	1.21	0.76-1.93	0.425
Prosocial (strengths)	0.85	0.60-1.20	0.359
Income			
Emotional problems	1.08	0.84-1.39	0.565
Conduct problems	0.64	0.43-0.96	0.029
Hyperactivity	1.19	0.85-1.68	0.310
Peer problems	0.92	0.68-1.24	0.578
Prosocial (strengths)	1.07	0.84-1.37	0.574
Relationship with spouse			
Emotional problems	0.93	0.75-1.17	0.544
Conduct problems	1.09	0.81-1.46	0.577
Hyperactivity	0.95	0.71-1.27	0.742
Peer problems	0.84	0.64-1.09	0.187
Prosocial (strengths)	0.83	0.66-1.03	0.92
Employment status			
Emotional problems	1.09	0.85-1.40	0.502
Conduct problems	1.35	0.99-1.86	0.061
Hyperactivity	0.89	0.65-1.22	0.456
Peer problems	0.96	0.72-1.26	0.754
Prosocial (strengths)	1.25	0.99-1.58	0.062

CI=confidence interval

Gender of subjects with ASD and SDQ subscales – univariate and multivariate analysis:

In ASD subjects, gender was significantly associated with the prosocial (strengths) subscale (Table 7).

In the ASD subjects, there was no significant association between any SDQ subscale and age when the subjects were divided on the basis of being greater than or less than ten years old (Table 7). There was no significant association of any SDQ subscale with age when dividing the subjects by gender and age (Table 7).

Table 7. Univariate and multivariate regression analysis based on the child's gender, age, and other parameters.

Variable (SDQ subscale)	KSA		
	ß	SE	P value
Child's gender (male vs. female) – univariate			
Emotional problems	0.04	0.02	0.03
Conduct problems	-0.02	0.03	0.41
Hyperactivity	0.01	0.03	0.84
Peer problems	-0.04	0.02	0.09
Total difficulty	0.001	0.01	0.92
Prosocial (strengths)	-0.06	0.02	<0.001
Child's age (<=10 vs. >10 years) – univariate			
Emotional problems	0.01	0.02	0.68
Conduct problems	-0.02	0.03	0.61
Hyperactivity	-0.001	0.03	0.99

Peer problems	0.04	0.03	0.14
Total difficulty	0.01	0.01	0.58
Prosocial (strengths)	0.04	0.02	0.09
Child's gender category – multivariate			
Emotional problems	1.32	0.99-1.75	0.06
Conduct problems	0.84	0.57-1.24	0.39
Hyperactivity	1.01	0.70-1.47	0.95
Peer problems	0.95	0.69-1.32	0.77
Prosocial (strengths)	0.68	0.50-0.93	0.02
Child's age category (<=10 vs. >10 years) – multivariate			
Emotional problems	1.15	0.91-1.45	0.25
Conduct problems	0.80	0.58-1.09	0.16
Hyperactivity	0.97	0.73-1.31	0.85
Peer problems	1.14	0.88-1.48	0.32
Prosocial (strengths)	1.19	0.95-1.49	0.12

SE: standard error
ß: Unstandardized coefficients
KSA: Kingdom of Saudi Arabia

Discussion

The present study represents the first attempt to characterize the emotional and behavioral strengths and difficulties of Saudi children and adolescents with ASD based on parent-reported SDQ questionnaires. We found differential patterns of behavioral strengths and abnormalities in Saudi ASD subjects. A distinct variation on SDQ subscales was observed in subjects with ASD in terms of gender. Parental sociodemographics also impacted the subjects with ASD in a number of ways. The present study should have tremendous impact in considering and taking future steps to socialize children with ASD with the particular aspects of the SDQ subscale patterns observed.

The global burden of mental, neurological, and substance disorders is increasing at a fast rate, currently accounting for 10%–14% of the entire Global Burden of Disease, and this uptrend has been distinctly manifested in low- and middle-income countries (Huang et al., 2019; Murray et al., 2012; Jamison, 2006). There are several factors that need to be taken into consideration to account for this rapid rise, including poverty, less access to interventional resources, services, and developed health care systems, as well as violence and other factors (Huang et al., 2019; Murray et al., 2012; Jamison, 2006). There are established statistics showing that 171 million young children in low-income countries are "off track" in terms of behavioral- and social-emotional development, warranting the innovation of early prevention and intervention strategies aimed at providing health-promotion agendas (Huang et al., 2019).

In recent years, there has been growing interest regarding the social, educational, and psychological characteristics of ASD-affected children residing in Arab countries. Major areas of research have included regions such as Jordan, Saudi Arabia, and

Lebanon. The most criticial aspect of data collection is by conducting questionnaires. The implementation of a cross-sectional design helps in estimating the change in the behavior and situation of a specific population (Sedgwick, 2014), as highlighted in the present study.

In line with such a global trend and effort, the present study included subjects with ASD from many regions of Saudi Arabia. This study addressed a particular group of children and adolescents having ASD and evaluated them via the SDQ scale. Indeed, the validity of the SDQ scale has been assessed even in exploring the behavioral abnormalities in children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder (HFASD) (Iizuka et al., 2010). Several studies used SDQ as a screening tool for childhood behavioral disorders (Mullick et al., 1997; Russell et al., 2013). One study investigated learning disabilities among Arab children in Saudi Arabia and found SDQ to be an excellent screening tool for learning disabilities in Arab children (El-Keshky & Emam, 2014).

It is very important to not only assess the difficulties faced by ASD-affected chidren but also plan interventional programs that help them to gain independence. In one study (Rayan & Ahmad, 2016), it was shown that an intervention program helped in improving the quality of life of ASD children as well as improving the coping mechanisms of their parents. These researchers showed that an approach in which parents systematically execute a mindfulness-based intervention will help improve the children's behavior. Better psychological health, social acceptance, and a positive mindset will be attained if the problems associated with ASD are assessed and treated in a timely fashion. Other studies have also been conducted (Dardas & Ahmad 2015a, 2015b) which demonstrated that the relationship between the parents and their stress-coping mechanisms impacted the overall quality of life of their ASD-affected children.

In the present study, assessments were performed for both genders, with a higher participation of male ASD subjects. This study setting was similar to a previous study conducted in Iran (Mohammadi & Zarafshan, 2014). The present study also performed a gender stratification analysis among ASD subjects. It demonstrated that emotional problems were higher in female ASD subjects with a low level of prosocial strength in comparison to male ASD subjects, and these differences were statistically significant ($p<0.05$). These data imply that female subjects with ASD have more emotional problems accompanied by less behavioral strength (Table 3). By exploiting the SDQ scale to characterize behavioral difficulties in subjects with ASD, another study has also shown gender-specific differences (Wang et al., 2016). Female gender, higher hyperactivity, and worse prosocial behavior as measured by the SDQ scale in Chinese subjects with ASD were strongly associated with increased overall sleep disturbances (Wang et al., 2016; Adams et al., 2014). In our multivariate analysis using the ASD subjects' gender, prosocial strength had a significant association with gender (Table 7). Thus, the gender of subjects with ASD had an impact on the SDQ measures.

This study also conducted an age-stratified analysis. Although its measurement was obtained at a single point in time, the study design was not cohort-observational. We did not find any age-stratified consistent trend in SDQ subscale measurements for strengths and difficulties in ASD subjects. A recent study using SDQ as a screening tool in the context of neurodevelopmental disorders showed that a higher value of the total difficulty score, conduct problems, hyperactivity, and low prosocial behavior are characteristic features of ASD and ADHD as a comorbidity in boys aged 6-12 years old (Yamawaki et al., 2020).

Parental sociodemographics influence the diagnosis and clinical outcome of those with ASD (Frazier et al., 2013; Bailey et al., 2019; Malek et al., 2015; Russell et al., 2011; Alenazi et al., 2019). Children with intellectual disabilities are remarkably different from children who have typical development in terms of difficulties associated with initial levels of exhibiting higher externalizing and internalizing behaviors, accompanied by lower prosocial behaviors (Bailey et al., 2019). And with age, some changes take place with comparatively lower decreases in both externalizing and internalizing behaviors, with concomitant smaller increases in prosocial behaviors (Bailey et al., 2019). This same study further demonstrated that there was a significant role of maternal mental health problems in the expressions and determination of childhood behavior problems (Bailey et al., 2019).

In the present study, we conducted both univariate and multivariate analyses of parental sociodemographics with SDQ measurement values for subjects with ASD. We showed the important sociodemographic factors of parents along with SDQ measurements of ASD subjects through univariate analysis in Table 6. Parental age was significantly associated with the hyperactivity subscale, peer problem subscale, total difficulty score, and prosocial subscale. Further profiling was performed in terms of parental health status, which had significant associations with the emotional problems subscale, conduct problems subscale, total difficulty score, and prosocial (strengths) subscale in ASD subjects. In our ASD subjects, the parental financial situation had a significant association with the peer problems subscale and the prosocial (strengths) subscale. Furthermore, parental happiness played a considerable role associated with the conduct problems subscale, total difficulty score, and prosocial (strengths) subscale. Thus, it is evident that parental sociodemographic factors ranging from health status to income confer differential contributions to the behavioral strengths and difficulties of Saudi children residing in different locations.

However, when we conducted a multivariable analysis of various parental sociodemographic factors with SDQ scale measurements, fewer elements determined the extent of the SDQ scale parameters. Table 7 revealed that only conduct problems had a significant association with family income and service accessibility.

In order to provide a holisitic picture of ASD and an approach to be followed, we need to work on three important areas so that the ASD-affected children in the Arab countries can live life effectively. Large scale randomized controlled trials should be conducted that evaluate the prevalence of ASD and its diagnostic patterns.

Secondly, the experiences and outcome assessments of the parents and other caregivers should be measured in order to better understand the challenges faced by the children as well as the parents. Thirdly, the inclination of the Arab nations for improving the emotional, behavioral, and communication abilities of the children should be focused. These three areas will provide clarity to the Arab nations and direction in terms of what guidelines need to be followed. The present paper has presented an assessment tool that will definitely help in bringing a better view of the present situation of ASD children.

Limitations and Future directions

The present study has several limitations. We used the data generated only from parent-reports and there was no information regarding whether the ASD subjects have other comorbid diseases or disorders such as ADHD or cerebral palsy. No normal control group assessment was included in the present study. The SDQ is very promising as a screening measure or rating scale in different cultural populations; however, future research should identify and establish indigenously meaningful constructs for the studied population and culture and subsequently review standards of child mental health problems by fashioning personalized medical and health practices. Future studies should include more female subjects with ASD to overcome any existing gender-related bias from the current study (Mahendiran et al., 2019). More extensive studies with adequate numbers of female participants are essential further to dissect the sex differences in these studied domains (Mahendiran et al., 2019). Future studies should also apply a comprehensive multidisciplinary assessment in exploring behavioral strengths and difficulties to profile the impact on ASD children of various geographical settings. Future studies should also be conducted with a cohort design to explore how geography poses an impact on the SDQ subscale in subjects with ASD at an increased age.

Implications

The present study demonstrated several unique characteristics of SDQ parameters of Saudi children and adolescents with ASD: firstly, the SDQ subscales differed based on gender and age-stratification; secondly, there were differences in the associations between parental sociodemographic factors and characteristics of ASD subjects in various SDQ subscales; finally, we verified each item of the SDQ subscale with their skewness. These findings will aid in innovating the therapeutic, preventive, and rehabilitation strategies appropriate for each context-specific ASD case in a vast Arab continent and elsewhere.

Even though ASD has affected populations all over the world, the majority of the research has been conducted in Western countries. In the Arab countries, there is lack of knowledge and understanding of the various aspects of ASD, therefore, the approach that is used is far behind that of Western nations. They have more expertise, knowledge, and professional support services (Hussein et al., 2011; Sharpe & Baker, 2011) than that present in Arab nations. In the Arab world, research has included only limited areas and lacks a clear overall picture (Al-Salehi & Ghaziuddin, 2009).

In this paper, we have made a strong attempt to demonstrate the key diagnostic challenges of ASD-affected childen. The present study is the first offering detailed and comprehensive profiling of behavioral strengths and difficulties in ASD child and adolescent. These findings will help in building context-specific public health policy for tackling ASD. Further larger scale research is required so that we can evaluate the most efficient way and strategy for improving interventions and service delivery for ASD children. Cultural, social, and educational impacts should also be taken into consideration so that a targeted approach can be implemented in Saudi Arabia.

Acknowledgements

This project was funded by the Deanship of Scientific Research (DSR), at King Abdulaziz University, Jeddah, under grant no. (PH:5-246 -1439). The author, therefore, acknowledges the DSR with thanks for their technical and financial support.

References

Adams, H. L., Matson, J. L., Cervantes, P. E., & Goldin, R. L. (2014). The relationship between autism symptom severity and sleep problems: Should bidirectionality be considered? Res Autism Spectr Disord, 8, 193–199.

Alenazi, D. S., Hammad, S. M., & Mohamed, A. E. (2019). Effect of autism on parental quality of life in Arar city, Saudi Arabia. *J Fam Community Med*, *27* (1), 15-22. doi: 10.4103/jfcm.JFCM_157_19

Alkhateeb, J., Hadidi, M., & Alkhateeb, A. (2015). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: a review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental Disability*, *49-50*, 60–75. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.11.005

Alnemary, F. M., Alnemary, F. M., & Alamri, Y. A. (2017). Autism research: Where does the Arab world stand? *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *4*, 157-164. https://doi.org/10.1007/s40489-017-0104-6

Al-Salehi, S. M., & Ghaziuddin, M. (2009). G6PD deficiency in autism: a case-series from Saudi Arabia. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *18*(4), 227–230. doi: 10.1007/s00787-008-0721-9

Al-Zahrani, A. (2013). Prevalence and clinical characteristics of autism spectrum disorders in school-age children in Taif-KSA. *Int J Med Sci Public Health*, *2*(3), 578-582. doi: 10.5455/ijmsph.2013.160420133

Bailey, T., Totsika, V., Hastings, R. P., Hatton, C., & Emerson, E. (2019). Developmental trajectories of behaviour problems and prosocial behaviours of children with intellectual disabilities in a population-based cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *60*(11), 1210-1218.

Balaban, V. (2006). Psychological assessment of children in disasters and emergencies. *Disasters*, *30*, 178–198.

Birbili, M. (2000). Translating from one language to another. *Social Science Update*, *31*. University of Surrey. Available at http:// sru.soc.surrey.ac.uk/SRU31.html (accessed January 2020).

Dardas, L. A., & Ahmad, M. M. (2015a). Coping strategies as mediators and moderators between stress and quality of life among parents of children with autistic disorder. *Stress and Health*, *31*(1), 5–12.

Dardas, L. A.,& Ahmad, M. M. (2015b). For fathers raising children with autism, do coping strategies mediate or moderate the relationship between parenting stress and quality of life? *Research in Developmental Disabilities*, *36*, 620–629. http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.047

Dickey, W. C., & Blumberg, S. J. (2001). Revisiting the factor structure of the strengths and difficulties questionnaire: United States, 2001. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, *43*(9), 1159–1167. DOI: 10.1097/01.chi.0000132808.36708.a9

El-Keshky, M., & Emam, M. (2014). Emotional and behavioural difficulties in children referred for learning disabilities from two Arab countries: A cross-cultural examination of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, *36*, 459–469. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.10.039.

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y-J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., et al. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Res*, *5*(3), 160–179.

Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Embacher, R., Hardan, A. Y., Constantino, J. N., Law, P., et al. (2013). Demographic and clinical correlates of autism symptom domains and autism spectrum diagnosis. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, *18*(5), 571–582. http://dx.doi.org/10.1177/1362361313481506

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *J Child Psychol Psychiatry*, *38*, 581–586.

Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *Br J Psychiatry*, *177*, 534–539.

Huang, K. Y., Lee, D., Nakigudde, J., Cheng, S., Gouley, K. K., Mann, D., et al. (2019). Use of technology to promote child behavioral health in the context of pediatric care: A scoping review and applications to low- and middle-income countries. *Psychiatry*, *10*, 806.

Hussein, H., Taha, G. R., & Almanasef, A. (2011). Characteristics of autism spectrum disorders in a sample of Egyptian and Saudi patients: Transcultural cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *5*(1), 1–12.

Hussein, H., & Taha, G. R. (2013). Autism spectrum disorders: A review of the literature from Arab countries. *Middle East Current Psychiatry*, *20*(3), 106–116.

Iizuka, C., Yamashita, Y., Nagamitsu, S., Yamashita, T., Araki, Y., Ohya, T., et al. (2010). Comparison of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) scores between children with high-functioning autism spectrum disorder (HFASD) and attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD). *Brain Dev*, *32*(8), 609-612.

Kashala, E., Elgen, I., Sommerfelt, K., & Tylleskar, T. (2005). Teacher ratings of mental health among school children in Kinshasa, Democratic Republic of Congo. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, *14*, 208–215.

Kauffman, J., & Landrum, T. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.

Kumar, M., & Fonagy, P. (2013). The cross-cultural sensitivity of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A comparative analysis of Gujarati and British children. *International psychiatry*, *10*(2), 42-45.

Jamison, D. T. (2006). Disease and mortality in Sub-Saharan Africa. Washington, DC: World Bank Publications. PMID: **21290641**

Leung, P. W. L., & Wong, M. M. T. (2003). Measures of child and adolescent psychopathology in Asia. *Psychol Assess*, *15*, 268–279.

Levitt, J. M., Saka, N., Romanelli, L. H., & Hoagwood, K. (2007). Early identification of mental health problems in schools: The status of instrumentation. *J Sch Psychol*, *45*, 163–191.

Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2006). External icon autism from 2 to 9 years of age. *Arch Gen Psychiatry*, *63*(6), 694-701.

Mahendiran, T., Brian, J., Dupuis, A., Muhe, N., Wong, P. Y., Iaboni, A., et al. (2019). Meta-Analysis of sex differences in social and communication function in children with autism

spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Frontiers in Psychiatry*, *10*, 804. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00804

Malek, A., Amiri, S., Rezaih, A. R., Abdi, S., & Baharigharehgoz, A. (2015). Demographic correlates of children and adolescents with Autistic disorder. *Journal of Research in Clinical Medicine*, *3*(3), 131-137. DOI:10.15171/jarcm.2015.021

Ministry Of Health, Saudi Arabia. Available from: https://www.moh.gov.sa/en/HealthAwareness/healthDay/2019/Pages/HealthDay-2019-04-02.aspx. [Last accessed on 2020 May 05].

Mohammadi, M., & Zarafshan, H. (2014). Family function, parenting style and broader autism phenotype as predicting factors of psychological adjustment in typically developing siblings of children with Autism Spectrum Disorders. *Iranian Journal of Psychiatry*, *9*(2), 55–63.

Mullick, M. S. I., & Goodman, R. (2001). Questionnaire screening for mental health problems in Bangladeshi children: A preliminary study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *36*, 94–99.

Murray, C. J., Vos, T., Lozano, R., Naghavi, M., Flaxman, A. D., & Michaud, C. (2012). Disability adjusted life years (DALYs) for 291 diseases and injuries in 21 regions, 1990–2010: A systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *Lancet*, *380*(9859), 2197-2223. DOI: 10.1016/S0140-6736(12)61689-4

Nevison, C. D. (2014). A comparison of temporal trends in United States autism prevalence to trends in suspected environmental factors. *Environ Health*, *13*, 73.

Obel, C., Heiervang, E., Rodriguez, A., Heyerdahl, S., Smedje, H., Sourander, A., et al. (2004). The Strengths and Difficulties Questionnaire in the Nordic countries. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, *13*, 1132–1139.

Rayan, A., & Ahmad, M. (2016). Effectiveness of mindfulness-based interventions on quality of life and positive reappraisal coping among parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, *55*, 185–196. DOI: 10.1016/j.ridd.2016.04.002

Russell, G., Steer, C., & Golding, J. (2011). Social and demographic factors that influence the diagnosis of autistic spectrum disorders. *Soc Psychiat Epidemiol*, *46*, 1283–1293.

Russell, G., Rodgers, L. R., & Ford, T. (2013). The strengths and difficulties questionnaire as a predictor of parent-reported diagnosis of autism spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorder. *PloS One*, *8(12)*, e80247. DOI: 10.1371/journal.pone.0080247

Salayev, K., Rustamov, I., Gadjiyeva, N., Salayev, R., & Sanne, B. (2014). The discriminative ability of the Azeri version of the strengths and difficulties questionnaire in outpatient practice. *Community Mental Health Journal*, *52*(8), 1106-1112.

Salayev, K. A., & Sanne, B. (2017). The strengths and difficulties questionnaire (SDQ) in autism spectrum disorders. *International Journal on Disability and Human Development*, *16*(3), 275–280.

Salhia, H. O., Al-Nasser, L. A., Taher, L. S., Al-Khathaami, A. M., & El-Metwally, A. A. (2014). Systemic review of the epidemiology of autism in Arab Gulf countries. *Neurosciences*, *19*(4), 291-296.

Sedgwick, P. (2014). Cross sectional studies: Advantages and disadvantages. *British Medical Journal*, *348*, g2276. https://doi.org/10.1136/bmj.g2276

Sharpe, D. L., & Baker, D. L. (2011). *The financial side of autism: Private and public costs.* In M. Mohammadi (Ed.), A comprehensive book on autism spectrum disorders (pp. 2509–2531). Rijeka, Croatia: InTech.

Thabet, A. A., Stretch, D., & Vostanis, P. (2000). Child mental health problems in Arab children: Application of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *International Journal of Social Psychiatry*, *46*(4), 266–280.

Wang, G., Liu, Z., Xu, G., Jiang, F., Lu, N., Baylor, A., et al. (2016). Sleep disturbances and associated factors in Chinese children with autism spectrum disorder: A retrospective and cross-sectional study. *Child Psychiatry & Human Development*, *47*(2), 248–258. DOI: 10.1007/s10578-015-0561-z

World Health Organization (WHO). (2019). Autism spectrum disorder. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

Yamawaki, K., Ishitsuka, K., Suyama, S., Suzumura, S., Yamashita, H., & Kanba, S. (2020). Clinical characteristics of boys with comorbid autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatr International*, *62*(2), 151-157.

Zeina, R. M., Al-Ayadhi, L., & Bashir, S. (2014). Autism spectrum disorder: Main problem waiting for solution in the Kingdom of Saudi Arabia. *Autism*, *8*, 487-490.

متنزهات أهل المدينة المنورة في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين/ السابع عشر والثامن عشر الميلاديين (من خلال مشاهدات الرحالة المغاربة).

إعداد

د. سامح إبراهيم عبد الفتاح عبد العزيز

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك
بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

بحث ممول من الجامعة الإسلامية ضمن مشروعات (برنامج تكامل ١١)

مستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى إخراج بحث موثق عن متنزهات أهل المدينة المنورة في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين/ السابع عشر والثامن عشر الميلاديين (من خلال مشاهدات الرحالة المغاربة)، وتفتح نافذة جديدة على تاريخها الاجتماعي، تضاف إلى الدراسات الكثيرة عن التاريخ السياسي، في محاولة لرسم صورة قريبة من الواقعية عن المجتمع المدني في الماضي لاستعادة عبق التاريخ والوقوف على جذور الأعراف والتقاليد المدَنِيَّة الأصيلة التي ورثها الأحفاد عن الأجداد.

وقد اعتمدت على المنهج التاريخي في ترتيب الأحداث، والمنهج التحليلي؛ لاستقراء وتحليل نصوص المصادر ونقدها قبل الإفادة من مادتها، والمنهج الوصفي؛ لوصف المتنزهات وتحديد أماكنها وأوقات التنزه.

وأهم نتائج هذه الدراسة اكتشاف متنزهات أهل المدينة المنورة في العصر العثماني وتحديدها، ووصف ما اشتملت عليه من مرافق وخدمات عامة، وهي: المتنزهات الجبلية، ومتنزهات الحدائق العامة والبساتين الخاصة، متنزهات الأودية، ومن النتائج أيضاً الوقوف على أخلاق أهل المدينة وعوائدهم في التنزه.

الكلمات المفتاحية: التنزه فوق الجبال – التنزه في الحدائق – التنزه حول الأودية – أخلاقيات أهل المدينة المنورة حال التنزه.

ABSTRACT

This study aims to produce documented research on the parks of the people of Madinah In the eleventh and twelfth centuries A.H / seventeenth and eighteenth centuries A.D (through the observations of Moroccan travellers).

And it opens a new window on its social history, to be added to the many studies on political history, and it opens a new window on social history, which is added to the many studies on political history, in an attempt to paint a picture close to realism about civil society in the past to restore the fragrance of history and to stand on the roots of the original civil norms and traditions that the grandchildren inherited from their grandparents.

It relied on the historical method for arranging events and the analytical method;

To extrapolate, analyze and critique the sources' texts before benefiting from their material and the descriptive method.

To describe parks, locate them, and when to hike.

The most important results of this study are the discovery and identification of the parks of the people of Madinah in the Uthman era and their identification and a description of what they included in terms of public facilities and services, which are: mountain parks, public parks, private orchards, valley parks, and among the results also stand up the morals and returns of the people of Madinah in hiking.

key words: Hiking over the mountains- Take a walk in the parks- Walk around the valleys- The ethics of the people of Madinah when hiking

مُقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين، خاتم النبيين، وإمام المرسلين، سيدنا ونبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فقد حظيت المدينة المنورة بصفة خاصة بعناية المؤرخين على مر العصور الإسلامية، فهي محتضن الحرم النبوي، ومستقر الرسول الكريم، ومنشأ الإسلام، ومأرز الإيمان، ودار الهجرة، ومقصد الزائرين، عمرت بالوحي والتنزيل وتردد عليها الأمين جبريل؛ لذا تعاقب المؤرخون جيلاً بعد جيل يسطرون أحداث تاريخها فتركوا لنا كماً كبيراً من المؤلفات، ولم يكن التأريخ لها يوماً حكراً على أبنائها، بل شاركهم غيرهم من علماء المسلمين كلٌ يدلي بدلوه، مما أدي إلى وفرة المصادر التاريخية عن هذه البقعة المباركة.

غير أن عناية مصادر التاريخ الأدبية كانت منصبة بشكل أساسي على التاريخ السياسي مما أدى إلى قصور واضح في التأريخ للحياة الاجتماعية، الأمر الذي استلزم البحث عن مصادر غير تقليدية لسد هذا النقص كـكتب الرحلات التي تعددت مجالاتها وموضوعاتها، وعني أصحابها بتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم عن ثقافة وطبائع وأعراف المجتمعات التي مروا بها، فمدحوا الطيب من عاداتهم وأخلاقهم، ونقدوا السيئ، كل ذلك بسبب انخراطهم في مجتمع المدينة باختلاف فئاته خلال القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين/ السابع عشر والثامن عشر الميلاديين، فالرحلات التي دونها العلماء والأدباء من الحجاج والزوار عبارة عن تقرير مفصل، اعتمدوا فيه الأسلوب العلمي المبني على المشاهدة والمعاينة الواقعية والإدراك المباشر للأحداث والأحوال البعيدة عن الخيال، وهي بذلك تعدُّ مصدراً مهماً من مصادر التأريخ للحياة الاجتماعية في المدينة المنورة بما تمتاز به من الموضوعية والحياد في أغلب الأحيان، وبما تقدمه من وصف متقن وشامل لأحوال الناس المعيشية والبيئية ورصد لما تقع عليه أعينهم من ممارسات يومية، وعادات وأخلاق مجتمعية خاصة ما يكون منها جديداً وغير مألوف لهم مما لا نكاد نجده في المصادر الأدبية، فهم شهود عيان على البلدان التي مروا بها.

ولمكانة المدينة المنورة في نفوس زائريها زيادة على فضلها فقد رأوها جميلة متسعة الأرجاء، مشرقة الأنحاء، طيبة الهواء، كثيرة النخيل والماء- وهي كذلك- كأن أحدهم لم ير قط أفضل من رباها، ولا تنسم أعبق من شذاها، فدفعهم الحب إلى وصف كل ما وقعت عليه أعينهم فيها، ومشاهدات الغرباء عن المكان تختلف عما يراه أهله، وما ألِفه أبناء المدينة المنورة والمجاورون فيها من التقاليد والأخلاقيات التي قد لا يعري لها البعض انتباهاً هي موضع عناية الزوار واهتمامهم، حتى غدت كتاباتهم عبارة عن سجل للحياة الاجتماعية خاصة أن بعضهم طالت إقامته في المدينة المنورة وآثر الجوار فمكث فترة أتاحت له فرصة الانخراط في المجتمع والاطلاع عن كثب على دواخله(١).

ومن بين مظاهر الحياة الاجتماعية في المدينة المنورة ظاهرة التنزه التي لفتت أنظار هؤلاء الزوار فحصروا المتنزهات خلال فترة الدراسة وقدموا لها وصفاً دقيقاً، كما وصفوا أحوال أهل المدينة خلال التنزه ومدحوا أخلاقهم الحسنة التي اتصفوا بها مثل: الاقتصاد وعدم الإسراف، وعدم الاختلاط بين ذكور المجتمع وإناثه، واحترام الخصوصيات الأسرية أثناء الخروج للنزهة وغير ذلك من الفضائل التي ذخرت بها كتاباتهم والتي سيأتي تفصيلها من خلال البحث.

وفي الوقت نفسه نقدوا بعض الممارسات السلبية التي وجدوها من البعض مثل: ميل بعض النساء إلى البذخ خاصة في المأكل والملبس.

وأما عن موضوع البحث: فهو يتناول المتنزهات التي كان يخرج إليها أهل المدينة المنورة في مواسم وأوقات محددة ذات أجواء وخصائص مناخية مناسبة، وما يمارسونه من عادات خلال تنزههم وتنعمهم بالطبيعة وأجوائها، ووصفوا ما اشتملت عليه المتنزهات من مرافق خدمية شجعت وفود الناس عليها وارتيادهم لها لا سيما في مواسم المطر وما يصحبه من هواء عليل - طالما حرمتهم منه الطبيعة القاحلة طوال أوقات الصيف الحار- فعندما ينزل المطر تسيل الأودية، وتمتلئ القنوات، ويعتدل المناخ، وينبت الزرع، وتكسو الخضرة الجبال وحول الأودية وتتحول جميعاً إلى متنزهات يخرجون إليها بأسرهم وعوائلهم ويسعدون ويتنعمون بطبيعتها.

كما كانت لهم في أوقات الحر الشـــديد بعض البســـاتين والحدائق التي كانت تفتح أبوابها فيقيلون فيها ويتنزهون برؤيتها ويستظلون بظلها الوارف في مجالس مهيأة لاستقبالهم، يشربون من آبارها ويشترون من ثمارها ويقضون يومهم تحت كروم الأعناب وأغصان الأشجار يقصون القصص النادرة وينشدون الأشعار الحكيمة وربما باتوا على هذه الحالة من السمر والمؤانسة ليلة أو أكثر في الوقت الذي كانوا يحافظون فيه على تأدية العبادة في وقتها فرضاً ونفلاً(٢).

ويبدو أن أهل المدينة ورثوا هذا الاهتمام بالترويح عن النفس واللهو المباح عن أســـلافهم، فعن شريح الحارثي قال: "قلت لعائشة رضي الله عنها: هل كان النبي صلى الله عليه وسلم يبدو؟ قالت: نعم، كان يبدو إلى هذه التلاع".(٣)

وعلى الرغم من ندرة المعلومات في مصـــادر تاريخ المدينة المنورة العام عن تفصـــيلات هذه الممارســـات المجتمعية إلا أن أعين الرحالة الغرباء وأقلامهم كانت بمثابة آلة التصـــوير التي رصـــدت هذه المتنزهات، فوصفوا جمالها وتغنوا بها في أشعارهم التي ضمنوا رحلاتهم.

فالحدائق من المتنزهات العامة الدائمة التي تمتاز بأشـــجارها ونخيلها المثمر مع رائحة زهورها ورياحينها الزكية، كانت تستقبلهم في فصل الصيف بصورة شبه يومية يهربون من حرارة بيوتهم في دواخل المدينة المنورة ويلوذون بظلال هذه البساتين وبرودة أجوائها(٤).

كما حدد الرحالة متنزهات المدينة الموسمية التي يتاح التنزه فيها خلال مواســـم المطر، وهي في الجملة عبارة عن أودية تســـيل فيها الأمطار كأنها أنهار جارية يجلســـون على ضـــفافها عدة أيام – طالما بقي الماء جارياً في مجاريها– يقضـــون أوقاتهم الجميلة، ويتفرجون على جمال الطبيعة التي ينتظرونها طوال العام.

وفي بعض جبال المدينة كانت هناك متنزهات عامة لكنها في الغالب تكون موسمية أيضـــاً، مثل: متنزهات جبل أحد في موســـم الربيع حيث يتجمع ماء المطر في خزانات تعلو الجبل وتنبت حولها النباتات ويجتمع فيه من أسباب التنزه ما لا يجتمع في غيره؛ لشرف المكان وارتفاعه وإشرافه على المدينة المنورة، وعندئذٍ يصـــعد عليه الناس لمشـــاهدة المدينة المنورة من هذه النقطة المرتفعة ولا

يزالون يترددون عليه طوال الموسم بأسرهم وأولادهم، فيأتون من أول النهار معهم طعامهم يطبخونه ويأكلونه، وقد يترددون مرة كل أسبوع.

وتتمثل مشكلة البحث في سؤال رئيس تتفرع عنه عدة استفسارات.

والسؤال الرئيس هو: هل كان لأهل المدينة المنورة متنزهات يخرجون إليها في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة منها:

١. ما دوافع خروج أهل المدينة المنورة للتنزه؟

٢. هل يمكن تحديد متنزهات أهل المدينة، وأوقات التنزه ومدته خلال فترة البحث ؟

٣. ما هي عادات أهل المدينة وأخلاقهم في التنزه ؟

ويهدف الباحث من هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن مصادر غير تقليدية للباحثين في تاريخ المدينة المنورة الاجتماعي.
- إخراج بحث موثق عن متنزهات أهل المدينة المنورة في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين/ السابع عشر والثامن عشر الميلاديين (من خلال مشاهدات الرحالة المغاربة).
- استعادة عبق التاريخ لمعرفة جذور الأعراف والتقاليد المَدَنِيَّة الأصيلة التي ورثها الأحفاد عن الأجداد.
- إخراج صورة قريبة من الواقع عن المجتمع المدني في الماضي القريب.

وترجع أهمية هذا الموضوع إلى النقاط التالية:

١. تعلقه بتاريخ المدينة النبوية في فترة تاريخية قليلة المصادر.

٢. تخصصه في جانب دقيق من جوانب الحياة الاجتماعية التي تجد عزوفاً عند بعض الباحثين؛ لقلة المعلومات.

٣. اعتماد على معلومات مبنية على المعاينة والمشـــاهدة، حيث خرج هؤلاء الكتاب للتنزه مع أهل المدينة خلال فترة إقامتهم بها وســـجلوا ما رأته أعينهم، وعبروا عما تجيش به صدورهم نثراً وشعراً.

٤. قلة ما كتب في مصادر تاريخ المدينة العام عن أخلاق المجتمع المدني وتقاليده أثناء التنزه.

وعلى الرغم من أهمية المدينة المنورة وكثرة ما كتب عن تاريخها إلا أن موضـوع البحث لم يفرد بدراسة أكاديمية خاصة – على حد علمي– وإن كانت هناك بعض الدراسات عن الحجاز عامة، أو عن المدينة المنورة في غير الفترة المحددة، أو محددة بمصدر آخر، ومن هذه الدراسات:

أ – هشـــام عبد العزيز: ملامح من الحياة الاجتماعية في المدينة المنورة عام ١٢٠٢ هـــــ/ ١٧٨٨م من خلال الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية للمراد آبادي، بحث منشـــور في مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، السنة الثانية، العدد الرابع، ١٤٣٥هـ، وهو بحث طيب أخذ بعض الملامح من الحياة الاجتماعية من خلال رحلة هندية واحدة وفي عام واحد وهو لا يدخل في فترة الدراسة التي بين يدي القارئ الكريم بل في فترة لاحقة.

ب – بنان محمد صـــلاح الدين: أدب الرحلات من خلال مظاهر الحياة الاجتماعية في المدينة المنورة ١٦٦١ – ١٧١٠م، بحث منشـور في العدد الأول من المجلد التاسـع، مجلة مركز بابل للدراسـات الإنسـانية، ٢٠١٩م، وهي أقرب الدراسـات لموضـوع بحثي حيث اتفقا في ميدان تاريخ المدينة المنورة الاجتماعي غير أنها اهتمت ببعض الملامح الاجتماعية في المدينة المنورة ولم يكن للمتنزهات ولا لظاهرة التنزه إلا إشارات لم تتجاوز الصفحتين تحت عنوان التنزه والاستجمام.

وسأعتمد في هذه الدراسة – بمشيئة الله تعالى – على عدة مناهج منها: المنهج التاريخي في ترتيب الأحداث حسـب تاريخ وقوعها ترتيباً زمنياً، والمنهج التحليلي؛ لاسـتقراء وتحليل نصـوص المصـــادر ونقدها قبل الإفادة من مادتها، والمنهج الوصـــفي؛ لوصـــف المتنزهات وتحديد أماكنها وأوقات التنزه وصـــوغ المادة العلمية بطريقة أدبية تخرج للمتلقي العادي والمتخصـــص في التاريخ بشكل علمي قريب من الحقيقة متصفة بالموضوعية المجردة من كل ميل أو هوى ما استطعت إلى ذلك سبيلاً.

المبحث الأول: المتنزهات الجبلية

كانت الأماكن المرتفعة موضع جذب للمتنزهين من أهل المدينة المنورة خلال فترة الدراسة حيث تعتدل أجواؤها بما يناسب حال المتنزهات، كما كانت تشكل بارتفاعها مواضع مشاهدة للعمران المدينة بمبانيها وحدائق نخيلها ومنائر مسجدها النبوي الشريف في منظر بهيج لا يتوفر في غيرها من الأودية والسهول، كما كانت الجبال في الربيع عندما يغمرها ماء المطر ويكسوها العشب والكلأ تزدان ويزداد جمالها مع اللون الأخضر فوق صخورها البركانية السوداء [٥].

ومن هنا أخذت بعض الجبال ذات الموقع المتميز أهميتها في تاريخ المتنزهات المدنية ولعلنا نستطيع في الصفحات التالية أن نتتبع أهم هذه المتنزهات الجبلية.

جبل مفرِّح:

وأول ما يطالعنا من جبال المدينة المنورة جبل مفرّح الذي حدد العياشي مكانه على بعد غلوة أو غلوتين[٦] من حدود حرم الشجر بالمدينة وهو أبعد الحرمين للقادم من جهة مكة المشرفة، يستبشر الزوار عند الوصول إلى هذا الجبل ويسارعون في الصعود عليه لارتفاعه فيناظرون المدينة من فوق قمته وتكتحل عيونهم برؤيتها. وبالرغم من وعورته وصعوبة ارتقائه إلا أنهم حرصوا على ذلك ليبردوا نار الشوق لمنازل الحبيب – صلى الله عليه وسلم–، يقول العياشي: "وأول مكان ترى منه قبابها، وأسوارها، وتشاهد منه بالبصر والبصيرة أنوارها، الجبل المسمى بمفرّح، إذ لا يبقى بعد الصعود إليه همٌّ مبرح، فتسارع الناس عند الدنو منه وصعوده، وتباشروا برؤية منزل الرسول وشهوده، فلم يتخلف عن الصعود إليه إلا من لا قدرة له عليه" [٧].

ثم أورد فيه قصيدة طويلة كان مما قال فيها:

هـذا مُـفَرّح كاسمه وكـأنـه	ياقـوتة رُشَّـتْ بذائـب عـنبر
وأمامه البيـداء يسطع نورُها	لبـصائرِ الـزوَّار هـل من مـبصر؟
وعلى يمينك قد بدا (عِيْرٌ[٨]) يُرَى	بالقُرْبِ كـالثورِ العقير الأعْفَرِ
وأنخْ رِكـابَك بـ (المقدَّس) إنه	لَمُبـارِكٌ، وبمائـه فـتطهَّرِ
واحْدُ الركابَ مع (العقيق) مُنَعِّمًا	عينيك في ذاك المكان النَّير

يا حَبَّذا (أُحُدٌ) نَرَاهُ يُحِبُّنَا ونُحِبُّهُ، جبلٌ جميلُ المَنْظَرِ
فكأنَّما هُوَ حُلَّةٌ من عَسْجَدٍ صُبِغَت جوانبُها بمِسك أَذْفَر [٩].

يتضح من خلال ما سبق أن في صعود هذا الجبل تسلية ونزهة للقادمين إلى المدينة – سواء من أهلها أو من زوارها– من الجهة الجنوبية فعند وصول القادم إليه لا يسعه إلا الصعود والتنعم برؤية طيبة من هذا المكان المرتفع.

متنزهات جبل أحد:

يقع جبل أحد في الجهة الشمالية من المدينة المنورة، ويبعد عن الحرم النبوي بحوالي ٤،٥ كم تقريباً[١٠]، يراه الناظر من أي مكان فيها بامتداده من الجنوب الشرقي إلى الشمال الغربي بطول يبلغ حوالي ٧ كم وعرض ٣ كم، وأما ارتفاعه فيصل إلى ٣٥٠ متراً[١١]، وفي شماله الغربي يقع جبل ثور وهو حد حرم المدينة من جهة الشمال، وفي جنوبه جبل الرماة، وعند سفحه الجنوبي تقع مقبرة شهداء غزوة أحد ومعهم سيدنا حمزة[١٢] ﷺ [١٣].

وكونه أهم جبال المدينة، فقد حاز النصيب الأكبر من عناية الرحالة والمؤرخين ووضعوه في مقدمة المعالم التي ينبغي أن يزورها الحاج بنفسه ورغَّبوا القارئ في هذه الزيارة وعقد أغلبهم فصلاً كاملاً عنه بجمع ما صح من الأحاديث النبوية في فضله[١٤] وفي وجوب حبه على كل مؤمن ومؤمنة[١٥].

وأكدوا على ارتفاعه وإن لم يحدد بعضهم مقاساً رقمياً لذلك إلا أن الإشارات الواردة في مدوناتهم تؤكد على وعورته بصورة يستحيل معها ارتقاؤه على السقيم ويصعب على الصحيح " فحصل لنا من التعب ما لم نر مثله قبله ولا بعده، لكن حلاوة منظر المدينة البهي وجمالها السمي ينسي الزائرين هذه المشقة"[١٦].

والجدير بالذكر أن أهل المدينة المنورة اعتادوا الخروج للجبل إذا نزل المطر للتنزه والمبيت، وكانوا يحملون معهم أصنافاً كثيرة من الطعام والحلوى يأكلون منها ويطعمون الفقراء. وقد ظهرت هذه العادة خلال العصر المملوكي، ثم امتدت إلى العصر العثماني[١٧].

وقد سمحت طبيعته الصخرية الصمَّة بالاحتفاظ في بعض الأماكن بماء المطر مدة ينتفع بها المتنزهون في الشرب والوضوء وهي التي تسمى بالمهاريس[١٨]، وتقع شمال الغار في شعب هارون [١٩] وتعدّ من أهم معالم هذا الجبل [٢٠].

وقد وصفها العياشي بقوله: "**المُهراس** وهو موضع في أعلى شعب هارون عند مضيقه من حيث يشرع الناس في الصعود وهو عبارة عن خزانات منقورة في الجبل بين صخور عظيمة يجتمع فيها المطر قلما يخلو منه طوال أيام السنة فينتفع بها الزائرون للشراب والوضوء"[٢١].

وعلى الرغم من ندرة النبات في جبل أحد إلا أنه لم يخل منها تماماً حيث حرص الزوار أن يأخذوا من نبات الجبل وأزهاره يأكلون ويحملون معهم إلى بلادهم[٢٢].

ويضيف الرحالة بُعداً جديداً للتنزه في جبل أحد بما يضم من الآثار والمعالم القديمة التي تجلب إليه الزائرين مثل: قُبَّة هارون في قمة الجبل فمكانها عالٍ مشرف على المدينة وفيه نزهة للناظرين، يذهبون إليها عند مناسبة الأجواء، وهناك من يستغل وجوده في المكان فيقوم للصلاة ويتلذذ بالعبادة، حيث يجتمع له في هذا الموضع ما لا يتحقق في غيره؛" فمستقبل القبلة من هذا الموضع فوق قمة الجبل يصير الحرم النبوي بين يديه، والقبة الشريفة أمام عينيه، وبقاع المدينة المشرفة كلها تلقاءه، ومكة تجاه وجهه، حتى إنه ليخيل له أنه مشرف على الحرمين الشريفين وما بينهما وما فيهما من الأماكن المشرفة"[٢٣].

ومع ما يعتري الصاعد إلى قمة الجبل من المشقة، لكنه بمجرد وصوله إلى هذا الموضع لا يشعر بغير التنعم والتلذذ بهذا المنظر البهي، والمحل السمي، الذي ينسي المشاهد ما حصل له في طريق الوصول"[٢٤].

ومن معالم السيرة النبوية تحت المهراس قليلاً موضع الصخرة التي نهض النبي – صلى الله عليه وسلم – ليعلوها[٢٥] بالإضافة إلى آثار ومعالم لبعض المساجد النبوية منها مسجد **الفَسْح**، الذي صلى فيه النبي – صلى الله عليه وسلم – الظهر والعصر يوم أحد بعدما انتهى القتال وهو مسجد متهدم صغير ملاصق لأحد من أسفله على يمين الذاهب في طرف الشعب المؤدي **للمُهراس**، وفي البيداء بين مسجد الفَسْح ومقبرة الشهداء آثار مسجد آخر صغير مبني بالحجارة المنحوتة من

صخور الجبل مرتفع عن الأرض أقل من قامة غير مسقوف ولا مرتفع الحيطان يقال له مسجد **الثنيَّة** الذي كُسرت رباعية النبي – صلى الله عليه وسلم– [٢٦].

ومن المساجد التي تزار في منطقة أحد **مسجد جبل عينين** (الرماة)[٢٧] وهو يقع في ركن الجبل الشرقي على قطعة منه يقال في المكان الذي طعن فيه حمزة – رضي الله عنه– [٢٨]، ومسجد **رُومة** القريب من جبل أُحُد[٢٩].

كما أضاف ابن ناصر وجود بعض المرافق العامة عند الجبل شجعت على الخروج إليه، ومنها بناء متسع قريب من محل الشهداء فيه بئر ماء وأخلية[٣٠] للوضوء [٣١]، بخلاف البئر التي وصفها الفاسي بأنها كبيرة خارج مكان الشهداء وبإزائها صِفة مسجد تحته بئر ماء يهبط إليه بدرج[٣٢].

كل هذه الإمكانات الطبيعية والمناخية والأثرية مع وفرة المرافق العامة جذبت المتنزهين إلى هذا المكان فأصبحوا يتوافدون عليه في الأوقات المختلفة للتنزه والتنعم وفي الوقت نفسه زيارة الشهداء رضي الله عنهم.

ولا شك أن توافر المرافق الخدمية (آبار للشرب، وحمامات لقضاء الحاجة، ومواضئ) أمر هام جداً يحتاج الناس إلى تأمينه كي يساعدهم على طول مدة التنزه في هذه الناحية وهم مطمئنون.

وبعيداً عن الزيارات الموسمية فقد كانت هناك زيارات أسبوعية وسنوية للتنزه عند جبل أحد، فأما الزيارة الأسبوعية فكانت كل يوم خميس، وربما باتوا هناك ليلته[٣٣].

وأما الموسم السنوي ففي شهر رجب من كل عام يخرجون بأولادهم ونسائهم، معهم الخيام والمضارب، ويخرج الأمراء بالعسكر، وينصبون الأسواق من بداية الشهر ثم يتلاحق الناس في اليوم الخامس أو السادس حتى يكتملوا في الثاني عشر منه، وهو اليوم المشهود عندهم فلا يبقى بالمدينة إلا أهل الأعذار ويقوم العسكر بحماية الطرقات من المدينة إلى أحد ويؤمّنون الناس، فيحصل لهم

في هذه الليلة من أنواع اللهو والطرب واللعب والرمي بالمدافع والمحاريق، ويبيت الناس طوال ليلتهم ويومهم في القراءة والزيارة حول القبر[٣٤]، ويوقد هنالك من الشمع شيء كثير[٣٥].

ولا يمنع من كون هذه مناسبة بدعية – كما نوهت في الحاشية – أن تكون فرصة للتنزه مع ما يكتنفها من مراسيم.

التنزه عند جبل سَلْع، ومسجد الأحزاب (الفتح[٣٦]):

وأما جبل سَلْع[٣٧] فقد اشتمل على عدة معالم شجعت المتنزهين من أهل المدينة وزوارها على التردد عليه وزيارته أهمها: ارتفاع الجبل مع قربه من المدينة المنورة وإشرافه على المسجد النبوي الشريف، واشتماله على مجموعة من المساجد والكهوف التي تعد من الآثار النبوية، وتوفر مرفق الماء العذب الذي يلبي حاجة الزوار من مياه الشرب، بالإضافة إلى بعض الحدائق والبساتين.

فأما عن ارتفاعه وقربه من المدينة المنورة فقد كانوا يخرجون إليه ويصعدون فوق درجاته في الكثير من المناسبات بقصد التنزه والتفرج والتنعم بمشاهدة المدينة المنورة عن قرب، وتزداد الاحتفالات بسفح الجبل في شهر شعبان[٣٨] حيث يخرج أهل المدينة ومعهم نسائهم إليه بالأخبية[٣٩] والأطعمة يقضون ليلة النصف في لهو وطرب وزحام شديد على عادتهم في الخروج إلى البساتين والأماكن المفسوحة، يطبخون الأطعمة الكثيرة التي يحبونها، وقد يبيتون على هذه الحال الرجال في الخلاء والنساء في المساجد[٤٠].

كما وصف العياشي مسجد الفتح الذي صلى فيه النبي – صلى الله عليه وسلم – يوم الخندق ودعا فيه على الأحزاب فاستجيب له وهو مرتفع على قطعة من الجبل في جهة الغرب يصعد إليه بأدراج شمالية وشرقية، ويقال له مسجد الأحزاب والمسجد الأعلى[٤١].

واجتهد الرحالة في تحديد الموضع الذي وقف عليه النبي – صلى الله عليه وسلم – من الجبل، ونقل عنه أمحزون أن الجبل يشتمل على ثلاثة مساجد أخرى أحدها: منسوب لسلمان

الفارسي، والثاني: إلى علي بن أبي طالب، والأخير وهو أصغرها فمسجد أبي بكر الصديق رضي الله عنهم جميعاً، وعند باب مسجد علي المذكور توجد بركة ماء ينزل إليها بدرج(٤٢).

ومن معالم جبل سلع التاريخية كهف سَلْع، أو غار بني حرام الذي كان النبي – صلى الله عليه وسلم – يبيت فيه ليالي الخندق، وفي فترة الدراسة بُنيت عليه قبة عثمانية يحملها أربع أعمدة بالحجر ترتفع بمقدار قامة الإنسان المعتدل، وفي جهته الغربية فتحة في أسفل البناء مساوية لسطح الأرض، وموضعه عن يمين المتجه من المدينة المنورة إلى مساجد الفتح من الطريق القبلية بقرب شعب بني حرام وهو شعب متسع فيه آثار مساكنهم ومسجدهم الكبير(٤٣).

وقريب من سَلْع في جهة الشرق يقع مسجد كبير ينسب من المساجد الأثرية وفي قبلته منهل من مناهل(٤٤) العين الزرقاء (٤٥).

كل هذه المعالم الأثرية والمميزات الطبيعية جعلت جبل سَلْع من الأماكن المخصصة للتنزه عند أهل المدينة المنورة.

المبحث الثاني: متنزهات الحدائق العامة والبساتين الخاصة

كان النشاط الزراعي في المدينة المنورة خلال فترة الدراسة من أهم الأنشطة الاقتصادية لوفرة مياه الآبار والعيون، والتربة البركانية الخصبة، حتى غدت عالية المدينة المنورة(٤٦) وأوديتها وضواحيها زاخرة بالحدائق والبساتين الوارفة، وكأنها بلدة خضراء تنتشر فيها الحدائق والبساتين فسيحة الأرجاء بديعة الأجواء خاصة حول الآبار، وكان أهل المدينة يتنزهون فيها شتاءً، ويستظلون بظلها صيفاً فيتنعمون بثمارها وبرودة أجوائها، ويشربون من مائها، ويأوون إليها بصورة شبه يومية هروباً من حرارة بيوتهم داخل الكتلة السكنية، فيقيلون داخلها ولا يبرحونها إلا في الساعات الأخيرة من النهار وربما تأخر بعضهم إلى ما بعد الغروب، وقد تعددت هذه الحدائق العامة والبساتين الخاصة في جهات المدينة المختلفة وفيما يلي أهم هذه المتنزهات.

أولاً: الحدائق العامة:

تعددت الحدائق العامة في أرجاء المدينة المنورة وضواحيها في الجهات المختلفة خلال القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين/ السابع عشر والثامن عشر الميلاديين، وتوفرت فيها الإمكانيات الأساسية حتى غدت أماكن التنزه فيها متاحة للرواد بما اشتملت عليه من مرافق خدمية يحتاجونها أثناء خروجهم ومكوثهم الساعات الطوال، وغالباً ما كانت متمركزة حول الآبار العتيقة والمساجد الأثرية أو على الطرق المؤدية إليها، أو في الأماكن القريبة منها، الأمر الذي جذب إليها زوار المدينة مع أبنائها ووصفوها ضمن متنزهات المدينة المنورة، ومن هذه الحدائق العامة.

حديقة بُضاعة(٤٧):

تقع هذه الحديقة خارج أسوار المدينة على بعد خمسمائة متر من الحرم تقريباً بين الباب الشرقي (باب البقيع(٤٨))، والباب الشمالي (باب الشامي الكبير) (٤٩) شمال غرب بئر حَاء في موضع قريب من سقيفة بني ساعدة على يمين الخارج من الباب المذكور متجهاً نحو طريق سيد الشهداء على مسافة أربع دقائق بالمشي المعتاد فهو أقرب أبواب المدينة المنورة إليها، والطريق من السقيفة إلى البئر كانت عبارة عن زقاق ضيق يشاهده القادم على يساره إن كان آتياً من جهة السقيفة، وعند الحديقة مسجد وبركة تمتلئ من ماء بئر بُضاعة، يُروى منها زرعُها وما فيها من النخيل(٥٠).

وقد توسعت الزراعات في هذه الحديقة وما حولها خلال فترة الدراسة حتى غدت من أنضر البساتين وأحسنها بها مزارع وحقول وسقيفة يمتلكها بعض أهل المدينة(٥١)، ونظراً لقربها من الحرم النبوي ومركز المدينة المنورة فقد كان الناس يخرجون إليها بعد صلاة العصر يتنزهون فيها ويشربون ويتوضؤون من ماء البئر الذي يمتاز بعذوبته وصفائه وطيب رائحته، ثم يعودون وقت المغرب لإدراك الصلاة في الحرم(٥٢).

بستان الفيروزية:

ذكره النابلسي في سياق كلامه عن خروج أهل المدينة للبساتين يوم كنيس الحرم، وحدد موضعه شرقي بئر بُضاعة قريباً منه للقادم من جهة الباب المجيدي، دعاهم إليه أحد أصدقائه المجاورين فخرج في ضيافته إلى البستان المذكور يقول: "فبقينا إلى آخر النهار في كمال النشوة والسرور ثم جئنا فصلينا المغرب في الحرم الشريف"(٥٣).

كما ذكره كبريت ضمن الحدائق الواقعة شرقي جبل سَلْع (٥٤)، وقد ظل هذا البستان على هيئته ينتج التمر والفواكه والخضروات، وكان الزائرون يأتونه للنزهة حتى وقت قريب، ثم أزيل ليصبح ميداناً فسيحاً(٥٥).

حديقة المحكمة القديمة:

من أقرب الحدائق للمسجد النبوي من جهة مسجد أبي بكر -رضي الله عنه-، وفيها بحرة ماء وبعض أشجار وإيوان لطيف يخرج إليها الزائرون يمكثون من بعد صلاة الفجر وقد يمتد ببعضهم الجلوس حتى قريب من الغروب ومنها يذهبون للصلاة في الحرم ثم يعودون لنزهتهم(٥٦).

حديقة أريس:

وتقع عند بئر أريس (بئر الخاتم) المقابلة لمسجد قباء في غربيه(٥٧) وتاريخ حفرها مجهول إلا أنها جددت وعمرت في العصر العثماني وبني فوقها قبَّة عالية مجصَّصة من الداخل والخارج وبجوارها قبة أخرى -جنوب قبة البئر - ذات محراب عليه كتابة باللغة العثمانية، ولها فتحة تطل على البئر ويستقي منها الناس أيضاً، وبجانب البئر حمَّام، وماء البئر غزير قد جعل له نفق من أسفلها على وجه الماء حتى يتصل بالعين الزرقاء القريبة منها(٥٨)، ومن جهته الشرقية كانت هناك بركة بديعة في وصفها محكمة في صنعها محفوفة الأشجار والأزهار تروى ما بها من أنواع الفواكه والثمار(٥٩).

ونظراً لوفرة المرافق الخدمية والماء العذب الخفيف والظل الوفير فقد غدت من أحسن حدائق منطقة قباء عمارة ونضارة، فيها إيوان كأنه إيوان كسرى، ومع ذلك فقد كانت مباحة للزوار فقراء

أو أغنياء يقصدونها للقائلة والتنزه والتفرج والشراء من ثمارها إذ توفر بها عنب كثير طيب اشتهرت به قلما يدخل أحد وقت إنتاجه إلا ويشـــتري منه ويأكل، حتى ظن بعض العوام أن ذلك من القربات(٦٠).

زارها أغلب الرحالة الذين كتبوا عن المدينة في تلك الفترة فالعياشي أول من وصف ثمارها (٦١)، وشرب النابلسي من مائها واستظل بظلها(٦٢)، ودخلها ابن ناصر الدرعي وشرب وتوضأ من ماء البئر وأثنى على عذوبته(٦٣)، وكذلك الورثيلاني زارها وشرب وتوضأ من بئرها وأكل من عنبها(٦٤)، ثم جاء ابن عبد القادر الفاسي وعاود الكلام عن ع نبها وثمارها(٦٥).

وهذا يؤكد على أهمية هذه الحديقة على خارطة متنزهات المدينة المنورة طوال فترة الدراســة، فهؤلاء الرحالة زاروها في أوقات متباعدة ومع ذلك اتفقت كلمتهم على استمرار التنزه فيها.

حديقة بئر غُرْس:

يقع بئر غُرْس(٦٦) في منطقة قباء شمال شرق مسجدها على نصف ميل بين النخيل، وعند ركن البئر الشــرقي القبلي تقع الحديقة التي تحمل اسمه، وهي بئر طيبة طولها ســبعة أذرع وعرضــها عشــرة، والماء فيها يصــل إلى ذراعين، وكانت قد خربت بعد الســبعمائة الهجرية فاشــتراها أحد الأعيان وحوط عليها نخيلاً وعمَّرها وجعل لها درجاً ينزل إليها من داخل الحديقة ومن خارجها، وأنشأ بجانبها مسجداً لطيفاً في عام ثمانمائة واثنين وثمانين من الهجرة (٦٧).

ظلت الحديقة على حالها متصــلة بالبئر يزورها أهل المدينة والواردين عليها، أما المســجد والمرافق الملحقة به فلم تزل أطلالها المبنية بالحجارة والطين حتى زارها العياشي وشرب من ماء البئر واســتظل بظلها وأكل من ثمارها، كما زارها كل من الحضــيكي(٦٨)، والورثيلاني ضــمن مجموعة الآبار والمعالم النبوية التي يزورها أهل المدينة المنورة وزوارها(٦٩).

حدائق طريق قباء:

كان الطريق بين المدينة وقباء عبارة عن منطقة حدائق متصلة بها النخيل والأشجار الباسقة التي تسر الناظرين، وهي في مجملها كانت صالحة للتنزه (٧٠).

وقد اعتاد أهل المدينة وزوارها الذهاب إلى قباء من وسط هذه المتنزهات حيث يستريحون تحت ظلالها في ذوق وصفاء فيجمعون بين التنزه وبين قصد مسجد قباء لتحصيل أجر الصلاة فيه، وقد وصفها لنا النابلسي عندما مر بها بقوله: " فركبنا وسرنا نحن وجماعتنا ومعنا بعض أهل المدينة ممن يعرف الطريق... ثم خرجنا من باب المصري وتوجهنا إلى جهة القبلة حتى وصلنا إلى قباء وقد مررنا على بساتين من النخيل الكثير وغيره من أنواع الفواكه بعضها له جدران وبعضها بغير جدران، فيها من الماء ما يكفي لريها حيث يستخرجونه من الآبار بالدواليب التي تديرها الدواب ويجمعونه في برك مخصوصة(٧١).

حديقة البُصَّة:

حديقة كبرى قريبة من البقيع تبعد عن الحرم بخمسمائة متر تقريباً على يسار السالك من قلب المدينة المنورة إلى قربان وقباء من أول طريق العوالي، وكان عليها سور من اللبن قديم وفيها نخيل مجدد بعدما أتلف سابقه السيول، وبداخلها بئر البُصَّة(٧٢) المتميزة بمائها الطيب الذي يُرى في البئر أخضر، فإذا انفصل منها ظهر صفاء بياضه، واتخذ لها دَرَجاً ينزل إليها الفلاحون، وقد أوقفت الحديقة والبئر على الفقراء والواردين وهي وفيرة الماء(٧٣) نزل فيها العياشي مراراً وشرب وتوضأ واغتسل(٧٤)، وزارها الورثيلاني وغسل رأسه اقتداءً بالنبي صلى الله عليه وسلم(٧٥).

وهناك بركة ماء واسعة بجانب البئر جعلت هذا البستان الفسيح يجمع بين عذوبة الماء ولطافة الهواء، ونظراً لقربه من محيط المسجد النبوي، فقد كان الناس يردون عليه بسهولة بين الصلوات يشربون من ماء البئر ويتوضؤون ثم يعودون أدراجهم إلى المسجد فيدركون الصلاة التالية(٧٦).

حديقة بئر حَاء[٧٧]:

كانت حديقة صغيرة فيها نخيل وزروع تقع شمال سور المدينة ليس بينهما غير الطريق[٧٨] في مقابل المسجد النبوي مباشرة، وكان يفصل بينهما بعض الأبنية والدور والطرقات[٧٩]، وأقرب أبواب المدينة لها باب البقيع وهي بينه وبين الباب الشامي، وكانت مُلكاً لأبي طلحة الأنصاري – رضي الله عنه – وكان النبي – صلى الله عليه وسلم – يدخلها ويشرب من ماء بئر فيها طيب هو بئر حاء الذي أطلق اسمه على الحديقة وهو من الآبار النبوية [٨٠].

وقد كانت البئر المذكور متميزة عن آبار المدينة المنورة بشكلها المربع بينما غيرها كان مستدير الهيئة، آلت ملكيتها إلى أناس متعددين على امتداد الزمن إلا أنها ظلت مفتوحة للواردين للتنزه والزيارة حتى فترة الدراسة، وظلت الحديقة وما حولها باقية تضم أجود أنواع النخيل والأشجار لعله من بقايا حديقتها القديمة يتوالد بعضه من بعض[٨١].

ذكرها ابن مليح القيسي[٨٢]، وزارها العياشي مراراً وشرب من ماء البئر وأكل من ثمار الحديقة التي سقيت منه وأخذ من زرعها[٨٣].

يقول الورثيلاني: "وقد دخلناها والحمد لله وشربنا من مائها وسقيت الحاضرين... وأكلنا من خضرها المسقي بمائها"[٨٤].

حديقة بئر رُومة:

تقع هذه الحديقة بجوار بئر رومة[٨٥] الشهير بأسفل وادي العقيق[٨٦] شمال غرب المدينة المنورة عند مجمع الأسيال، وكانت قد خربت ونقضت أحجارها فجدد عمارتها قاضي مكة المكرمة شهاب الدين أحمد بن محمد المحب الطبري في عام ٧٥٠ هـ / ١٣٩٤م[٨٧].

وبجوارها آثار لأبنية قديمة منها مسجد به محراب يعود إلى فترة الدراسة كما يبدو من طراز بنائه، وأمام هذا المسجد بركة مربعة جميلة، والبئر غزيرة الماء وهي مطوية بالحجارة لا تزال باقية تسقي بساتانها مع مرور هذه القرون الطويلة التي اندثر خلالها كثير من حدائق وبساتين العهد

النبوي(٨٨)، من هنا اهتم بها أهل المدينة وزوارها فوصف الرحالة مكانها والطرق المؤدية إليها والتنزه في مزرعتها، فأما عن موقعها فقد كانت بعيدة عن المدينة القديمة وإلى حي الجرف أقرب، زارها ابن ناصر الدرعي وذكر هذا الموقع(٨٩)، وحدد العياشي الطريق المؤدية إليها من مركز المدينة المنورة مروراً بمساجد الفتح ثم يساراً إلى جهة مسجد القبلتين ومنها إلى العقيق فهي هناك(٩٠) ووصف ما حولها من مزارع وأشجار وارفة (٩١)، وشرب منها الورثيلاني واستقى ما يكفيه للشرب مدة إقامته في المدينة المنورة(٩٢).

حديقة بئر العهن:

تقع في عالية المدينة وتعرف باسم البئر التي ترويها وهي بئر العهن أو اليسيرة(٩٣) أو باسم مسجد بني قريظة الموجود على بابها شرقي مسجد قباء (٩٤) قريب من مشربة أم إبراهيم(٩٥).

وتشتهر بالنخيل وأشجار السِّدر وغير ذلك من الزراعات التي تسقى بماء بئرها الذي لا يكاد يجف، وقد دامت عندها بقايا خرائب دور بني قريظة وآطامهم إلى أن رآها الرحالة المعاصرون، كما أن المسجد لم يزل من بقاياه سور من الحجارة ارتفاعه قريب من القامة، وكانت في زاويته الغربية الشمالية دكة هي موضع منارته(٩٦).

ظلت طوال فترة الدراسة في نظارة أحد المغاربة المجاورين للمدينة فنظمها ووفر فيها مرافقها وتركها مفتوحة للتنزه فزارها بعض الرحالة وشربوا من البئر(٩٧).

بستان الصمد:

وهذا البستان من محاسن بساتين قباء قريب من المسجد(٩٨) دخله النابلسي مع جماعة من الزوار يصحبهم نفر من أهل المدينة المنورة يقول: فجلسنا نحن وإخواننا هناك في ظلال النخيل تحت عروش الأعناب والظل الظليل...إلى أن صلينا العصر.

ثم نظم شعراً في بساتين قباء قال في مطلعه:

ألبس الله بساتين قُبا حلة نسج ربيع وقَبَا

وسمعنا صـــــــوت ترغل شذا ... فتحققنا بأطراف نـــــــــبا
وصـــبا وقت صـــباح أخذت ... فهفـا القلـب إليهـا وصـــبا
والـــــــــــزيارات التي ثَمَّ إذا ... جـاءهـا من قـد تنـأى قربا[٩٩].

بستان المنشية:

في الطريق من مساجد الفتح التي فوق جبل سَلْع إلى المدينة المنورة قريب منها وهو بستان فيه نخيل كثير لا يكاد يحصى عدده، وأشجار مختلفة الأنواع، وعرائش من أعناب وأزهار الفل والعطور، وبركة كبيرة مملوءة دائماً يصب فيها الماء من البئر بواسطة دولاب تحركه الدواب وهي مرتفعة يصعد إليها بدرج قبالة إيوان كبير واسع معقود بقوسين من الأحجار وفوقه مشرفة عظيمة مطلة على جميع تلك الجهات، وكان أهل المدينة يخرجون إليه ويمكثون فيه حصة من النهار يلقى بعضهم بعضاً ويأنس بعضهم ببعض ثم يعودون إلى المدينة[١٠٠].

وقد يخرجون إليه في الليل بعد صلاة المغرب يجلسون في ضوء القمر بجوار البركة يتنسمون رائحة الرياحين ويأكلون من التمر والثمار فيحصل للمتنزهين من السرور والصفا ما يؤملونه من النزهة فيه وقد تتفتق قريحة بعضهم فيقول فيه شعراً يصفه ويصف سعادة الواردين عليه مثلما قال النابلسي فيه:

سـقى المنشـية الغيث الهتون ... فصعب الهم كـــــان بها يهون
وحيـــــا بالمدينة ما رأينا ... هناك من الصفا ما لا يكون
ريـــــاض أحبة ونخيل أنس ... تسيل على العيون بها العيون
وفي نسماتها ضعف ولكن ... بها قويت من الـــــذكرى فنون
وأنواراً من القمـــــــر اجتلينا ... نهيم وليلية المـــــضنا جنـــون
وظل الأنس يشملنا وبتنا ... بخافقة الـــــسرور ولا سكـــون
وأنفاس الحـــــديق فائحات ... بطيبـــة عن شذا فيه كـــــمون
وفاغية يفوح الـــــعرف منها ... إذا رقصـــت مع الريح الغصـــون
وصدر الحـــــوض متسع بماء ... ينـــوح بـه ويبـــكي المجنون
عشية ضـــــمنا ثوب الروابي ... هناك وصـانا الشـرف المصـون

وغـازلـنـا غـزال الـقـرب حـتى لقد فتـــكت بنا منه الجفون[١٠١].

وقد يبيت المتنزهون في بستان المنشية ليلة كاملة ويستمر بعضهم نهار اليوم التالي[١٠٢].

حديقة مسجد الجمعة:

وعند كلامه عن زيارة مسجد قباء ذكر العياشي مسجد الجمعة[١٠٣] الذي صلى فيه النبي – صـــلى الله عليه وســـلم – أول جمعة بعد الهجرة، وحدد موقعه في أول وادي رانوناء[١٠٤] عند بيوت بني ســـالم بن عوف ببطن الوادي على يســـار الذاهب من المدينة إلى قباء من طريق الحرة الغربية[١٠٥]. وقد كان المسجد خلال فترة الدراسة صغيراً تم تجديده في عام ٩٨١هـ / ١٥٧٣م، وسط حديقة غناء على مسيل الوادي المذكور، أحاط به النخيل من أكثر جهاته وهي من الحدائق التي يتنزه فيها الزائرون للمســجد[١٠٦]، ولعلها هي الحديقة الرومية التي ذكرها الأنصـاري قرب باب مسجد الجمعة[١٠٧].

حديقة مسجد القبلتين:

لما وصـف العياشـي مسـجد القبلتين ذكر أنه يقع في شمال غرب المدينة المنورة غربي وادي بُطْحان وجبل سَلْع في مكان مرتفع على طرف وادي العقيق، والطريق إليه في آكام سود من الحرة الغربية وشـــعاب وعليه بناء وثيق، وهو يعدّ آنذاك في الخلاء ليس بقربه شـــيء من العمارة، وإلى جانب المسجد من الجهة الشرقية حديقة غناء فيها بئر ماء وأرض تزرع[١٠٨].

اشتملت حديقة مسجد القبلتين على عمارات بديعة أينعت في أرجائها الأشجار، وتغنت على أغصـــانها الأطيار، وحفت بها الأزهار وكانت ضـــمن الأوقاف الخيرية وحول المســـجد آبار وحدائق أخرى ومزارع تعرف بالعنابس[١٠٩].

حدائق الجرف ومزارعه:

تبعد منطقة الجرف عن المدينة المنورة حوالي ثلاثة أميال جهة الشـمال ناحية الطريق المؤدية إلى الشـــام، وكان الجرف عبارة عن قاع فســـيح ومتنزه مليح يشـــتمل على آبار ومزارع وحدائق

أحســـنها حديقة الحاكم، وحديقة النائبية، وحديقة الأمير، وفي الجانب الغربي من هذه المنطقة كانت هناك مزارع تســـمى العِرض كانت عامرة بالأشـــجار والأزهار والثمار تروى من ماء وادي إبراهيم بين غربي أحد والجرف، وهذه المزارع تسقى بالساعات حسب الأدوار في نظام دقيق(١١٠).

ثانياً: البساتين الخاصة:

ضـمت المدينة المنورة عدداً من البسـاتين الخاصـة التي اشـتراها وعمَّرها بعض الأشـخاص وغرســوا فيها أنواعاً مختلفة من النخيل والأشـــجار والزهور، ووفروا فيها أدوات التنزه التي لا يمكن الاستغناء عنها، حتى غدت ضمن الأماكن الصالحة للتنزه في المدينة المنورة، فهم يخرجون إليها في الأوقات التي تروق لهم، ويدعون معهم غيرهم من الزائرين للتنزه دون مقابل، بل ويكرمونهم إن كانوا من الفقراء أو الزوار أو الصالحين أو طلاب العلم (١١١).

وقد توزعت هذه البساتين على أحياء المدينة المنورة المختلفة، لكن أغلبها كان يقع في محيط المسجد النبوي الشريف أو مسجد قباء أو قريباً منهما(١١٢).

وأكثر هذه البساتين الخاصة شهرة في كتابات الرحالة والمؤرخين المعاصرين:

حدائق العُلَيقة:

كانت هذه الحدائق في ملك بعض الأشـــراف، وهي من أجمل متنزهات منطقة قباء التي تذهب عن القلب الحزن، فيتمتع الزوار فيها بجمال الطبيعة، حيث ضـــوء الشـــمس، وعذوبة الماء وحلاوته، وطيب الهواء وعليل النســيم، وجمال الحياض والأشـــجار والأزهار، وخلف هذه الحديقة من جهة الشـــمال حديقة أخرى لا تقل عنها روعة وبهاءً مورقة الأشـــجار مونقة الثمار تعرف **بالسَـرَّارة** بها نخيل يقال إنه من عهد النبوة يشـتري الزوار تمره بأغلى الأثمان، وخلف هذه الحديقة حديقة أخرى معطرة بالأزهار تشتمل على العنب والنخيل بالإضافة إلى الأشجار (١١٣).

حدائق البقيع:

وهي مجموعة من الحدائق الخاصة كانت تقع في آخر مقبرة البقيع من جهة المشرق، وتمتاز بقربها من محيط المسجد النبوي لذا كان الناس يترددون عليها يقيلون في ظلالها خاصة في الصيف إن واكب شهر رمضان، يقضون فيها فترة الظهيرة فتقيهم حرارة الجو وسخونته إلى آخر النهار ثم يعودون منها على صلاة المغرب(١١٤).

المبحث الثالث: متنزهات الأودية

يتتابع هطول المطر على المدينة المنورة في موسم الربيع، ويجري في الجهات المنخفضة باتجاه أوديتها الثلاثة: وادي العقيق، ووداي بُطْحان المسمى أبو جيدة(١١٥) أو السيح(١١٦)، ووادي قناة.

وعندها يعتدل المناخ وتكسو الخضرة ضفاف هذه الأودية يصبح المكان مع الزمان مناسبين للتنزه.

وقد جرت العادة خلال فترة الدراسة في هذه الحالة أن يستأجر أهل المدينة العربات المصندقة التي أرخي على جوانبها الستائر وتجرها الدواب من سوق العنبرية، ويحملون فيها أسرهم إلى الجهة التي سال واديها، ويختار رب الأسرة محلاً مناسباً لجلوسه ومن معه ويقضون مقيلهم على جانبي المسيل، أو يدخل بهم في البساتين القريبة من المسيل، فإذا خرجوا في أكثر من أسرة انفرد الرجال في مجلس والأطفال والنساء في مجلس آخر منعزل.

وفي البساتين المذكورة برك مملوءة بالماء ومجهزة للسباحة لمن لم يستطع السباحة في المسيل يمارس فيها هوايته، وفي الجانب الآخر نجد من فرغ نفسه لذبح الذبائح وتهيئة الغداء الذي يقدم إليهم بعد صلاة الظهر، وبعد يوم من التنزه في هذه الطبيعة الخلابة تعود بهم العربات التي أقلتهم إلى منازلهم(١١٧).

وقد كتب كلٌ من العياشـــي، والورثيلاني فصـــلاً عن متنزهات الأودية بعنوان: **ذكر بعض أودية المدينة التي تســـيل إذا كثرت الأمطار فيخرج أهل المدينة للتنزه بها**[١١٨]. وقد وصـــفا المتنزهات المنتشـــرة عند أودية المدينة المنورة، وربطا التنزه فيها بمواســـم الأمطار، حيث يخرج أهل المدينة مســـتبشـــرين بنزول الغيث وجريان الماء في الأودية والقنوات وما يصـــحب ذلك من أجواء لطيفة ومنظر بديع لا يتوفر إلا في أوقات محدودة من السَـــنَّة، ولذلك نجد أكثرهم لا يفوت هذه الفرصـــة فيخرجون بمؤنتهم الكاملة ويســـتمرون في نزهتهم طوال النهار لا يضـــطرهم إلى الرجوع إلى منازلهم إلا ظلام الليل ووحشـــته، وأما إن كان الوادي داخل العمران ويســـتطيعون حماية أنفســـهم وأسرهم فقد كانوا يستمرون في نزهتم أياماً قد تصل إلى الأسبوع أو أكثر.

وأول هذه الأودية وادي (**العقيق**) أو وادي ذي الحليفة وهو: واد كبير يقع غربي المدينة وراء الحرة الغربية يأتي سـيله من أماكن بعيدة. وقد سمى أعلاه بالنقيع، وأوسـطه بالحسـاء، وآخره عند ذي الحليفة عقيق المدينة، وله روافد كثيرة من الشـــرق والغرب، وكان من أهم أودية المدينة المنورة الزراعية لغزارة مياهه وقلة ملوحتها وخصـوبة تربته، وله شـهرة في التاريخ كما حظي بمكانة خاصـة عند الشـعراء، وقيل هما عقيقان الأكبر منهما مما يلي الحرة، وفيه بئر عروة والأصـغر ما سـفل عن قصـر المراجل إلى منتهى العرصـة مما يلي الجرف وفيه بئر رومة[١١٩]، والجزء المسـمى عقيقاً في فترة الدراســـة هو الجزء الممتد من غربي بئر رومة حتى ذي الحليفة، وسمي العقيق كله عقيقاً لأن ســـيله عق في الحرة أي شق وقطع أو لحمرة موضعه بما يشبه العقيق وهو الخرز الأحمر، وكان سيله يستمر أحيانا شهراً أو أكثر [١٢٠].

ووادي العقيق من أعظم متنزهات أهل المدينة من قديم، وهو يمتد من الجنوب الغربي إلى الشـمال، ويمتاز بطيب ترابه وعذوبة أجوائه، وكثرة حدائقه. والناس يخرجون إليه للتنزه، واسـتنشـاق الهواء النقي إذا ســـال على اختلاف طبقاتهم فهواؤه صـــافٍ منعش، حيث ينصـــبون الخيام على جانبيه، ويقيمون عنده يوماً كاملاً أو عدة أيام يطبخون طعامهم في سرور ولهو وطرب. وقد سال في فترة إقامة العياشي بالمدينة ثلاث مرات منها مرة كان سيله عظيماً [١٢١].

وكان الناس في المدينة يترقبون هذا الوادي إذا سال فيهرع إليه طلاب المتعة الحلال بأفواجهم وتعقد على ضفافه حلقات السمر وتنشد الأشعار حتى كان عندهم هذا اليوم كيوم الزينة في صفاء الوقت وترادف المسرات (١٢٢).

وفي هذه الأجواء والظروف تجود قرائح الشعراء في وصف هذه الطبيعة الخلابة، ومما نقله العياشي من الأشعار التي قيلت في هذا المتنزه:

جرى العقيق ودمعي كالعقيق جرى ... فلا تسل سائلي عما هناك جرى

الوجدُ أورَى زناداً في الحشا فصَلَى ... به الفؤاد فسال الدمع مبتدرا

أذْكَرَنِي جريُهُ جري السوابق في ... بين الكتائب في الميدان معتجرا

وظله والنسيم في جوانبه ... أطْرِبني فسرَّى الأحزان حين سرى

أكرم بذا بدلاً قد فاز آخذه ... لو أنه في الشراء أدفع النعمرا(١٢٣).

ولا عجب فأغلب أرض العقيق في تلك الفترة كانت مكسوة بالبساتين الجميلة التي تروى من السيل إذا جرى ومن الآبار إذا توقف، فوجود الرياض والحدائق فيه كان من مستلزمات حياة التنعم والترف التي كان أهل المدينة يعشقونها في تلك الفترة(١٢٤).

ولم يكن التنزه في هذا الوادي المبارك مقصوراً على وقت دون آخر؛ فمواسمه متواصلة وإقبال الناس عليه لا ينقطع إن كان الوقت صيفاً، فهم يخرجون للاستمتاع بهوائه العليل في بساتينه المثمرة، وفي الربيع تنبت الأعشاب وتتفتح الأزهار وتسمق الأشجار ويتحول إلى مرعى بالإضافة إلى كونه متنزهاً، ومن أجمل مواسمه موسم الأمطار فيتداعى الناس إليه على اختلاف مستوياتهم(١٢٥).

ومن أحسن بساتين العقيق حديقة بئر مهدي التي قال عنها كبريت:" فإنَّها حديقة غرسها زاهر، وأنسها باهر، وماؤها عذب وهواؤها رطب، وفيها للنفوس مسرة ولأهلها بها أكرم مبرة، وما زالت النفوس ترتاح برؤيتها، والأرواح تنتعش بطيب نسمتها(١٢٦).

ومنها وادي بُطْحان:

وهو أحد أودية المدينة الرئيسة، وهو يخرج من ذي الجدر ويفترش في حرّة واقم[١٢٧]، ويمر من شرقي قباء فيشق المدينة من وسطها عبر منطقة العوالي حتى يصل غربي السور طرف المصلى، ثم يخرج غربي جبل سَلْع قرب مساجد الفتح فيستمر إلى أن يلتقي مع العقيق بالغابة عند مجمع الأسيال، وبذلك تستفيد منه الآبار ويسير بين بساتين النخيل في قباء، وقربان، والسيح[١٢٨].

وكان أهل المدينة المنورة وزوارها يستبشرون بجريان السيل في هذا الوادي الذي يمر بين بيوتهم فيتنزهون على ضفافه[١٢٩]. قال عنه العياشي: "وهو الوادي المتوسط بيوت المدينة، وبيوت الأنصار على حافتيه شرقاً وغرباً قد جعلت لهما شبابيك ومجالس ناحية الوادي، وعليه قنطرة كبيرة قرب المصلى، وقد سال مراراً ونحن بالمدينة... فخرج الناس للتفرج فيه"[١٣٠].

والواقع أن هذا الوادي كان لا يخلو من رشح الماء طوال أيام السنة يزيد إذا زادت الأمطار ويقل إذا قلت[١٣١].

مما سبق يتضح أن وادي بطحان كان من المتنزهات الدائمة لوجود الماء فيه بصفة شبه مستمرة، يزداد خروج المتنزهين إليه إذا أصابه السيل وانتشرت الخضرة على ضفافه مع لطافة أجوائه فيستمر مكوثهم عنده ربما الأسبوع أو أكثر[١٣٢]، ومما يميزه أن موقعه وسط العمران مما جعل التنزه عنده آمناً في جميع ساعات النهار وأحياناً في بعض أوقات الليل، بخلاف غيره من المتنزهات التي كانت خارج عمران المدينة المنورة في تلك الفترة التي كان الهاجس الأمني يشكل أهمية كبيرة لا سيما من خطر العربان.

ومنها وادي قناة[١٣٣]:

وهو أحد فحول أودية العرب، بل أعظم أودية المدينة سيلاً، وهو يأتي سيله من أماكن بعيدة، وله روافد كثيرة، حيث يأتي من ناحية شرق المدينة المنورة حتى يصل السد الذي أحدثته نار الحرة من جهة العاقول، ومن ثَمَّ تغيَّر مجراه مع مرور الزمن، واتخذ عدة مسارات أشهرها وأهمها خلال فترة الدراسة سيل سيدنا حمزة – رضي الله عنه – الذي يشق الحرَّة الشرقية في قسمها

المحترق، ويمضي هابطاً إلى الجهة القبلية من شهداء أحد(١٣٤)، وكان جبل عينين يقسم مجراه إلى قسمين: أحدهما يفصل بين الشهداء وجبل أحد من جهة، وجبل الرماة من جهة أخرى، والآخر يحاذي جبل الرماة من الشرق والجنوب، ولكن المجرى الأول تم تحويله ودمجه في المجرى الآخر لتتسع الساحة للزوار، ويستمر في اتجاهه ناحية الغرب حتى يقطع طريق العيون، ثم يتجه شمالاً محاذياً جبل أحد من غربه إلى أن ينتهي إلى مجمع الأسيال بزغابة(١٣٥)، حيث يلتقي بوادي العقيق عند هذه النقطة(١٣٦).

وكان هذا الوادي إذا سال يجري ماؤه بشكل متواصل مدة قد تزيد عن الشهر إلى الأربعة أشهر فيخرج خلالها أهل المدينة إلى موضع مرتفع أعلاه من ناحية المشرق وراء الحرة فيقيمون فيه الأسبوع أو أكثر، وربما تعددت مرات الخروج إليه والتنزه عند شواطئه، أما إذا زاد السيل عن حدوده وتعذر وصول الناس إليه فإنهم كانوا يكتفون بمشاهدته من أعلى تل يقع خارج باب البقيع(١٣٧).

وقد بنيت عليه عدة سدود شرقي ضريح سيدنا حمزة – رضي الله عنه – خلال العصر العثماني لمواجهة قوة السيل وللاحتفاظ بمائه أكبر وقت ممكن حتى يستمتع به المتنزهون والزوار، ومما سهَّل الوصول إليه، وتمكن الجميع من زيارته قرب مكانه من عمران المدينة المنورة، إذ يكفي للوصول إليه بالمشي المتوسط نصف ساعة فقط(١٣٨).

كما أنه يعد من أطيب أودية المدينة وأعذبها، حيث يحصل لمن حلَّه كمال المسرة، وصفاء الخاطر وسيله من أعظم السيول وأصفاها، وكان إذا انقطع بقيت منه غُدران يظل الماء فيها شهراً أو شهرين إضافيين(١٣٩).

وآخر هذه الأودية وادي **رانوناء** الذي يقع في ضاحية المدينة المنورة الجنوبية الغربية بين قباء والمسجد النبوي الشريف، حيث يصب من حرة قباء في وادي بطحان جنوب مسجد الغمامة، وكان متنزهاً مقصوداً يخرج إليه أهل المدينة ضمن متنزهاتهم يقضون على ضفافه أجمل الأوقات في مواسم المطر(١٤٠).

المبحث الرابع: أخلاق أهل المدينة وعوائدهم في التنزه

نظر الرحالة إلى أهل المدينة المنورة نظرة احترام استمدوها من نظرة تقديسهم للمدينة النبوية بكل ما فيها، وتكلموا عن أخلاقهم وعوائدهم الطيبة فأثنوا عليها وأظهروها، يقول بيرم التونسي: **غير أن أخلاقهم أفضل أخلاق أهل الأرض فيما علمت... ومن وفد عليهم تخلق بخلقهم**(١٤١).

وفي الوقت نفسه نقدوا بعض العادات والممارسات الملازمة لبعضهم في المتنزهات العامة مثل: السرف في المأكل والمشرب وغير ذلك، لكنهم مع ذلك انتقوا العبارات التي كانوا يستخدمونها عند الكلام عن المدينة، وأهلها وكأن أحدهم كان ينظر إليها بحدقة لا بحدقة عينه، مثلما يقول الورثيلاني: **ولما أشرفنا على المدينة المشرفة على ساكنها أفضل الصلاة والسلام غشينا نور عظيم، وبهاء قوي لا يخفى على أهل الذوق السليم والطبع المستقيم**(١٤٢).

وأول ما يطالعنا من عادات أهل المدينة أن أغلب التنزه في ضواحيها كان في يومي الثلاثاء والجمعة بعد صلاة العصر ويسمونها مقيال أو القائلة يقولون نقيل اليوم في الموضع الفلاني بخلاف خروجهم للمتنزهات الداخلية فلم يكن محدداً بوقت(١٤٣).

ومن الملاحظات العامة على مظهر نسائهم عند الخروج عامة وفي التنزه خاصة التستر والاحتجاب إلى درجة ظنها البعض مغالاة يقول العياشي: "**بيد أن نساءهم يبالغون في الستر الظاهر بحيث لا يبدو من المرأة ولا مغرز إبرة حتى من أطرافها يلبسن الخفاف السود، ويتبرقعن، ويسدلن من أزورهن ما يكون نهاية في الستر**"(١٤٤).

ويقول التونسي: **غير أن حفظ الحريم والبنات من صغرهن فلهن فيه مبالغة كلية، بحيث لا يمكن أن يرَ الرائي امرأة ولو متعجزة، وما أصبر نسائهم على الجلد في التخدر** (١٤٥).

ويقول عن لباسهن عند الخروج من البيوت: **إذا خرجن من البيوت زدن ذلك خفاً من الجلد الأصفر مع رداء واسع جداً ذي أكمام ساتر للأصابع، وخمار مسدل إلى السرة مثقوب جهة العينين**(١٤٦).

وكما رصـــد الرحالة عادتهم الحســـنة نقدوا بعض العادات التي لم ترق لهم أن يفعلها أهل المدينة، وأولها كثرة الخروج للتنزه وما يتبع ذلك من زيادة النفقة التي تثقل كاهل رب الأسـرة، يقول العياشي: **ونساء المدينة لهن عوائد مذمومة في الخروج إلى التنزه والتفرج في البساتين والأماكن المنفســحة، ويســمون ذلك القائلة، فيقولون نقيل اليوم في الموضــع الفلاني، وخروج الرجال لذلك أكثر، فتكلف المرأة زوجها من النفقة ما لا قدرة له عليه**(١٤٧).

كما لاحظ الرحالة خلال فترة الدراسة ميل أهل المدينة للرفاهية والتوسعة على أنفسهم في المعيشـــة ومغالاتهم في الملبس، وخروجهم عما كانت عليه عوائدهم من قبل بســـبب تقليدهم للمجاورين من الأتراك والأكراد والشـــوام وغيرهم من موظفي الدولة الذين تجرى عليهم الرواتب، وعاشـــوا في المدينة على حالهم التي كانوا عليها في بلادهم من التوســـعة، فاقتدى بهم غالب أهل المدينة حتى صار أغنياؤها أرفه الناس عيشاً وأكثرهم في المآكل والملابس إسرفاً(١٤٨).

ويتضـــح ذلك من حالة البذخ في المأكل التي عمت ســـكانها ومجاوريها في التنزه وغيره، فلا يطبخون من غير لحم، زاعمين أن تركه يضرهم لحرارة أبدانهم ويبسها، فيحدث اللحم لهم الترطيب، فإذا أكلوا غيره حصل لهم يبس في الطبيعة، حتى إن من نسائهم من لا يطبخ غداءً أو عشاءً إلا أن يكون لحماً، ويقلن نحن لا نعرف الطبخ من غير لحم ولو أدى ذلك إلى بقائهم من غير غداء ولا عشاء لدرجة أن بعضهم كان يخصص من عبيده واحداً لشراء اللحم يبحث عنه في أسواق المدينة ونواحيها ولا يرجع لسيده بدونه خاصة في أيام قلته (١٤٩).

ومن مظاهر البذخ التي ســـجلوها عند المرأة المدَنِيَّة نفقتها الزائدة على العطور والزينة(١٥٠)، حيث يخرجن لشرائها بأنفسهن من الأسواق في مواسم الحج من قافلة الشام وغيرها من القوافل، ولهن على الرجال إتاوة لا تقل عن خمسين ديناراً فما فوق لشراء هذه الأشياء خاصة، ويستعطرن في المناســـبات الخاصـــة وعند الخروج للتنزه، يقول العياشـــي: **"إلا أنهن يكثرن من الطيب عند الخروج"**(١٥١).

ومع ما اشتهرت به المرأة المدَنِيَّة من التستر في خروجها للمتنزهات إلا أن بعض النساء خرجن عن هذه القاعدة لا سيما في الأعياد والمواسم التي يكثر فيها العدد، حيث لاحظ ابن عمار خروج بعض النساء يحفهن شيء من الزينة بالحلي والطيب مع بعض حالات الاختلاط بين الأسر مما يخشى من وقوع بعض المفاسد(١٥٢).

كما انتقد الرحالة عادة (الشخشخة)-كما أطلقوا عليها- واعتبروها من العادات المنقوضة التي كانت موجودة عند المرأة المدَنِيَّة خلال ذلك الزمن، حيث تخصص المرأة مبلغاً تشتري به الأزهار والرياحين قد يصل إلى ريال في كل يوم، الأمر الذي أرهق كاهل الأزواج حتى إن بعض المجاورين همَّ بترك سكنى المدينة المنورة والإقامة في مكة المكرمة؛ بسبب هذه الرفاهية الزائدة التي انتشرت في مجتمع المدينة المنورة بخلاف المجتمع المكي الذي كان لا يزال محافظاً ولم يتأثر بالغرباء، فخشي أمثال هؤلاء الفقراء على أولادهم ونسائهم أن يتأثروا بذلك(١٥٣).

ويبدو أن مرد هذه الانتقادات جميعاً يرجع إلى الإسراف والتكلفة الزائدة التي ترهق الأسر متوسطة ورقيقة الحال، أما الأثرياء فلم يتأثروا من ذلك بشيء.

الخاتمة

من خلال هذه الدراسة عن المتنزهات وعن ظاهرة التنزه في المدينة المنورة خلال الفترة المحددة يتضح أهمية مدونات الحجاج والزوار والمجاورين في كتابة التاريخ الاجتماعي؛ لاعتمادهم بشكل أساسي على المشاهدة والمعايشة مما يجعل من هذه المدونات وثيقة اجتماعية ومصدراً دقيقاً لوصف ممارسات مجتمع المدينة وأخلاقهم وعاداتهم اليومية في كل شؤونهم الحياتية، وفي المناسبات المختلفة.

ولما كان التنزه من اللهو المباح الذي ألفه سكان المدينة المنورة وورثوه من قديم الزمان فقد كانوا يروحون به عن أنفسهم في أوقات وأماكن تعوضهم معاناة الطبيعة القاسية، فخرجوا للمتنزهات الجبلية المرتفعة التي تعتدل أجواؤها، ويتمتعون فوقها برؤية واضحة لمعالم طيبة، ويتنزهون بما فيها من معالم أثرية وثروات طبيعية، وكذلك تعددت الحدائق العامة والبساتين الخاصة التي عمت أرجاء المدينة وضواحيها حول الآبار وفي الأودية وعند المساجد، وتكاملت فيها المرافق

الخدمية التي جعلتها جاذبة للمتنزهين من سكان المدينة المنورة، وزوارها يترددون عليها للقيلولة في أوقات القيظ لتعوضهم شدة الحر.

وقد كانت هذه الحدائق وتلك البساتين بما تشتمل عليه من أشجار ونخيل مكاناً جيداً يتنسمون فيه عبير الزهور، ويشترون، ويأكلون من التمور والثمار المتوفرة في أغلبها.

وكذلك خرجوا عند الأودية وقت السيول، وتنزهوا على ضفافها، واستراحوا في ظلال بساتينها وأخذوا طعامهم وأعدوه في جو من اللهو المباح والطرب في المناسبات المختلفة، ومع ذلك كله كانوا حريصين على تأدية شعائرهم في المساجد القريبة من هذه المتنزهات.

وقد اتسمت أخلاق أهل المدينة وعاداتهم في المتنزهات بالاتزان المحمود في المأكل والملبس وعدم الاختلاط وقلة الإسراف، والتزام العبادات وغير ذلك من الأخلاق المحمودة التي نبه عليها الرحالة، غير أنهم لاحظوا بعض الممارسات غير المحمودة من بعض النساء والأسر والتي تدخل في إطار السلوك الفردي مما استلزم منهم نقدها والاستدراك عليها.

الهوامش

(١) مكث العياشي مثلاً في المدينة سبعة أشهر ونصف. العياشي. عبد الله بن محمد بن أبي بكر، أبو سالم (١٠٣٧- ١٠٩٠هـ / ١٦٢٨-١٦٧٩م): الرحلة العياشية (١٦٦١ – ١٦٦٣م)، تحقيق: د / سعيد الفاضلي، د/ سليمان القرشي، دار السويدي للنشر والتوزيع، ط١، أبو ظبي الإمارات، ٢٠٠٦م، ١/٤٢٣.

(٢) الزامل الخزرجي. عبد الله فرج: المدينة المنورة: عاداتها وتقاليدها منذ عام ٩٢٥ حتى عام ١٤٠٩هـ، مطبوعات تهامة، ط ١، جدة، المملكة العربية السعودية، ١٤١١هـ / ١٩٩١م، ص ٤٥.

(٣) رواه أحمد (٢٤٣٠٧)، وأبو داود (٢٤٧٨)، وصحَّحه ابنُ حِبَّان (٥٥٠)، قال ابن رجب رحمه الله تعالى: "أما الخروج إلى البادية أحيانًا للتنزُّه ونحوه في أوقات الربيع وما أشبهه: فقد ورد فيه رخصة "قال تعالى عن أولاد نبيِّه يعقوب عليه وعلى نبينا الصلاة والسلام :﴿ قَالُوا يَا أَبَانَا مَا لَكَ لَا تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُ لَنَاصِحُونَ *أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ (يوسف: ١١ – ١٢).

(٤) لوحظ أن الكتلة السكنية للمدينة المنورة خلال تلك الفترة كانت مكدسة حول الحرم وتتسم بضيق شوارعها وكأنها أزقة، الأمر الذي انعكس على أسماء الحارات التي أطلقوا عليها أزقة مثل: زقاق البقر، وزقاق الخياطين، وزقاق الأغاوات...إلخ. وجدي. محمد فريد: دائرة معارف القرن العشرين، دار المعرفة، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان،١٩٧١م، ٨/ ٥٣٠.

(٥) الزامل: المدينة المنورة...، ص ٤٦.

(٦) الغلوة: مقدار رمية سهم وتقدر بثلاثمائة إلى أربعمائة ذراع، يعني حوالي ١٨٤ متراً تقريباً، وغلا بالسهم رفع يده لأقصى الغاية. الفيروز آبادي. مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (٧٢٩ – ٨١٧هـ / ١٣٢٩ – ١٤١٥م): القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٨، بيروت، لبنان، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م، باب غلا.

(٧) العياشي: الرحلة،١/ ٣٦٩.

(٨) جبل عير على مسافة خمسة كيو مترات من المسجد النبوي على طريق مكة المكرمة وهو حد حرم المدينة المنورة من جهتها، وهو جبل أسود طويل لا ينبت صخره. أمحزون، محمد: المدينة المنورة في رحلة العياشي، دراسة وتحقيق، دار الأرقم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الكويت، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م، ص ١٣٥.

(٩) العياشي: الرحلة،١/ ٣٦٩ – ٣٧١.

(١٠) حدد العياشي المسافة بين جبل أحد والحرم النبوي بسبعة أميال، بينما حدد الحضيكي المسافة بينه وبين المدينة بميلين فقط، ويجب هنا أن نلاحظ أن الأول حدد المسافة من المسجد النبوي وهو ثابت في مكانه بينما حدد الأخير من عمران المدينة المنورة وهو مستمر في تمدده لا سيما من الجهة الشمالية التي يقع فيها الجبل المذكور، فكلما امتد العمران قلت المسافة بين المدينة والجبل يبدو ذلك واضحاً إذا علمنا أن كلام الحضيكي كان في عام (١١٥٢هـ – ١٧٣٩م)، بينما سبقه العياشي بحوالي سبعين سنة حيث كانت رحلته في عام (١٠٧٣هـ – ١٦٦١م) ولا يخفى على القارئ أن عمران المدينة المنورة قد زحف على هذا الجبل وهناك حي يعرف الآن بحي سيد الشهداء جنوبي الجبل بينه وبين مقبرة الشهداء وجبل الرماة على مسافة أربعة كيلوا مترات من المسجد النبوي في جهة الشمال. العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٢؛ الحضيكي السوسي. أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت ١١٨٩هـ): الرحلة، (سنة ١١٥٢هـ / ١٧٤٠– ١٧٤١م)، مخطوطة في الخزانة العامة بالرباط، المملكة المغربية، تحت رقم ٤٠٥، لوحة ٢٣.

(١١) الصاعدي. سعود بن عبد المحيي؛ المحمدي. يوسف بن مطر: أُحُد، الآثار – المعركة – التحقيقات، دار المجتمع للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، جدة، المملكة العربية السعودية،١٤١٣هـ / ١٩٩٢م، ص ١١.

(١٢) حمزة بن عبد المطلب بن هاشم بن عبد مناف بن قصي أبو يعلى، وقيل: أبو عمارة، وهو عم رسول الله ﷺ وأخوه من الرضاعة، وهو سيد الشهداء، أسلم في السنة الثانية من المبعث، وشهد بدراً، وأبلى فيها بلاءً عظيماً مشهوراً، وشهد أحداً، فقتل بها ولقي ربه شهيداً. ابن عبد البر. أبو عمر، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عاصم النمري القرطبي (ت ٤٦٣هـ): الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجيل، ط ١، بيروت، لبنان، ١٤١٢ هـ /١٩٩٢م، ١/٣٦٩.

(١٣) فرغلي. عبد الرحيم بن فرغلي بن سعيد: النباتات البرية في جبل أحد، مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، ١٤٣٨هـ، ص ١٦.

(١٤) كتب العياشي عن فضله وعنون الإسحاقي فصلاً في ذكر فضل جبل أحد في الصحيحين وغيرهما. العياشي: الرحلة،١/ ٤٠١؛ الإسحاقي. محمد الشرقي بن محمد: رحلة الإسحاقي صحبة الأميرة خناثة بنت بكار زوجة مولاي إسماعيل سلطان المغرب الأقصى (سنة ١١٤٣هـ / ١٧٣١–١٧٣٢م) " مخطوط بالخزانة الملكية بالقصر الملكي في مدينة الرباط، المملكة المغربية، تحت رقم ١١٨٦٧، ص ٣٨٩.

(١٥) الإسحاقي: الرحلة، ص ٣٧٤.

(١٦) العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٥.

(١٧) المديرس. عبد الرحمن مديرس. المدينة المنورة في العصر المملوكي (٦٤٨– ٩٢٣هـ / ١٢٥٠ – ١٥١٧م)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط١، الرياض، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م، ص ١٥٦.

(١٨) المهاريس: عبارة عن تجاويف صخرية تمسك ماء المطر وتظل محتفظة به فترة؛ لأنها مستورة من أشعة الشمس تحميها حواف الجبل لمرتفعة التي تحصرها بين شقوقه، ولا شك أنها تمتلئ بالماء في موسم الأمطار وتكثر النباتات من حولها فتعطيها بهجة ونضارة. فرغلي: النباتات البرية في جبل أحد...، ص ص٢٠، ٢١؛ الصاعدي، وزميله: أُحُد...، ص ٢٠.

(١٩) يزعمون أن هذا الشعب ينسب إلى النبي هارون أخي موسى عليهما السلام وأنهما مرا بالجبل حاجين أو معتمرين فمات هارون وقَبَرَهُ موسى في هذا الموضع. الفيروز آبادي. مجد الدين أبو الطاهر محمد بن يعقوب (٧٢٩ – ٨١٧هـ / ١٣٢٩ – ١٤١٥م): المغانم المطابة في معالم طابة، قسم المواضع، تحقيق: حمد الجاسر، منشورات دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٣٨٩ هـ / ١٩٦٩م، ص ١١.

(٢٠) العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٥.

(٢١) العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٥.

(٢٢) العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٦.

(٢٣) العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٣– ٤٠٥.

(٢٤) الورثيلاني. الحسين بن محمد: نزهة الأنظار في فضل التاريخ والأخبار، المشهورة بالرحلة الورثيلانية، تصحيح: محمد بن أبي شنب، مطبعة بير فونتانا الشرقية، الجزائر، ١٣٢٦هـ / ١٩٠٨م، ص ٤٨٧.

(٢٥) العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٦.

(٢٦) قال أبو سالم: مسجد الثنية: يقع بين مسجد الفسح وبين مشهد حمزة في البيداء التي هناك، مرتفع عن الأرض أقل من قامة، يصعد إليه بدرج، يقال إن فيه كسرت رباعية النبي ﷺ. العياشي: الرحلة،١/٤٠٦.

(٢٧) جبل عينين من جبال أحد يقع في جهته الجنوبية، يفصل بينهما الوادي وهو الذي وقف عليه الرماة أثناء المعركة. الزمخشري. محمود بن عمر بن محمد الخوارزمي (٤٦٧ – ٥٣٨هـ): الجبال والأمكنة والمياه، تحقيق. د/ أحمد عبد التواب عوض، منشورات دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، دار النصر للطباعة الإسلامية، القاهرة، ١٩٩٩م، ص٢٣٩.

(٢٨) العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٦؛ الحضيكي: الرحلة،لوحة ٢٤.

(٢٩) الفاسي. أبو العباس محمد بن أحمد بن عبد القادر: رحلة ابن عبد القادر الفاسي من مدينة فاس إلى مكة والمدينة (سنة ١٢١١هـ /١٧٩٦– ١٧٩٧م)، مخطوط بدار الكتب المصرية تحت رقم ١٠٥٤جغرافيا، ميكروفيلم ٧٥٢٦، لوحة ١١٠/أ.

(٣٠) الأخلية من الخلي: وأصله يطلق على النبات الرطب الأخضر الذي ينمو في الخلاء، وعنده يقضى الناس حاجتهم، ثم كني به عنها، ويراد بها هنا دورات المياه وما بها من مراحيض. القيسي. أبو علي الحسن بن عبد الله (توفي في القرن السادس الهجري): إيضاح شواهد الإيضاح، تحقيق: محمد بن حمود الدعجاني، دار الغرب الإسلامي، ط١، بيروت – لبنان، ١٤٠٨ هـ / ١٩٨٧م،١/٤٦٥، الشهاب الخفاجي. أحمد بن محمد الخفاجي المصري: شرح درة الغواص في أوهام الخواص (مطبوع ضمن «درة الغواص وشرحها وحواشيها وتكملتها»)، تحقيق: عبد الحفيظ فرغلي علي قرني، دار الجيل، ط ١، بيروت – لبنان، ١٤١٧ هـ – ١٩٩٦م، ص ٢٤٢.

(٣١) الدرعي. أبو العباس أحمد بن محمد بن ناصر الجعفري الزينبي: الرحلة الناصرية، (سنة ١١٢١هـ/ ١٧٠٩م)، صورة مخطوط بالأوفست من طبعة حجرية طبعت بالمطبعة الفاسية عام ١٣٢٠هـ، محفوظة في قسم المخطوطات بدار الكتب المصرية تحت رقم ٨١٨ جغرافيا، ٢/ ٢٦.

(٣٢) الفاسي. أبو عبد الله محمد بن الطيب: الرحلة ال حجازية، مخطوط في خزانة جامعة لايبسك بألمانيا، مكتوب بخط مشرقي تحت رقم: ٧٤٦، لوحة ١٠٩/ب.

(٣٣) العياشي: الرحلة،١/٣٩٦، الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ٤٩٢.

(٣٤) يجب التنويه على أن اعتياد زيارة شهداء أحد في يوم محدد من السنة وتخصيص ليلته بقراءة القرآن وإقامة احتفال يجتمع إليه الناس من خارج المدينة، ولا يتخلف عنه من أهلها إلا أصحاب الأعذار، من الأعمال التي لم يثبت أن فعلها النبي صلى الله عليه وسلم ولا أصحابه الكرام، إضافة إلى ما يكتنفها من اللهو الإسراف، والتشبه بشعيرة الحج، واعتقاد القربى بما لا أصل له في الدين؛ من المخالفات الشرعية الظاهرة.

(٣٥) العياشي: الرحلة،١/ ٣٩٦؛ الحضيكي: الرحلة، لوحة ٢٣.

(٣٦) سبب تسميته بمسجد الفتح لأن الله قد استجاب لدعاء نبيه ﷺ بهزيمة الأحزاب التي تعتبر فتحاً مبيناً؛ ومجموع المساجد الموجودة الآن في تلك الساحة تعرف بمساجد الفتح، أو السبع مساجد. السمهودي. علي بن عبد الله بن أحمد الحسني الشافعي، نور الدين أبو الحسن (ت ٩١١هـ): وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، دار الكتب العلمية، ط١، بيروت، لبنان، ١٤١٩هـ، ٣/ ٣٩ – ٤٠؛ عبدالغني. محمد إلياس: المساجد الأثرية في المدينة النبوية، ط:٢، مطابع الرشيد، المدينة المنورة، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م، ص١٣١.

(٣٧) سلع: جبل كان متصلاً بالمدينة المنورة من جهة بلاد الشام لكنه اليوم دخل في عمرانها وفي الجنوب الغربي منه تقع المساجد السبع ومها مسجد الفتح. شُرَّاب: المعالم الأثيرة...، ص ١٤٣.

(٣٨) وتخصيص شهر شعبان للخروج إلى جبل سلع يعد أيضاً من الأعمال البدعية التي ليس لها أصل في الدين، خاصة إن كان للتعبد، لكن التنزه لم يغب عنه في كثير من مظاهره وهذا الذي يعني الباحث في هذا البحث.

(٣٩) الأخبية: جمع الخِباءُ وهي من بيوت الأعراب. الفراهيدي. أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم البصري (ت ١٧٠هـ): العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (د – ت)، ٤/ ٣١٥، القالي. أبو علي إسماعيل بن القاسم (٢٨٠ هـ – ٣٥٦ هـ). المقصور والممدود، تحقيق: أحمد عبد المجيد هريدي (أبو نملة)، مكتبة الخانجي، ط ١، القاهرة، ١٤١٩ هـ – ١٩٩٩م، ص ٤٢٩.

(٤٠) العياشي: الرحلة،١/ ٣٩١ – ٣٩٣؛ الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ٢٣.

(٤١) العياشي: الرحلة،١/ ٣٩٣.

(٤٢) أمحزون: المدينة المنورة...، ص ١١٧.

(٤٣) ذكر العياشي أن أثر مسجد بني حرام في جبل سلع لا يزال باقياً في أسفل الوادي حتى زمان رحلته إلا أنه لا بناء عليه. العياشي: الرحلة،١/ ٣٩٣.

(٤٤) العين الزرقاء: تنسب إلى الأزرق مروان بن الحكم الذي أجراها في ولايته على المدينة من قبل معاوية رضي الله عنه، وهي العين التي كانت تسقي أهل المدينة وتملأ منها دوارق الحرم النبوي وأصل منبعها بئر في حديقة نخيل غربي مسجد قباء وتجرى مياهها وتتفرع مناهلها في نواحي المدينة المختلفة، أصابها الخراب في بداية العصر العثماني ثم عمَّرها السلطان سليمان سنة ٩٣٢هـ / ١٥٢٦م. كبريت. محمد بن عبد الله الموسوي (١٠١٢ – ١٠٧٠هـ): رحلة الشتاء والصيف، تحقيق: محمد سعيد الطنطاوي، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر، ط٢، دمشق – بيروت، ١٣٨٥هـ، ص ١٤؛ وجدي: دائرة معارف...،٨/٥٣٠، ٥٣٥؛ شُرَّاب: المعالم الأثيرة...، ص ١٣٤.

(٤٥) الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ٨.

(٤٦) العالية: ضد السافلة، وعالية المدينة هي ما كان في جهة قبلتها من حيث يأتي وادي بطحان في قباء، وهي عامرة بالبساتين وحدائق النخيل، وسميت بذلك لعلو موقعها بالنسبة للمدينة وتقابلها السافلة ولذلك يقال نزلنا من العوالي أو العالية إلى المدينة وطلعنا من

المدينة إلى العالية. الأنصاري. عبد القدوس: آثار المدينة المنورة، المكتبة السلفية بالمدينة المنورة، الطبعة الثالثة، ١٣٩٣هـ – ١٩٧٣م، ص ٢٣٦؛ كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ١٥٨؛ شُرَّاب: المعالم الأثيرة...، ص ٢٠٤.

(٤٧) بُضاعة بضم الباء الموحدة على المشهور، وحكي كسرها وفتح الضاد المعجمة غربي بئر حاء إلى جهة الشمال يستشفى بالغسل من مائها. الزمخشري: الجبال والأمكنة والمياه، ص ٥١؛ الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ٣٨؛ البرزنجي. جعفر بن إسماعيل المدني: تاريخ المسجد النبوي المسمى، نزهة الناظرين في تاريخ مسجد سيد الأولين والآخرين، مطبعة الجمالية، الطبعة الأولى، القاهرة، ١٣٣٢ هـ / ١٩١٤م، ١١٥.

(٤٨) بقيع الغرقد: مقبرة تقع جنوب شرق المدينة المنورة دفن بها أكثر من عشرة آلاف صحابي، سميت بالغرقد لكثرة هذا النوع من الشجر فيها. الزمخشري: الجبال والأمكنة والمياه،ص٥٠؛ المكناسي. محمد بن عبد الوهاب: رحلة المكناسي، إحراز المعلى والرقيب في حج بيت الله الحرام وزيارة القدس الشريف والخليل والتبرك بقبر الحبيب (١٧٨٥م)، تحقيق. محمد بوكبوط، دار السويدي للنشر والتوزيع أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ط١، ٢٠٠٣م، ص ٢٥٩؛ الحضيكي: الرحلة،لوحة ٢٢.

(٤٩) كانت المدينة المنورة محاطة بسورين على كل منهما أربع أبواب، يقابل كل باب في أحدهما باباً في الآخر، الخارجي منهما بأنه كان مصفحاً بالحديد، جدد بنائه السلطان سليمان القانوني بين سنتي ٩٣٧- ٩٤٨هـ / ١٥٣١- ١٥٤١م وعمل القلعة، وأبواب هذا السور تحمل أسماء البلاد والأماكن المواجهة لكل منها فالباب الغربي يسمى باب المصري الموالي للسوق، وينفذ إلى منه إلى المناخة التي تنيخ فيها إبل القوافل القادمة من مصر وجهتها، والباب الشمالي يسمى الشامي الكبير ينفذ منه للطريق المؤدي إلى بلاد الشام، والباب الشرقي يسمى باب البقيع أو باب الجمعة وينفذ منه إلى بقيع الغرقد، والباب القبلي ويسمى باب الشامي الصغير وينفذ إلى المناخة أيضاً، وأما القلعة المذكورة فكانت في طرف السور الغربي الشمالي بين بابي الشامي الكبير والصغير. النابلسي. عبد الغني بن إسماعيل (ت١١٤٣هـ): الحقيقة والمجاز في الرحلة إلى بلاد الشام ومصر والحجاز، تقديم وإعداد: د/ أحمد عبد المجيد هريدي، مركز تحقيق التراث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٦م، ص ٣٤٣، القيسي. أبو عبد الله محمد بن أحمد (الملقب بابن مليح): أنس الساري والسارب من أقطار المغارب إلى منتهى الآمال والمآرب سيد الأعاجم والأعارب، ١٠٤٠ – ١٠٤٢هـ / ١٦٣٠ – ١٦٣٣م، حققه وعلق عليه: محمد الفاسي، منشورات وزارة الدولة المكلفة بالشؤون الثقافية والتعليم الأصلي، سلسلة الرحلات ٥، حجازية ٢، مطبعة محمد الخامس الثقافية والجامعية، فاس، المملكة المغربية، ١٣٨٨هـ / ١٩٦٨م، ص ١٠٢؛ البلهيشي. محمد صالح: المدينة.. اليوم، المدينة المنورة في بداية القرن الخامس عشر الهجري، غرة المحرم ١٤٠١هـ، منشورات نادي المدينة المنورة الأدبي، ط ١، ١٤٠٢هـ، ص ٣٠.

(٥٠) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٣٤٤؛ الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/٣٨؛ الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٤٩٥؛ عبد القدوس: آثار المدينة المنورة...، ص ٢٥٠.

(٥١) العياشي: الرحلة،١ / ٤١٣، أمحزون: المدينة المنورة...، ص ١٥٧؛ كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ٩٣.

(٥٢) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٤٠٧، المديرس: المدينة المنورة...، ص ٨٨.

(٥٣) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٤٣١.

(٥٤) كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ١٣٥.

(٥٥) حافظ. علي: فصول من تاريخ المدينة المنورة، ط ٣، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م، ص ١٨٢، البلهيشي: المدينة..، ص ٢٢٣.

(٥٦) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ص ٤١٦، ٤١٧.

(٥٧) أَرِيس: على وزن جليس، بفتح الهمزة وكسر الراء وسكون المثناة تحت، وآخره سين مهملة. بئر بالمدينة مقابل مسجد قباء في جهته الغربية بينهما حوالي ٤٢ متراً من باب المسجد القديم وسبب تسميته بأريس أنه ينتسب إلى رجل من يهود المدينة، ويسمى أيضاً

بئر الخاتم بعدما سقط فيه خاتم النبي ﷺ، من يد عثمان ﷺ بعد ستة أعوام من خلافته. الفيروز آبادي: المغانم المطابة...، ص ٢٥؛ النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٣٦٤؛ الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ص ٤٩٠، ٤٩١.

(٥٨) الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ٣٥؛ حافظ. علي: فصول...،ص١٨٧.

(٥٩) عبد القدوس: آثار المدينة المنورة...، ص ٢٤٣.

(٦٠) العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٩؛ ابن عبد القادر: الرحلة...، لوحة ٨٤/ أ؛ الجاسر. حمد: في رحاب الحرمين، مجلة العرب، مجلة شهرية تعنى بتراث العرب الفكري، ج ٣، ٤، العدد ١٢، رمضان وشوال ١٣٩٧هـ / سبتمبر واكتوبر ١٩٧٧م، ١٢/ ٢٣٧.

(٦١) العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٩.

(٦٢) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٣٩١.

(٦٣) الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ١٩.

(٦٤) الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٤٦٩، ٤٩١.

(٦٥) ابن عبد القادر: الرحلة...،لوحة ٨٤/ أ.

(٦٦) غُرْس: بضم المعجمة وسكون الراء، وقيل بل بفتح فسكون والغَرْس هو الفسيل من الشجر يغرس لينبت، وضبطه بعضهم بالتحريك غَرَس كشَجر. الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ٣٩، ٤٠؛ البرزنجي: تاريخ المسجد النبوي...، ص ١١٥؛ شُرَّاب: المعالم الأثيرة...، ص ٤٤.

(٦٧) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٣٦٥؛ كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ٩١، الخياري: تاريخ معالم المدينة...، ص ٢٥٧.

(٦٨) العياشي: الرحلة، ١/٤١٥؛ أمحزون: المدينة المنورة...،ص١٦١؛ الحضيكي: الرحلة،لوحة ٢٤.

(٦٩) الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٤٩٦.

(٧٠) القيسي: أنس الساري والسارب...، ص ١٠٥؛ كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ١٥٨.

(٧١) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ص ٣٨٨، ٣٨٩.

(٧٢) البُصَّة هكذا بضم الباء الموحدة وتشديد الصاد المفتوحة من بصَّ الماء بصَّاً أي رشح أو بضم الباء الموحدة وتخفيف الصاد المهملة كما هو الدائر على ألسنة أهل المدينة المنورة، ذكرها الفيروز آبادي باسم البُضَّة وهي بئران كبرى وصغرى والكبرى هي المقصود. الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/٣٨؛ الحضيكي: الرحلة،لوحة ٢٤؛ البرزنجي: تاريخ المسجد النبوي...، ص ١١٥؛ الفيروز آبادي، المغانم المطابة...، ص ٣٠.

(٧٣) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٣٦٥؛ حافظ. علي: فصول...، ص ١٨٥.

(٧٤) العياشي: الرحلة،١/ ٤١٣؛ أمحزون: المدينة المنورة...، ص ص ١٥٤، ١٥٥.

(٧٥) الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٤٩٤.

(٧٦) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٤٣٥.

(٧٧) بفتح الموحدة وكسرها، وبفتح الراء وضمها وبالمد فيهما وإذا اعتبرت بير حاء كلمة واحدة فهي تقرأ بالمد والقصر ومعناها مأخوذ من البراح وهو الأرض المنكشفة، ولكن البعض يعدها كلمتين بئر أضيفت لها حاء وهو اسم رجل أو امرأة أو مكان. الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/٣٩.

(٧٨) الحضيكي: الرحلة، لوحة ٢٥؛ النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٣٦٥.

(٧٩) التونسي. السيد محمد بيرم الخامس: صفوة الاعتبار بمستودع الأقطار والأمصار، المكتبة الإعلامية، بمصر، ١٣٠٣هـ، ٥/ ٢٨.

(٨٠) أصبحت البئر والحديقة اليوم داخل المسجد النبوي بعد توسعة الملك فهد يرحمه الله على مقربة من باب الحرم الذي يحمل اسم المغفور له الملك فهد.

(٨١) المديرس: المدينة المنورة...، ص ص٨٧، ٨٨.

(٨٢) القيسي: أنس الساري والسارب...، ص ١٠١.

(٨٣) العياشي: الرحلة،١/ ٤١٤؛ أمحزون: المدينة المنورة...، ص ١٥٧.

(٨٤) الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٤٩٤.

(٨٥) رُومَة: بضم الراء وبالهمز ودونه، وهي بئر جاهلية سميت باسم صاحبها الذي نسبت إليه رومة وهو رجل من غِفار أو مُزينة أو من اليهود، اشتراها عثمان رضي الله عنه وتصدق بها على المسلمين في المدينة بعد الهجرة. الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/٣٩؛ الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٤٩٥.

(٨٦) العقيق: وادي كبير غرب المدينة المنورة وراء الحرة الغربية يبلغ طوله حوالي ١٥٠كم. الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/٧١؛ البلهيشي: المدينة..، ص ٣٣.

(٨٧) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٣٦٥، المديرس: المدينة المنورة...، ص ٨٧.

(٨٨) عبد القدوس: آثار المدينة المنورة...، ص ص١٩٧، ٢٤٤.

(٨٩) الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/٣٩.

(٩٠) بينها وبين المسجد النبوي أربعة أكيال في جهة بلاد الشام. أمحزون: المدينة المنورة...، ص ١١٩.

(٩١) العياشي: الرحلة،١/ ٤١٤.

(٩٢) الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٤٩٥.

(٩٣) العِهْن بكسر فسكون ومعناه الصوف الملون، وسماها النبي صلى الله عليه وسلم اليسيرة من اليسر ضد العسر الذي كان يطلق عليها أولاً، وهي بئر مليحة منقورة في الجبل ومكانها مشهور في منطقة العوالي. الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/٣٩.

(٩٤) الفاسي. تقي الدين محمد بن أحمد الحسني (ت ٨٣٢ هـ): شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م، ٢/ ٤٤٥؛ ابن الضياء. محمد بن أحمد: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، تحقيق: علاء إبراهيم وأيمن نصر، ط:٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٤م، ص٣٠١؛ الخياري. أحمد ياسين: تاريخ معالم المدينة المنورة قديمًا وحديثًا، ط:٤، دار العلم، جدة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م، ص١٤٦.

(٩٥) المشربة بفتح الميم هي الغرفة المرتفعة وقيل هي البستان أو الأرض اللينة الصالحة للزراعة، والظاهر أنها عُلِّيَّة –أي حجرة واحدة– في بستان، وأم إبراهيم هي مارية القبطية كان النبي ﷺ أنزلها هناك في بستان له وكان يختلف إليها ويصلي عندها حتى ولدت له ابنه إبراهيم فيه وهي اليوم محاطة بسور من السمنت وحولها مقبرة معروفة في العوالي. الفراهيدي: العين،٦ / ٢٥٧؛ الفارابي. أبو نصر إسماعيل بن حماد: معجم ديوان الأدب، تحقيق: أحمد مختار عمر، مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، القاهرة، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م، ١ / ٢٨٣؛ الخياري: تاريخ معالم المدينة...، ص ص ١٢١، ١٢٢؛ شُرَّاب: المعالم الأثيرة...، ص ٢٧٦.

(٩٦) كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ٩٥.

(٩٧) العياشي: الرحلة،١/ ٣٨٩، ٣٩٠، النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٣٦٥؛ الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/٣٩؛ الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٤٩٦.

(٩٨) كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ١٥٦.

(٩٩) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٣٩١.

(١٠٠) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٤٠٣.

(١٠١) وهذه قصيدة طويلة اخترت منها ما يختص بوصف البستان وما فيه من مقومات الطبيعة الجميلة التي تستقطب إليه أهل المدينة وزوارها. النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٤٠٣.

(١٠٢) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٤٠٣.

(١٠٣) يسمى بمسجد الجمعة ومسجد بني سالم ومسجد الوادي ومسجد القبيب، ومسجد عاتكة، وموقعه على يمين المتجه من قباء إلى المسجد النبوي حيث يبعد حوالي ثمانمائة متر باتجاه الشمال. ابن شبة. عمر بن شبة النميري: تاريخ المدينة، تحقيق: فهيم محمد شلتوت، جدة،١٣٩٩هـ، ٦٨/١؛ السخاوي. شمس الدين محمد بن عبد الرحمن: التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، تحقيق: مجموعة محققين، ط:٣، مركز بحوث ودراسات المدينة، المدينة المنورة، ١٤٤٠هـ، ٢٠١٨م، ١٢٤/١؛ السمهودي: وفاء الوفاء...،٣٠/٣؛ عبد الغني: المساجد الأثرية...، ص٦٦، صباغ. خالد بن علي بن حسين: الإصابة في معرفة مساجد طابة، مطابع الرشيد بالمدينة المنورة، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية، ١٤٢١هـ، ص ٩٢.

(١٠٤) رانوناء: راء وألف ونون وواو ثم نون وألف ممدودة. شُرَّاب: المعالم الأثيرة...، ص ١٢٦.

(١٠٥) ذكر من أتى بعد العياشي من الرحالة أن مسجد الجمعة على يمين الذاهب إلى مسجد قباء، فالذي يبدو لي أن من ذكر ذلك يقصد الذاهب من طريق كان يمر وسط النخيل وهو خلاف طريق الحرة الغربية المذكور أعلاه. الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ١٩؛ الحضيكي: الرحلة، لوحة ٢٢؛ الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٤٨١.

(١٠٦) العياشي: الرحلة،١/ ٣٨٨؛ الجاسر: في رحاب الحرمين،٢٣٠/١٢؛ حافظ. علي: فصول...، ص ١٣٩؛ صباغ: الإصابة...، ص ٩٣.

(١٠٧) الأنصاري. عبد الرحمن بن عبد الكريم الحنفي المدني (ت ١١٩٥هـ): تحفة المحبين والأصحاب في معرفة ما للمدنيين من الأنساب، تحقيق: محمد العرويسي المطوي، المكتبة العتيقة، ط١، تونس، ١٣٩٠هـ. ١٩٧٠م، ١/ ٢٠٩.

(١٠٨) العياشي: الرحلة،١/ ٣٩٤.

(١٠٩) كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ١٦٨.

(١١٠) كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ص ١٦٨، ١٦٩.

(١١١) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٤٠٧.

(١١٢) الأنصاري: تحفة المحبين...،١/ ٢٨٣.

(١١٣) كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ص ١٤٧، ١٤٨.

(١١٤) النابلسي: الحقيقة والمجاز...، ص ٣٦٥.

(١١٥) لعل تسمية الوادي بهذا الاسم تعود لاسم شخص كان يمتلك أحد البساتين والحدائق في أعالي هذا الوادي. عبد القدوس: آثار المدينة المنورة...، ص ٢٣٣.

(١١٦) السَيْح بفتح السين وسكون المثناة التحتية مصدر سايح يسيح، اسم لما حول مساجد الفتح. كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ١٢٠؛ الأنصاري: تحفة المحبين...،١/ ٢٧٩.

(١١٧) الزامل: المدينة المنورة...، ص ٣٧.

(١١٨) العياشي: الرحلة،١/ ٤٠٩، ٤١١؛ الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٥٢٣.

(١١٩) الجندي اليمني. محمد بن إبراهيم (ت ٣٠٨هـ): فضائل المدينة، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، غزوة بدير، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، سوريا ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م، ص ٣٦؛ العياشي: الرحلة،١/ ٤١٧، ٤١٨؛ البلهيشي: المدينة..، ص ٣٣.

(١٢٠) الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ٧١؛ الإسحاقي: الرحلة، ص ٣٤٨؛ البرزنجي: تاريخ المسجد النبوي...، ص ٢٣؛ البار. أسامة بن فضل؛ مرزا. معراج بن نواف: طرق الحج من الميقات إلى مكة المكرمة، بحث مقدم إلى ندوة الأبعاد الحضارية لطرق الحج، القاهرة من ١٤ – ١٦/ ٣ / ١٤٢٣هـ، ص ٥.

(١٢١) مكث العياشي بالمدينة المنورة سبعة أشهر ونصف من ٢ محرم ١٠٧٣هـ / ١٧ أغسطس ١٦٦٢م حتى ١٧ شعبان ١٧٣هـ/ ٢٧ مارس ١٦٦٣م. العياشي: الرحلة،١/ ٤٢٣.

(١٢٢) السمهودي: وفاء الوفاء...،٣/ ٢٠٧؛ كبريت: الجواهر الثمينة...،١٢٦؛ شُرَّاب: محمد محمد حسن. أخبار الوادي المبارك، العقيق، مكتبة دار التراث، ط ١، المدينة المنورة، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م، ص ٢٤١.

(١٢٣) العياشي: الرحلة،١/ ٤١٧، ٤١٨؛ الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ص ٥٢٥، ٥٢٦.

(١٢٤) عبد القدوس: آثار المدينة المنورة...، ص ٢٢٤.

(١٢٥) شُرَّاب: أخبار الوادي المبارك...، ص ٢٤١.

(١٢٦) كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ١٢٦.

(١٢٧) إحدى حرتي المدينة المنورة وهي الشرقية منهما، سميت برجل نزلها من العماليق اسمه واقم. الزمخشري: الجبال والأمكنة والمياه، ص ٩٦.

(١٢٨) السمهودي: وفاء الوفا...،٣/ ٢١٠؛ شُرَّاب: المعالم الأثيرة...، ص ص ٣٥، ١٤٩؛ البلهيشي: المدينة..، ص ٣٣.

(١٢٩) عبد القدوس: آثار المدينة المنورة...، ص ٢٣٣.

(١٣٠) العياشي: الرحلة،١/ ٤١٩.

(١٣١) الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ٧٤؛ الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٥٢٦.

(١٣٢) صلاح الدين. بنان محمد: أدب الرحلات من خلال مظاهر الحياة الاجتماعية في المدينة المنورة ١٦٦١ – ١٧١٠م، بحث منشور في العدد الأول من المجلد التاسع، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ٢٠١٩م، ص ٢٤.

(١٣٣) يسمى هذا الوادي عند المدينة بوادي قناة، فإذا بلغ سد نار الحرة يسمى بالشظاة. الدرعي: الرحلة الناصرية،٢/ ٧٤.

(١٣٤) إذا تجاوز وادي قناة سد العاقول كان يسمى الشظاة إلى أن يقبل على جبل أحد أطلق عليه أهل المدينة سيل سيدنا حمزة رضي الله عنه لمروره من الجهة الجنوبية للشهداء، ومن ثَمَّ حتى يجتمع ببطحان والعقيق عن مجتمع الأسيال يسمى قناة، فإذا اجتمع مع الأودية المذكورة سمي أضم، وهذه مسميات قديمة، أما الآن فيسمى أعلاه وادي العاقول وعند أحد يسمي سيل حمزة، وإذا اجتمعت الأودية يسمى الخُلَيل فإذا وصل السد سمي وداي الحمض حتى يصب في البحر الأحمر. السمهودي: وفاء الوفا...،٣/ ٢١٢؛ عبد القدوس: آثار المدينة المنورة...، ص ٢٣٧؛ شُرَّاب: المعالم الأثيرة...، ص ص ١٤٩، ١٥٠.

(١٣٥) زغابة هي في طريق العيون وما بعدها من منطقة الخليل المعروفة شمال غرب جبل أحد. البار، مرزا: طرق الحج...، ص ٥.

(١٣٦) الصاعدي، وزميله: أُحُد...، ص ٣٤.

(١٣٧) العياشي: الرحلة،١/ ٤٢٠، ٤٢١؛ البلهيشي: المدينة..، ص ٣٤.

(١٣٨) عبد القدوس: آثار المدينة المنورة...، ص ٢٣٧.

(١٣٩) كبريت: الجواهر الثمينة...، ص ص ١٨٨، ١٨٩.

(١٤٠) الورثيلاني: نزهة الأنظار...، ص ٥٢٧؛ عبد القدوس: آثار المدينة المنورة...، ص ٢١٧.

(١٤١) التونسي: صفوة الاعتبار...، مصدر سابق ٤ / ١٤٦، ١٤٧.

(١٤٢) بو زوادة. حبيب: سيميائية الفضاء المقدس في الرحلات الحجازية الجزائرية، (رحلة الحسين الورثيلاني نموذجاً)، بحث منشور ضمن مجلة دراسات أدبية، العدد السادس / يونيو ٢٠١٨م، جامعة معسكر الجزائرية، ص ص ١٥، ١٦.

(١٤٣) العياشي: الرحلة،١/ ١١٧؛ المديرس: المدينة المنورة...، مرجع سابق ص ص ١٥٦، ١٥٧.

(١٤٤) العياشي: الرحلة،١/٣٨٥

(١٤٥) التونسي: صفوة الاعتبار...،٥ / ١٨.

(١٤٦) التونسي: صفوة الاعتبار...،٥ / ٢٩.

(١٤٧) العياشي: الرحلة،١/٣٩٣؛ أمحزون: المدينة المنورة...، ص ١١٧.

(١٤٨) العياشي: الرحلة،١/ ٤٥٦، ٤٥٧؛ الناصري. أبو عبد الله محمد بن عبد السلام (ت ١٢٣٩هـ / ١٨٢٣م): الرحلة الناصرية الكبرى، دراسة وتحقيق: المهدي الغالي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، دار أبي رقراق للنشر والطبع، الطبعة الأولى، الرباط، المملكة المغربية، ٢٠١٣م، ٥٨٨/٢.

(١٤٩) العياشي: الرحلة،١/ ٤٥٦.

(١٥٠) العياشي: الرحلة،١/ ٢٩٤.

(١٥١) العياشي: الرحلة،١/ ٢٤٧، ٣٨٥.

(١٥٢) من الجدير بالذكر أن هذه الممارسات التي انتقدها ابن عمار كانت ضمن حالات التنزه المصاحبة للاحتفالات البدعية فقط أما متنزهات العائلات والأسر فلم يرصد المؤرخون والرحالة حالة سلبية واحدة فيما وقفت عليه. ابن عمّار. أبو العباس أحمد (مفتي الجزائر ١١٦٦هـ): نحلة اللبيب بأخبار الرحلة إلى الحبيب، مطبعة فونتانا بالجزائر، ١٣٢٠هـ / ١٩٠٢م، ص ص ٩٣ – ٩٤.

(١٥٣) العياشي: الرحلة،١/ ٤٥٧.

(قائمة المصادر والمراجع)

(أولاً) المصادر العربية المخطوطة:

الإسحاقي. محمد الشرقي بن محمد: رحلة الإسحاقي صحبة الأميرة خناثة بنت بكار زوجة مولاي إسماعيل سلطان المغرب الأقصى (سنة ١١٤٣هـ / ١٧٣١-١٧٣٢م) " مخطوط بالخزانة الملكية بالقصر الملكي في مدينة الرباط، المملكة المغربية، تحت رقم ١١٨٦٧.

الحضيكي السوسي. أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت ١١٨٩هـ): الرحلة، (سنة ١١٥٢هـ / ١٧٤٠- ١٧٤١م)، مخطوطة في الخزانة العامة بالرباط، المملكة المغربية، تحت رقم ٤٠٥.

الدرعي. أبو العباس أحمد بن محمد بن ناصر الجعفري الزينبي: الرحلة الناصرية، (سنة ١١٢١هـ/ ١٧٠٩م)، صورة مخطوط بالأوفست من طبعة حجرية طبعت بالمطبعة الفاسية، عام ١٣٢٠هـ، محفوظة في قسم المخطوطات بدار الكتب المصرية تحت رقم ٨١٨ جغرافيا، ٢/ ٢٦.

العياشي. أبو سالم سيدي عبد الله: الرحلة "ماء الموائد " (سنة ١٠٧٣هـ / ١٦٦٢م)، صورة مخطوط بالأوفست من طبعة حجرية، بدار الكتب المصرية تحت رقم ١٨٩ جغرافيا.

الفاسي. أبو العباس محمد بن أحمد بن عبد القادر: رحلة ابن عبد القادر الفاسي من مدينة فاس إلى مكة والمدينة (سنة ١٢١١هـ /١٧٩٦- ١٧٩٧م)، مخطوط بدار الكتب المصرية تحت رقم ١٠٥٤جغرافيا، ميكروفيلم ٧٥٢٦.

الفاسي. أبو عبد الله محمد بن الطيب: الرحلة الحجازية، مخطوط في خزانة جامعة لايبسك بألمانيا، مكتوب بخط مشرقي تحت رقم: ٧٤٦.

(ثانياً) المصادر العربية المطبوعة:

الأنصاري. عبد الرحمن بن عبد الكريم الحنفي المدني (ت ١١٩٥هـ): تحفة المحبين والأصحاب في معرفة ما للمدنيين من الأنساب، تحقيق: محمد العرويسي المطوي، المكتبة العتيقة، ط١، تونس، ١٣٩٠هـ - ١٩٧٠م.

البرزنجي. جعفر بن إسماعيل المدني: تاريخ المسجد النبوي المسمى، نزهة الناظرين في تاريخ مسجد سيد الأولين والآخرين، مطبعة الجمالية، الطبعة الأولى، القاهرة، ١٣٣٢ هـ / ١٩١٤م.

ابن عبد البر. أبو عمر، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عاصم النمري القرطبي (ت ٤٦٣هـ): الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجيل، ط ١، بيروت، لبنان، ١٤١٢ هـ /١٩٩٢م.

التونسي. السيد محمد بيرم الخامس: صفوة الاعتبار بمستودع الأقطار والأمصار، المكتبة الإعلامية، بمصر، ١٣٠٣هـ.

الجندي اليمني. محمد بن إبراهيم (ت ٣٠٨هـ): فضائل المدينة، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، غزوة بدير، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، سوريا ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

الزمخشري. محمود بن عمر بن محمد الخوارزمي (٤٦٧ – ٥٣٨هـ): الجبال والأمكنة والمياه، تحقيق. د/ أحمد عبد التواب عوض، منشورات دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، دار النصر للطباعة الإسلامية، القاهرة، ١٩٩٩م.

السخاوي. شمس الدين محمد بن عبد الرحمن: التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، تحقيق: مجموعة محققين، ط:٣، مركز بحوث ودراسات المدينة، المدينة المنورة، ١٤٤٠هـ، ٢٠١٨م.

السمهودي. علي بن عبد الله بن أحمد الحسني الشافعي، نور الدين أبو الحسن (ت ٩١١هـ): وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، دار الكتب العلمية، ط١، بيروت، لبنان، ١٤١٩هـ.

ابن شبة. عمر بن شبة النميري: تاريخ المدينة، تحقيق: فهيم محمد شلتوت، جدة، ١٣٩٩هـ.

الشهاب الخفاجي. أحمد بن محمد الخفاجي المصري: شرح درة الغواص في أوهام الخواص (مطبوع ضمن «درة الغواص وشرحها وحواشيها وتكملتها»)، تحقيق: عبد الحفيظ فرغلي علي قرني، دار الجيل، ط ١، بيروت – لبنان، ١٤١٧ هـ – ١٩٩٦م.

ابن الضياء. محمد بن أحمد: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، تحقيق: علاء إبراهيم وأيمن نصر، ط:٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٤م.

ابن عمَّار. أبو العباس أحمد (مفتي الجزائر ١١٦٦هـ): نحلة اللبيب بأخبار الرحلة إلى الحبيب، مطبعة فونتانا بالجزائر، ١٣٢٠هـ / ١٩٠٢م.

العياشي. عبد الله بن محمد بن أبي بكر، أبو سالم (١٠٣٧– ١٠٩٠هـ / ١٦٢٨– ١٦٧٩م): الرحلة العياشية (١٦٦١ – ١٦٦٣م)، تحقيق: د / سعيد الفاضلي، د/ سليمان القرشي، دار السويدي للنشر والتوزيع، ط١، أبو ظبي الإمارات، ٢٠٠٦م.

الفارابي. أبو نصر إسماعيل بن حماد: معجم ديوان الأدب، تحقيق: أحمد مختار عمر، مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، القاهرة، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

الفاسي. تقي الدين محمد بن أحمد الحسني (ت ٨٣٢ هـــ): شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م.

الفاسي. تقي الدين محمد بن أحمد الحسني (ت ٨٣٢ هـ): العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق: محمد عبد القادر، دار الكتب العلمية، ط١، بيروت، لبنان، ١٩٩٨م.

الفراهيدي. الخليل بن أحمد: العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (د – ت).

الفيروز آبادي. مجد الدين أبو الطاهر محمد بن يعقوب (٧٢٩ – ٨١٧هـــ / ١٣٢٩ – ١٤١٥م): المغانم المطابة في معالم طابة، قسم المواضع، تحقيق: حمد الجاسر، منشورات دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٣٨٩ هـ / ١٩٦٩م.

الفيروز آبادي. مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (٧٢٩ – ٨١٧هـ / ١٣٢٩ – ١٤١٥م): القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٨، بيروت، لبنان، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م.

القالي. أبو علي إسماعيل بن القاسم (٢٨٠ هـــ – ٣٥٦ هـــ). المقصور والممدود، تحقيق: أحمد عبد المجيد هريدي (أبو نملة)، مكتبة الخانجي، ط ١، القاهرة، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م.

القيسي. أبو عبد الله محمد بن أحمد (الملقب بابن مليح): أنس الساري والسارب من أقطار المغارب إلى منتهى الآمال والمآرب سيد الأعاجم والأعارب، ١٠٤٠ – ١٠٤٢هـ / ١٦٣٠ – ١٦٣٣م، حققه وعلق عليه: محمد الفاسي، منشورات وزارة الدولة المكلفة بالشؤون الثقافية والتعليم الأصلي، سلسة الرحلات ٥، حجازية ٢، مطبعة محمد الخامس الثقافية والجامعية، فاس، المملكة المغربية، ١٣٨٨هـ / ١٩٦٨م.

القيسي. أبو علي الحسن بن عبد الله (توفي في القرن السادس الهجري): إيضاح شواهد الإيضاح، تحقيق: محمد بن حمود الدعجاني، دار الغرب الإسلامي، ط١، بيروت – لبنان، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م.

كبريت. محمد بن عبد الله الموسوي (١٠١٢ – ١٠٧٠هـــ): رحلة الشتاء والصيف، تحقيق: محمد سعيد الطنطاوي، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر، ط٢، دمشق – بيروت، ١٣٨٥هـ.

المكناسي. محمد بن عبد الوهاب: رحلة المكناسي، إحراز المعلى والرقيب في حج بيت الله الحرام وزيارة القدس الشريف والخليل والتبرك بقبر الحبيب (١٧٨٥م)، تحقيق. محمد بوكبوط، دار السويدي للنشر والتوزيع أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ط١، ٢٠٠٣م.

الناصري. أبو عبد الله محمد بن عبد السلام (ت ١٢٣٩هـ / ١٨٢٣م): الرحلة الناصرية الكبرى، دراسة وتحقيق: المهدي الغالي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، دار أبي رقراق للنشر والطبع، الطبعة الأولى، الرباط، المملكة المغربية، ٢٠١٣م.

النابلسي. عبد الغني بن إسماعيل (ت ١١٤٣هـ): الحقيقة والمجاز في الرحلة إلى بلاد الشام ومصر والحجاز، تقديم وإعداد: د/ أحمد عبد المجيد هريدي، مركز تحقيق التراث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٦م.

الورثيلاني. الحسين بن محمد: نزهة الأنظار في فضل التاريخ والأخبار، المشهورة بالرحلة الورثيلانية، تصحيح: محمد بن أبي شنب، مطبعة بير فونتانا الشرقية، الجزائر، ١٣٢٦هـ / ١٩٠٨م.

(ثالثاً) المراجع العربية:

أمحزون. محمد: المدينة المنورة في رحلة العياشي، دراسة وتحقيق، دار الأرقم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الكويت، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

الأنصاري. عبد القدوس: آثار المدينة المنورة، المكتبة السلفية بالمدينة المنورة، الطبعة الثالثة، ١٣٩٣هـ – ١٩٧٣م.

البلهيشي. محمد صالح: المدينة.. اليوم، المدينة المنورة في بداية القرن الخامس عشر الهجري، غرة المحرم ١٤٠١هـ، منشورات نادي المدينة المنورة الأدبي، ط ١، ١٤٠٢هـ.

الزامل الخزرجي. عبد الله فرج: المدينة المنورة. عاداتها وتقاليدها منذ عام ٩٢٥ حتى عام ١٤٠٩هـ، مطبوعات تهامة، ط ١، جدة، المملكة العربية السعودية، ١٤١١هـ / ١٩٩١م.

الجاسر. حمد: في رحاب الحرمين، مجلة العرب، مجلة شهرية تعني بتراث العرب الفكري، ج ٣، ٤، العدد ١٢، رمضان وشوال ١٣٩٧هـ / سبتمبر واكتوبر ١٩٧٧م.

حافظ. علي: فصول من تاريخ المدينة المنورة، ط ٣، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

الخياري: أحمد ياسين. تاريخ معالم المدينة المنورة قديمًا وحديثًا، ط:٤، دار العلم، جدة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

شُرَّاب. محمد بن محمد حسن: أخبار الوادي المبارك، العقيق، مكتبة دار التراث، ط ١، المدينة المنورة، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

شُرَّاب. محمد بن محمد حسن: المعالم الأثيرة في السنة والسيرة، دار القلم، الدار الشامية، الطبعة الأولى، دمشق– بيروت، ١٤١١هـ /١٩٩١م.

الصاعدي. سعود بن عبد المحيي؛ المحمدي. يوسف بن مطر: أُحُد، الآثار – المعركة – التحقيقات، دار المجتمع للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، جدة، المملكة العربية السعودية،١٤١٣هـ / ١٩٩٢م.

صباغ. خالد بن علي بن حسين: الإصابة في معرفة مساجد طابة، مطابع الرشيد بالمدينة المنورة، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية، ١٤٢١هـ.

عبد الغني. محمد إلياس: المساجد الأثرية في المدينة النبوية، ط:٢، مطابع الرشيد، المدينة المنورة، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.

فرغلي. عبد الرحيم بن فرغلي بن سعيد: النباتات البرية في جبل أحد، مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، ١٤٣٨هـ.

المرديس. عبد الرحمن مرديس: المدينة المنورة في العصر المملوكي (٦٤٨- ٩٢٣هـ / ١٢٥٠ – ١٥١٧م)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط١، الرياض، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م.

وجدي. محمد فريد: دائرة معارف القرن العشرين، دار المعرفة، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان،١٩٧١م.

(رابعاً) بحوث الدوريات والندوات:

البار. أسامة بن فضل؛ مرزا. معراج بن نواف: طرق الحج من الميقات إلى مكة المكرمة، بحث مقدم إلى ندوة الأبعاد الحضارية لطرق الحج، القاهرة من ١٤ – ١٦/ ٣ / ١٤٢٣هـ.

بو زوادة. حبيب: سيميائية الفضاء المقدس في الرحلات الحجازية الجزائرية، (رحلة الحسين الورثيلاني نموذجاً)، بحث منشور ضمن مجلة دراسات أدبية، العدد السادس / يونيو ٢٠١٨م، جامعة معسكر الجزائرية.

صلاح الدين. بنان محمد: أدب الرحلات من خلال مظاهر الحياة الاجتماعية في المدينة المنورة ١٦٦١ – ١٧١٠م، بحث منشور في العدد الأول من المجلد التاسع، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ٢٠١٩م.

(List of sources and references)

Arabic manuscript sources.

Ishaqi. Muhammad al-Sharqi bin Muhammad: Ishaqi's journey, accompanied by Princess Khanathah bint Bakkar, wife of Moulay Ismail, Sultan of Morocco Al-Aqsa (year 1143 AH / 1731-1732 AD) "Manuscript in the Royal Treasury in the Royal Palace in Rabat, Kingdom of Morocco, under No. 11867.

Al-Hadhaki Alsosi. Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed (d. 1189 AH): The Journey, (year 1152 AH / 1740-1741 CE), manuscript in the public treasury in Rabat, Kingdom of Morocco, under the number 405.

Al-Deri. Abu al-Abbas Ahmad bin Muhammad bin Nasser al-Jaafari al-Zainabi: The Nasiriyah Journey, (year 1121 AH / 1709 CE), an offset manuscript image of a lithograph printed at the Fassia Press, in the year 1320 AH, preserved in the Manuscripts Department of the Egyptian Library under No. 818 Geography, 2/26.

Ayashi. Abu Salem Sidi Abd Allah: The Journey "The Water of Mawa'ed" (year 1073 AH / 1662 AD), an offset copy of a lithograph print, in the Egyptian House of Books under No. 189 Geography.

El Fassi. Abu al-Abbas Muhammad bin Ahmad bin Abd al-Qadir: Ibn Abd al-Qadir al-Fassi's journey from Fez to Mecca and Medina (year 1211 AH / 1796-1797 CE), manuscript in the Egyptian Book House under No. 1054 Geography, Microfilm 7526.

El Fassi. Abu Abdullah Muhammad ibn al-Tayyib: The Hejaz Journey, a manuscript in the treasury of the University of Leipzig, Germany, written in Levantine script under number: 746.

Arabic printed sources.

Al-Ansari. Abd al-Rahman bin Abd al-Karim al-Hanafi al-Madani (d.1195 AH): A masterpiece of lovers and companions in knowing the genealogies of civilians, edited by: Muhammad al-Arouissi al-Mutawi, The Antique Library, 1st Edition, Tunis, 1390 AH 1970 AD.

Al-Barzanji. Jaafar bin Ismail Al-Madani: The History of the Named Prophet's Mosque, A Walk for the Lookers in the History of the Mosque of Sayyid Al-Awwal and the Others, Al-Gamaleya Press, First Edition, Cairo, 1332 AH / 1914 AD.

Ibn Abd al-Barr. Abu Omar, Yusuf bin Abdullah bin Muhammad bin Asim al-Nimri al-Qurtubi (d. 463 AH): Assimilation in the knowledge of companions, investigation by: Ali Muhammad al-Bajawi, Dar Al-Jeel, 1st Edition, Beirut, Lebanon, 1412 AH / 1992 AD.

Tunisian. Mr. Muhammad Bayram the Fifth: The Elite of Honor in the Depot of Countries and Places, Media Library, Egypt, 1303 AH.

The Yemeni soldier. Muhammad bin Ibrahim (d. 308 AH): The Virtues of Madinah, edited by: Muhammad Muti 'al-Hafiz, the Battle of Deir, Dar al-Fikr for Printing, Distribution and Publishing, Damascus, Syria 1405 AH / 1985 AD.

Al-Zamakhshari. Mahmoud bin Omar bin Muhammad al-Khwarizmi (467-538 AH): Mountains, places and water, ed. Dr. Ahmed Abdel-Tawab Awad, Dar Al-Fadila Publications for Publishing, Distribution and Export, Dar Al-Nasr for Islamic Printing, Cairo, 1999 AD.

The emphysema. Shams al-Din Muhammad ibn Abd al-Rahman: The Nice Masterpiece in the History of the Noble City, Edited by: A Group of Investigators, Ed.: 3, Madinah Research and Studies Center, Medina, 1440 AH, 2018 CE.

Al-Samhoudi. Ali bin Abdullah bin Ahmed al-Hasani al-Shafi'i, Nur al-Din Abu al-Hasan (d.911 AH): Fulfillment of the news of the house of al-Mustafa, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, 1st floor, Beirut, Lebanon, 1419 AH.

Ibn Shibh. Omar Bin Shabat Al-Numairi: The History of Medina, edited by: Fahim Muhammad Shaltout, Jeddah, 1399 AH.

Shooting Star Al Khafaji. Ahmed bin Muhammad al-Khafaji al-Masri: Explanation of Dora al-Ghawas fi al-Khawas Illusions (printed in "Dora al-Ghawas, Explanation, Endnotes and

Complementary"), edited by: Abd al-Hafiz Farghali Ali Qarni, Dar Al-Jeel, 1st Edition, Beirut - Lebanon, 1417 AH - 1996 AD.

Ibn Al-Diaa. Muhammad bin Ahmed: The History of Makkah, the Grand Mosque, the Holy City and the Holy Tomb, edited by: Alaa Ibrahim and Ayman Nasr, ed.: 2, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, 1424 AH / 2004AD.

Ibn Ammar. Abu al-Abbas Ahmad (Mufti of Algeria 1166 AH): Nahl al-Labib with the news of the journey to the beloved, Fontana Press, Algeria, 1320 AH / 1902 CE.

Ayashi. Abdullah bin Muhammad bin Abi Bakr, Abu Salem (1037-1090 AH / 1628-1679 AD): The Ayyashian journey (1661-1663 AD), edited by: Dr. Saeed Al-Fadhili, Dr. Suleiman Al-Qurashi, Al-Suwaidi House for Publishing and Distribution, 1st Edition, Abu Dhabi, United Arab Emirates 2006 AD.

Al-Farabi. Abu Nasr Ismail bin Hammad: The Diwan of Literature Lexicon, edited by: Ahmed Mukhtar Omar, Dar Al-Shaab Foundation for Press, Printing and Publishing, Cairo, 1424 AH / 2003 AD.

El Fassi. Taqi al-Din Muhammad bin Ahmad al-Hasani (d.832 AH): Healing the Love in the News of the Sacred Country, 1: 1, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, 1421 AH / 2000 AD.

El Fassi. Taqi al-Din Muhammad bin Ahmad al-Hasani (d.832 AH): The Precious Decade in the History of Al-Balad Al-Ameen, edited by: Muhammad Abdul Qadir, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, 1st Edition, Beirut, Lebanon, 1998 AD.

Al-Farahidi. Al-Khalil bin Ahmed: Al-Ain, edited by: Mahdi Al-Makhzoumi and Ibrahim Al-Samarrai, Al-Hilal House and Library, (d - T).

Turquoise Abadi. Majd al-Din Abu al-Taher Muhammad ibn Yaqoub (729-817 AH / 1329-1415 CE): The Spoils of Reproduction in Tabah Landmarks, Department of Placements, Edited by: Hamad Al-Jasser, Dar Al-Yamamah Publications for Research, Translation and Publishing, First Edition, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, 1389 AH / 1969 AD.

Turquoise Abadi. Majd al-Din Abu Taher Muhammad ibn Yaqoub (729-817 AH / 1329-1415 CE): Al-Qamoos Al Muheet, edited by: The Heritage Investigation Office at the Resala Foundation, under the supervision of: Muhammad Na`im Al-Arqsousi, Al-Resala Foundation for Printing, Publishing and Distribution, 8th Edition, Beirut, Lebanon, 1426 AH / 2005 AD.

Al-Qali Abu Ali Ismail bin Al-Qasim (280 AH - 356 AH). Al-Maqsour and Al-Muddud, edited by: Ahmed Abdel-Majeed Haridi (Abu Nahla), Al-Khanji Library, 1st floor, Cairo, 1419 AH / 1999 AD.

Al-Qaisi. Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed (nicknamed Ibn Mleih): Anas al-Sari and al-Sarib, from the countries of the Maghreb to the highest hopes and hopes, the master of non-Arabs and Arabs, 1040-1042 AH / 1630-1633 CE. Journeys Series 5, Hijazia 2, Muhammad V Cultural and University Press, Fez, Kingdom of Morocco, 1388 AH / 1968 CE.

Al-Qaisi. Abu Ali al-Hasan bin Abdullah (died in the sixth century AH): To clarify evidence of clarification, edited by: Muhammad bin Hamoud Al-Daajani, Dar Al-Gharb Al-Islami, First Edition, Beirut - Lebanon, 1408 AH / 1987AD.

Sulfur. Muhammad bin Abdullah Al-Mousawi (1012-1070 AH): The Winter and Summer Journey, edited by: Muhammad Saeed Al-Tantawi, Islamic Printing and Publishing Office, 2nd Edition, Damascus - Beirut, 1385 AH.

Al-Meknasi. Muhammad ibn Abd al-Wahhab: The Journey of Al-Meknasi, the achievement of al-Mualla and the watchdog in the Hajj of the Sacred House of God and the visit of Al-Quds Al-Sharif and Hebron and the blessing of the grave of the Beloved (1785 AD), investigation. Muhammad Boukbout, Al-Suwaidi Publishing and Distribution House Abu Dhabi, United Arab Emirates, 1st Edition, 2003 AD.

Al-Nasiri. Abu Abdullah Muhammad ibn Abd al-Salam (d. 1239 AH / 1823 CE): The Great Nazarene Journey, study and investigation: Al-Mahdi Al-Ghaly, Publications of the Ministry of Endowments and Islamic Affairs, Bouregreg Publishing and Printing House, First Edition, Rabat, Kingdom of Morocco, 2013.

Nabulsi. Abd al-Ghani bin Ismail (d. 1143 AH): The Truth and Metaphor in the Journey to the Levant, Egypt and the Hijaz, presented and prepared by: Dr. Ahmed Abdel-Majid Haridi, Heritage Investigation Center, Egyptian General Book Authority, Cairo 1986.

Al-Worthelani. Al-Hussain Bin Muhammad: An Outing of the Gaze in the Virtue of History and News, famous for the Worthellan journey, correction: Muhammad Ibn Abi Shanab, Peer Fontana Oriental Press, Algeria, 1326 AH / 1908 AD.

Arabic references.

Amazoon. Muhammad: Al-Madina Al-Munawwarah in Al-Ayashi's Journey, Study and Investigation, Dar Al-Arqam for Publishing and Distribution, First Edition, Kuwait, 1408 AH / 1988AD.

Al-Ansari. Abdul Quddus: Antiquities of Medina, the Salafi Library in Medina, Third Edition, 1393 AH - 1973 CE.

Al-Balhishi. Muhammad Salih: Today, Medina, at the beginning of the fifteenth century AH, the first of Muharram 1401 AH, publications of the Medina Literary Club, 1st Edition, 1402 AH.

Al-Zamil Al-Khazraji. Abdullah Faraj: Medina. Customs and traditions from 925 until 1409 AH, Tihama Publications, 1st Edition, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia, 1411 AH / 1991 AD.

Al-Jasser. Hamad: In Rehab Al-Haramayn, Al-Arab Magazine, a monthly magazine dealing with the intellectual heritage of the Arabs, Vol. 3, 4, Issue 12, Ramadan and Shawwal 1397 AH / September and October 1977 CE.

Hafiz. Ali: Chapters from the History of Medina, 3rd Edition, 1417 AH / 1997AD.

El-Khayari: Ahmed Yassin. History of the landmarks of Medina, in the past and present, 4th ed., Dar Al-Alam, Jeddah, 1414 AH / 1993 AD.

Syrup. Muhammad bin Muhammad Hassan: News of the Blessed Valley, Al Aqiq, House of Heritage Library, 1st floor, Medina, 1405 AH / 1985 AD.

Syrup. Muhammad bin Muhammad Hasan: The Monuments of the Sunnah and the Biography, Dar Al-Qalam, Al-Dar Al-Shamiya, first edition, Damascus - Beirut, 1411 AH / 1991AD.

As-Sa`di. Saud bin Abdul Mohi; Mohammadi. Yusef Bin Matar: Uhud, Al-Athar - The Battle - Investigations, Society House for Publishing and Distribution, First Edition, Jeddah, Saudi Arabia, 1413 AH / 1992 AD.

Sabbagh. Khalid bin Ali bin Hussein: Infection in knowledge of Tabah mosques, Al-Rasheed Press in Medina, First Edition, Kingdom of Saudi Arabia, 1421 AH.

Abdelghani. Muhammad Ilias: The ancient mosques in the Prophet's city, 2nd ed., Al-Rasheed Press, Medina, 1419 AH / 1999 AD.

Farghali. Abdul Rahim bin Farghali bin Saeed: Wild Plants in Mount Uhud, Center for Research and Studies of Madinah, 1438 AH.

Al-Mardis. Abd al-Rahman Mardis: Medina in the Mamluk Era (648-923 AH / 1250-1517 CE), King Faisal Center for Research and Islamic Studies, 1st Edition, Riyadh, 1422 AH / 2001 AD.

My grandfather. Muhammad Farid: The Encyclopedia of the Twentieth Century, House of Knowledge, Third Edition, Beirut, Lebanon, 1971.

Periodicals and seminars research.

The bar. Osama bin Fadl; Mirza. Mi'raj Ibn Nawwaf: Hajj Roads from Miqat to Makkah Al-Mukarramah, a paper presented to the Symposium on the Civilization Dimensions of Hajj Roads, Cairo from 3/14/16/1423 AH.

Bou Zouwada. Habib: The semiotics of the sacred space in the Algerian Hijaz journeys, (The Journey of Hussein Al-Worthalani as a model), a research published in the Journal of Literary Studies, Issue 6 / June 2018 AD, University of Algeria Camp.

Saladin. Banan Muhammad: Travel Literature through Aspects of Social Life in Medina 1661-1710 A.D., research published in the first issue of Volume IX, Journal of the Babylon Center for Human Studies, 2019 CE.

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