مجلة
البحوث التربوية والنوعية
Journal of Educational and Qualitative Research
(J E Q R)

"إقليمية - علمية – دورية – محكمة – متخصصة"

تصدر عن
مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)
" أكاديمية – تأهيلية – تنموية "

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

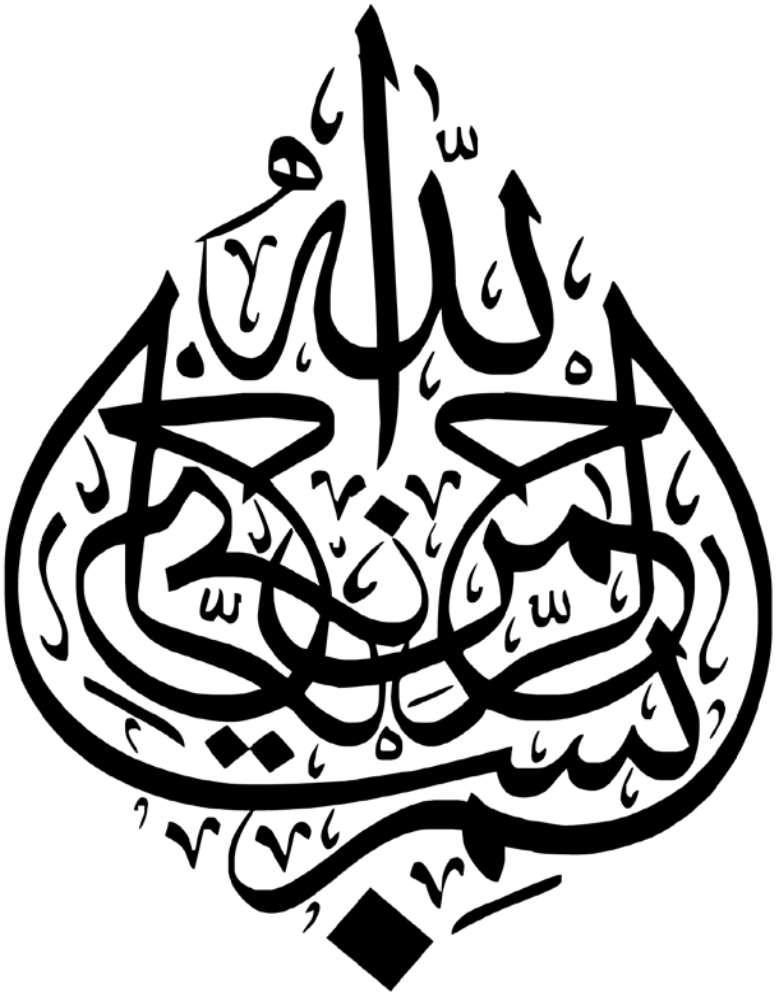
قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢١
ومعامل تأثير عربي (١.٩) لعام ٢٠٢١

الترقيم الدولي للمجلة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العدد التاسع ، (نوفمبر ، ٢٠٢١)



الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منال الديحاني
أستاذ المناهج – الكويت

أ.د/ عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د / عالية الجندى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جامعة بنها – مصر

أ.د/ علي كاظم
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمد فتيحة
جامعة أبوظبي – الامارات

أ.د/ مراد علي عيسي
(KIE University - Somalia)

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

(*) يقوم بعض أعضاء هيئة التحرير والهيئة الاستشارية بالتواصل مع مستشارين من جامعات عالمية في المجال التربوي.

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي (جامعة الملك سعود- السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ رحاب يوسف (جامعة بني سويف- مصر)

أ.د / مريم علي سالم حربي (جامعة الازهر – مصر)

أ.د / منصورية دويلي عبدالقادر (جامعة عبدالحميد بن باديس - الجزائر)

أ.د/ ياسر سعد (جامعة القصيم- السعودية)

أ. د / محمد مصطفي عبدالرازق (جامعة عين شمس - مصر)

أ.د/ عاطف عبدالله بحراوي (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.م.د/ مني زايد عويس (جامعة القاهرة - مصر)

أمين المجلة

أ.م. د/ هالة أحمد سليمان (مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي)

سكرتير المجلة

أ/ ايمان محمد عبدالنبي (مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

أعضاء الهيئة المساندة

د/ سليمان رحب سيد أحمد (جامعة بنها - مصر)

د/ حاتم عبد السلام المغربي (وزارة التعليم العالي – مصر)

أ / جزاء المطيري (باحث دكتوراة - وزارة التعليم - السعودية)

أ/ عبدالله الخليف (وزارة التعليم – السعودية)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research مجلة علمية دورية (ربع سنوية) محكمة متخصصة تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي Special Education and Educational Rehabilitation Organization (SERO) ، وبترقيم دولي (The print ISSN) 2735-4490 ، الترقيم الإلكتروني (The online ISSN) 2735-4504، وتعنى المجلة بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها . ويشرف عليها نخبة من أساتذة التربية ، وتخضع جميع البحوث للتحكيم من قبل متخصصين من ذوى الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية. وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدن العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو الإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، وتقارير البحوث، ومشاريع التخرج، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بمجال التربية والتربية النوعية. كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

رؤيـــــــة المجلـــــة

أن تكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية، المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

رســـــالـــــة المجلـــــة

تسعى المجلة لتصبح مرجعًا علميًّا للباحثين، ونشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.

أهـــــــداف المجلـــــة

- إيجاد وعاء أكاديمي متخصص في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر البحوث التربوية والنوعية بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

اللجنة العلمية(*)

أ.د/ أشرف أحمد عبدالقادر (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ أشرف عبدالغني شريت(جامعة الإسكندرية - مصر)

أ.د/ حسن عبدالفتاح الفنجري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ حسن مصطفى عبدالمعطي (جامعة طيبة-السعودية)

أ.د/ آمال ابراهيم الفقي (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ تحية محمد عبدالعال (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ سعيد عبد الله دبيس (جامعة الملك سعود - السعودية)

أ.د/ سلطـــان الـزهـراني (جامعة جدة – السعودية)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بنى سويف- مصر)

أ.د/ سناء محمد عبد العليم سليمان(جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ صلاح الدين توفيق(جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين عبدالقادر (جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ عبدالله محمد أحمد الجفيمان (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د/ عبدالناصر أنيس (جامعة دمياط - مصر)

أ.د/ عبدالوهاب محمد كامل (جامعة طنطا- مصر)

أ.د/ علي مهدى كاظم (جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان)

أ.د/ علي سعد جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ علي شعيب (جامعة المنوفية- مصر)

أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ فؤاد حامد الموافي (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ فوقية حسن رضوان (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ كريمان عويضة منشار (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ محفوظ عبدالستار ابو الفضل (جامعة جنوب الوادى - مصر)

أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة السويس- مصر)

أ.د/ محمود فتحي عكاشة (جامعة دمنهور- مصر)

أ.د/ محمود محمد منسي (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ محمود مندوة (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ مشيرة عبدالحميد اليوسف (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ مني سالم زعزع (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ناجي محمد الدمنهوري (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ نادية الحسيني (جامعة عين شمس – مصر)

أ.د/ نايف الزارع (جامعة جدة– السعودية)

أ.د/ نجاة عبدالعزيز المطوع (جامعة الكويت - الكويت)

أ.د/ هاني محمد يونس (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ هشام عبدالرحمن الخولى (جامعة بنها - مصر)

.د/ هشام مخيمر (جامعة ام القري- السعودية)

أ.د/ هند أمبابي (جامعة القاهرة- مصر

أ.د/ وفاء محمد كمال عبدالخالق (جامعة القاهرة - مصر)

أ.د/ وحيد السيد حافظ (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ وليد الصياد (جامعة الازهر- مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

١- تم ترتيب الأسماء حسب الأبجدية.

٢- يتم تحديث قائمة السادة المحكمين بشكل مستمر.

شكـــر وتقـــديـــر

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير الي خبراء العلـوم التربويـة والنفسـية والنوعيـة و اعضـاء هيئة التدريس والباحثين الداعمين لأهداف مجلة البحوث التربوية والنوعية ومنهم السادة:

١- أ.د / السـيد الخميسـي (البحـــريـــن)

٢- د / أيمـــــن زهـــــران (الامـــارات)

٣- د / محمـد عبـدالتواب (الكـــويـــت)

٤- أ/ ســـهام الخالـــدى (باحث دكتوراة – جامعة الطائف – السعودية)

٥- أ/ جـــزاء المطيـــري (باحث دكتوراة – جامعة أم القري – السعودية)

قواعد النشر

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي:

أولاً: الشروط الفنية

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

- للبحوث العربية باستخدام خط Simplified Arabic بحجم (١٤)، والعناوين الرئيسة بحجم (١٦) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣.٥سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية Simplified Arabic بحجم (١٠).
- للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم ١١ والعناوين الرئيسة بحجم (١٣) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور كما، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (٨).
- تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ ..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن٤٠ صفحة بما في ذلك الملخصين العربي والانجليزي، والكلمات المفتاحية، والأشكال والمراجع والملاحق.

٤- أن يكتب عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، والجامعة/ المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث. بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

مقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها، ثم أهدافها، ثم أهمية الدراسة، ثم محددات الدراسة، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة (يتم دمجهم معاً)، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة" الصدق والثبات" وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية). ثم نتائج الدراسة ومناقشتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً على أن يعتمد أسلوب التوثيق في المتن أو المراجع على اسم العائلة سواء كان المرجع عربي أم أجنبي، والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association- APA)

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو الكترونياً، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) متسلسلات من الدراسة.

١٢- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

١٣- يتم تقديم البحوث الكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الالكتروني journalofjser@gmail.com مع تعبئة النماذج الموجودة على موقع المجلة.

ثانياً: شروط إدارية للنشر

١- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث).

٢- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في مجلة التربية الخاصة والتأهيل، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

٣- موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.

ولمزيد من المعلومات: يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

http://sero.org.eg

المـــــراســـــلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكتروني للمجلة:

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

journalofjser@gmail.com

البريد الالكتروني: ***dralihanafe@hotmail.com***

أو الاتصال مباشرة علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (٠١٠٠٤٦٤٥٩٤٧) للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج).

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (**SERO**)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة ***http://sero.org.eg***

وتعبئة نموذج العضوية، وارسال على ايميل المجلة ***journalofjser@gmail.com*** ، وحساب المؤسسة ببنك التعمير والاسكان فرع بنها (**0180000012150**).

محتويات العدد

العنوان	الصفحة
افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	ك
الأبحاث	
تصميم بيئة تعلم الكترونية ذكية وفاعليتها في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية ..... د/ سيد شعبان عبدالعليم & د/ غدير علي المحمادي	١ – ٤٦
دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل ..... الجوهره بنت خالد العرجي القحطاني & د/ أحلام العطا محمد عمر	٤٧ – ١٢٥
التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة ..... أبرار محمد عواض عويض العميري	١٢٧ – ١٥٨
تأثير وجود طفل ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط على جودة حياة الأسرة خلال جائحة كورونا ..... نيرمين عبد المنعم الحريري & علا عادل أبو نقيرة & د/ عيد جلال أبو حمزة	١٥٩ – ٢١١
واقع الممارسات التأمّلية لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم ..... أ/ سلطان بن سعيد بن مسفر الشمراني & د/ صالح بن رجاء بن عويمر الحربي	٢١٣ – ٢٥٠
القيادة التشاركية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة ..... عبد الله أحمد عبيد المدني & محمد عبد الله محمد الغامدي	٢٥١ – ٣٠٠
فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية التحصيل في التربية الدينية الإسلامية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادي ..... د. علاء أحمد محمد المليجي	٣٠١-٣٥٦
" دراسة تحليلية عزفية لأداء سامي الشوا لبعض المؤلفات الآلية العربية علي آلة الكمان " أ.م.د./ يوسف منصور محمد المنصور	٣٥٧-٣٧٥
" برنامج مقترح يستخدم استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس تاريخ الموسيقي العالمية في ظل جائحة كورونا " أ.م.د./ رشيد فايز البغيلي	٣٧٦-٣٩٣

افتتـــاحيـــة العـــدد

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

يسعد مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research أن تقدم للباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية أصدق التحيات وأعطرها للباحثين ، وأن هذه المجلة بمثابة استمرار للجهود المبذولة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في الوطن العربي، وتوثيق النتاج العلمي الأكاديمي المتخصص في المجال، رغبة من هيئة التحرير في أن تكون المجلة منفذاً لنشر الإنتاج العلمي الذي سيقدم في المجالس العلمية، ولجان الترقية، وفقاً لقواعد، وضوابط لجان الترقية العلمية في الوطن العربي، خاصة مع وجود هيئة استشارية تمثل بيوت خبرة في المجال، سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمي، أو العالمي، لتحقيق رؤية المجلة، لتكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

ويأتي العدد التاسع للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن تسع دراسات، تناولت الدراسة الاولي تصميم بيئة تعلم الكترونية ذكية وفاعليتها في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

وهدفت الدراسة الثانية دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل ، وركزت الثالثة علي تأثير وجود طفل ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط على جودة حياة الاسرة خلال جائحة كورونا ، وحاولت الدراسة الرابعة التحقق. وتناولت الدراسة الخامسة واقع الممارسات التأمّلية لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، وسادساً دراسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي، وسابعاً دراسة فاعلية استراتيجية محطات التعلم، وثامناً دراسة دراسة تحليلية عزفية لأداء سامي الشوا، وأخيراً برنامج مقترح يستخدم استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس تاريخ الموسيقي العالمية.

وفي الختام، تتوجه هيئة تحرير المجلة بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء في الهيئة الاستشارية، واللجنة العلمية، والباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية على جهودهم المؤثرة في تحقيق رؤية، ورسالة، وأهداف المجلة، وتبنيهم هذا الوعاء الأكاديمي، ودعمهم غير المحدود الذي يقدم للارتقاء بالمجلة، لتصبو إلى مجاراة المجلات العالمية.

تحياتي وتقديري،،،

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

العـــدد (٩)، نـــوفمـــبر ٢٠٢١، ص ص ٢١٣ – ٢٥٠

واقع الممارسات التأمّلية لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم

إعـــداد

أ/ سلطان بن سعيد بن مسفر الشمراني
معلم التربية الخاصة بتعليم الرياض
ماجستير المناهج وطرق التدريس

د/ صالح بن رجاء بن عويمر الحربي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

واقع الممارسات التأمّلية لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم

أ/ سلطان بن سعيد بن مسفر الشمراني (*) & د/ صالح بن رجاء بن عويمر الحربي (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، ساعات النمو المهني للسنوات الثلاث الأخيرة)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج المختلط/ التصميم التتابعي التفسيري، حيث صمما أداة استبانة لجمع البيانات الكمّية، وبناءً على البيانات الكمّية تم تصميم بطاقة مقابلة لجمع البيانات النوعية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلّم للمرحلة الابتدائية بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، وعينة الدراسة من (٢٠٩) معلمًا ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود الممارسات التأمّلية بدرجة كبيرة في مجال تخطيط التدريس ومجال تنفيذ التدريس ومجال تقويم التدريس لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجة الممارسات التأمّلية لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجة الممارسات التأمّلية لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس لصالح المعلمات ومتغير ساعات النمو المهني للسنوات الثلاث الأخيرة لصالح أكثر من ٤٠ ساعة تدريبية، وأوصت الدراسة إلى ضرورة نشر ثقافة الممارسات التأمّلية ومهارتها وطرقها على معلّمي صعوبات التعلّم من خلال الدورات التدريبية، وضرورة لفت انتباه المشرفين التربويين إلى متابعة الممارسات التأمّلية في الميدان التعليمي وتعزيزها.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، التدريس التأملي، صعوبات التعلم، معلم صعوبات التعلم، مجالات التدريس.

(*) معلم التربية الخاصة بتعليم الرياض، ماجستير المناهج وطرق التدريس

E-mail: sultan_alshamrani@hotmail.com

(**) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

E-mail: Srharbi@imamu.edu.sa

The Reality of Reflective Practices among Teachers of Learning Difficulties in Riyadh from their Point of View

Sultan Saeed Mesfer Al-Shamrani & Dr. Saleh Raja Aweimer Al-Harbi

Abstract

The aim of revealing the effect of having a child with attention deficit hyperactivity disorder on the family's quality of life in light of the Corona pandemic. The study sample consisted of 8 mothers of children with attention deficit hyperactivity disorder, the research sample was made up of different nationalities, and the children's ages ranged from 3 to 10 years. The researchers used a qualitative approach to collect data, and one of the qualitative research methods used was the interview technique. The study concluded that many mothers of children experienced psychological stress, anxiety, and depression, and that there was an increase in violence and aggression, as well as changes in screen use and eating habits, a low academic and cognitive level, an increase in movement and activity, an increase in the stigma of illness and criticism, a decrease in outside community support and social relations surrounding the family, despite an increase in family bonding. Furthermore, a decrease in the availability of domestic labor. The study also discovered that mothers face numerous challenges, including limited access to distance learning. Children who spend the majority of their time inside the house, a lack of support and assistance for their children, frequent criticism, and a lack of psychological support and guidance to guide them and relieve stress.

Keywords: Quality of life, Attention deficit, ADHD, Stress, Behavioral Problems, Corona Virus.

مقـــدمـــــة:

تُعد التنمية المهنية للمعلّمين من أهمّ ركائز التطوير في المؤسّسات التعليمية التي تُسهم في تجويد التعليم والارتقاء بمخرجاته، وهو ما تسعى كلّ دول العالم لتحقيقه والوصول إليه، كون المعلّم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وعليه يقع العبء الأكبر في تشكيل خبرات المتعلّمين على نحو يمكّنهم من مواجهة التغيرات الحالية والمستقبلية، ولأجل ذلك لاقت قضية إعداد المعلّم وتطويره اهتمامًا كبيرًا على المستوى المحلّي والعربي والعالمي.

فقد عُقدت العديد من المؤتمرات التي اهتمّت بإعداد المعلّم وتطويره، ومنها المؤتمر الدولي معلّم المستقبل: إعداده وتطويره المنعقد بجامعة الملك سعود (١٤٣٦هـ)، ومؤتمر إعداد المعلّم الواقع والمأمول المنعقد بجامعة القدس (٢٠١٦م)، ومؤتمر إعداد وتدريب المعلّم في ضوء مطالب التنمية ومستجدّات العصر المنعقد بجامعة أمّ القرى (١٤٣٧هـ)، ومؤتمر المعلّم: متطلّبات التنمية وطموح المستقبل المنعقد بجامعة الملك خالد (١٤٤١هـ)، وقد تمخّض عن هذه المؤتمرات مجموعة من التوصيات التي من أهمّها ضرورة تطوير أداء المعلّمين أثناء الخدمة من خلال تحديث معارفهم وتنمية كفاياتهم التدريسية وآلية استثمار قدراتهم وإمكاناتهم في دعم العلمية التعليمية، وتشجيعهم على الالتحاق ببرامج التطوير المهني المستمر، وتعزيز إدراكهم لأهمّية هذه البرامج لنموّهم المهني المستمر. (النجّار، ٢٠١٥م)

وجاءت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ مواكبة لرسالة التعليم وداعمةً لمسيرته، وتؤكّد ما توصّلت إليه المؤتمرات ومحفّزة على التطوير المهني، وتنمية الكفايات التدريسية بما يتناسب مع متطلّبات معلّم القرن الواحد والعشرين، وذلك من خلال مبادرة التطوير المهني للمعلّمين التي تهدف إلى تعزيز التنمية المهنية والارتقاء بمستوى الممارسات المهنية التعليمية إلى مستوى الاحتراف.

وفي ضوء ذلك يُشير البدر (٢٠٠٩م) أنّه إذا كانت كلّ هذه الجهود منصبّة على إعداد وتطوير معلّم الطلّاب العاديين، فإنّ الاهتمام يجب أن يوجّه علاوة على ذلك إلى إعداد وتطوير معلّمي الطلّاب غير العاديين على اختلاف فئاتهم –بما في ذلك معلّمي صعوبات التعلّم– لأنّ المعلّم الذي يعمل في حقل صعوبات التعلّم يختلف عن أي معلّم آخر، حيث إنّه يتحمّل العديد من المسؤوليات والأدوار كالتشخيص والتدريس الفردي للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، ممّا يتطلّب منه أن يكون على قدرٍ كافٍ من الإعداد المهني الجيد للقيام بعمله على أكمل وجه.

كما يُضيف العبدالجبّار (٢٠٠٢م) أنّ معلّم ذوي صعوبات التعلّم يتعامل مع طلاب لهم احتياجات خاصّة، ويُستخدم معهم طرق تدريس، ووسائل تعليمية وتقنية خاصّة، ويُعد لهم برامج تربوية تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم، لهذا ينبغي الاهتمام بتطوير برامج تدريب وتأهيل المعلّمين لإعدادهم مهنيًا ووظيفيًا وتزويدهم بالكفايات اللازمة بما يتوافق مع الاتّجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلّمين، من خلال إكسابهم المهارات والقدرات التي تمكّنهم من تطوير ممارساتهم التربوية، والتي من بينها الممارسات التأمّلية، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الحديث عن الممارسات التأمّلية أتى مرّة باسم التدريس التأمّلي، ومرّة التأمّل في التدريس، ومرّة التدريس القائم على الممارسات التأمّلية، ولكن يبقى حجر الأساس في المراد به هو ما أشار إليه شون (Shon, 1983) في دراسته عن التفكير التأمّلي أثناء التدريس أنّ المقصود بالتأمّل: هو ما يحدث في سياق العمل، ويحدث تطوّرًا في العمل والأداء، وهذا التطوّر يتطلّب طرقًا جديدة يتكامل فيها التأمّل في البحث مع عمليات الممارسة. (السنيدي، ١٤٣٧هـ)

ويُعرّف شاهين (٢٠١٢م) الممارسات التأمّلية بأنّها "العمليات التي يقوم بها المعلّم بتوليد الوعي الذاتي؛ لإعادة النظر فيما يقوم به من مهامّ، بحيث يستعرض ذهنيًا ويحلّل ويراجع ويقوم ويستخلص العبر؛ لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تعزّز لديه إجراء تعديل وتطوير ممارساته المهنية" (ص١٩٢)، كما يذكر أبو النجا (٢٠٠٨م) أنّ التأمّل يعني الفحص الناقد للممارسات التدريسية من منظور الشخص نفسه، وكذلك من منظور الآخرين، فهو يتضمّن أن يولّي المعلّم تفكيرًا دقيقًا واعيًا للأداءات التدريسية التي يؤدّيها من خلال عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التدريسية.

ويتّفق كلّ من أبو النجا (٢٠٠٨م) والزهراني (١٤٣٣هـ) والمحرج (١٤٣٥هـ) والسنيدي (١٤٣٧هـ) وعبدالقوي (٢٠١٧م) على أهمّية الممارسات التأمّلية بأنّها تعمل على تحويل عملية التعلّم من التعلّم السطحي إلى التعلّم العميق، وتعظيم ثقة المعلّمين بأنفسهم، ومساعدتهم في اتّخاذ القرارات الصائبة، وزيادة فهمهم واستيعابهم لعملية التدريس، وتنمية شخصياتهم وتحسين كفاياتهم وتعزيز النموّ المهني لديهم، وزيادة معلوماتهم وخبراتهم وتحسين أدائهم وممارساتهم المستقبلية.

ولقد أكّدت المعايير المهنية الوطنية للمعلّمين التي أقرّتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في وثيقتها عام (١٤٣٩هـ) على أهمّية الممارسات التأمّلية في معيار التطوير المهني المستمر، كما أكّدت الاتّجاهات الحديثة على ضرورة الاهتمام بالممارسات التأمّلية في إعداد وتطوير أداء معلّم الطلّاب العاديين والغير العاديين، حيث ترى أنّ التغير السلوكي لا يحدّث عن طريق المعرفة فقط، وإنّما عن طريق الوعي الذاتي الذي يتمّ من خلاله ملاحظة وتحليل وتقويم كلّ الأعمال التدريسية. (أبو النجا، ٢٠٠٨)

وفي المقابل أشارت العديد من الدراسات التي أجريت على معلّمي التربية الخاصّة بوجه عام ومعلّمي صعوبات التعلّم على نحو خاص إلى وجود قصور في التنمية المهنية لديهم، إذ توصّلت دراسة السلمان (٢٠١٨م) إلى أنّ التطوير المهني في الممارسات التعليمية من أكثر الحاجات طلبًا لدى معلّمي التربية الخاصّة، كما توصّلت دراسة البدر (٢٠٠٩م) إلى أنّ المعايير المهنية لدى معلّمي الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم متوافرة بدرجة متوسطة.

ولنوعية فئة صعوبات التعلّم وحاجتهم إلى معلّمين أكفاء في ظلّ تطوّر التعليم المعاصر، فإنّه من الضروري أن يمتلك معلّم صعوبات التعلّم الممارسات التدريسية اللازمة لتحسين العملية التدريسية، ولهذا نبعت فكرة إجراء الدراسة الحالية التي تسعى إلى استقصاء واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّم ذوي صعوبات التعلّم والتأكيد على أهمّيتها في عملية التعلّم والتعليم.

مشكلة الدراسة:

تُعد التنمية المهنية للمعلّمين منطلقًا للتحسين والتطوير في العملية التعليمية، حيث بدأت الاتّجاهات الحديثة في برامج إعداد وتطوير المعلّمين تركّز على مفهوم الممارسات التأمّلية؛ لأهمّية ذلك في رفع جودة الممارسات التدريسية للمعلّمين وأثرها في تحسين المخرجات التعليمية.

وقد دعت العديد من المؤتمرات والندوات العلمية –سابقة الذكر في المقدمة– إلى ضرورة الاهتمام بتطوير الممارسات التدريسية للمعلّمين والتي من بينها الممارسات التأمّلية، حيث أكّدت نتائج الكثير من الدراسات على أهمّية الممارسات التأمّلية في تحسين العملية التعليمية، ومساهمتها الفعّالة في تحقيق الأهداف المنشودة، كدراسة أبو سليم (٢٠١٦م) ودراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٨م) ودراسة الزايد (٢٠١٨م) ودراسة أماندا (Amanda, 2020).

وفي السياق ذاته أشارت بعض الدراسات إلى وجود قصور في درجة تقدير الممارسات التأمّلية لدى معلّمي التخصّصات المختلفة، كدراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) التي توصّلت إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي العلوم جاءت متوسطة، كما توصّلت دراسة خلف (٢٠١٧م) إلى أنّ درجة إتقان معلّمي اللغة العربية لمهارات الممارسات التأمّلية جاءت متوسطة، ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) توصّلت إلى أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات بمنطقة نجران جاءت متوسطة.

كما أوصت الدراسات السابقة إلى ضرورة نشر الوعي حول ثقافة الممارسات التأمّلية، وتطوير قدرات المعلّمين على ممارستها ومنها دراسة عبيدات (٢٠١٧م)، كما أوصت دراسة هاشم ويوسف (Yusof & Hashim.2020) إلى ضرورة تدريب المعلّمين على تنفيذ الأنشطة التأمّلية باستمرار لتطوير الكفاءة المهنية للمعلّمين، ومساعدتهم على تحسين فاعلية تدريسهم داخل الفصول الدراسية، وأوصت دراسة الخلف (٢٠٢٠م) إلى ضرورة عقد دورات للمعلّمات لتزويدهنّ بمفهوم التدريس التأمّلي ومجالات تطبيقه، وتشجيعهن على تأمّل ممارساتهنّ بهدف تطوير الأداء التدريسي.

وبناء على ما سبق، وبعد الاطّلاع على ما توصّلت إليه المؤتمرات ونتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي دعت إلى ضرورة توعية المعلّمين بتفعيل الممارسات التأمّلية لتكون مصدرًا رئيسًا من مصادر التطوير المهني لهم، ومن خلال إدراك الباحثان بأهمّية الممارسات التأمّلية وأثرها في تحسين العملية التدريسية، تولّد لديهما إحساس بضرورة التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

٢- ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

٣- ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

٤- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهّل العلمي، ساعات النموّ المهني للسنوات الثلاث الأخيرة)؟

أهـــداف الـــدراســـة:

١- التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.

٢- التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.

٣- التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.

٤- معرفة الفروق بين متوسّطات درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض في ضوء متغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهّل العلمي، ساعات النموّ المهني للسنوات الثلاث الأخيرة).

أهميـــة الـدراســـة النظـريـــة:

١- تأتي هذه الدراسة استجابةً للاتّجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلّمين والتي تدعو إلى تفعيل الممارسات التأمّلية في العملية التدريسية من خلال الكشف عن واقعها.

٢- تُعد هذه الدراسة -على حدّ علم الباحثين- الدراسة الأولى التي تناولت موضوع الممارسات التأمّلية في مجال التربية الخاصّة وتحديدًا مجال صعوبات التعلّم.

٣- قد تُضيف هذه الدراسة إلى الأدب التربوي والأبحاث ذات الاهتمام بإعداد المعلّم معلومات حول الممارسات التأمّلية لمعلّمي صعوبات التعلّم.

٤- قد تُفيد نتائج الدراسة الجهات المختصّة بتطوير أداء المعلّمين بتشخيص واقع الممارسات التأمّلية في تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التدريسية في مختلف التخصّصات.

٥- قد تُفيد نتائج هذه الدراسة في إثارة بعض القضايا البحثية، والتي من الممكن تناولها في دراسات مستقبلية.

أهمية الدراسة التطبيقية:

١- تُوفّر الدراسة أدّاتي الاستبانة والمقابلة حيث يمكن الاستفادة منها في بناء أدوات بحثية ذات صلة بالدراسة الحالية.

٢- يُؤمّل من هذه الدراسة لفت انتباه معلّمي صعوبات التعلّم نحو أهمّية الممارسات التأمّلية كونها من الأفكار المستجدّة على الميدان التربوي.

٣- قد تُفيد معلّمي صعوبات التعلّم في إعادة النظر لممارساتهم التدريسية وبالتالي محاولة تطوير جوانب القصور لديهم.

٤- قد تُفيد المشرفين التربويين في مجال صعوبات التعلّم من خلال قياس مستوى الممارسات التأمّلية للمعلّمين داخل غرف المصادر بهدف التطوير والتحسين.

٥- قد تُفيد المهتمّين بإعداد دورات التطوير المهني للمعلّمين في إعداد برامج تدريبية قائمة على الممارسات التأمّلية في تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التدريسية.

حدود الدراسة:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على واقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.

٢- **الحدود المكانية:** طُبّقت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية للبنين والبنات التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض.

٣- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

٤- **الحدود الزمانية:** طُبّقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأوّل من العام ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- الممارسات التأمّلية:

يُعرّفها سليم وعوض (٢٠٠٩م) بأنّها "تعني أن يخضع المعلّم كافّة ممارساته ومعارفه لنوع من التحليل الناقد المستمرّ من أجل علاج جوانب القصور الموجودة لديه والمساهمة بفاعلية في نموّه المهني" (ص ١٢)

أمّا إجرائيًا هي نشاط ذهني عميق، يقوم معلّم صعوبات التعلّم من خلاله بفحص ممارساته التدريسية اليومية، في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التدريسية، وتحليلها وإعادة النظر فيها؛ لتحديد نقاط القوّة والعمل على تعزيزها، ونقاط الضعف والعمل على تعديلها وتحسينها؛ لإعادة استخدمها في مواقف تدريسية مستقبلية.

٢- تخطيط التدريس:

يُعرّفه شحاته وآخرون (٢٠٠٣م) بأنّه "تصوّر عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية التي يتمّ الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محدّدة ولمستوى تعليمي محدّد؛ بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظّمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة". (ص ٩٤)

أمّا إجرائيًا فهو عملية تحديد مسبق لما سيتمّ عمله داخل غرفة المصادر، حيث يقوم معلّم صعوبات التعلّم من خلالها بتحديد الأهداف التدريسية وإعداد المحتوى العلمي واختيار طرق التدريس والوسائل والأنشطة وطرق التقويم التي سيستخدمها في أداء المهمّة التعليمية خلال فترة زمنية محدّدة.

٣- تنفيذ التدريس:

يُعرّفه علي (٢٠١١م) بأنّها "مجموعة من الإجراءات التي تتّخذ داخل غرفة الصفّ لترجمة عملية تخطيط التدريس إلى واقع محسوس". (ص ٧١)

أمّا إجرائيًا هو مجموعة من الإجراءات يقوم بها معلّم صعوبات التعلّم بتحويل ما تمّ التخطيط المسبق له على أرض الواقع مع الطلّاب داخل غرفة المصادر، لتحقيق أهداف الدرس.

٤- تقويم التدريس:

يُعرّفه علي (٢٠١١م) بأنّه "عملية جمع وتحليل وتصنيف وتفسير بيانات عن أداء المعلّم وكذلك نتائج تحصيل الطلّاب بقصد إصدار حكم عن مدى فاعلية التدريس في تحقيق الأهداف". (ص ٧١)

أمّا إجرائيًا هو عملية يقوم معلّم صعوبات التعلّم من خلالها بتحليل وتفسير نتائج الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم بهدف التأكّد من مدى تحقّق الأهداف التدريسية وإصدار الحكم على فاعلية التدريس.

٥- صعوبات التعلّم:

تُعرّفها وزارة التعليم (١٤٤٢هـ) بأنّها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلّق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو ظروف التعلّم أو الرعاية الأسرية. (ص ١٣)

وتُعرّف إجرائيًا بأنّها تدنّي واضح في المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة، أو الكتابة أو الحساب أو جميعها)، وذلك بعد التشخيص بالاختبارات التشخيصية المعدّة من وزارة التعليم في مادّة أو أكثر من الموادّ الأساسية (الرياضيات–لغتي) ممّا يتطلّب الاستفادة من خدمات غرفة المصادر لفترة لا تزيد عن نصف اليوم الدراسي.

٦- معلّم صعوبات التعلّم:

تُعرّفه وزارة التعليم (١٤٤٢هـ) بأنّه هو "المعلّم المؤهّل في التربية الخاصّة على مستوى البكالوريوس أو أعلى – في مسار صعوبات التعلّم– ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلّاب الذين لديهم صعوبات التعلّم". (ص ١٣)

ويُعرّف إجرائيًا بأنّه هو المعلّم الحاصل على درجة البكالوريوس في مجال صعوبات التعلّم والذي يقوم بتدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم في غرفة المصادر بمدينة الرياض.

الإطار المفاهيمي:

صعوبات التعلّم وانتشارها:

يُعد مجال صعوبات التعلّم أحد مجالات التربية الخاصّة، الذي شهد نموًّا واهتمامًا كبيرًا من قبل المتخصصين والتربويين في الدول المتقدّمة والنامية على حدّ سواء، حيث أكّدت العديد

من التشريعات الدولية المعنية بالأفراد ذوي الإعاقة على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية والاهتمام والتعليم لهم.

وفي المملكة العربية السعودية أكّدت رؤية ٢٠٣٠ على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم، بوصفهم عناصر فعّالة في المجتمع، وإمدادهم بكلّ التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح، كما نصّت الأدلّة التنظيمية للتربية الخاصّة بوزارة التعليم على أهمّية تربية وتعليم ذوي الإعاقة ومنهم طلّاب وطالبات صعوبات التعلّم.

ويُعد مجال صعوبات التعلّم من المجالات الحديثة نسبيًا، حيث لاقى اهتمامًا كبيرًا في القرن العشرين، إذ تبرز مشكلة صعوبات التعلّم كإحدى المشكلات الخطيرة التي تواجه الطلّاب وتمتد آثارها إلى المجتمع، وهي ليست مشكلة محلّية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة؛ بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، وهناك قلق واهتمام مستمرّين بشأن زيادة حالات صعوبات التعلّم، ويُعد ذلك واضحًا في عدد ونسب تلك الحالات في نظم التعليم المختلفة. (القويت، ١٤٣٨هـ)

ويتّضح من تَتَبّع تاريخ صعوبات التعلّم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، أنّ الاهتمام بهذا المجال كان منبثقًا عن المجال الطبّي، وخاصّة العلماء المهتمّين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام، وأمّا دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلّم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلّا مطلع القرن العشرين، وما إن انتصف القرن العشرون حتّى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال، من قبل علماء النفس والعلماء المتخصّصين في مجال التخلّف العقلي بالذات بين مجالات الإعاقات الأخرى. (محمد، ٢٠١١م)

كما يُشير عصفور وبدران (٢٠١٣م) أنّه ظهر مصطلح صعوبات التعلّم عندما لاحظ المعلّمون طلابًا لديهم قصور في التعلّم، ويدرسون في المدارس العادية، ولم يظهر عليهم أي آثار للتخلّف العقلي، أو أعراض جسمية تعيق عملية التعلّم لديهم، فيتمّ وضعهم في صفوف خاصّة، كما لوحظ أيضًا أنّ هؤلاء الطلّاب يعانون من اضطرابات لغوية أو اضطرابات في العمليات الإدراكية أو الحركية وغيرها.

ويمكن تعريف مفهوم صعوبات التعلّم Learning Disabilities بالتعرّف أوّلًا على المعنى اللغوي لكلمة صعوبات حيث يذكر عمر (٢٠٠٨م) أنّ كلمة صعوبات مفردها صعوبة: وتعني مشقّة، عقبة، ما لا يمكن التغلّب عليه، أمّا اصطلاحًا يُشير قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA لعام (٢٠٠٤م) أنّ مصطلح صعوبات التعلّم يعني اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية (الفكرية) الأساسية الداخلة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يظهر هذا الاضطراب على شكل قدرة غير سليمة على الاستماع أو التفكير أو التحدّث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو إجراء العمليات الرياضية، ويشمل هذا المصطلح الإعاقات الإدراكية والإصابة الدماغية والخلل البسيط في وظيفة المخّ والدسليكسيا والحبسة النمائية، ولكنّ هذا المصطلح لا يشمل مشكلة التعلّم الناتجة في الأساس عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلّف عقلي أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (أبونيان، ١٤٤٢هـ) .

كما يُشير مفهوم صعوبات التعلّم إلى وجود مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر لدى الطالب على هيئة صعوبات أو عجز أو تأخّر في واحدة أو أكثر من العمليات المتعلّقة بالنطق، أو الاستمتاع أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الحساب، وتحدّث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي للطالب، ولا يرجع السبب إلى وجود إعاقة حسّية أو بدنية ولا لظروف الحرمان البيئي أو نقص الفرصة للتعلّم (السيد، ٢٠٠٧م).

وهناك تعريف أكثر شمولية لصعوبات التعلّم تتبنّاه الإدارة العامّة للتربية الخاصّة في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وهو مستمد من التعريفات السائدة في أمريكا، حيث تُعرّف صعوبات التعلّم بأنّها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلّق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو ظروف التعلّم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ).

وفي ضوء ما تقدّم يتّضح أنّ تعريف مفهوم صعوبات التعلّم يُشير إلى ظهور اضطراب لدى الطالب في واحدة أو أكثر من عمليات التعلّم (فهم اللغة واستخدامها، القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة والكتابة أو العمليات الحسابية) وقد تكون هذه الاضطرابات مجتمعة أو منفردة، والتي ترجع إلى وجود خلل وظيفي في عمليات الدماغ (كالذاكرة، والإدراك، والانتباه، والتفكير)، وليست نتيجة للإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات.

وأمّا عن نسبة انتشار صعوبات التعلّم يُشير إبراهيم (٢٠١٠م) إلى وجود اختلاف كبير في تقديرات نسب الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، حيث تتراوح تلك التقديرات ما بين (٢%-٢٠%)، ويعود السبب في ذلك إلى عدم وضوح المعايير المستخدمة في تحديد هؤلاء الطلّاب لتلقّي الخدمات التربوية المناسبة، كما يذكر أبو نيان (١٤٣٣هـ) أنّه يتمّ تقدير نسبة انتشار صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية من خلال عدد الطلّاب الذين تقدّم لهم خدمات صعوبات التعلّم، إلى مجموع طلاب المدارس التي تقدّم تلك الخدمات، حيث تصل نسبتهم إلى (٧%) من طلاب المدارس العاديين الذين بحاجة إلى خدمات صعوبات التعلّم.

ووفقًا لإحصائيّة الإدارة العامّة للتربية الخاصّة (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) بلغ عدد برامج صعوبات التعلّم للبنين (١٥٥٩) برنامجًا تخدم قرابة (٢٣٢٤٠) طالبًا، وعدد برامج صعوبات التعلّم للبنات (١٠٠٨) برنامجًا تخدم قرابة (١٣٨١٨) طالبةً، ويتلقّون الخدمات التربوية اللازمة في غرف المصادر من خلال (١٢٥٢) معلّمًا ومعلّمة لذوي صعوبات التعلّم على مستوى المملكة.

ولأهمّية برامج صعوبات التعلّم كونها تحدّ من الفشل الدراسي والتسرّب المدرسي؛ بسبب صعوبات التعلّم التي قد تمتدّ لدى بعض الطلّاب طيلة حياتهم، ومساهمتها الفعّالة في مواجهة كثافة المناهج ومتطلّباتها، وكذلك مساهمتها في التقليل من الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن صعوبات التعلّم، حرصت وزارة التعليم على تأهيل المتخصّصين لتعليمهم واستحداث برامج ملحقة بمدارس التعليم العامّ أو معاهد التربية الخاصّة تهدف إلى تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية والتواصلية لهم. (وزارة التعليم،١٤٤٢هـ)

حيث يقوم معلّمو صعوبات التعلّم بوضع خطّة للمسح الأوّلي للكشف عن الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، ثمّ القيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد الصعوبة، ومن ثمّ إعداد وتصميم

البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات كلّ طالب، وبالتالي يتمّ تقديم الخدمات التربوية لهم حسب طبيعة احتياجاتهم والعمل على تنمية المهارات الأساسية لديهم في غرفة ملحقة بالمدرسة تسمّى غرفة المصادر التي يتلقّون فيها الخدمات لفترات محدّدة من اليوم الدراسي. (وزارة التعليم،١٤٤٢هـ)

ولأهمّية الدور الفعّال الذي يقوم به المعلّم في أي نظام تعليمي، وإيمانًا بفاعلية التأثير الذي يحدّثه في تحديد نوعية التعليم، فقد ازداد الاهتمام بالتطوير المهني للمعلّم، والارتقاء بمستواه جلّ اهتمام وعناية وزارة التعليم، من خلال إجراء البحوث، وحضور ورش العمل، وحضور الدورات التدريبية، وغيره من أساليب التطوير سعيًا منهم في الارتقاء بالكفاءة المهنية للمعلّم والتي تصبّ في نهاية المطاف في مصلحة الطالب وجودة المخرجات التعليمية.

كما تبنّت هيئة تقويم التعليم إعداد المعايير المهنية الوطنية للمعلّمين، والتي أكّدت على معيار التطوير المهني المستمر في شتّى المجالات المختلفة، وبناء على ذلك يتحتّم على إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية أن تولّي اهتمامًا كبيرًا بعملية التطوير المهني للمعلّم في المجالات المختلفة.

حيث تسعى التربية الحديثة إلى إعداد معلّمي صعوبات التعلّم وتطوير أدائهم من خلال إكسابهم المهارات والقدرات التي تمكّنهم من تطوير ممارساتهم التربوية، والتي من بينها الممارسات التأمّلية التي تُعد من الاتّجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلّمين، حيث تُشير عدد من الدراسات التربوية، كدراسة عبيدات (٢٠١٧م) ودراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٨م) ودراسة السنيدي (١٤٣٧هـ) إلى أنّ الممارسات التأمّلية تساعد المعلّمين على تعزيز الذات، والتفكير بعمقٍ في ممارساتهم التدريسية، لتقويمها وتطويرها، ممّا يؤثّر إيجابيًا على تعلّم الطلّاب، وتحسين المخرجات التعليمية، والمساهمة الفعّالة في تحقيق الأهداف المنشودة.

الممارسات التأمّلية وأهمّيتها لمعلّمي صعوبات التعلّم:

لقد كرّم الله ﷻ الإنسان بنعمة العقل، ووهبه ملكة التفكير التي تميزه عن غيره من الكائنات الحية، حيث يتضمّن التفكير مجموعة من العمليات العقلية المعقّدة، التي يعتمد عليها

الإنسان في جميع الأنشطة اليومية، ومن هذه العمليات عملية التأمّل حيث تُعرّف لغة بأنّها إعادة النظر في الشيء، فيقال تأمّل الشيء يعني تدبّره، وأعاد النظر فيه مرّةً بعد أخرى ليستيقنه (مصطفى وآخرون، ١٤٢٥هـ).

إنّ من يتدبّر القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، يجد أنّهما كثيرًا ما يؤكّدان على التأمّل والتدبّر والتفكير، حيث ورد في القرآن الكثير من الآيات التي تدلّ على هذا المعنى، ومن ذلك قوله تعالى ﴿أَفَلَمْ يَنظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ﴾ (سورة ق:٦) وقوله تعالى ﴿فَلْيَنْظُرِ الإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ﴾ (سورة الطارق: ٥)، وفي السنة النبوية المطهّرة ما رواه النسائي عن حذيفة، أنّه صلّى إلى جنب النبي ﷺ ليلةً فقرأَ ، فكان إذا مرّ بآية عذاب وقف وتعوّذ، وإذا مرّ بآية رحمة وقف فدعا، وكان يقول في ركوعه : سبحان ربّي العظيم وفي سجوده : سبحان ربّي الأعلى (النسائي، ١٩٩٨م، ج١، ص١٦٤، ح١٠١٦)، ومن ذلك نجد بأنّ تدبّر آيات الله تعالى وما جاء في السنة النبوية، والتأمّل في معانيها، سبيل إلى الخشية من الله تعالى، وزيادة الإيمان والقرب منه سبحانه، وأنّ تأمّل الأحداث السابقة والحالية، يساهم في تطوير الممارسات الحالية والمستقبلية.

وفي العملية التعليمية يتّفق خبراء التربية على أنّ التفكير له أنواع متُعددة، والتي من بينها التفكير التأمّلي الذي يُعد هرم العمليات العقلية، ومن خلال القراءة في الأدب التربوي حول موضوع الممارسات التأمّلية، لوحظ وجود عدّة مصطلحات مختلفة في المسمّى، ولكنّها متّفقة في المعنى وهي: التدريس التأمّلي، والتأمّل في التدريس، والتفكير التأمّلي، والتدريس القائم على الممارسات التأمّلية.

ويُعتبر جون ديوي John Dewey أحد أبرز الفلاسفة التربويين في القرن العشرين، وهو من الذين نادوا بضرورة أن يكون المعلّم متأمّلًا في ممارساته التدريسية، لكونه حجر الزاوية في العملية التعليمية، ويقع عليه العبء الأكبر في توجيهها نحو الأفضل، ويرى أنّ الممارسات التأمّلية عملية تشمل على الدراسة الناقدة والدقيقة لأي موقف تعليمي في ضوء العوامل المرتبطة به (سليم وعوض، ٢٠٠٩م).

ويُعرّف شون (Schon, 1987) الممارسات التأمّلية Reflective Practice أنّها استقصاء ذهني نشط وواع للفرد حول معتقداته، وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية، في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكّنه من حلّ المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى على استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل، وعند ماكنتي وآخرون (McEntee et al, 2003) هي مراجعة المعلّم لممارساته اليومية، والنظر إلى أسلوب تعليمه، والقيام بمحاولة واعية لرؤية نفسه في التدريس كما يراه الطالب أو المشرف، أمّا تلمان (Tillman,2003) فيُعرّفها بأنّها حوار داخلي مع الذات، يساعد المعلّم على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته، وممارساته المهنية بصورةٍ أكثر عمقًا ووضوحًا، حيث يقوده ذلك إلى تبنّي مواقف واتّجاهات واتّخاذ القرارات.

وتُعرّفها أيضًا الجدبة (٢٠١١م) بأنّها نشاط ذهني عميق، يقوم به المعلّم لفحص وتقييم ممارساته التدريسية اليومية، في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتحليلها وإعادة النظر فيها؛ بهدف تبصّر تلك الممارسات وتطويرها، والوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجهه أثناء عملية التدريس، وأيضًا هي نشاط ذكي يتمّ قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية، ويقوم المعلّم خلاله بفحص خبراته، وممارساته التدريسية اليومية، بكافّة الطرائق الممكنة؛ لتحديد أوجه القصور والضعف بهذه الخبرات والممارسات؛ للعمل على تعديلها وتحسينها؛ لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى معايير الجودة في التدريس (عبدالقوي، ٢٠١٧م).

كما تُعرّفها الخلف (٢٠٢٠م) بأنّها التأمّل والفحص الناقد المستمرّ لمجموعة الممارسات التدريسية من جهة المعلّم نفسه، بالإضافة إلى ما يتلقّاه من الآخرين؛ بهدف تحسين وتطوير بعض المهارات التدريسية لديه، سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها، في جميع مراحل التدريس التخطيط والتنفيذ والتقويم.

ومن خلال تحليل مفهوم الممارسات التأمّلية، يتّضح أنّها تتّفق في الجوانب التالية:

- أنّها عملية تفكّر عميق يقوم بها المعلّم بإعادة النظر في فلسفته، وممارساته وخبراته في العملية التعليمية التي تحدث أثناء التدريس.
- أنّها عملية تساعد المعلّم على تقييم الممارسات التي يقوم بها أثناء التدريس بهدف تحديد جوانب القوّة لتعزيزها وجوانب الضعف من أجل تعديل وتطوير تلك الممارسات.

- أنّها عملية دائرية مستمرّة تبدأ بالفحص والتحليل والتقييم والمقارنة ثمّ إعادة بناء خبرات مستقبلية جديدة وممارستها بطريقة إبداعية.
- أنّها عملية تتبّع للممارسات التدريسية وجمع البيانات حولها ثمّ تحليلها وتطويرها للمساهمة في تحقيق الأهداف المنشودة.
- أنّها تساعد المعلّم على تحليل المواقف التعليمية داخل الصفّ، وإصدار الحكم عليها سواء كان سلبًا أو إيجابًا.
- أنّها تساعد المعلّم على الاهتمام بجميع أبعاد العملية التعليمية وتحليلها للوصول إلى أفضل الممارسات التي تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة عالية.

وبناء على تلك المعطيات تُعرّف الممارسات التأمّلية في مجال صعوبات التعلّم بأنّها نشاط ذهني عميق، يقوم معلّم ذوي صعوبات التعلّم من خلاله بفحص ممارساته التدريسية اليومية، في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التدريسية، وتحليلها وإعادة النظر فيها؛ لتحديد نقاط القوّة والعمل على تعزيزها، ونقاط الضعف والعمل على تعديلها وتحسينها؛ لإعادة استخدمها في مواقف تدريسية مستقبلية.

وحتّى تكون الممارسات التأمّلية فعّالة في مجال صعوبات التعلّم، لابدّ أن تبدأ بعملية التخطيط؛ لأنّ التخطيط يعتبر مهمّة أساسية في العملية التربوية بوجه عامّ، وفي العملية التعليمية على نحو خاصّ، والوصول إلى التخطيط الجيد، يؤدّي إلى ضمان النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، فالتخطيط يساعد المعلّم على ترتيب أفكاره وتنظيم جهوده، واستغلال الإمكانات المتاحة من خلال الربط بين الهدف والزمن والجهد، بما يضمن سير العملية التعليمية في اتّجاه تحقيق الأهداف المرجوّة. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩م)

وفي السياق ذاته تُعد عملية التخطيط من الأمور المهمّة في عملية التدريس كونها تحمي المعلّم من الوقوع في الأخطاء أثناء التدريس، ويشمل مجال التخطيط العديد من المهارات من أهمّها تحليل المحتوى وتنظيم متابعته وتحليل خصائص المتعلّمين، واختيار الأهداف التدريسية وتحديد إجراءات التدريس واختيار الوسائل والأنشطة التعليمية وتحديد طرق التقويم (زيتون، ٢٠٠٤م).

ويُعتبر التنفيذ هو الجانب التطبيقي للتخطيط، ويتمّ فيه تعليم الطلّاب المعارف والمهارات والاتّجاهات، وفق الأهداف السلوكية المحدّدة، وتشمل هذه المرحلة كلّ ما يتمّ أثناء علمية التدريس من المهامّ والإجراءات التي يقوم بها المعلّم بناء على ما حضره مسبقًا من إثارة دافعية الطلّاب وتحفيزهم للتعليم والتعلّم، واستعمال الأنشطة التعليمية وإدارة الصفّ وضبطه، وتوجيه عملية تعلّم الطلّاب نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتوظيف الخدمات والإمكانات المتاحة لخدمة العملية التعليمية (الفتلاوي، ٢٠١٠م).

ويشمل مجال التنفيذ مجموعة من المهارات منها مهارة بدء الدرس ومهارة الشرح ومهارة الإلقاء ومهارة المناقشة ومهارة استخدام الوسائل التعليمية ومهارة إعطاء التعليمات وإدارة الصفّ ومهارات إثارة الدافعية والتفاعل ومهارة التعزيز والتلخيص، وكلّ هذه المهارات تلعب دورًا مهمًّا في أداء المعلّم للعملية التدريسية وعلى قدر إتقان المعلّم لهذه المهارات يمكن أن تزيد نسبة نجاح العلمية التدريسية (السيد وآخرون، ٢٠١٠م).

ويُشير خليل (٢٠١١م) إلى أنّ التقويم يُعد جزء أساسيًا في العملية التعليمية، والذي يهدف بدوره إلى دراسة العملية التعليمية، ووصفها والحكم عليها وعلى مدى جودتها ونجاحها، واتّخاذ القرار المناسب بشأنها ممّا يحسّن من أدائها، كما يُنظر للتقويم أنّه أسلوب علمي وعملي يتمّ من خلاله تشخيص الواقع، والتحقّق من مدى كفاءة الوسائل المستخدمة، والاستفادة من ذلك في تعديل وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المنشودة، كما يذكر زيتون (٢٠٠٤م) أنّ مجال التقويم يشمل مهارة إعداد الأسئلة التقويمية وإعداد الاختبارات وتصحيحها وتشخيص أخطاء التعلّم وعلاجها ورصد الدرجات وتفسيرها وإعداد بطاقات التقويم المدرسية.

وجاءت أهمّية الممارسات التأمّلية في العديد من الكتابات كما عند حسن (٢٠١٣م) والزهراني (١٤٣٣هـ) وأبو عمشة (٢٠١٥) وعبدالقوي (٢٠١٧م) والسنيدي (١٤٣٧هـ) والمالكي (٢٠٢٠م) والتي ترتكز أهمّيتها على عناصر المنهج (الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل والأنشطة والتقويم)، وتتلخّص أهمّية الممارسات التأمّلية في مجال صعوبات التعلّم بما يلي:

١- مساعدة معلّمي صعوبات التعلّم في تحقيق الأهداف قصيرة المدى، وطويلة المدى للخطط التربوية والتدريسية.

٢- زيادة معلومات معلّمي صعوبات التعلّم نحو خبراتهم، وتحسين أدائهم وممارساتهم المستقبلية من خلال الملاحظة والتحليل والتقييم التي يقوم بها.

٣- مساعدة معلّمي صعوبات التعلّم على التجديد في عمليتي التعليم والتعلّم، من خلال فحص ممارساتهم التدريسية اليومية.

٤- تمكين معلّمي صعوبات التعلّم من التغلّب على التحدّيات المهنية التي تواجههم.

٥- تعزيز الثقة بالنفس لدى معلّمي صعوبات التعلّم، من خلال اكتشاف ذواتهم، وتحديد نقاط القوّة والضعف.

٦- زيادة فهم واستيعاب معلّمي صعوبات التعلّم لعملية التدريس، وذلك من خلال عمليات الملاحظة والفحص والتحليل، والتقييم الدقيق التي تتمّ في الممارسات التدريسية اليومية.

٧- تنمية شخصيات معلّمي صعوبات التعلّم، وتحسين كفاياتهم من خلال تنمية العديد من المهارات لديهم، مثل مهارة حلّ المشكلات، ومهارة التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.

٨- تحسين جودة التعليم الذي يقدّم للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وذلك من خلال النموّ المهني لمعلّميهم، والتطوير والتحديث في عمليات التعلّم والتعليم.

٩- مساعدة معلّمي صعوبات التعلّم على اتّخاذ القرارات الصائبة تجاه المشكلات التعليمية.

١٠- مساعدة معلّمي صعوبات التعلّم في اكتشاف قدرات وحاجات الطلّاب، والوعي بالإمكانات التعليمية.

وممّا سبق تتّضح أهمّية الممارسات التأمّلية لمعلّمي صعوبات التعلّم في العملية التدريسية، لما لها من فوائد وإيجابيات تنعكس على ممارسة المعلّم للمساهمة في تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنّها تعتبر عامل مؤثّر في تحسين وتطوير أداء المعلّم، في جميع مراحل العملية التدريسية التي تتمثّل في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وما ينتج عنه من تطوير الممارسات والوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجه العملية التدريسية، كما أنّها تساعد المعلّم على فهم وتحليل جميع المواقف والأنشطة التعليمية، بهدف اتّخاذ القرارات المناسبة، وتحسين الأداء من خلال القدرة على النقد الذاتي.

مجالات الممارسات التأمّلية لمعلّمي صعوبات التعلّم:

يذكر شون (Schon,1987) أنّ الممارسات التأمّلية تبدأ بالتأمّل من أجل العمل، حيث يفكّر المعلّم فيما سيقدّمه وكيفية تقديمه لتحديد وتنفيذ أفضل الممارسات، والتأمّل أثناء العمل أي أنّ المعلّم يفكّر في ماذا يفعل أثناء الفعل، ويتمّ التعديل والتحسين لهذه الممارسات بشكل فوري، والتأمّل بعد العمل حيث يكون التفكير في ماذا حدث أثناء العمل، ومراجعة الأحداث السابقة ليتمّ التعديل أو التحسين في المستقبل.

ويرى أبو النجا (٢٠٠٨م) أنّ الممارسات التأمّلية تشمل أربع مراحل، تبدأ بمرحلة التخطيط حيث يخطّط المعلّم لتحقيق أهدافه، تليها مرحلة التنفيذ ويتطلّب من المعلّم تنفيذ الخطّة ومتابعة خطوات التنفيذ، وتليها مرحلة المراجعة لتحديد نقاط القوّة والضعف، وتختم بمرحلة التأمّل لتعزيز نقاط القوّة وعلاج نقاط الضعف وتطوير الممارسات المستقبلية.

ويحدّد كلّ من عبدالقوي (٢٠٠٧م) والشمري (٢٠١٣م) مراحل الممارسات التأمّلية في التدريس بثمان مراحل وذلك على النحو الآتي:

١- التخطيط الجيد للتدريس: ويتمّ ذلك من خلال تحليل محتوى الدرس، وتحديد عناصره وتحديد الأهداف التدريسية، واختيار أنسب استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية للدرس، مع توضيح الإجراءات التي سوف تتبع؛ لتحقيق الأهداف المحدّدة مسبقًا وكذلك تحديد طرق التقويم المناسبة؛ للتحقّق من مدى الوصول للأهداف المحدّدة.

٢- مراجعة مخطّط الدرس وتقييمه وعناصره المختلفة في ضوء معايير المخطّطات الجدّية ومخطّطات زملاء التخصّص.

٣- تنفيذ التدريس كما ورد بمخطّط الدرس، مع الاستخدام الجيد لمهارات التدريس الأساسية مثل تهيئة الطلّاب وتنظيم ودارة الفصل وأسلوب إدارة الفصل.

٤- المراقبة والملاحظة الدقيقة لعملية تنفيذ التدريس، والعوامل المختلفة التي لها تأثير عليها مثل: الإمكانات المتاحة ونظام الفصل، وبيئة التعلّم، وأسلوب إدارة الفصل.

٥- تقويم التدريس باستخدام الأساليب التي تسبق تحديدها في مخطّط الدرس.

٦- جمع البيانات من مصادر مختلفة مثل: الخبرة الشخصية للمعلّم، والأبحاث التي تقوم بها والزملاء والطلّاب وأولياء أمورهم حول جوانب التدريس المختلفة، والعوامل المؤثّرة عليها.

٧- تحليل وتقييم عمليات التدريس والعوامل المؤثّرة عليها، في ضوء ملاحظات المعلّم والبيانات التي قام بجمعها من المصادر المختلفة، وملاحظة الزملاء أثناء عملهم والمناقشة والحوار معهم، ونتائج البحوث المتخصّصة.

٨- إصدار الأحكام والقرارات الخاصّة بتعديل الممارسات التدريسية، ومراعاة هذه الأحكام، والقرارات في التخطيط والتنفيذ والتقويم في المستقبل.

وفي السياق ذاته يرى مكّي وصعيدي (١٤٢٨هـ) أنّ التأمّل يعتمد على التقويم الذاتي حيث يبدأ بالمراجعة، ويتمّ فيها تحديد الموقف وجمع المعلومات عنه، يليه التجريب ويتمّ فيها تحليل المعلومات وتصنيفها إلى أنماط وممارسات، ثمّ مرحلة التنفيذ ويتمّ فيها اتّخاذ القرار بالتعديل والتحسين وتطبيقها، أمّا المحرج (١٤٣٥هـ) قسم مراحل الممارسات التأمّلية بثلاث مراحل تبدأ بمرحلة التخطيط والإعداد الذهني، تليها مرحلة التنفيذ والممارسة داخل الموقف التعليمي، ثمّ مرحلة التقويم وتشمل المراجعة والتقييم والتأمّل.

وتجدر الإشارة هنا أنّ تقسيم مجالات الممارسات التأمّلية من قبل الباحثين مختلف، لكنّها لا تخرج عن المجالات الأساسية للعملية التدريسية وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم، وبناء على ما سبق قُسّمت مجالات الممارسات التأمّلية في مجال صعوبات التعلّم على النحو الآتي وهي ما تهدف الدراسة الحالية الكشف عنه:

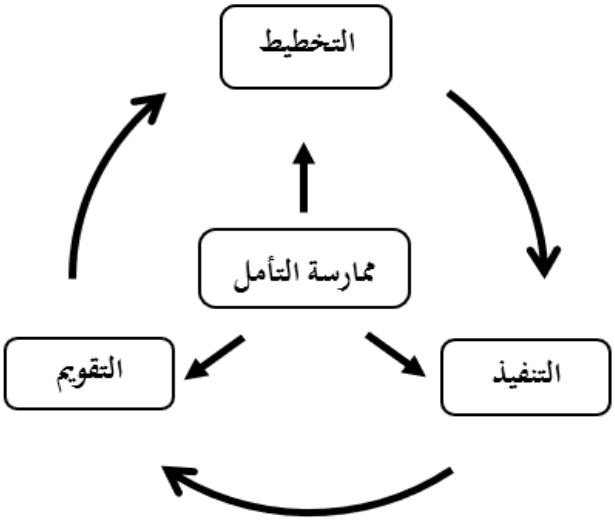
١- مجال تخطيط التدريس: حيث تتطلّب التأمّل في الخطط التربوية والتدريسية، وفي مدى مناسبة الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، والوسائل والأنشطة وطرق التقويم، مع مراعاة قدرات وحاجات الطالب والإمكانات المتاحة، والسعي إلى توظيف المعارف الجديدة، والتصوّر المسبق للإجراءات التدريسية، والتنبّؤ بالمشكلات التي قد تحدث أثناء التنفيذ، وتدوين الملاحظات حول الممارسات والاستفادة من المختصّين، ومن ملاحظات الزملاء والمشرفين.

٢- مجال تنفيذ التدريس: حيث تتطلّب التأمّل في الممارسات الصفّية وفي مناسبة المحتوى العلمي وطريقة تدريسه ووسائله وأنشطته لقدرات وإمكانات الطالب ذوي صعوبات التعلّم، مع استحضار الأهداف التدريسية ومتابعة تحقّقها، وتدوين الملاحظات حول التدريس، ومقارنة الممارسات التدريسية مع ما سبق ومع الزملاء والتفكير في الاحتمالات الممكنة قبل إصدار الحكم.

٣- مجال تقويم التدريس: وتتطلّب التأمّل في مناسبة طرق التقويم المستخدمة للطالب ذوي صعوبات التعلّم من تقويم تشخيصي وتكويني وختامي، ومناسبة طرق التقويم للمحتوى العلمي ومناسبة الواجبات والتكليفات المنزلية، ومقارنة الممارسات التقويمية مع ما سبق وتدوين الملاحظات حولها والتأمّل الملاحظات المقدّمة من المدراء أو المشرفين أو الزملاء.

وفي جميع المجالات السابقة يتمّ التأمّل من خلال الأنشطة العقلية والمعرفية والممارسات التي يقوم بها المعلّم، بحيث يتمّ جمع الأدلّة المرتبطة بالممارسات التي تمّت في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتحليل البيانات والنتائج بهدف تحسين الأداء وتطوير الممارسات، واقتراح حلول للمشكلات التي تواجه العملية التدريسية.

الشكل (١) مجالات الممارسات التأملية



من خلال الشكل رقم (١) يتّضح أنّ الممارسات التأمّلية تبدأ بمجال التخطيط والتي ينطلق منها التأمّل لأنّ من خلاله يتمّ تحديد الأهداف التدريسية وإعداد المحتوى وطرق تدريسه ووسائله وأنشطته وطرق تقويمه، يليها مجال التنفيذ حيث تتطلّب من المعلّم تنفيذ الخطّة ومتابعة خطوات التنفيذ والتأمّل لاحقًا في الممارسات التي تمّت وقت التدريس، وتليها مرحلة التقويم التي يتمّ من خلالها تطبيق طرق التقويم وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وإصدار الحكم على مدى تحقّق الأهداف التدريسية ومدى فاعلية العملية التدريسية.

مهارات وطرق الممارسات التأمّلية لمعلّمي صعوبات التعلّم:

هناك مجموعة من المهارات التي يجب على المعلّم إتقانها؛ لتمكّنه من التأمّل في ممارساته التعليمية في مراحلها المختلفة التخطيط التنفيذ التقويم، وفي هذا المجال يُشير رزوقي وعبدالكريم (١٤٣٦هـ) إلى مهارات الممارسات التأمّلية الآتية:

١- القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار، وتقديم أكبر عدد من الحلول للمشكلات التي تواجه المعلّم، وزيادة وعيه للموقف والمشكلة التي قد تحدث.

٢- القدرة على تحديد مواطن الضعف في المواقف المختلفة، وتحديد الممارسات التي تحتاج إلى تطوير وتعديل.

٣- القدرة على تحديد المعلومات الهامّة، والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة، والتمييز بين الحقائق والتأكّد من صحّتها.

٤- القدرة على تقييم المعلومات وتحليلها وتصنيفها، والتأكّد من المغالطات إن وجدت، واستخدام قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي.

٥- وضع تفسيرات للمواقف ومحاولة تحليلها إلى عناصرها وأجزائها الرئيسية.

٦- القدرة على إصدار الأحكام من جانب الفرد الذي يمارس التأمّل.

وتضيف العطواني (٢٠٠١م) وعفّانة واللولو (٢٠٠٢م) مهارات الممارسات التأمّلية الآتية:

١- الرؤية البصرية (التأمّل والملاحظة): وهي تتمثّل في القدرة على تحليل وملاحظة جميع جوانب الموضوع، والتعرّف على محتواه بحيث يتمّ التعرّف واكتشاف العلاقة بين جميع المكوّنات.

٢- الكشف عن المغالطات: وهي تتمثّل في القدرة على تحديد مواطن الضعف، وتحديد الفجوات التي تحدث في ممارسات المعلّم، وتحديد العلاقة غير الصحيحة وغير المنطقية، أو السمات غير الصحيحة وغير المنتمية للموضوع.

٣- الوصول إلى الاستنتاج: وتشمل القدرة على الوصول إلى استنتاجات، واستخلاص العلاقات المنطقية من خلال تحليل الموضوع وطبيعته، من أجل إلى وصول إلى افتراضات ونتائج صحيحة ومنطقية من خلال استخدام البيانات بموضوعية.

٤- إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي تشتمل على إعطاء تفسيرات منطقية وصحيحة للنتائج التي تمّ التوصّل إليها، ووضع الخطط المبنية على المعلومات الصحيحة، الهادفة إلى إدراك العلاقات الطبيعية بين المكوّنات المختلفة للموضوع.

٥- وضع حلول مقترحة: وتشتمل على تقديم المقترحات والحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه العمل، من خلال الاستفادة من النتائج والمعلومات والبيانات الناتجة عن تحليل المشكلة وتحديد جوانبها وتأثيراتها.

وفي السياق ذاته تضيفان (المنير ومنسي، ٢٠١٥م) مجموعة من مهارات الممارسات التأمّلية منها:

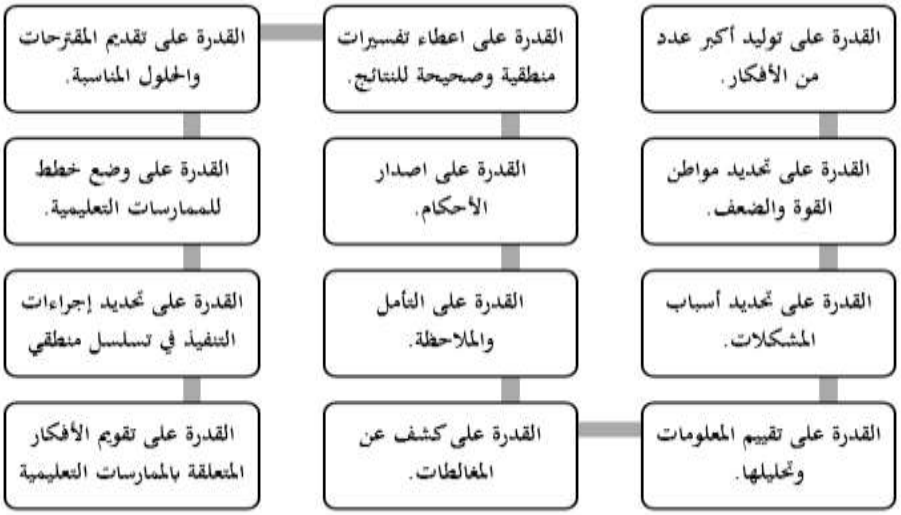
١- قدرة المعلّم على وضع خطط ذاتية للممارسات التعليمية، وتحديد أهدافها بدقّة.

٢- تحديد إجراءات تنفيذ الممارسات في تسلسل منطقي، والقدرة على تأطير الزمن الفعلي للتنفيذ.

٣- القدرة على ملاحظة الممارسات التعليمية وتقييمها، واقتراح ممارسات تعليمية بديلة.

٤- القدرة على تقويم الأفكار المتعلّقة بالممارسات التعليمية، والحكم على دقّة النتائج وكفايتها.

الشكل (٢) أبـرز مهـارات الممـارسـات التـأمليـة



ويُستنتج مما سبق أنّه لابدّ أن يكون لدى معلّم صعوبات التعلّم، القدرة الكافية على تشخيص ممارساته التربوية، ومعرفة نقاط القوّة والضعف لديه، والقدرة على الملاحظة الذاتية وتتبّع ممارسات التعليمية وجمع البيانات حولها، وتحليلها وتفسيرها، وإصدار الأحكام عليها بالتعديل أو التحسين أو التعزيز، والإبداع في اختيار البدائل المناسبة للممارسات المستقبلية.

وفي المقابل هناك عدّة طرق للممارسات التأمّلية، تمّ الإشارة إليها بطرق مختلفة في عدد من الدراسات، منها الشمري (٢٠١٣م) والأستاذ (٢٠١١م) والجبر (٢٠١٣م) وأبو عمشة (٢٠١٥م) وسيغراند (Cigrand, 2020) وتتلخّص في مجال صعوبات التعلّم فيما يلي:

١- كتابة المقالات: وتعني كتابة المقالات النقدية الهادفة؛ للتعبير عن الآراء والمشاعر والخبرات والأفكار حول الممارسات التدريسية بشكل متأنّ بهدف معالجة جوانب القصور في هذه الممارسات، وتدعم جوانب القوّة.

٢- يوميات المعلّم: وتعني انخراط معلّم صعوبات التعلّم في الكتابة التأمّلية النقدية لما يقوم به من ممارسات تدريسية بشكل يومي؛ لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجهه أثناء التدريس.

٣- البحوث الإجرائية: ويقصد بها إعداد بحوث إجرائية قصيرة قائمة على التأمّل في الممارسات التدريسية، للوصول إلى حلول مناسبة لمشكلة معينة.

٤- الحوار الجماعي: يُشير إلى عقد لقاءات حوارية جماعية بين المعلّمين مع بعضهم البعض، أو المشرف التربوي؛ للمناقشة النقدية الهادفة للقضايا التعليمية والتربوية، وما يتعلّق بها من استراتيجيات التدريس والتقويم من أجل تحقيق أهداف العملية التدريسية.

٥- ملاحظة الأقران: وتعني حضور حصص صفية لمعلّم آخر وملاحظة أدائه؛ بهدف تقييم ممارساته التدريسية، وتقديم التغذية الراجعة.

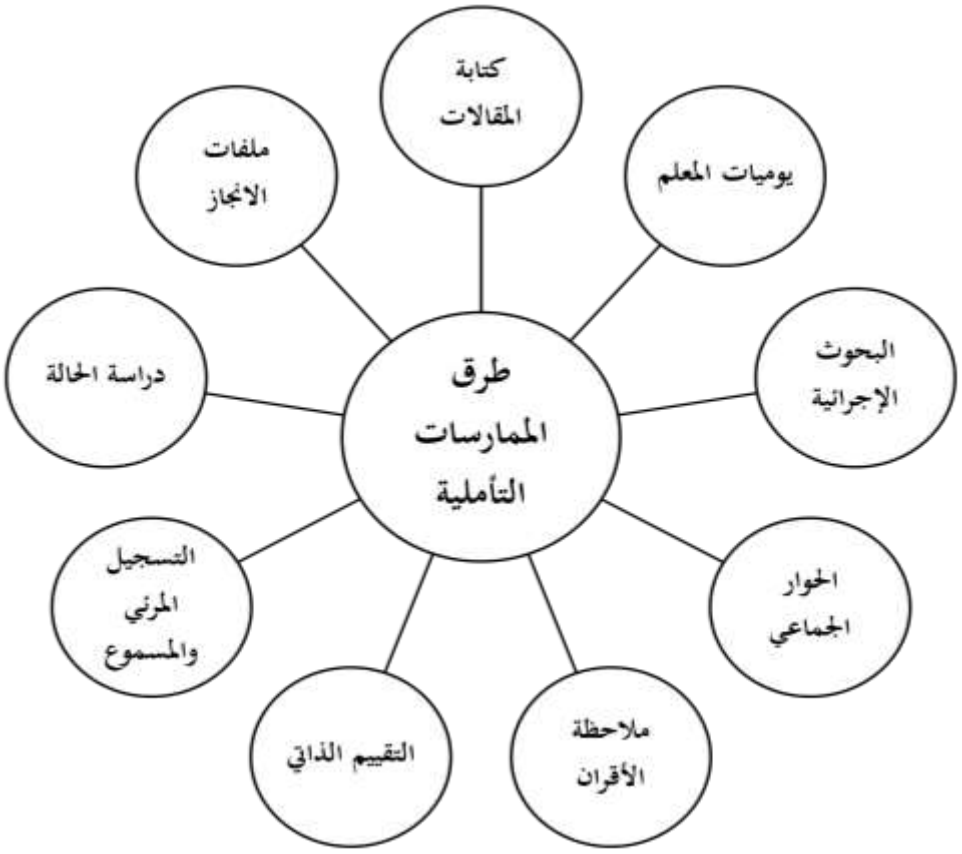
٦- التقييم الذاتي: ويقصد به استخدام معلّم صعوبات التعلّم لمجموعة من المعايير والمحكّات حول ممارساته التدريسية، وردود الأفعال التي تصدر منه في الموقف التعليمي لتصحيح جوانب الضعف فيها، وتعزيز جوانب القوّة؛ لضمان استمرارية التنمية المهنية.

٧- التسجيل المرئي والمسموع: وفيها يقوم معلّم صعوبات التعلّم بتسجيل ممارساته للتأمّل في أدائه وفحص ممارساته، بغرض تحديد جوانب القوّة وتعزيزها، وجوانب الضعف، وتعديلها، وتطويرها.

٨- دراسة الحالة: وتعني الطريقة التي يقوم معلّم صعوبات التعلّم من خلالها بإجراء دراسة تفصيلية وشاملة لممارساته التدريسية، بما تشمله من جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وتحليلها عن شخصيته وردود أفعاله، والممارسات التدريسية التي يقوم بها في أثناء الموقف التعليمي، وحصر العوامل التي تؤثّر في تحقيق أهداف التعلّم؛ بغرض وضع الخطط التحسينية والتطويرية.

٩- ملفات الإنجاز: حيث يقوم معلّم صعوبات التعلّم بعملية توثيق منظّم لأدائه وإنجازاته التي يحقّقها في تدريسه، وقد تكون ورقية أو إلكترونية، يجمع فيها الشواهد والأدلّة والبراهين التي تشير إلى الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلّم في الموقف التعليمي، ووثائق النقد التأمّلي الهادف حول هذه الممارسات مدعّمة بالخطط التنفيذية والمقترحات العملية لتطويرها وتحسينها مستقبلًا.

الشكل (٣) طـــرق الممـــارســـات التـــأمّليـــة



ويتّضح ممّا سبق أنّ هناك عدّة طرق يمكن من خلالها أن يقوم معلّم صعوبات التعلّم بالممارسات التأمّلية، وهي تستهدف التأمّل قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية، في مجال التخطيط من حيث التأمّل في الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وطرق التقويم وإجراءات التنفيذ، وفي مجال التنفيذ من خلال التأمّل في الممارسات الصفّية وفي مناسبة المحتوى العلمي وطريقة تدريسه ووسائله وأنشطته لقدرات وإمكانات الطالب ذوي صعوبات التعلّم، مع استحضار الأهداف التدريسية ومتابعة تحقّقها، وفي مجال التقويم من خلال التأمّل في مناسبة طرق التقويم المستخدمة للطالب ذوي صعوبات التعلّم من تقويم تشخيصي وتكويني وختامي، ومناسبة طرق التقويم للمحتوى العلمي ومناسبة الواجبات والتكليفات المنزلية، ومقارنة الممارسات التقويمية مع ما سبق.

صفات المعلّم المتأمّل في مجال صعوبات التعلّم:

المعلّم في مجال صعوبات التعلّم حتّى يكون معلّمًا متأمّلًا، لابدّ أن يمتلك مجموعة من الصفات تمكّنه من الانخراط في الممارسات التأمّلية، حيث يُشير ديوي Dewey إلى ثلاث صفات يجب أن تتحلّى بها شخصية المعلّم المتأمّل وهي كالتالي: (سليم وعوض، ٢٠٠٩م)

١- أن يكون واسع الأفق لديه الرغبة الصادقة في الحوار مع نفسه بمنطقية وهدوء؛ للتغلّب على أي صعوبات قد تواجهه في المواقف التدريسية.
٢- متقبّل للنقد وعلى استعداد للاستماع لأكثر من وجهة نظر؛ لتعديل أي مفاهيم خاطئة، ممّا يساعد في تحسين العملية التدريسية.
٣- أن يتحمّل مسؤولية كلّ ما يقدّمه للطلاب، وتكمن هذه المسؤولية في قيامه وباستمرار بفحص الأساليب والطرق التي يستخدمها في التدريس، وتحليليها وتقييم مدى جدّيتها، واستبعاد غير الفعّال منها واستبدالها ببدائل أكثر فاعلية.

كما يضيف (عامر والمصري، ٢٠١٧م) مجموعة من صفات المعلّم المتأمّل منها:

١- الانفتاح الذهني: ويقصد به إدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات، وتحديد الاحتمالات البديلة.
٢- الإخلاص: أي توافر التسامح والفضول والحماس، ويشارك إليها بالعقلانية المنفردة.
٣- التوجيه الذاتي: المتمثّل في الثقة بالذات ومراقبة الذات باستقلالية وعدم الخوف أو القلق حول الذات.
٤- المسؤولية الفكرية وتتمثّل في التفكير الحذر بخصوص نتائج الخطوة المنوي ممارستها، والاستعداد للشكّ في النتائج المترتّبة على أي موقف يتمّ اتّخاذه.

ومن الصفات أيضًا أن يكون مثابرًا، أي أنّه قد يمرّ بقضايا صعبة ودقيقة تتطلّب منه المثابرة وعدم اليأس في حلّها وتجاوزها، ومتعاونًا حيث قد تتطلّب إجراءات التدريس التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور والمشرفين وغيرهم من أصحاب المصلحة التعليمية، ويكون قادر على التخيل والتنبّؤ حتّى يتمكّن من وضع رؤى مستقبلية جيدة، ومتطوّرًا أي يؤمن بفلسفة التنمية

المهنية، ومطّلعًا على كلّ جديد، ولديه الدافعية الإيجابية نحو التدريس والتنمية المهنية (عبدالقوي ،٢٠١٧م).

وممّا سبق يمكن القول أنّ المعلّم المتأمّل في مجال صعوبات التعلّم يمتلك العديد من الصفات التي تسهم في نجاح ممارساته التأمّلية، والتي من بينها الانفتاح الذهني، والقدرة على ممارسة الاستقصاء العلمي، كما أنّه قادر على إدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات والتفكير، ويستطيع معالجتها وتطويرها، كما أنّه يستطيع تقويم الممارسات وإصدار الحكم عليها من خلال قدرته على جمع البيانات وتحليلها، وأيضًا يستطيع وضع الحلول المناسبة للمشكلات التي قد تواجه العملية التدريسية.

الدراسات السابقة:

سعت **دراسة عبيدات (٢٠١٧م)** إلى التعرّف على مستوى الممارسات التأمّلية ومستوى دافعية الإنجاز والكشف عن أثر الممارسات التأمّلية على دافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد، وعينة الدراسة من ٦٥٠ معلّمًا ومعلّمة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة في مستوى الممارسات التأمّلية وفي دافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا، ووجود علاقة دالّة إحصائيًا بين الممارسات التأمّلية ودافعية الإنجاز عزيت إلى أنّ ممارسة التأمّل يساعد المعلّمين على التركيز وتوليد الطاقات الداخلية لتحقيق أفضل الإنجازات، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الممارسات التأمّلية ودافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكان من توصيات الدراسة ضرورة نشر الوعي حول ثقافة الممارسات التأمّلية وأدواتها، وتوجيه جميع المعلّمين نحو توظيف التدريس التأمّلي، وتطوير قدراتهم على الممارسة.

وهدفت **دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م)** إلى التعرّف على درجة الممارسات التأمّلية لمعلّمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزّة من وجهة نظرهم، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك تبعًا لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهّل العلمي، ولتحقيق

هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث تكوّنت محاور الاستبانة من تأمّل إجراءات التخطيط والتنفيذ والتقويم والنموّ المهني، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات العلوم في المرحلة الأساسية العليا، وعينة الدراسة من ١٣١ معلّمًا ومعلّمة، وأسفرت النتائج إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي العلوم جاءت متوسطة، وتبين وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات درجة الممارسة وفقًا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، في حين لم يوجد فروق دالّة إحصائيًا وفقًا لمتغيرات سنوات الخدمة والمؤهّل العلمي، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تدريب معلّمي ومعلّمات العلوم على تأمّل ممارساتهم التدريسية، وتشجيعهم على تنمية ممارساتهم التأمّلية.

وكشفت **دراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٨م)** عن أثر الممارسات التأمّلية في تطوير الأداء التدريسي لمعلّمات التربية الإسلامية في سلطنة عمّان، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وثلاث أدوات لجمع البيانات هي الملاحظة والمقابلة والاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمات التربية الإسلامية للصفوف من (٥-١٠) في ولاية سمائل، وعينة الدراسة من ١٦ معلّمة، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطي درجات معلّمات التربية الإسلامية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي ومتوسّط التقييم الذاتي للمعلّمات في مذكّرة التأمّل في المواقف التعليمية بدرجة تقييم عال، ووجود أثر إيجابي واضح للممارسة التأمّلية لدى المعلّمات في جوانب متُعددة، وعزيت هذه النتيجة إلى حرص المعلّمات على تطوير أدائهنّ ممّا دفعهنّ إلى التأمّل في ممارساتهنّ، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي، والأدوات المختلفة في الممارسة التأمّلية للارتقاء بالأداء التدريسي للمعلّمين والمعلّمات.

وأجرت **الرشيدي (٢٠١٨م)** دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة استخدام الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانوية في محافظة بريده من وجهة نظرهم، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك في ضوء متغير الجنس ومتغير التخصّص، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات حيث تكوّنت من

مجالين هما القيم العلمية الذاتية والقيم العلمية الذاتية مع الآخرين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانوية في مدينة بريده، وعينة الدراسة من ٢٥٧ معلّمًا ومعلّمة، وأظهرت النتائج أنّ درجة استخدام الممارسات التأمّلية كانت متوسطة، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لأثر كلّ من متغيري الجنس والتخصّص في مستوى الممارسات التأمّلية، وكان من أبرز التوصيات عقد دورات للمعلّمين والمعلّمات في المرحلة الثانوية، لتزويدهم بفهم أكبر للممارسات التأمّلية ومجالات تطبيقها في غرف الصفّ، والعمل على تهيئة بيئة تعليمية محفّزة للممارسات التأمّلية للمعلّمين.

ونفّذ **العمري وآخرون (٢٠١٨م)** دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة ممارسة معلّمي ومعلّمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للتأمّل خلال ممارساتهم المهنية، والتعرّف على المجالات المهنية التي يمارس فيها التأمّل والكيفية التي يمارس بها معلّمو الرياضيات، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك لمتغيري الجنس والخبرة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات حيث شملت على محاور درجة ممارسة التأمّل ومجالات ممارسة التأمّل وكيفية ممارسة التأمّل، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وعينة الدراسة من ٤٠٣ معلّمًا ومعلّمة، وأظهرت النتائج أنّ ممارسة المعلّمين والمعلّمات للتأمّل جاءت بدرجة عالية، وأيضًا ممارسة التأمّل في مجال تخطيط التدريس جاءت بدرجة عالية، وفي كيفية الممارسة التأمّلية جاء التأمّل الذاتي أوّلًا ثمّ التأمّل الذهني مع معلّم آخر ثانيًا، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات درجات الممارسات التأمّلية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، وأوصت الدراسة إلى تعزيز المعلّمين وتحفيزهم لمزيد من الممارسات التأمّلية في ممارساتهم المهنية، وتبني أسلوب التدريس التأمّلي مدخلًا لتطوير الأداء التدريسي في تعليم الرياضيات.

كما استقصّت **الحربي (٢٠١٨م)** مستوى الممارسات التأمّلية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلّمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك لمتغير سنوات الخبرة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأداتي الاستبانة والمقياس لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمات العلوم

للمرحلة المتوسطة في الرياض، وعينة الدراسة من ١٩٠ معلّمة، وأظهرت النتائج أنّ ممارسات معلّمات العلوم التأمّلية المهنية جاءت بدرجة عالية، وإلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأنّ فعالية الذات لدى معلّمات العلوم جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط بين الممارسات التأمّلية وفاعلية الذات، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة زيادة الوعي لدى معلّمي العلوم بأهمّية أنشطة التدريس التأمّلية، وتضمين مهارات الكتابة التأمّلية في برامج إعداد المعلّم قبل الخدمة.

وكشفت **دراسة الزايد (٢٠١٨م)** عن تأثير الممارسة التأمّلية في مجتمعات التعلّم المهنية في تعلّم معلّمات المرحلة الثانوية والكيفية التي يتمّ بها هذا التأثير، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، وأدوات الاستبانة والملاحظة والمقابلة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمات المرحلة الثانوية، وعينة الدراسة من ١٦ معلّمة، وكان من أبرز النتائج وجود تأثير إيجابي للممارسة التأمّلية في مجتمعات التعلّم المهنية في تعليم المعلّمات، وأنّ التأمّل يعزّز الوعي الذاتي عن طريق التفكير النشط حول المواقف التعليمية، ومن توصيات الدراسة تقديم دورة الممارسات التأمّلية بشكل مستمرّ للمعلّمات، وحثّهنّ على التأمّل في نتائج الاختبارات والملاحظات الصفّية لطالباتهنّ، وتفعيل الحوار مع الزميلات حول جوانب الضعف لمعالجتها.

وسعت **دراسة جودة (٢٠١٩م)** إلى تحديد درجة استفادة معلّمي ومعلّمات الرياضيات مهنيًا من برامج التطوّر المهني، وتحديد درجة الممارسات التأمّلية والعلاقة بين التطوّر المهني والممارسات التأمّلية وفاعلية الذات التدريسية، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك لمتغيرات الخبرة والمؤهّل والجنس والكلّية والمرحلة الدراسية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات حيث تكوّنت من ثلاثة مجالات هي التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات الرياضيات بمنطقة تبوك، وعينة الدراسة من ٨٠ معلّمًا ومعلّمة، وكان من أبرز النتائج أنّ الاستفادة من برامج التطوّر المهني جاءت بدرجة متوسطة، ودرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات

جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة موجبة وقوية ودالّة إحصائيًا بين التطوّر المهني وممارساتهم التأمّلية وفاعلية الذات التدريسية، ووجود فروق دالّة إحصائيًا بين التطوّر المهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا للمتغيرات الأخرى، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تطوير برامج التطوّر المهني المقدّمة لمعلّمي ومعلّمات الرياضيات، وإعداد برامج للممارسات التأمّلية لمعلّمي الرياضيات وزيادة الدافعية لديهم، وحثّهم على الالتحاق بهذه البرامج والاستفادة منها.

وهدفت **دراسة باعبدالله والشائع (٢٠١٩م)** إلى تعزيز التطوّر المهني لمعلّمات الفيزياء في المرحلة الثانوية في المرحلة الثانوية من خلال إعداد برنامج قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية الممارسات التأمّلية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة، وأداتي المقابلة الملاحظة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من معلّمة فيزياء واحدة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أنّه لوحظ تغيرًا إيجابيًا في المعتقدات التربوية للمعلّمة، وزيادة الوعي بالممارسات التدريسية، والتنظيم الذاتي، واتّخاذ القرار، والحرص على تدوين الملاحظات حول الممارسات التدريسية والتحليل والتفسير ووضع الخطط اللازمة لتحسين الممارسات، كما توصّلت الدراسة لبرنامج تطوّر مهني يحوي نموذجًا تدريسيًا للممارسات التأمّلية، وأوصت الدراسة إلى زيادة اهتمام المعلّمات بوضع تصوّرات لكيفية إخراج الدرس وذلك بالتخطيط المسبق، وإلى تنمية الوعي الذاتي والملاحظة المستمرّة، وإكسابهنّ مهارات النقد الذاتي الهادف والمستمرّ.

وحاولت **دراسة أماندا (Amanda.2020)** فحص الممارسة التأمّلية لمجموعة من معلّمي المرحلة الابتدائية من خلال حصّة الدرس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدام الباحث المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، وأدوات الاختبار والمقابلة والملاحظة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من ثلاثة معلّمين، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ ملاحظة الأقران يُعد نموذج للممارسة التأمّلية، وأنّه يتمّ تأمّل المعلّمين لممارساتهم عندما يراجعون آثار الاستراتيجيات التعليمية المخطّط لها والتعديلات التي تمّت أثناء تنفيذ الدرس، وأوصت الدراسة إلى ضرورة

حثّ المعلّمين على ممارسة التأمّل في ممارساتهم، وملاحظة زملائهم للاستفادة منهم، وتدريب المعلّمين على توقّع الأحداث غير المتوقّعة في الفصول الدراسية.

ونفّذ **المالكي (٢٠٢٠م)** دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات بمنطقة نجران، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك لمتغيرات الجنس والمؤهّل وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث تكوّنت من ثلاثة مجالات هي التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات الرياضيات بمنطقة نجران، وعينة الدراسة من ١٨٦ معلّمًا ومعلّمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الممارسات التأمّلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير المؤهّل العلمي لصالح حملة الماجستير، ومتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأطول، في حين لم تظهر فروق دالّة إحصائيًا على متغير المرحلة الدراسية، وأوصت الدراسة إلى تبنّي وزارة التعليم تصميم برامج تدريبية، واستراتيجيات تركّز على تنمية الممارسات التأمّلية، وتضمين مهارات التأمّل الذاتي في مقرّرات برامج إعداد المعلّم.

وأجرت **الخلف (٢٠٢٠م)** دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العامّ بمدينة الرياض من وجهة نظرهنّ في ضوء متغير المؤهّل والخبرة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات حيث تكوّنت من ثلاثة مجالات هي تأمّل إجراءات التخطيط وتأمّل إجراءات التنفيذ وتأمّل إجراءات التقويم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمات العلوم الشرعية في مراحل التعلّم العامّ، وعينة الدراسة من ١٨٥ معلّمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ معلّمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات تأمّل إجراءات التخطيط بدرجة كبيرة، ومهارات التأمّل في التنفيذ والتأمّل في التقويم بدرجة متوسطة ، وإلى وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغيري المؤهّل والخبرة، وأوصت الدراسة إلى ضرورة عقد دورات لمعلّمات العلوم الشرعية لتزويدهنّ

بمفهوم التدريس التأمّلي ومجالات تطبيقه، وتشجيع المعلّمات على تأمّل ممارساتهنّ بهدف تطوير الأداء التدريسي.

وسعت **دراسة هاشم ويوسف (Hashim & Yusof, 2020)** إلى استكشاف استخدام الممارسات التأمّلية من قبل معلّمي اللغة الإنجليزية في توفير تعليم فعّال للّغة الإنجليزية في الفصول الدراسية بالمدارس الابتدائية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، وأداتي المقابلة والملاحظة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من ٦ معلّمين للّغة الإنجليزية، وكان من أبرز النتائج أنّ معلّمي اللغة الإنجليزية استخدموا الممارسة التأمّلية أثناء إعداد وتقديم التعليم الفعّال للطلاب، وقاموا أيضًا بإجراء تغييرات متنوّعة في التدريس بناء على نتائج التفكير في جودة التدريس ومستويات التدريس، ومن أبرز التوصيات ضرورة تقديم مجموعة من التوجيهات حول الممارسات التأمّلية، وتدريب المعلّمين على تنفيذ الأنشطة التأمّلية باستمرار لتطوير الكفاءة المهنية للمعلّمين، ومساعدتهم على تحسين فاعلية تدريسهم داخل الفصول الدراسية.

التعليق على الدراسات السابقة وأوجه الاتّفاق والاختلاف وما تميزت به الدراسة الحالية:

تلتقي الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أنّها جميعًا تناولت موضوع الممارسات التأمّلية، إلّا أنّها تنوّعت في الهدف ما بين معرفة أثر الممارسات التأمّلية وعلاقتها، والتعرّف على درجة تقدير الممارسات التأمّلية وواقعها، وفاعلية برنامج مقترح قائم على الممارسة التأمّلية، في حين اتّفقت الدراسة الحالية في التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية مع دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) والرشيدي (٢٠١٨م) والعمري وآخرون (٢٠١٨م) والمالكي (٢٠٢٠م) والخلف (٢٠٢٠م)، فيما اختلفت مع باقي الدراسات الأخرى، ويُرى أنّ هذا الاتّفاق يعكس أهمّية موضوع الدراسة، كما يُلحظ أنّ الدراسة الحالية اتّفقت مع دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) والعمري وآخرون (٢٠١٨م) والمالكي (٢٠٢٠م) والخلف (٢٠٢٠م) في تناول موضوع الممارسات التأمّلية في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم، باستثناء دراسة الرشيدي (٢٠١٨م) التي تناولت مجال القيم العلمية الذاتية للمعلّم والقيم العلمية للآخرين.

يُلحظ اختلاف المتغيرات في الدراسات السابقة التي تناولت واقع الممارسات التأمّلية عن الدراسة الحالية، حيث هدفت دراسة الخلف (٢٠٢٠م) إلى معرفة الفروق الدالّة إحصائيًا لمتغيري المؤهّل العلمي والخبرة، ومتغيرات الجنس والخبرة والمؤهّل العلمي في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م)، ومتغيري الجنس والتخصّص في دراسة الرشيدي (٢٠١٨م)، ومتغيري الجنس والخبرة في دراسة العمري وآخرون (٢٠١٨م)، ومتغيرات الجنس والمؤهّل العلمي والخبرة والمرحلة الدراسية في دراسة المالكي (٢٠٢٠م)، في حين تمتاز الدراسة الحالية بمعرفة الفروق الدالّة إحصائيًا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهّل العلمي وساعات النموّ المهني للسنوات الثلاث الأخيرة وهو ما لم يتوافر في أي من الدراسات السابقة.

يُلحظ تنوّع الدراسات السابقة باستخدام المناهج البحثية ما بين المنهج الوصفي والتجريبي والنوعي، غير أنّ أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي المسحي، كدراسة عبيدات (٢٠١٧م) وأبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) والرشيدي (٢٠١٨م) والعمري وآخرون (٢٠١٨م) والحربي (٢٠١٨م) وجودة (٢٠١٩م) وعلي (٢٠٢٠م) والمالكي (٢٠٢٠م) والخلف (٢٠٢٠م)، بينما يُلحظ أنّ دراسة الزايد (٢٠١٨م) وباعبدالله والشائع (٢٠١٩م) وهاشم ويوسف (٢٠٢٠م) وأماندا (٢٠٢٠م) استخدمت المنهج النوعي، في حين تميزت الدراسة الحالية باستخدام المنهج المختلط / التصميم التتابعي التفسيري لمناسبته تحقيق أهداف الدراسة.

استخدمت غالبية الدراسات السابقة أداة الاستبانة لجمع البيانات، باستثناء دراسة الزايد (٢٠١٨م) ودراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٧م) ودراسة أماندا (٢٠٢٠م) حيث استخدمت أداة الاختبار والمقابلة والملاحظة، ودراسة الحربي (٢٠١٨م) استخدمت أدّاتي الاستبانة والمقياس، ودراسة هاشم ويوسف (٢٠٢٠م) ودراسة باعبدالله والشائع (٢٠١٩م) استخدمت أدّاتي الملاحظة والمقابلة، كما يُلحظ أنّ الدراسات السابقة التي اتّفقت مع الدراسة الحالية في التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية كدراسة دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) ودراسة الرشيدي (٢٠١٨م) ودراسة العمري وآخرون (٢٠١٨م) ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) والخلف (٢٠٢٠م) جميعها استخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات ممّا يدلّ أنّها هي الأداة الأنسب لهذه الدراسة، بينما تمتاز الدراسة الحالية باستخدام أداة المقابلة بعد أداة الاستبانة؛ للحصول على بيانات أكثر عمقًا حول الممارسات التأمّلية يتعذّر الحصول عليها بالاستبانة.

يُلحظ اتّفاق الدراسات السابقة في تحديد مجتمع الدراسة على المعلّمين أو المعلّمات أو كلاهما، فيما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة لأنّها تناولت الممارسات التأمّلية لدى معلّمي التخصّصات المختلفة (التربية الإسلامية والعلوم والرياضيات والفيزياء واللغة الإنجليزية) في مختلف مراحل التعليم، بينما تمتاز الدراسة الحالية أنّها تطرّقت لمجال التربية الخاصّة وخصوصًا معلّمي صعوبات التعلّم، ممّا يدعم مشكلة الدراسة، وتمتاز بشمولها معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلّم.

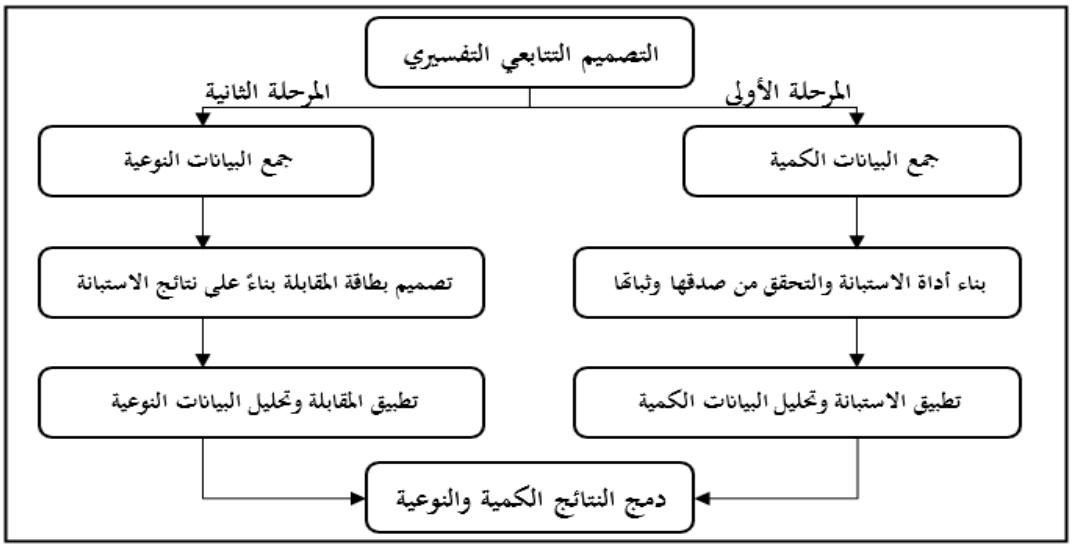
يُلحظ تنوّع الدراسات السابقة في بيئة التطبيق على المستوى المحلّي والعربي والأجنبي، غير أنّ غالبية الدراسات كانت في المملكة العربية السعودية بمختلف مناطقها، حيث اتّفقت الدراسة الحالية مع دراسة الرشيدي (٢٠١٨م) والعمري وآخرون (٢٠١٨م) والحربي (٢٠١٨م) والزايد (٢٠١٨م) وجودة (٢٠١٩م) وباعبدالله والشائع (٢٠١٩م) والمالكي (٢٠٢٠م) والخلف (٢٠٢٠م) التي طبّقت في المملكة العربية السعودية، ممّا يعكس مدى الاهتمام بتطوير المعلّم المحلّي؛ للارتقاء بجودة الممارسات التدريسية، بينما اختلفت مع باقي الدراسات الأخرى التي طبّقت في الدول العربية والأجنبية، وتمتاز الدراسة الحالية بتركيزها على معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلّم بمدينة الرياض.

منهج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة اتّبع الباحثان المنهج المختلط / التصميم التتابعي التفسيري وفيه يتمّ جمع البيانات الكمّية أوّلًا، ثمّ تحليلها، ثمّ يبنى عليها المرحلة النوعية بغرض التوسّع في مشكلة الدراسة، ويُعد هذا التصميم تفسيريًا من حيث أنّ البيانات الكمّية تفسّر بتوسّع من خلال البيانات الكمّية، ويُعد تتابعيًا لأنّ مرحلة جمع البيانات الكمّية يتبعها مرحلة جمع البيانات النوعية. (كريسويل، ٢٠١٨م)

وقد تمّ اختيار هذا التصميم لمناسبته تحقيق أهداف الدراسة، حيث يُعد هذا المنهج هو الأنسب في التعرّف على الواقع الذي يريد الباحثان كشفه نظرًا لظروف جائحة كورونا واعتماد التعليم عن بعد وقت إعداد الدراسة.

الشكل (٤) مخطـط التصميـم التتـابعـي التفسـيري



مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بالإدارة العامّة للتعليم بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٤٣هـ والبالغ عددهم (١٠٤٢) معلمًا ومعلّمةً، وفقًا لإحصائيّة حصل عليها الباحثان من إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامّة للتعليم بمنطقة الرياض والجدول رقم (١) يوضّح توزيع مجتمع الدراسة، ونظرًا لتعذّر تطبيق أداة الدراسة على المجتمع بأكمله؛ لكبر حجم مجتمع الدراسة تمّ اختيار عينة ممثلة للمجتمع بالطريقة العشوائية الطبقية وذلك لوجود فئتين في مجتمع الدراسة وهم الذكور والإناث، ليُصبح مجموع عينة الدراسة (٢٠٩) معلمًا ومعلّمةً، شكّلوا ما نسبته ٢٠% من مجتمع الدراسة، ثمّ تمّ اختيار عينة قصدية تمثّلت في (٢٠) معلمًا ومعلّمةً من عينة الدراسة ممّن أبدوا استعدادهم للمشاركة في المرحلة الثانية للدراسة، والجدول رقم (٢) يوضّح توزيع أفراد العينة.

جدول (١) تـــوزيـــع مجتمـــع الـــدراســـة

الفئـــــة	مجمـــوع الفئـــة	النسبـــة
المعلمون	٥٥٤	%٥٣,١٧
المعلمات	٤٨٨	%٤٦,٨٣
المجموع الكلي للمجتمع	**١٠٤٢**	**%١٠٠**

جدول (٢) توزيع أفراد العينة

الفئـــة	مجموع الفئة	النسبـــة	عدد العينة	النسبـــة
المعلمون	٥٥٤	%٢٠	١١١	%٥٣,١
المعلمات	٤٨٨		٩٨	%٤٦,٩
المجموع الكلي	**١٠٤٢**		**٢٠٩**	**%١٠٠**

وللتعرّف على خصائص أفراد عينة الدراسة تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية المتمثّلة في: (الجنس- المؤهّل العلمي -عدد سنوات الخبرة - عدد ساعات النموّ المهني في السنوات الثلاث الأخيرة) كما هو مبين في جدول (٣).

جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغـــير	الفئـــة	الجنـــس		التكرار	النسبة
		معلم	معلمه		
المؤهل العلمي	البكالوريوس	٨٦	٧٤	١٦٠	%٧٦,٦
	دراسات عليا	٢٥	٢٤	٤٩	%٢٣,٤
المجموع الكلي		١١١	٩٨	٢٠٩	%١٠٠
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	١٠	١٥	٢٥	%١٢
	من ٦ – ١٠ سنوات	٢١	٣١	٥٢	%٢٤,٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٠	٥٢	١٣٢	%٦٣,٢
المجموع الكلي		١١١	٩٨	٢٠٩	%١٠٠
عـدد سـاعات النمـو المهنـي فـي السـنوات الثلاث الأخيرة	٢٠ ساعة فأقل	٤٧	٢٤	٧١	%٣٤
	من ٢١ – ٤٠ ساعة	١٧	٣٣	٥٠	%٢٣,٩
	أكثر من ٤٠ ساعة	٤٧	٤١	٨٨	%٤٢,١
المجموع الكلي		١١١	٩٨	٢٠٩	%١٠٠

وللتعرّف على خصائص أفراد العينة القصدية تمّ حساب النسب المئوية، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية المتمثّلة في: (الجنس- المؤهّل العلمي -عدد سنوات الخبرة - عدد ساعات النموّ المهني في السنوات الثلاث الأخيرة) كما هو مبين في جدول (٤).

جدول (٤) توزيع أفراد العينة القصدية وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	الجنس		النسبة
		معلم	معلمه	
المؤهل العلمي	البكالوريوس	٦	٧	%٦٥
	دراسات عليا	٤	٣	%٣٥
المجموع الكلي		١٠	١٠	%١٠٠
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٢	٢	%٢٠
	من ٦ – ١٠ سنوات	٤	٢	%٢٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٤	٦	%٥٥
المجموع الكلي		١٠	١٠	%١٠٠
عدد ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة	٢٠ ساعة فأقل	٢	٠	%١٠
	من ٢١ – ٤٠ ساعة	٣	٤	%٤٠
	أكثر من ٤٠ ساعة	٤	٦	%٥٠
المجموع الكلي		١٠	١٠	%١٠٠

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة وجمع البيانات، تمّ استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الكمّية وبطاقة المقابلة لجمع البيانات النوعية.

أولاً: أداة الاستبانة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسة شاهين (٢٠١٢م) ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) ودراسة جودة (٢٠١٩م)، تمّ صياغة عبارات الاستبانة بما يحقّق أهداف الدراسة، وتكوّنت الاستبانة في صورتها الأوّلية من قسمين يتضمّن الأوّل البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة متمثّلة في المتغيرات الشخصية والوظيفية وهي (الجنس وعدد سنوات الخبرة ونوع المؤهّل العلمي وعدد ساعات النموّ المهني في السنوات الثلاث الأخيرة)، أمّا القسم الثاني من الاستبانة يتضمّن ثلاثة محاور و(٤٧) عبارة، محور الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس ويشمل (١٥) عبارة، ومحور الممارسات التأمّلية

في مجال تنفيذ التدريس ويشمل (١٥) عبارة، ومحور الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس ويشمل (١٧) عبارة.

وتمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي، إذ تمّ تحديد خمسة مستويات وتمّ إعطاء كلّ استجابة درجات معينة، بدرجة كبيرة جدًّا (٥)، بدرجة كبيرة (٤)، بدرجة متوسطة (٣)، بدرجة قليلة (٢)، بدرجة قليلة جدًّا (١)، إذ تمثّل (٥) درجة مرتفعة كما تمثّل الدرجة (١) درجة متدنّية.

صـــــدق الاستبـــــانـــــة:

أ) الصدق الظاهري للاستبانة:

للتحقّق من الصدق الظاهري للاستبانة تمّ عرضها بصورتها الأوّلية على مجموعة من المحكّمين والبالغ عددهم (١٦) محكمًا من ذوي الاختصاص والخبرة في تخصّص المناهج وطرق التدريس وتخصّص التربية الخاصّة مسار صعوبات التعلّم، وقد حرص الباحثان على التحكيم ممّن سبق لهم البحث في موضوع الممارسات التأمّلية من متخصّصي المناهج وطرق التدريس، وكان هدف التحكيم التحقّق من مدى ملائمة كلّ عبارة للمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها، وإبداء مقترحاتهم بالحذف أو التعديل أو الإضافة.

وبعد الأخذ بملاحظات وتعديلات المحكّمين السابقة تكوّنت الصورة النهائية للاستبانة من ثلاثة محاور و(٣٤) عبارة، محور الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس ويشمل (١٢) عبارة، ومحور الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس ويشمل (١٢) عبارة، ومحور الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس ويشمل (١٠) عبارة.

ب) الصدق البنائي للاستبانة (صدق الاتساق الداخلي):

بعد التأكّد من الصدق الظاهري للاستبانة تمّ تطبيقها على عينة عشوائية من خارج عينة الدراسة قوامها (٣٠) معلمًا ومعلّمة؛ للتحقّق من صدق الاتّساق الداخلي للأداة، حيث تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين كلّ عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلّية للمحور الذي ينتمي إليه وفق جدول رقم (٦)، وبين العبارات والدرجة الكلّية وفق جدول رقم (٧)، وبين المحاور والدرجة الكلّية، وفق جدول رقم (٨).

جدول (٦) معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه

المحـــــور	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	١	٠,٨٠٠**	٥	٠,٦٣١**	٩	٠,٦٧٥**
	٢	٠,٧٦٢**	٦	٠,٧١٧**	١٠	٠,٧٤٠**
	٣	٠,٧٤٥**	٧	٠,٧٦١**	١١	٠,٨٥٩**
	٤	٠,٥٣٧**	٨	٠,٧٥٠**	١٢	٠,٧٢٦**
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	١	٠,٧٠٤**	٥	٠,٧٨٥**	٩	٠,٨٤١**
	٢	٠,٧٠٢**	٦	٠,٧٢٨**	١٠	٠,٧٦٣**
	٣	٠,٧٢٣**	٧	٠,٧٨٢**	١١	٠,٨٢٣**
	٤	٠,٦٣٥**	٨	٠,٨٥٠**	١٢	٠,٦٩٢**
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	١	٠,٧٢٠**	٥	٠,٨٩٧**	٩	٠,٨٢١**
	٢	٠,٨٣٦**	٦	٠,٩٠٢**	١٠	٠,٧٠٤**
	٣	٠,٨٢٦**	٧	٠,٦٨٠**	--	--
	٤	٠,٨٥١**	٨	٠,٧٥٦**	--	--

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٧) معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للأداة

المحـــــور	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	١	٠,٧٩٣**	٥	٠,٥٦٠**	٩	٠,٦٧٢**
	٢	٠,٦٧٨**	٦	٠,٧٧٠**	١٠	٠,٦٥٧**
	٣	٠,٦٣٣**	٧	٠,٧٣٤**	١١	٠,٧٩٧**
	٤	٠,٥٧٥**	٨	٠,٧٣٣**	١٢	٠,٦٨٧**
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	١	٠,٧٧٢**	٥	٠,٦٤٧**	٩	٠,٧٥٩**
	٢	٠,٥٧٨**	٦	٠,٧٢٨**	١٠	٠,٧٢٥**
	٣	٠,٥٩٩**	٧	٠,٦٦١**	١١	٠,٧٨٢**
	٤	٠,٥٩٤**	٨	٠,٧١١**	١٢	٠,٤٩١**
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	١	٠,٧١٧**	٥	٠,٥٩٣**	٩	٠,٧٦٩**
	٢	٠,٨٧٩**	٦	٠,٧٠٢**	١٠	٠,٥٨١**
	٣	٠,٧٠٩**	٧	٠,٧٨٤**	--	--
	٤	٠,٧٨٠**	٨	٠,٨٢١**	--	--

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٨) معامل ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية

المحـــــــور	معامل الارتباط
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٠,٩٥٣**
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٠,٩٢٢**
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٠,٩٢٠**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتّضح من الجدول رقم (٦) أنّ قيم الارتباط في المحور الأوّل الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس تراوحت بين (٠,٥٣٧-٠,٨٥٩)، وتراوحت في المحور الثاني الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس بين (٠,٦٣٥-٠,٨٥٠)، كما تراوحت في المحور الثالث الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس بين (٠,٦٨٠- ٠,٩٠٢)، وتعتبر هذه القيم دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقلّ.

كما يتّضح من الجدول رقم (٧) أنّ قيم الارتباط بين العبارات والدرجة الكلّية للأداة تراوحت في المحور الأوّل الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس بين (٠,٥٧٥ - ٠,٧٩٧) وفي المحور الثاني الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس بين (٠,٤٩١- ٠,٧٨٢)، كما تراوحت في المحور الثالث الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس بين (٠,٥٨١- ٠,٨٧٩)، وتعتبر هذه القيم دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقلّ.

ويتّضح من الجدول رقم (٨) أنّ قيم معامل الارتباط بين المحاور والدرجة الكلّية للمحور الأوّل (٠,٩٥٣) والثاني (٠,٩٢٢) والثالث (٠,٩٢٠) وتعتبر هذه القيم دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقلّ؛ ممّا يُشير إلى تمتّع الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتّساق الداخلي بين كلّ عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلّية للمحور الذي ينتمي إليه، وبين العبارات والدرجة الكلّية وبين المحاور والدرجة الكلّية.

ثبـــات أداة الاستبـــانـــة:

للتحقّق من ثبات الاستبانة تم تطبيق معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha) على نتائج العينة الاستطلاعية المسحوبة سابقًا لقياس صدق الاتّساق الداخلي ويوضّح جدول (٩) ثبات الاستبانة.

جدول (٩) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لثبات الاستبانة

المحـــــــور	الفقرات	معامل الثبات
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	١٢	٠,٩١٩
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	١٢	٠,٩١٢
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	١٠	٠,٩٣٦
الثبات العام لكامل الاستبانة	**٣٤**	**٠,٩٦٦**

يتّضح من الجدول رقم (٩) أنّ الاستبانة تتمتّع بدرجة مرتفعة جدًّا من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرو نباخ (٠,٩٦٦)؛ ممّا يُشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

ثانيًا: بطـــاقـــة المقـــابلـــة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تمّ تصميم بطاقة المقابلة؛ لجمع البيانات النوعية بهدف التعمّق في الممارسات التأمّلية التي يقوم بها معلّمي صعوبات التعلّم والحصول على تفسيرات تبين للباحثين كيفية وأثر الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسة الزايد (١٤٣٩هـ) وبناء على النتائج الكمّية رأى الباحثان تصميم بطاقة مقابلة ذات أسئلة مفتوحة وكانت الأسئلة كالآتي:

س١/ كيف تمارس التأمّل في مجال تخطيط التدريس؟

س٢/ كيف تمارس التأمّل في مجال تنفيذ التدريس؟

س٣/كيف تمارس التأمّل في مجال تقويم التدريس؟

وتمّ إجراء المقابلة مع (٢٠) معلمًا ومعلّمةً ممّن أبدوا رغبتهم في المشاركة بإجرائها.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

للإجابة عن السؤال الأول:

ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال التخطيط لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع

الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والجدول (١٠) يوضّح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس

رقم العبارة	العبـــــــــارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
١	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مراعاتي لقدرات الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٧	٠,٨٦٣	كبيرة	٣
٢	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مراعاتي لمعارف الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم السابقة.	٣,٩٦	٠,٨٨٢	كبيرة	٥
٣	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري للمحتوى العلمي المراد تدريسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,١٠	٠,٨٢١	كبيرة	١
٤	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري لطرق تدريس المحتوى العلمي للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٩	٠,٨٣٣	كبيرة	٢
٥	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مراعاة استخدامي للتقنيات المتاحة في غرفة المصادر في تعلم الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٨	٠,٨٦٨	كبيرة	٤
٦	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري لأنشطة التعلّم للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٣	٠,٨٩٣	كبيرة	١٠
٧	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري لطرق تقويم تعلم الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٥	٠,٨٨٤	كبيرة	٨
٨	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة إجراءات التدريس للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٥	٠,٩٠٣	كبيرة	٩
٩	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة توقع التحديات التي يمكن أن تحدث أثناء تدريسي للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٥	٠,٩٠٠	كبيرة	١١
١٠	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على تدوين الملحوظات حول تخطيطي لتدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٧٢	١,٠٢٠	كبيرة	١٢
١١	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على تأمّل خبراتي السابقة مع الملاحظات التي يقدمها لي المدير أو المشرف أو الزملاء حول تخطيطي لتدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم	٣,٩٦	٠,٩٤٠	كبيرة	٧
١٢	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في الخطة التدريسية التي صممتها للطلّاب ذوي صعوبات التعلّم بعد إعدادها، وقبل تنفيذها.	٣,٩٦	٠,٨٩٥	كبيرة	٦
المتـــوسّـــط العـــام للمحـــور		٣,٩٦	٠,٧٣٩	كبـــيرة	

يتّضح من الجدول (١٠) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٧٢ – ٤,١٠) وبدرجة ممارسة كبيرة في جميع العبارات، حيث جاءت عبارة (٣) (أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري للمحتوى العلمي المراد تدريسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم) كأعلى متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (٤) (أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري لطرق تدريس المحتوى العلمي للطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (٢) (أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مراعاتي لقدرات الطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، في حين جاءت عبارة (١٠) (أثناء تخطيطي للدرس أحرص على تدوين الملحوظات حول تخطيطي لتدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، كأقل متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسّط العام لمحور واقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم (٣,٩٦) وانحراف معياري (٠,٧٣٩) ويمثّل درجة ممارسة كبيرة.

وللإجابة عن السؤال الثاني:

ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال التنفيذ لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس

رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
١	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة المحتوى العلمي الذي أدرِّسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,١١	٠,٨٣٣	كبيرة	١
٢	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التدريس المستخدمة للمحتوى الذي أدرسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٣	٠,٨١٤	كبيرة	٢
٣	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة التقنيات التعليمية التي أستخدمها في تدريس المحتوى للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠١	٠,٨٤١	كبيرة	٣
٤	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة الأنشطة التعليمية التي أستخدمها في تدريس المحتوى للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٦	٠,٨٣٤	كبيرة	٥

رقم العبارة	العبـــــــارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
٥	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في ملحوظات المدير والمشرف والزملاء حول ممارساتي التدريسية للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٧	٠,٨٤٩	كبيرة	٤
٦	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في ملحوظات طلّاب ذوي صعوبات التعلّم حول ممارساتي التدريسية لهم.	٣,٨٧	٠,٩١٣	كبيرة	٩
٧	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على تدوين الملحوظات حول ممارساتي التدريسية للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٣	١,٠٠٣	كبيرة	١٠
٨	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على مقارنة ممارساتي التدريسية في الدروس الحالية مع ما سبقها في تدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٩	٠,٨٧٦	كبيرة	٨
٩	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في التحديات التي تواجهني أثناء تدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٢	٠,٩١٩	كبيرة	٧
١٠	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على الربط بين ممارساتي التدريسية وبرامج النمو المهني التي حصلت عليها في تدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٧٩	٠,٩٣٧	كبيرة	١١
١١	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في الاحتمالات الممكنة قبل إصدار أي حكم أو قرار على الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٦	٠,٨٦٥	كبيرة	٦
١٢	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على استخدام التسجيل الصوتي، أو المرئي؛ للتأمل لاحقًا في ممارساتي التدريسية للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٢٩	١,٢٨٠	متوسطة	١٢
الدرجة الكلية للمحور		٣,٨٩	٠,٧٠٦	كبـــيرة	

يتّضح من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٢٩ – ٤,١١) وبدرجة ممارسة كبيرة في جميع العبارات ما عدا عبارة واحدة بدرجة متوسطة، حيث جاءت عبارة (١) (أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة المحتوى العلمي الذي أدرِّسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم) كأعلى متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (٢) (أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التدريس المستخدمة للمحتوى الذي أدرسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (٣) (أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة التقنيات التعليمية التي أستخدمها في تدريس المحتوى للطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، في حين جاءت عبارة (١٢) (أثناء تنفيذي للدرس أحرص على استخدام التسجيل الصوتي، أو المرئي؛ للتأمل لاحقًا في ممارساتي التدريسية للطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، كأقل متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة وبدرجة متوسطة ، وبلغ المتوسّط العام لمحور واقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى

معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٧٠٦) ويمثّل درجة ممارسة كبيرة.

وللإجابة عن السؤال الثالث:

ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال التقويم لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس

رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
١	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم المستخدمة للمحتوى الذي أقدمه للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٧	٠,٨١٤	كبيرة	١
٢	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم التشخيصي التي أستخدمها ؛ لتحديد مستوى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٠	٠,٨٤٦	كبيرة	٢
٣	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم التكويني التي أستخدمها ؛ للتعرف على مدى تقدم تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩١	٠,٩١٣	كبيرة	٨
٤	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم الختامية التي أستخدمها ؛ لتحديد المستوى الفعلي لإنجاز الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٢	٠,٩٠١	كبيرة	٧
٥	أثناء تقويمي للدرس أحرص على تدوين الملحوظات حول طرق التقويم التي أستخدمها في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٣	٠,٩٧٠	كبيرة	١٠
٦	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة التكليفات والواجبات التي أكلف بها الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٦	٠,٨٠٨	كبيرة	٤
٧	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في التحديات التي تواجهني أثناء تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٩	٠,٩٠٠	كبيرة	٩
٨	أثناء تقويمي للدرس أحرص على مقارنة ممارساتي التقويمية في الدروس الحالية مع ما سبقها للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٣	٠,٨٦٩	كبيرة	٦
٩	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في ملحوظات طلاب ذوي صعوبات التعلم حول ممارساتي التقويمية لهم.	٣,٩٤	٠,٩٢٦	كبيرة	٥
١٠	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في ملحوظات المدير والمشرف والزملاء حول ممارساتي التقويمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٠	٠,٨٨٥	كبيرة	٣
	الدرجة الكلية للمحور	٣,٩٤	٠,٧٥٤	كبـــيرة	

يتّضح من الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٨٣ – ٤,٠٧) وبدرجة ممارسة كبيرة في جميع العبارات، حيث جاءت عبارة (١) (أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم المستخدمة للمحتوى الذي أقدمه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم) كأعلى متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (٢) (أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم التشخيصي التي أستخدمها؛ لتحديد مستوى الطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (١٠) (أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم التكويني التي أستخدمها؛ للتعرف على مدى تقدم تعلم الطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، في حين جاءت عبارة (٥) (أثناء تقويمي للدرس أحرص على تدوين الملحوظات حول طرق التقويم التي أستخدمها في تقويم الطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، كأقل متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسّط العام لمحور واقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٧٥٤) ويمثّل درجة ممارسة كبيرة.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكافة المحاور لواقع الممارسات التأمّلية

المحـــــــــور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٣,٩٦	٠,٧٣٩	كبيرة	١
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٣,٨٩	٠,٧٠٦	كبيرة	٣
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٣,٩٤	٠,٧٥٤	كبيرة	٢
المتوسّط العام لكامل المحاور	**٣,٩٣**	**٠,٧٠١**	**كبيرة**	

يتّضح من الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية للمحاور تراوحت ما بين (٣,٨٩ – ٣,٩٦)، حيث جاء محور الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس كأعلى متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، يليه محور الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس ، في حين جاء محور الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس كأقل متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسّط العام لكافة المحاور لواقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات

التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم (٣,٩٣) وانحراف معياري (٠,٧٠١) ويمثّل درجة ممارسة كبيرة.

وللإجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة)؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة) جدول رقم (١٤) واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) جدول رقم (١٥) واختبار المقارنات البعدية شيفيه والجدول رقم (١٦) يبين ذلك:

جدول (١٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض للمتغيرات

المتغير	فئة المتغير	المحور الأول الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس		المحور الثاني الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس		المحور الثالث الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس		الدرجة الكلية	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	معلم	٣,٧٧	٠,٧٦٧	٣,٧٢	٠,٦٨٩	٣,٧٨	٠,٧٣٥	٣,٧٥	٠,٦٩٣
	معلمة	٤,١٧	٠,٦٤٣	٤,٠٧	٠,٦٨٠	٤,١٣	٠,٧٣٦	٤,١٣	٠,٦٥٩
الخبرة	٥ سنوات فأقل	٤,٠٤	٠,٦١٦	٣,٩٤	٠,٦٦٠	٤,٠٥	٠,٦٧٣	٤,٠١	٠,٦١٧
	من ٦ – ١٠ سنوات	٤,٠٠	٠,٦٤٨	٣,٨٧	٠,٦٤٧	٣,٩٥	٠,٦٩٧	٣,٩٤	٠,٦٢٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٩٢	٠,٧٩٤	٣,٨٨	٠,٧٤٠	٣,٩٢	٠,٧٩٢	٣,٩١	٠,٧٤٧
المؤهل	بكالوريوس	٣,٩٥	٠,٧٤٧	٣,٨٨	٠,٧٠٦	٣,٩٣	٠,٧٥٠	٣,٩٢	٠,٧٠٣
	دراسات عليا	٤,٠٠	٠,٧١٨	٣,٩٢	٠,٧١١	٣,٩٩	٠,٧٧٤	٣,٩٧	٠,٧٠١
ساعات النمو المهني لآخر ثلاث سنوات	٢٠ ساعة فأقل	٣,٥٨	٠,٦٨٤	٣,٥٥	٠,٦٤١	٣,٥٨	٠,٧٥٤	٣,٥٧	٠,٦٦٣
	٢١ ساعة الى ٤٠ ساعة	٤,١٤	٠,٧٠٧	٤,٠٦	٠,٦٩٧	٤,٠٥	٠,٧١١	٤,٠٨	٠,٦٧٨
	أكثر من ٤٠ ساعة	٤,١٦	٠,٦٨٤	٤,٠٦	٠,٦٧٠	٤,١٨	٠,٦٦٦	٤,١٣	٠,٦٣٣

يتّضح من الجدول رقم (١٤) وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة) حيث جاءت المتوسطات في متغير الجنس (٣,٧٥-٤,١٣) وفي متغير الخبرة تراوحت بين (٣,٩١-٤,٠١)، وفي متغير المؤهل (٣,٩٢-٣,٩٧) وفي متغير ساعات النمو المهني لآخر ثلاث سنوات تراوحت بين (٣,٥٧-٤,١٣)، ولبيان دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد والجدول رقم (١٥) يبين ذلك:

جدول (١٥) : تحليل التباين المتعدد لبيان دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

المصدر	المحـــــور	مجوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائيّة
الجنس	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٤,٩٥٨	١	٤,٩٥٨	١٠,٨٤٠	٠,٠٠١
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٤,٠٥٧	١	٤,٠٥٧	٩,٤٢٨	٠,٠٠٢
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٣,٧١٠	١	٣,٧١٠	٧,٦٠٩	٠,٠٠٦
	الدرجة الكلية	٤,٢٥٧	١	٤,٢٥٧	١٠,٣٢٢	٠,٠٠٢
الخبرة	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٠,٣٧٤	٢	٠,١٨٧	٠,٤٠٩	٠,٦٦٥
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٠,٧٦٣	٢	٠,٣٨١	٠,٨٨٦	٠,٤١٤
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٠,٧٨٥	٢	٠,٣٩٢	٠,٨٠٤	٠,٤٤٩
	الدرجة الكلية	٠,٥٤٩	٢	٠,٢٧٥	٠,٦٦٦	٠,٥١٥
ساعات النمو المهني لآخر ثلاث سنوات	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	١٢,٤٢٧	٢	٦,٢١٤	١٣,٥٨٧	٠,٠٠٠
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٩,٧٦٦	٢	٤,٨٨٣	١١,٣٤٧	٠,٠٠٠
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	١٣,١٧٥	٢	٦,٥٨٧	١٣,٥١٠	٠,٠٠٠
	الدرجة الكلية	١١,٥٦٥	٢	٥,٧٨٣	١٤,٠٢٠	٠,٠٠٠
المؤهل العلمي	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٠,٠٢٤	١	٠,٠٢٤	٠,٠٥٢	٠,٨٢٠
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٠,٠٠٥	١	٠,٠٠٥	٠,٠١٢	٠,٩١٢
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٠,٠٢٠	١	٠,٠٢٠	٠,٠٤٠	٠,٨٤١
	الدرجة الكلية	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,٠٣٦	٠,٨٥١
الخطأ	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٩٢,٣٨١	٢٠٢	٠,٤٥٧		
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٨٦,٩٣٠	٢٠٢	٠,٤٣٠		
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٩٨,٤٩٩	٢٠٢	٠,٤٨٨		
	الدرجة الكلية	٨٣,٣١٤	٢٠٢	٠,٤١٢		
الكلي	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٣٣٨٨,٥١٤	٢٠٩			
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٣٢٦٠,٣٤٠	٢٠٩			
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٣٣٧٠,١٠٠	٢٠٩			
	الدرجة الكلية	٣٣٢٨,٤٥٩	٢٠٩			

يتّضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل، في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير الجنس المعلم على الدرجة الكلية وعلى جميع المحاور ولصالح المعلمات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا حسب متغير ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦) المقارنات البعدية – شيفيه للفروق الدالة إحصائيًا لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض حسب متغير ساعات النمو المهني لآخر ثلاث سنوات

المحـــور	(I) المهني	(J) المهني	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائيّة
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٢٠ ساعة فأقل	٢١–٤٠ ساعة	-٠,٥٦*	٠,٠٠٠
		أكثر من ٤٠ ساعة	-٠,٥٨*	٠,٠٠٠
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٢٠ ساعة فأقل	٢١–٤٠ ساعة	-٠,٥١*	٠,٠٠٠
		أكثر من ٤٠ ساعة	-٠,٥١*	٠,٠٠٠
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٢٠ ساعة فأقل	٢١–٤٠ ساعة	-٠,٤٧*	٠,٠٠٢
		أكثر من ٤٠ ساعة	-٠,٦٠*	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	**٢٠ ساعة فأقل**	**٢١–٤٠ ساعة**	**-٠,٥٢***	**٠,٠٠٠**
		أكثر من ٤٠ ساعة	**-٠,٥٦***	**٠,٠٠٠**

* دالة إحصائيًا (٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (١٦) فروق ذات دلالة إحصائيّة بين (٢٠) ساعة فأقل وبين (٢١ – ٤٠) ساعة ولصالح (٢١ – ٤٠) ساعة، وبين (٢٠) ساعة فأقل وأكثر من (٤٠) ساعة ولصالح أكثر من (٤٠) ساعة على جميع المحاور وعلى الدرجة الكلية.

وبناء على النتائج الكمّية السابقة رأى الباحثان تصميم بطاقة مقابلة ذات أسئلة مفتوحة بهدف التعمق في واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والتأكد من صحة البيانات الكمّية والجدول رقم (١٧) يبين البيانات النوعية.

جدول رقم (١٧) البيانات النوعية التي تم الحصول عليها من خلال المقابلة

المحـور	البيـانـــات النـوعيـــة
التأمل في مجال التخطيط	انظر للمهارة المراد تدريسها وهل الطالبة بصرية أو سمعية وبناء عليه أحدد الوسائل وطريقة التدريس المناسبة ثم أقسم الدرس وأتأمل هل كل جزء بالدرس تكفيه الدقائق المحددة له أو لا.
	بداية أحدد الاستراتيجيات المناسبة لشرح المهارة بناء على الهدف للتدريسي ونقاط القوة والضعف لدى الطالبة وأحط كذا سيناريو في عقلي لعملية سير الدرس، أكثر شيء أركز فيه هو كيفية سير الدرس، وش ممكن تسأل الطالبة أسئلة، وأسأل نفسي لو كنت مكانها إيش أنسب طريقة ممكن أفهم فيها المهارة أو توصلني المعلومة
	أتأمل في قدرات الطالبة مثلا هل الطالبة عندنا مشكلة في الانتباه عندنا مشكلة في الذاكرة بناء عليها اختبار الاستراتيجية المناسبة وأتخيل الطالبة كيف وضعها إذا استخدمت معها طريقه كذا أو كذا وأيضًا أنا عندي مشكلة في الأسنان فعندي مشكلة في نطق الكلمات التي فيها حرف السين فادرب نفسي عليها قبل الحصة
	أتأمل في المحتوى الذي أعده للطالب وأجهز له أكثر من طريقة تدريس تحسبًا لأي طارئ ممكن أكون مجهزة طريقة تدريس تعتمد على وسيلة تعليمية معينة وفي وقت التنفيذ قد أواجه خلل في هذه الوسيلة فأضطر أنفذ الدرس بطريقة التدريس البديلة المختارة مسبقًا
	أتأمل في ذهني كيف أني أوصل الدرس للطالب حسب قدراته ونقاط قوته ونقاط ضعفه
	أتخيل ذهنيا وش أنسب طريقة للدرس وهل تناسب الطالب أو لا وما هي طريقة التقويم التي سوف أستخدمها مع الطالب وأشوف وش اللي عندي من سلبيات وأحاول أعالجها من الزملاء أو من البحث عن الطريقة الصحيحة.
التأمل في مجال التنفيذ	أعيد النظر في نبرة صوتي وفي حركتي داخل القاعة وإذا الطالبة لم تستجب للهدف ولم تصل المعلومة لها أغير الطريقة مثلا كانت طريقتي المناقشة أغير الطريقة لتبادل الأدوار وأنا جلس مكان الطالبة
	عندما انفذ الدرس ولا ينجح أقف وأتأمل في نفسي وفي تنفيذي وأوجه لنفسي سؤال لماذا لم ينجح وأقوم بالبحث عن حل لذلك
	أثناء التنفيذ أركز على نقطة هل حبت اللي شرحته لها، هل وصلها بالطريقة اللي أنا خططت لها، هل تفاعلت وركزت وألا تملت وطفشت وأحرص على حضور حصص لمعلمات متميزات وأحرص على الاستفادة منهن
	مرة نفذت درس لمعلمات وحرصت جدا على طلب نقد منهم وإعطاء ملاحظاتهم من خلال استبانة قدمتها بهدف التطوير ورفع المستوى
	أتأمل في المادة العلمية التي قدمتها هل كانت مناسبة للطالبة وهل شرحي كان متسلسل ومترابط
	استحضر في ذهني وأحيانًا كتابيًا بما سأقوم بتنفيذه مثلا رقم واحد راح أهيئ الطالب للدرس رقم اثنين راح أدخله معي في الدرس وهكذا
	أتأمل كثيرًا في الخطوات التي سأقوم بتنفيذها وأحاول ما أكون سريع في الشرح يعني لما انتهى من جزء أكون مركز هل الطالب مستوعب معي أو لا ...
	مرات أحس أني أديت في حصة سابقه بشكل ممتاز وفي حصة تالية أحس أدائي قل عن السابق فأقوم أحاول أحاكي الحصة السابقة

المحـــور	البيـــانـــــات النـــوعيـــــة
التأمل في مجال التقويم	أتأمل كثيرًا في الخطوات التي سأقوم بتنفيذها وأحاول ما أكون سريع في الشرح يعني لما انتهى من جزء أكون مركز هل الطالب مستوعب معي أو لا ...
	مرات أحس أني أديت في حصة سابقه بشكل ممتاز وفي حصة تالية أحس أدائي قل عن السابق فأقوم أحاول أحاكي الحصة السابقة
	أتأمل كثيرًا في نتائج التقويم منها أقيم نفسي وأحدد اجتياز الطالبة من عدمه
	أسأل نفسي هذه الأسئلة : هل تمكنت من قياس ما أريد أن يصل للطالبة بالضبط؟ هل كان من ضمن الأسئلة أو أيًا كانت طريقتي في التقويم شيء ليس له صلة بالدرس بطريقة مباشرة؟ أو شعرت الطالبة بإحباط منه لصعوبته أو أي سبب آخر وأتأمل في أسباب الإخفاق هل كان بسبب تنفيذي للدرس أو بسبب طبيعة التقويم نفسها أو لأسباب بيئية خارجية وبناء عليه أقرر
	احرص أني أقوم الطالبة بأكثر من طريقة مثلا إذا قومتها شفهيا ألاحظ أنها تجيب بسرعة أقوم أعطيها ورقة عمل فيها تمارين أكثر حتى أضمن أنها حققت الهدف بدقة
	أتأمل في أخطاء الطالبة وهذا أكثر ما أحرص عليه هل تحتاج إلى إضافة مهارات أخرى أو لا
	أتأمل في طريقة التقويم مثلًا حسيت الطالبة ملت من هذه الطريقة فأقوم بتقويمها بطريقة أخرى
حـــــول المتغيرات	احسك وضعت لي مصطلح لشي أنا قاعدة أمارسه من زمان ولذلك أنا حريصة جدًا على تقبل الملاحظات من المسؤولات لأني متأكدة أنها راح تفيدني وتطور من نفسي.
	الدورات اللي تنقل لنا معلومات معرفية غير مفيدة والسبب أنهم قاعدين يعيدون شي سبق أن درسناه وعارفينه أما الدورات اللي تعلمني كيف انفذ طريقة تدريس معينة تجعلني أتأمل في نفسي وفي أدائي
	الدروس النموذجية تزيدني خبرة في الوسائل وطرق التدريس وكيفية تفعيل الأدوات والاستفادة من البيئة في إيصال المعلومة
	نحن المعلمات نعترض للنقد بشدة بحكم أن المشرفات شديدات علينا وهذا الشي يجعلنا نتأمل في أنفسنا ونتطور
	دورات التخصص ما أحس إنها أضافت لي شيء للأمانة ، ولكن الدورات التطبيقية أحرص على حضورها لأني استفيد كثير منها
	الدروس التطبيقية والنموذجية تفيدني كثيرا عن الدورات لأني قاعدة أشوف شي واقعي ومن صميم عملي وأكثر ما يفيدني هو الاثراءات والنقاش نهاية الورشة
	أخر دورة حظرتها كانت عن تدريس الرياضيات وبسبب أني أتجنب تدريس الرياضيات وأركز على تدريس المهارات اللغوية لأني قوي فيها ومن خلال حضوري لدورة الرياضيات استفدت كثيرا منها وطورت من أدائي في تدريس الرياضيات.
	أرى أن التأمل ليس له علاقة بالخبرة والمؤهل والفيصل في الأمر هو الرغبة في التطوير
	أنا استفدت من الماجستير أني تعلمت أشياء أوسع من مرحلة البكالوريوس ، ولكن لا أرى أنها زادت من تأملي وبالتالي اللي راح يتشغل على نفسه ، حتى لو ما درس دراسات عليا راح يتطور ويتميز

يتّضح من الجدول رقم (١٧) أنّ البيانات النوعية في مجال تخطيط التدريس تركّز حول المحتوى وطريقة تدريسه وفي مراعاته لخصائص الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، بينما في مجال تنفيذ التدريس تدور حول الطالب ومدى استجابته للمحتوى المقدّم له وطريقة تدريسه وفي مستوى الممارسات التدريسية ومناسبتها للطالب وتزامنها مع وقت الحصّة، في حين تركّز البيانات النوعية في مجال تقويم التدريس في مدى مناسبة طريقة التقويم للطالب وفي تفسير النتائج، كما تركّز البيانات النوعية حول متغيرات الدراسة على نوع الدورات التي تزيد من التأمّل، وعن تراكم الخبرة وأثره في التأمّل، وعن طبيعة الممارسات الإشرافية على المعلّمين والمعلّمات ومدى أثر الدراسات العليا على التأمّل.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتيجة المتوسّط العامّ لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم إلى وجود ممارسات التأمّلية بدرجة كبيرة، حيث يُلحظ أنّ هذه الممارسات التأمّلية تدور حول الطالب من خلال التأمّل في المحتوى العلمي وطريقة تدريسه ومراعاته لقدرات الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (أتأمّل في المحتوى الذي أعدّه للطالب) (انظر للمهارة المراد تدريسها وهل الطالبة بصرية أو سمعية وبناء عليه أحدّد الوسائل وطريقة التدريس المناسبة) (أحطّ كذا سيناريو في عقلي لعملية سير الدرس، وأركّز في كيفية سير الدرس) يُلحظ أنّ الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم تمارس بوضوح في تأمّل المحتوى وطريقة تدريسه وفي خصائص الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم ولإجراءات سير الدرس وبالتالي هذه البيانات تتّفق مع البيانات الكمّية.

وقد يُعزى ذلك الاتّفاق إلى أنّ معلّم صعوبات التعلّم يتحمّل مسؤولية اعداد المحتوى وطريقة تدريسه وطريقة تقويمه ومدى مراعاته لقدرات وامكانات طلّابه وهذه المسؤولية تزيد من تأمّل معلّم صعوبات التعلّم في تخطيطه وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى تقدّم طلّابه، في حين يتّضح من بيانات المقابلة مثل (أتامل في ذهني كيف أنّي أوصل الدرس) (أتخيل ذهنيًا وش أنسب طريقة للدرس) أنّ تدوين الملحوظات حول التخطيط لا يمارس بدرجة كبيرة ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ ممارسة التأمّل في مجال التخطيط تتمّ ذهنيًا.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) التي توصّلت نتائجها إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية في مجال التخطيط لدى معلّمي العلوم جاءت كبيرة، ودراسة الخلف (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ معلّمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات تأمّل إجراءات التخطيط بدرجة كبيرة، ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية في مجال التخطيط جاءت بدرجة كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة جودة (٢٠١٩م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة الممارسات التأمّلية حول إجراءات التخطيط كانت متوسطة.

كما أظهرت نتيجة المتوسّط العامّ لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم إلى وجود ممارسات التأمّلية بدرجة كبيرة، حيث يُلحظ أنّ هذه الممارسات تدور حول التأمّل في المحتوى وطريقة تدريسيه والتقنيات المستخدمة له، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (أتأمّل في المادّة العلمية التي قدّمتها هل كانت مناسبة للطالبة) (أثناء التنفيذ أركّز على نقطة هل حبّت اللّي شرحته لها، هل وصلها بالطريقة اللّي أنا خطّطت لها، هل تفاعلت وركّزت وألّا تملّت وطفشت) (عندما انفذّ الدرس ولا ينجح أقف وأتأمّل في نفسي وفي تنفيذي) (مرّات أحسّ أنّي أدّيت في حصّة سابقه بشكل ممتاز وفي حصّة تالية أحسّ أدائي قلّ عن السابق فأقوم أحاول أحاكي الحصّة السابقة) (أحاول ما أكون سريع في الشرح يعني لما انتهى من جزء أكون مركز هل الطالب مستوعب معي أو لا) يُلحظ أنّ الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم محصورة حول الطالب ومدى استجابته للمحتوى المقدّم له وطريقة تدريسه ، كما أنّ هناك ممارسات تأمّلية واضحة في أداء المعلّمين والمعلّمات أنفسهم وقد يُعزى ذلك إلى إحساسهم بمسؤولية تعليم الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) التي توصّلت نتائجها إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية في مجال التنفيذ لدى معلّمي العلوم جاءت كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة جودة (٢٠١٩م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة الممارسات التأمّلية حول إجراءات التنفيذ كانت متوسطة ودراسة الخلف (٢٠٢٠م) التي

توصّلت إلى أنّ معلّمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات تأمّل إجراءات التنفيذ بدرجة متوسطة ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية في مجال التنفيذ جاءت بدرجة متوسطة.

وأظهرت نتيجة المتوسّط العامّ لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم إلى وجود ممارسات التأمّلية بدرجة كبيرة، حيث تركّز هذه الممارسات في مدى مناسبة طريقة التقويم للمحتوى، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (أتأمّل في نتائج الواجب المنزلي وقبل البدء في الدرس الجديد أتأمّل في سرعة حلّة لتمارين المراجعة وأشوف هل هو من حلّ الواجب وأتقن المهارة السابقة أو في أحد حلّه له) (أتأمّل كثيرًا في نتائج التقويم منها أقيم نفسي وأحدّد اجتياز الطالبة من عدمه) (أتأمّل في نتائج التقويم لأنّها تفيدني في معرفة مدى نجاح طريقي التي استخدمها مع الطالب أو يحتاج أنّي أعدل من نفسي أو من أدائي معه) يُلحظ أنّ الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم تركّز على مناسبة طريقة التقويم وسرعة استجابته للتقويم وعلى مهارة تفسير نتائج التقويم وقد يُعزى ذلك إلى أهمّية مناسبة طريقة التقويم للطالب وسرعة استجابته لها وتفسير نتائج التقويم في تقدّم طالب ذوي صعوبات التعلّم وإتمام الخطّة التربوية الفردية.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) التي توصّلت نتائجها إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية في مجال التقويم لدى معلّمي العلوم جاءت كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة جودة (٢٠١٩م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة الممارسات التأمّلية حول إجراءات التقويم كانت متوسطة ودراسة الخلف (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ معلّمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات تأمّل إجراءات التقويم بدرجة متوسطة ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية في مجال التقويم جاءت بدرجة متوسطة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ المتوسّط العامّ لواقع الممارسات التأمّلية لكافّة المجالات يُشير إلى وجود ممارسات تأمّلية بدرجة كبيرة، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة لكافّة المجالات مثل (أشوف وش اللي عندي من سلبيات وأحاول أعالجها من الزملاء أو من خلال

البحث عن الطريقة الصحيحة) (مرّة نفذت درس لمعلّمات وحرصت جدًّا على طلب نقد منهم وإعطاء ملاحظاتهم من خلال استبانة قدّمتها بهدف التطوير ورفع المستوى) (أحرص على حضور حصص لمعلّمات متميزات وأحرص على الاستفادة منهنّ) (احسك وضعت لي مصطلح لشي أنا قاعدة أمارسه من زمان ولذلك أنا حريصة جدًّا على تقبّل الملاحظات من المسؤولات لأنّي متأكّدة أنّها راح تفيدني وتطوّر من نفسي) يُلحظ أنّ هناك إطلاع ومتابعة لكلّ جديد في التخصّص وفي مهارات التدريس ووجود اهتمام كبير في مقارنة الأداء مع زملاء من التخصّص وخارجه وهذا يتّفق مع ما ورد في الإطار المفاهيمي عن مهارات وطرق الممارسات التأمّلية وقد يُعزى ذلك إلى تحمّلهم مسؤولية تعليم الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم بداية من التقويم التشخيصي لتحديد نقاط القوّة والضعف وعليه بناء الخطط التربوية الفردية ثمّ إعدادهم لمحتوى الدرس واختيار طريقة تدريسه وطريقة تقويمه ومدى مراعاته لنقاط القوّة والضعف، ويليه تنفيذ الدرس ومدى تأمّلهم المحتوى المقدّم للطالب وفي ممارساتهم ومقارنتها مع أقرانهم وختامًا بالتقويم ومدى تحقّق هدف الدرس وتقدّم الطالب في الخطّة التربوية، وبالتالي هذه المسؤولية تزيد من حرص المعلّمين على تبادل الخبرات وتقديم أفضل الممارسات التعليمية للطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، وأيضًا يتّفق مع ما ورد في الأدب التربوي حيث يُشير زيتون (٢٠٠٤م) إلى أنّ مهارات التخطيط تشمل إعداد المحتوى وتنظيمه ومراعاته لخصائص المتعلّمين وتحديد إجراءات التدريس وطريقه تقويمه، مهارات التنفيذ تشمل التهيئة ما قبل الدرس وإدارة الدرس ومهارة الشرح والتعزيز واستخدام التقنيات التعليمية والاستحواذ على الانتباه ومهارة التلخيص، ومهارات التقويم وتشمل إعداد الأسئلة التقويمية وتصحيحها ورصد تفسير النتائج.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) التي توصّلت نتائجها إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي العلوم جاءت كبيرة ودراسة عبيدات (٢٠١٧م) التي أشارت نتائجها إلى وجود درجة مرتفعة في مستوى الممارسات التأمّلية لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا، ودراسة العمري وآخرون (٢٠١٨م) التي أظهرت نتائجها أنّ ممارسة المعلّمين والمعلّمات للتأمّل في التدريس جاء بدرجة عالية، ومع دراسة الحربي (٢٠١٨م) التي توصّلت نتائجها أنّ ممارسات معلّمات العلوم التأمّلية المهنية جاءت بدرجة عالية، وأيضًا

دراسة الخلف (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ معلّمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات التأمّل بدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى وعي معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلّم بأهمّية إعادة النظر في ممارساتهم وأثرها في التخلّص من السلوك الروتيني والوصول إلى أفضل الممارسات التدريسية وبالتالي ينعكس ذلك في رفع جودة التعليم المقدّم للطلّاب ذوي صعوبات التعلّم.

بينما تختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة الرشيدي (٢٠١٨م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة استخدام الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانوية كانت متوسطة، ودراسة جودة (٢٠١٩م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات كانت متوسطة، ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات جاءت بدرجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ معلّم صعوبات التعلّم يقع على عاتقه عبء أكبر من معلّمي التخصّصات الأخرى وذلك لنوعية طلّاب صعوبات التعلّم التي تتطلّب أن يكون على مستوى عالي في التمكّن من مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وبالتالي يتحمّل مسؤولية أكبر من غيره على مستوى الممارسات التدريسية.

وفيما يتعلّق بدراسة الفروق أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلّية وعلى جميع المحاور ولصالح المعلّمات، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (نحن المعلّمات نعترض للنقد بشدّة بحكم أنّ المشرفات شديدات علينا وهذا الشي يجعلنا نتأمّل في أنفسنا ونتطوّر)، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة الجنس أوّلًا وثانيًا لأنّهنّ أكثر التزامًا وتنظيمًا في الممارسات التدريسية ويمارس عليهنّ الإشراف بشكل مستمرّ وأكثر جدّية وبالتالي يحرصنّ على تقبّل الملاحظات والنقد؛ ممّا يدفعهنّ إلى تأمّل ممارساتهنّ وبالتالي تطويرها، وتتّفق هذه النتيجة ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتختلف هذه النتيجة ما جاء في دراسة الرشيدي (٢٠١٨م) ودراسة العمري وآخرون (٢٠١٨م) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا لمتغير الجنس.

في حين بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير الخبرة والمؤهّل، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (أنا استفدت من الماجستير أنّي تعلّمت أشياء أوسع من مرحلة البكالوريوس ولكن لا أرى أنّها زادت من تأمّلي وبالتّالي اللي راح يتشغّل على نفسه حتّى لو ما درس دراسات عليا راح يتطوّر ويتميز) يُلحظ أنّ الخبرة والمؤهّل العلمي ليستا عامل مهمّ في زيادة التأمّل، وقد يُعزى ذلك إلى أنّه ليس هناك تمايز في أحقّية حضور برامج التطوير المهني وبالتالي معلّمي صعوبات التعلّم في الجانب التطويري يعاملون معاملة متساوية وليس لسنوات الخبرة ولا المؤهّل العلمي أي أفضلية في ذلك، وتتّفق هذه النتيجة ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) ودراسة جودة (٢٠١٩م) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا لمتغير الخبرة والمؤهّل، ودراسة الحربي (٢٠١٨م) التي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة، وتختلف مع ما جاء في دراسة الخلف (٢٠٢٠م) التي أظهرت وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهّل.

كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير ساعات النموّ المهني للسنوات الثلاث الأخيرة لصالح فئة ٢٠-٤٠ ساعة وأكثر من ٤٠ ساعة تدريبية ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (دورات التخصّص ما أحسّ أنّها أضافت لي شيء للأمانة ولكنّ الدورات التطبيقية أحرص على حضورها لأنّي استفيد كثير منها) (الدروس التطبيقية والنموذجية تفيدني كثيرًا عن الدورات لأنّي قاعده أشوف شي واقعي ومن صميم عملي وأكثر ما يفيدني هو الاثراءات والنقاش نهاية الورشة) (آخر دورة حظرتها كانت عن تدريس الرياضيات وبسبب أنّي أتجنّب تدريس الرياضيات وأركّز على تدريس المهارات اللغوية لأنّي قوي فيها ومن خلال حضوري لدورة الرياضيات استفدّت كثيرًا منها وطوّرت من أدائي في تدريس الرياضيات) يُلحظ أنّ الدورات التطبيقية كالدروس النموذجية وورش العمل ودورات استراتيجيات التدريس ومهارات التدريس هي الأكثر تأثيرًا في زيادة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم وتُعد كمدخل تطويري مهمّ لمعلّمي صعوبات التعلّم لأنّهم يتحمّلون مسؤولية كبيرة في تعليم الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم ومن أهمّها إعداد المحتوى وطريقة تدريسه وتقويمه ومناسبته لقدرات وإمكانات كلّ طالب في البرنامج.

التـــوصيـــات:

في ضوء النتائج السابقة التي توصّلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

١- ضرورة نشر ثقافة الممارسات التأمّلية ومهارتها وطرقها على معلّمي صعوبات التعلّم من خلال الدورات التدريبية، لمساعدتهم على أخذ هذه الممارسات بعين الاعتبار.

٢- ضرورة لفت انتباه المشرفين التربويين إلى متابعة الممارسات التأمّلية في الميدان التعليمي وتعزيزها.

٣- ضرورة تفعيل المنتديات التعليمية التي تجمع معلّمي صعوبات التعلّم المتميزين للنقاش وتبادل الخبرات في مجال صعوبات التعلّم وخصوصًا في الممارسات التدريسية.

٤- ضرورة اعتماد برامج التطوير المهني على الدورات ذات الجانب التطبيقي أكثر من الدورات ذات الجانب المعرفي.

٥- وضع حوافز مناسبة للمعلّمين والمعلّمات لحضور برامج التطوير المهني والتي من بينها الدروس النموذجية وبرامج تبادل الزيارات الصفّية.

٦- تضمين مفهوم الممارسات التأمّلية ومجالاتها ومهارتها وطرقها في برامج إعداد المعلّم في كلّيات التربية.

البحـــوث المقـــترحـــــة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها يقترح الباحثان ما يلي:

١- إجراء دراسة عن واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم من وجهة نظر مشرفيهم.

٢- إجراء دراسة مماثلة على معلّمي صعوبات التعلّم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٣- إجراء المزيد من الدراسات المسحية لواقع الممارسات التأمّلية لمعلّمي التربية الخاصّة بمختلف الفئات.

٤- إجراء دراسات تتناول برامج تدريبية مقترحة لتنمية الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبدالواحد. (٢٠١٠م). **المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

أبو النجا، عبدالله. (٢٠٠٨م). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلال المعلمين بكلية التربية. **جمعية الثقافة من أجل التنمية**، ٨(٢٦)، ١٨٠-٢٥٠.

أبو سلطان، عبدالنبي وأبو عسكر، محمد. (٢٠١٧م). الممارسات التأمّلية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، ٧ (١)، ١٢٠-١٤٠.

أبو سليم، إيمان محمد. (٢٠١٦م). أثر الممارسة التأمّلية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٥(٢)، ٢٩٩-٣٢٢.

أبو عمشة، خالد حسين. (٢٠١٥م). أهمية التفكير التأملي وأثرة على تعليم الطلبة. **مجلة الألوكة الاجتماعية**، مسترجع من https://cutt.us/aboamshah

أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (١٤٣٣هـ). **صعوبات التعلّم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. (ط٢)**، الرياض: دار الناشر الدولي.

أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (١٤٤٢هـ). **صعوبات التعلّم من التاريخ إلى الخدمات**. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الأستاذ، محمود حسن. (٢٠١١م). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. **مجلة جامعة الأزهر**، ١٣(١)، ١٣٢٩-١٣٧٠.

البدر، عبدالعزيز ابراهيم. (٢٠٠٩م). **المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الجبر، جبر محمد. (٢٠١٣م). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلّاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، (٣٣)، ٩١-١٢٨.

الجدبة، صفية أحمد. (٢٠١١م). **فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحربي، نجلاء مرزوق. (٢٠١٨م). الممارسة التأمّلية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٣ (١٩)، ٤٧٤-٤٩٦.

الخلف، جواهر بنت سعد. (٢٠٢٠م). واقع الممارسات التأمّلية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٣(٢١)، ٤٤٢-٤٦٩.

الرشيدي، فاطمة. (٢٠١٨م). تقدير درجة استخدام الممارسات التأمّلية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريدة من وجهة نظرهم. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية**، (٣٨)، ٢٨٤-٢٩٤.

الزايد، زينب. (٢٠١٨م). تأثير الممارسة التأمّلية في مجتمعات التعلّم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)**، (٦٢)، ٥٥-٧٩.

الزهراني، أحمد. (١٤٣٣هـ). **فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط**. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، مكة.

السلمان، أماني سلمان. (٢٠١٨م). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل: مراجعة أدب. **مجلة التربية الخاصة**، (٢٣)، ٣٠- ١١٣.

السنيدي، سليمان. (١٤٣٧هـ). **بناء نموذج تدريسي قائم على الممارسات التأمّلية وقياس فاعليته في تطوير أداء معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

السيد، عبدالحميد. (٢٠٠٧م). فاعلية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي المشرفات التربويات ببعض مهارات تشخيص تلميذات ذوات صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية وعلاج بعض صعوبات القراءة بمحافظة خميس مشيط. **مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية**، ١٣(٣)، ١١٧-١٦٠.

السيد، ماجدة وخطر، صلاح وفرماوى، فرماوى وأمين، مانيرفا وأبو زيد، عادل. (٢٠١٠م) **المناهج ومهارات التدريس**. القاهرة: الدار العربية

الشمري، مستورة بنت عبيد. (٢٠١٣م). تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. **مجلة القراءة والمعرفة**، (١٣٥)، ١١٩- ١٦٤.

العبدالجبار، عبدالعزيز محمد. (١٩٩٧م). الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيًا أهميتها ومدى توافرها لديهم. **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، (٢٢)، ٤٧- ٨٦.

العبدالجبار، عبدالعزيز محمد. (٢٠٠٢م). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلّم أهميتها ومدى امتلاكهم لها. **مجلة جامعة الملك سعود**، ١٤(١)، ١٧٥- ٢٠٦.

العطواني، زهور. (٢٠٠١م). أثر نموذج التدريس التأملي لتطوير مهارات معلم التربية الفنية الجامعي. **مجلة كلية التربية الأساسية**،٢٦(١٠٩)، ٣١٥-٣٣٠.

العمري، ناعم وعلي، علي طاهر والدهمش، عبدالولي والسليمي، حمود. (٢٠١٨م). طبيعة الممارسات التأمّلية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٩(٣)، ٣١٥-٣٤١.

العياصرة، محمد والفارسي، عائشة ومحمد، عبدالمجيد. (٢٠١٨م). أثر الممارسة التأمّلية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. **المجلة التربوية**، ٣٢ (١٢٨)، ١٣٥-١٨١.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠١٠م). **المدخل إلى التدريس**. عمّان: دار الشروق للنشر.

القويت، الهنوف بنت سليمان. (١٤٣٨هـ). **درجة ممارسة معلمات صعوبات التعلّم لمهارات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المالكي، عبدالعزيز. (٢٠٢٠م). واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات في منطقة نجران. **مجلة تربويات الرياضيات**،٢٣(٨)، ١٢٠-١٥٠.

المحرج، زياد. (١٤٣٥هـ). **مدى ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المنير، رندا عبدالعليم ومنسي، عبير محمود. (٢٠١٥م). **مهارات التعليم الفعال والممارسة التأمّلية لمعلمة الروضة**. عمّان: دار المسيرة للنشر.

النجار، عبدالوهاب محمد. (٢٠١٥م). معلم المستقبل: إعداده وتطويره. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٧(٣)، ٥١٣-٥١٥.

النسائي، أحمد بن شعيب. (١٩٩٨م). **سنن النسائي المجتبى**. بيروت: دار الرسالة العالمية.

باعبدالله، أفراح علي. (٢٠١٩م). **برنامج تطور مهني مقترح قائم على تنمية الممارسات التأمّلية ودورة في تحسين أداء تدريس الفيزياء**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

جودة، سامية. (٢٠١٩م). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وعلاقته بالممارسات التأمّلية وفعالية الذات التدريسية. **مجلة تربويات الرياضيات**، ٢٢ (١)، ١٨١-٢٣١.

حسن، سعاد بنت جابر. (٢٠١٣م). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى الطالبات معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية بمصر والسعودية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٢(٧)، ٦٥٩-٦٨٢.

خلف، إبراهيم. (٢٠١٧م). مدى إتقان مدرسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، (١٣)، ١٨٠-٢٠٠.

خليل، محمد أبو الفتوح. (٢٠١١م). **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**. المدينة المنورة: الشقري للنشر.

رزوقي، رعد مهدي وعبدالكريم، سهى إبراهيم. (١٤٣٦هـ) **التفكير وأنماطه التفكير العلمي التفكير التأملي التفكير الناقد التفكير المنطقي**. عمّان: دار المسيرة

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٤م) **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**. القاهرة: عالم الكتب

سليم، خيري وعوض، ميشيل. (١٤٣٠هـ). **التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين**. القاهرة: دار الكتاب.

شاهين، محمد. (٢٠١٢م). واقع الممارسات التأمّلية لأعضاء الهيئة التدريسية بجامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي نحو في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، ١٤(٢)، ١٨١- ٢٠٨.

شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد. (٢٠٠٣م). **معجم المصطلحات التربوية النفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عامر، طارق والمصري، إيهاب. (٢٠١٧م). **التفكير الناقد والتفكير التأملي**. القاهرة: طيبة للنشر.

عبدالقوي، أشرف بهجات. (٢٠١٧م). **التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية**. مصر: رابطة التربويين العرب.

عبيدات، لمياء. (٢٠١٧م). **واقع الممارسات التأمّلية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا بمحافظة اربد**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، الأردن.

عصفور، قيس وبدران، أحمد. (٢٠١٣م). **صعوبات التعلّم الأكاديمية الوصف والعلاج**. عمّان: دار الفكر.

عفانة، عزو واللولو، فتحيه. (٢٠٠٢م). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. **مجلة التربية العلمية**،٥(١)، ٢-٣٦.

علي، محمد السيد. (٢٠١١م). **موسوعة المصطلحات التربوية**. عمّان: دار المسيرة للنشر.

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨م). **معجم اللغة العربية المعاصرة**. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

كريسويل، جون. (٢٠١٩م) **تصميم البحوث الكمية والنوعية والمزجية** (ترجمة أ.د. عبدالمحسن بن عايض القحطاني). الكويت: دار المسيلة للنشر. (نشر العمل الأصلي عام ٢٠١٧م)

محمد، محمد النوبي. (٢٠١١م). **صعوبات التعلّم بين المهارات والاضطرابات**. عمّان: دار صفاء للنشر.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩م). **طرائق التدريس العامة**. (ط٤)، عمّان: دار المسيرة للنشر.

مصطفى، ابراهيم والزيات، أحمد حسن وعبدالقادر، حامد والنجار، محمد علي. (٢٠٠٤م). **المعجم الوسيط**. القاهرة: الشروق الدولية.

مكي، حنان محمد وصعيدي، رجاء يحيى. (١٤٢٨م). **التأمل والنمو المهني**. الرياض: مكتبة الملك فهد

وزارة التعليم. (١٤٤٢هـ). **دليل معلم صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية**. الرياض: مطبعة وزارة التعليم.

المراجع الأجنبية:

Amanda, Wojcik. (2020) **Examining Reflective Practice Through Lesson Study**. Unpublished Ph.D. Dissertation, Northern Illinois University, U.S.

Cigrand, C. (2020). Contemplative Practice: A Proposal in Reducing Novice Counselor's Performance Anxiety and Excessive Self-Focus. **The Journal of Counselor Preparation and Supervision**, 13(4). Re-trieved from https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol13/iss4/2

Schon D. (1987). **Educating the Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. London: Jossey-Bass Publishers

Hashim, Siti N & Yusoff, Nurahimah M. (2020). The use of reflective practice towards achieving effective English language teaching at primary schools. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)**, 10(1), 364-374

Tillman, Linda C. (2003). Mentoring, Reflection, and Reciprocal Journaling. **Journal theory into practice**, 42 (3), 226-233

McEntee H, Grace and Appleby, Jon and Dowd, Joanne and Grant, Jan and Hole, Simon. (2003). **At the Heart of Teaching A Guide to Reflective Practice**. New York: Columbia university.

العـــدد (٩)، نـــوفمـــبر ٢٠٢١، ص ص ١٥٩ – ٢١١

تأثير وجود طفل ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط على جودة حياة الأسرة خلال جائحة كورونا

إعداد

نيرمين عبد المنعم الحريري
اخصائية نفسية
مركز الخبراء لصعوبات التعلم

علا عادل أبو نقيرة
اخصائية نفسية
مركز كامبريدج لإعادة التأهيل

د/ عيد جلال أبو حمزة
قسم علم النفس، كلية الإنسانيات والعلوم، جامعة عجمان

تأثير وجود طفل ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط على جودة حياة الأسرة خلال جائحة كورونا

نيرمين الحريري(*) & علا ابو نقيرة(**) & د/ عيد أبو حمزة(***)

ملخص

يهدف هذا البحث الى الكشف عن تأثير وجود طفل ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على جودة حياة الأسرة في ظل جائحة كورونا، حيث أن بلغت عينة الدراسة من ٨ أمهات لأطفال ذي نقص الانتباه وفرط النشاط، وتشكلت عينة البحث من جنسيات مختلفة، وتراوحت أعمار الأطفال ما بين ٣ الى ١٠ سنوات. وقد اعتمد الباحثون على المنهج الكيفي، واستخدم الباحثون (المقابلة) كإحدى طرق البحث النوعي في جمع البيانات، وتوصلت الدراسة الى أن الكثير من أمهات الأطفال عانوا من ضغوط نفسية كذلك القلق والاكتئاب، وكان هناك زيادة تتمثل في العنف والعدوان، وحدوث تغيرات في استخدام الشاشات وفي الأكل والنوم، وتدني المستوى الأكاديمي والمعرفي، وزيادة في الجانب الحركي والنشاط، وأيضا زيادة في وصمة المرض والانتقادات، و انخفاض في المساندة والعلاقات الاجتماعية من المجتمع الخارجي المحيط بالأسرة، وإن كان هناك زيادة في الترابط الأسري، وقلة في توفر العمالة المنزلية. كما توصلت الدراسة الى ان هناك الكثير من المعوقات التي واجهتها الامهات ومنها حصول التعلم عن بعد وجلوس الاطفال طوال اليوم داخل المنزل، وعدم وجود دعم ومساندة لأطفالهم والتعرض للنقد بشكل كبير، عدم توفر دعم وارشاد نفسي لتوجيههم وتخفيف الضغط عنهم.

الكلمات المفتاحية: ذي نقص الانتباه وفرط النشاط – جودة الحياة – الضغوط النفسية – المشكلات السلوكية – فايروس كورونا.

(*) اخصائية نفسية – مركز الخبراء لصعوبات التعلم

(**) اخصائية نفسية – مركز كامبريدج لإعادة التأهيل

(***) قسم علم النفس، كلية الإنسانيات والعلوم، جامعة عجمان

The Effect of having a Child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder on the Quality of Family Life During COVID-19 Pandemic

Nermin A. Hariri (*) **& Ola A. Abu Naqira** (**) **& Eid G. Abo Hamza** (***)

Abstract

The aim of revealing the effect of having a child with attention deficit hyperactivity disorder on the family's quality of life in light of the Corona pandemic. The study sample consisted of 8 mothers of children with attention deficit hyperactivity disorder, the research sample was made up of different nationalities, and the children's ages ranged from 3 to 10 years. The researchers used a qualitative approach to collect data, and one of the qualitative research methods used was the interview technique. The study concluded that many mothers of children experienced psychological stress, anxiety, and depression, and that there was an increase in violence and aggression, as well as changes in screen use and eating habits, a low academic and cognitive level, an increase in movement and activity, an increase in the stigma of illness and criticism, a decrease in outside community support and social relations surrounding the family, despite an increase in family bonding. Furthermore, a decrease in the availability of domestic labor. The study also discovered that mothers face numerous challenges, including limited access to distance learning. Children who spend the majority of their time inside the house, a lack of support and assistance for their children, frequent criticism, and a lack of psychological support and guidance to guide them and relieve stress.

Keywords: Quality of life, Attention deficit, ADHD, Stress, Behavioral Problems, Corona Virus.

(*) Psychologist - Expert Center for Learning Disabilities
(**) Psychologist - Cambridge Rehabilitation Center
(***) Psychology Department, College of Humanities and Sciences, Ajman University, Ajman, United Arab Emirates.

مقـــدمـــــة:

يعد نقص الانتباه وفرط الحركة من بين الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى الأطفال وأن الحالة الاجتماعية والاقتصادية منخفضة بشكل ملحوظ لدى أسر ذوي فرط النشاط، كما ذكر في دراسة (Yousef, 2021)، حيث يشير هذا المصطلح الى الاضطراب السلوكي و نقص فترة الانتباه أو قصرها، يعاني الأطفال المصابون باضطراب ADHD من فرط النشاط والاندفاع وكثرة الحركة وعدم الجلوس بمكان واحد، ولا يستطيعون التركيز على شيء واحد لمدة طويلة، ويسببون الإزعاج للأخرين بسبب مرضهم، لديهم ايضاً مشاكل في تنفيذ المهام، كالمهام التنظيمية والعمل المدرسي، وأن تأثيرهم سيكون بشكل كبير على الأهل لأن أدارة هؤلاء الأطفال في المنزل امراً صعباً، وله تأثير سلبي على العلاقات ومستوى عالي من التوتر لدى الأهل . (إبراهيم السيد، ٢٠٠٣).

وهناك العديد من الجوانب التي يجب وضعها، كجودة الحياة، التي تشير إلى كيفية الاستمتاع بجوانب الحياة المختلفة والذي يحتاج أن يكون لدى الفرد القدرة على فهم ذاته وقدراته ليحقق جودة الحياة الخاصة به، وفي أطار موضوع الأطفال وأسر ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط، فأنه يشير إلى علاقة الطفل مع أسرته والضغوطات النفسية التي تعرضوا لها الأهالي ومدى ملائمة الطفل مع الخدمات التعليمية عن بعد (Schalock, 2004) . حسب جمعية دعم نقص الانتباه وفرط الحركة السعودية فقد توصلت إلى هذه الاحصاءات: نسبة الإصابة لدى الأطفال في الولايات المتحدة هي من ٢-١٨%، ونسبة الإصابة في الأمارات هي ١٤,٩% بين طلاب المدارس، ونسبة الإصابة في قطر ١١,١ % بين طلاب المدارس، ونسبة الإصابة في المملكة السعودية هي ١٥% (مركز سيدرا، ٢٠٢١).

نشأ فايروس كورونا تاريخ (١,١٢,٢٠١٩) وأدى الى الأغلاق التام في العديد من البلدان وتم اغلاق جميع المدارس والأنشطة الترفيهية، والحجر الصحي لجميع السكان وقضاء الأطفال وقتهم داخل المنزل دون الخروج لأي مكان، بالنسبة للأطفال المصابين باضطراب نقص لانتباه وفرط الحركة، عانوا أسرهم من ضغوطات نفسية شديدة خلال فترة الحجر، فبعد أن كانت متوفرة لديهم جميع الأنشطة والذهاب الى المدرسة وهي سبيلهم للسيطرة على سلوكيات

أطفالهم قبل انتشار فيروس كورونا، بات عليهم التكيف في التعامل مع فرط الحركة داخل المنزل، مما يعرض تلك الأسر لضغوط صحية ونفسية بسبب وضع أطفالهم، نظراً لوقت الفراغ الموجود لدى الأطفال فأنهم اكثر عرضة للانغماس في استخدام التكنولوجيا، كما ذكر في دراسة (Hai،٢٠٢١) ولأن هذا الوضع مستجد فأنه لا يوجد خلفية لدى الأهل عن كيفية التعامل مع الوضع الجديد، وايضاً نظراً لضغوطات العمل الموجودة لدى الأهل فأنهم لا يمتلكون وقت كافي لإجراء التدخل السلوكي لأطفالهم، ويمكن للأهالي الذين يمتلكون الوقت أن يتخذوا الأمر على أنه فرصة لهم لتعلم مبادئ العلاج السلوكي لإدارة هؤلاء الأطفال بشكل اكثر فعالية، وبالنسبة لمن يتناولون المنشطات عليهم أن يتبعوا ارشادات الطبيب عن بعد، في الفترة الأخيرة تم التدخل العلاجي عبر الفيديو مقارنة بجلسات وجهاً لوجه، تعتبر مؤتمرات الفيديو اقل في التكلفة وتوفيراً للوقت، كما ذكر في دراسة (Valentine, 2021)، بالإضافة إلى ذلك يجب ان يتعاون الأهل مع الأخصائيين من خلال استخدام استراتيجيات جديدة وغير معتادة فيما يتعلق بالأنشطة المنزلية واللعب، وأن لا تكن الأنشطة المتوفرة متاحة طوال الوقت امام الطفل وذلك للحفاظ على تركيزه على نشاط واحد، وأن تعرف الأم الوقت المناسب لإعطاء النشاط الأخر حتى لا يحدث ملل، وفي هذه الخلفية للتعرف على أثر كورونا على أهالي الأطفال ذوي فرط النشاط يجب مراعاة الآخرين لأهالي الأطفال لأنهم لم يختاروا هذا الاضطراب لأطفالهم، ولم يقصر والديه في تقويم سلوكه ويجب الوقوف مع الأهالي وتقديم الدعم لهم.

مشكلـــة الـــدراســـــة:

يشكل التعامل مع الأطفال المصابين نقص الانتباه وفرط الحركة تحدياً كبيراً لأهاليهم خاصة في جائحة كورونا والإلزام بالحجر الصحي وعدم الخروج من البيت وإغلاق المدارس وجميع الأنشطة، وهنا يتراكم الضغط النفسي لدى الأهل نتيجة الأغلاق وصعوبة تقبل الوضع الجديد والتعامل معه، وسوف يواجهون الوالدان تحديات حول التعامل مع أطفالهم المصابين بالاضطراب، وقد يعانون الأهل من الاكتئاب او القلق بسبب الضغوط المفاجئة التي حلت بهم، كما جاء في دراسة، (Hai, 2021)، حيث أن ٥٣,٧ من الأمهات يعانون من الاكتئاب،

و٥٣,٧ يعانون من القلق، وهنا يجب التدخل من قبل الأخصائيين لمساعدتهم في التعامل مع هذه المشكلة بكل حذافيرها، والتخلص من الضغط المسبب للوضع الراهن، ويتم التعاون والتوجيه عبر الأنترنت من خلال مكالمات الفيديو بسبب الأغلاق، ويعد هذا الاختيار مفيد وموفر للوقت، ويساعد على إبقاء التواصل مستمر مع الطفل ووالديه للحصول على أكبر فائدة ممكنة لصالح الطفل ولتخفيف الضغط عن والديه، وتتحدد تأثير مشكلة الدراسة على الأهل بشكل خاص ومدى شدة التأثير عليهم وما نتج عن تلك الضغوط التي واجهوها الأهالي، كما جاء في دراسة (Valentine,2021) .

ويمكن صياغة المشكلة في الأسئلة التالية:

السؤال الرئيسي: "ما مدى تأثير وجود طفل ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط على جودة حياة الأسرة في ظل جائحة كورونا".

حيث تتمثل مشكلة الدراسة في الاسئلة التالية:

- ما المعوقات التي واجهوها امهات اطفال اضطراب ذي نقص الانتباه وفرط النشاط اثناء جائحة كورونا؟
- ما الآثار التي ترتبت على امهات اطفال ذي نقص الانتباه وفرط النشاط اثناء جائحة كورونا والاغلاق؟

الإطـــار النظـــري:

مفهـــوم اضطـــراب فـــرط النشـــاط:

عرفت الجمعية البريطانية لعلماء النفس اضطراب فرط النشاط، بأنه اضطراب عصبي نفسي، يتبعه اندفاعية وفرط وضعف في الانتباه، ولا يتناسب مع المرحلة النمائية للفرد، ويحدث ذلك مشاكل لدى الفرد في التحصيل الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية وخلل في السلوك، ويمكن تشخيصه في الطفولة ويستمر لمرحلة الرشد " (Chu.2003, p.221).

وعرفته الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال، بأنه أكثر الاضطرابات العصبية السلوكية انتشار في مرحلة الطفولة، ومن الأعراض المصاحبة له، الاندفاعية، والحركة المفرطة، ومن

الممكن ان يعانوا هؤلاء الأطفال من مشكلات اكاديمية ومشكلات مع أسرهم ومع الأصدقاء، وايضا تدني مفهوم الذات لديهم(American Academy of Pediatric.2000. P.1158).

ويعرفه الدليل الموحد لمصطلحات الاعاقة والتربية الخاصة والتأهيل (٢٠٠١)، على انه نشاط يظهر بدون أي هدف مسبق، ولا يكون متوافق مع الحدث الحاصل ويسبب المضايقة للأخرين " (الزارع، ٢٠٠٧، ١٥) .

ويرى باركلي (Barkley .1999.p.180) . أن الأطفال المصابين بفرط النشاط هم الذين يعانون من عوائق في التحكم والضبط والانتباه، ويدفعهم ذلك لعدم الاتفاق مع أقرانهم ومع أسرهم. وقد عرف ديلز (DILLS.2001.P.20) بأنه الإدامة في عدم الانتباه وفرط الحركة، ويبدو ذلك في كثير من المواقف المختلفة والتي لا تتناسب مع الحدث الحاصل.

يعرفه الباحثون بانه يتضمن عدة سلوكيات تتواجد لدى الأطفال بدرجات متفاوتة، وبأن الاطفال يكون لديهم سلوكيات استفزازية مع الاخرين وبان لديهم لا مبالاة وعدم الاهتمام بآراء الاخرين عنهم، وايضا يتصفون بالعداوة، وأن لديهم سلوكيات غير مبررة ولا يوجد لها هدف، وليس لديهم ادراك كافي حول ما يفعلوه فأنهم ينفعلوا بسرعة اتجاه اي موقف.

أسبـــاب النشـــاط الـــزائـــد:

اختلف الباحثون حول الأسباب التي تؤدي الى الإصابة بالنشاط الزائد، حيث أشاروا بعضهم الى انه يرجع الى وجود تلف في المخ، وآخرون اشاروا الى انه يرجع الى أمراض في الجهاز العصبي المركزي وفي الدماغ، ومنهم أشار الى العوامل الوراثية، بينما يرى آخرون أن اغلب حالات النشاط الزائد قد ترجع لعوامل نفسية وبيئية (يوسف وزكريا، ٢٠٠٠).

وفيما يلي توضيح لهذه الأسباب:

١- العـــوامـــل الـــوراثيـــــة:

للوراثة أهمية كبيرة في حدوث فرط النشاط لدى الأطفال، وذلك إما بطريقة مباشرة من خلال نقل الموروثات التي تحملها الخلية لعوامل وراثية خاصة بضعف في بعض المراكز بالمخ وخاصة المسؤولة عن الانتباه، وإما الطريقة لغير مباشرة يتم نقل الموروثات لعيوب تكوينية

تؤدي الى تلف أنسجة المخ، وقد أشارت الدراسات أن ١٠% من آباء الأطفال كان لهم نفس الأعراض في طفولتهم (احمد وبدر، ١٩٩٩، الشربيني ١٩٩٤) .

٢- العـــوامـــل البيئيـــة:

تبدأ العوامل البيئية منذ أن يكون الطفل جنيناً في بطن أمه، وللعوامل البيئية دوراً كبيراً في ظهور **أعراض اضطراب فرط النشاط لدى الطفل (ويتم تقسيم المراحل) كالتالي:**

أ) مرحلة **الحمل** : من الممكن أن تصاب الأم خلال فترة الحمل ببعض الأمراض، كالزهري أو السيلان أو الحصبة الألمانية أو تعاطيها للمخدرات والكحول أو سوء التغذية اثناء الحمل أو تناولها لأدوية في أول ٣ شهور من الحمل، وايضاً تعرضها للأشعة السينية، كل هذه العوامل تؤدي الى إصابة الجنين بتلف في المخ أو الجهاز العصبي (الدسوقي، ٢٠٠٦) .

ب) مرحلة **الولادة:** هناك مشاكل تحدث اثناء الولادة، وينتج عنها أصابات لدى الطفل كالإصابة في تلف بعض خلايا المخ، مما يؤدي الى حدوث مشاكل لدى الطفل في معالجة المعلومات، ويؤثر ذلك على عملية الانتباه والتحكم في السلوك، ويؤدي ذلك الى حدوث فرط النشاط لدى الطفل (أحمد وبدر، ١٩٩٩).

ج) **مرحلة ما بعد الولادة:** اصابة الطفل ببعض الأمراض المعدية كالحمى والالتهاب السحائي وايضاً كثرة ضرب الطفل رأسه في الأرض، كلها عوامل تؤدي إلى أصابات في بعض المراكز العصبية بالدماغ (أحمد وبدر، ١٩٩٩) .

٣- العـــوامـــل البيـــولـــوجيـــة:

هناك مجموعة من العوامل البيولوجية التي يمكن أن تكون الأسباب الرئيسية وراء مشكلة النشاط الزائد وهي:

أ) ضعـــف الـــدمـــاغ:

نظرًا لحدوث الخلل أو الضرر في الجزء الأوسط من دماغ الطفل، فإنه ينتج عنه ضعف في وظائف الدماغ، ومع أسباب مختلفة تؤدي إلى قصور وظيفي، فهي تؤثر على

التطور الطبيعي لدماغ الفرد (محفوظ، ٢٠١٠). وقد يكون من بين الأسباب المؤدية إلى اختلال وظائف المخ، ذكرت عدة دراسات إلى أن نشاط الجزء تحت القشري من الدماغ أو نتيجة خلل النمو لأسباب مختلفة، مثل: الأورام أو نقص الأكسجين. (يحيى، ٢٠٠٧).

ب) اضطراب الجهاز العصبي:

وقد يعاني الطفل من خلل في جهازه العصبي بسبب تأخر نضجه أو إصابته أثناء الحمل، مثل تناول الأم لأدوية معينة، أو إصابة الأم ببعض الأمراض أثناء الحمل (مجيد، ٢٠٠٨).

ج) اختلال التوازن الكيميائي في النواقل العصبية:

تشير دراسة (Adamou,2020) إلى أن اضطراب النشاط المفرط يرجع إلى اختلال التوازن الكيميائي في الناقلات العصبية، وأن الناقلات هي قواعد كيميائية تعمل على نقل الإشارات العصبية بين المراكز العصبية المختلفة في الدماغ، ومن أهم هذه الناقلات (النورادرينالين) و (الدوبامين)، ولتحديد التأثيرات المحيطية، أي خلل في هذه المرسلات يؤدي إتلاف آليات الانتباه، مما ينهك قدرة الفرد على الانتباه والتركيز وتوخي المخاطر. (١٩٠، Tucket & Williamson، 1984؛ Ozzy، 2008).

٤- عوامل اجتماعية:

أظهرت نتائج العديد من الدراسات، أن العديد من الأطفال يعانون من زيادة النشاط لسببان وهما الوضع النفسي والاجتماعي المحيط بهم، ومن العوامل الاجتماعية الأكثر أهمية هي كالآتي:

أ) أساليب التربية السيئة:

يحتاج الطفل إلى الحب والقبول والدفء العاطفي من والديه، تماماً كما يحتاج إلى المأكل والملبس. لذلك، فإن طرق العلاج الأبوية الصحيحة، التي يشعر بها الطفل برعاية وحب والديه، تحدث لديه التوافق النفسي والاجتماعي. أما بالنسبة لأساليب العلاج الأبوية الخاطئة، والتي تتسم بالمنع الصريح وعدم الاهتمام واللامبالاة تجاه الطفل، والعقاب الجسدي أو النفسي المتكرر والشديد، والتي يشعر الطفل منها بالنبذ، فتؤدي إلى إصابة الطفل بالنشاط الزائد. (أحمد وبدر، ١٩٩٩) .

ب) عدم الاستقرار داخل الأسرة:

الأسرة غير المستقرة اقتصاديا واجتماعيا ونفسيا فضلا عن نقص التوافق الزوجي، عدم التطابق الأسري، إدمان أحد الوالدين، سفر أو وفاة أحدهما، يؤدي إلى ميل الطفل إلى الإثارة وقلة التركيز (النوبي، ٢٠٠٩). فالحرمان العاطفي من الوالدين له دور في ظهور أعراض النشاط أكثر، قام كابلان وزملاؤه (كابلان وآخرون) مع دراسة كان هدفها تحديد طبيعة العلاقة بين الحرمان العاطفي للوالدين وإصابة أطفالهم بالنشاط المفرط. أظهرت النتائج مع أسرهم أن النشاط المتزايد أعلى بين الأطفال المودعين في مؤسسات الإيداع مقارنة بالأطفال الذين يعيشون مع أسرهم، مما يشير إلى أن الحرمان العاطفي للوالدين الناتج عن التفكك الأسري يؤدي إلى زيادة نشاط الطفل (أحمد وبدر، ١٩٩٩) .

ج) تجربة دخول المدرسة:

قد تكون البيئة المدرسية الجديدة أكثر تعقيدًا للطفل، مقارنة ببيئة الأسرة في المنزل فهي تمثل عبئًا جديدًا على الطفل، وتساهم التجارب المدرسية بشكل فعال في ظهور هذه الاضطرابات من حيث تعطيل علاقة الطفل بمعلميه، مما يؤدي إلى ضعف قدرا ته ومشاعره والخوف من الفشل وتكراره (النوبي، ٢٠٠٩).

٥- العوامل النفسية:

هناك مجموعة من العوامل النفسية التي تؤدي إلى حدوث زيادة في النشاط في الطفل ومنها: الضغط النفسي، القلق، التوتر، الإحباط الشديد، فقدان الشعور بالأمان، انعدام الثقة بالنفس، وانعدام القدرة على التعبير. وعدم قبول تصرفاته وسلوكه وتدمير معنوياته مما يجعله ينطوي ويذهب لعالمه الخاص (الزعبي، ٢٠٠٢؛ الدسوقي، ٢٠٠٦) .. أكدت دراسة الدردرير (١٩٩٣) ارتفاع مستوى القلق لدى الأطفال مفرطي النشاط بسبب التهور، والاندفاع، وعدم التنظيم، وعدم القدرة على المواجهة للمواقف الحياتية المختلفة، وتعرضهم المتكرر للانتقادات والضعف.

اضطراب نقص الانتباه-النشاط الزائد: أعراض فرط النشاط حسب الدليل التشخيصي الخامس Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder :

يعرف الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية الذي تم اصداره من الجمعية الأمريكية للطب النفسي، هو تصنيف للاضطرابات العقلية بهدف تسهيل التشخيص وجعله اكثر مصداقية لهذه الاضطرابات (الدار العربية للعلوم ،٢٠١٤) .

أولا : النمط المستمر من عدم الانتباه و / أو النشاط الزائد والاندفاع الذي يتداخل مع التطور أو الأداء، كما يتضح من (١) و / أو (٢) :

١- عـــــدم الانتبـــــاه:

ستة أو أكثر من الأعراض التالية تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل إلى درجة لا تتفق مع المستوى التنموي، والتي سوف تؤثر سلبًا ومباشرة على الأنشطة الاجتماعية والمهنية / الأكاديمية:

ملحوظة: الأعراض ليست مجرد مظهر من مظاهر السلوك غير المرغوب فيه والعدواني، أو الفشل في فهم التعليمات أو المهام. للمراهقين الأكبر سنًا والبالغين (الذين تبلغ أعمارهم ١٧ عامًا أو أكثر)، يلزم وجود خمسة أعراض على الأقل.

أ) غالبًا ما يفشل في إيلاء اهتمام وثيق للتفاصيل، أو يخطئ بلا مبالاة في واجباته المدرسية أو العمل أو الأنشطة الأخرى (على سبيل المثال، تفويت التفاصيل أو الأغفال، والعمل الغير دقيق).

ب) غالبًا ما يكون من الصعب عليه الحفاظ على الانتباه في العمل أو في الأنشطة، (على سبيل المثال، صعوبة الحفاظ على التركيز أثناء المحاضرات أو القراءة المطولة أو المحادثات).

ج) لا يبدو غالبًا أنه يستمع عند مخاطبته مباشرة، (يظهر عقله في مكان آخر، على سبيل المثال، حتى في حالة عدم وجود أي إلهاء واضح).

د) لا يتبع التعليمات غالبا، ويفشل في إنهاء العمل المدرسي أو الأعمال اليومية أو المهام العملية، (يبدأ المهام، على سبيل المثال، لكنه يفقد تركيزه بسرعة ويسهل تشتيت انتباهه).

هـ) غالبًا ما يواجه صعوبة في تنظيم الأنشطة والمهام، (صعوبة إدارة المهام المتسلسلة، على سبيل المثال، صعوبة الاحتفاظ بالأشياء والممتلكات الشخصية بشكل فوضوي، منظم، غير منظم، والفشل في الالتزام بالمواعيد المحددة، ويفتقر إلى إدارة الوقت الجيدة).

و) غالبًا ما يكره أو يتجنب أو يتردد عن الانخراط في المهام التي تتطلب جهد عقلي مستدام، (مثل الواجبات المنزلية أو العمل المدرسي.، للمراهقين الأكبر في السن والبالغين، الذين يقومون بإعداد التقارير ومراجعة الأوراق الطويلة وملء الاستمارات .).

ز) غالبًا ما يفقد العناصر الضرورية للقيام بمهامه وأنشطته، (مثل المواد المدرسية والكتب و الأقلام والأدوات والمفاتيح والمحافظ والنظارات والأوراق والهواتف المحمولة).

ح) غالبًا ما يصرف انتباهه بسهولة عن طريق منبه خارجي،(بالنسبة للمراهقين الأكبر في السن وفي البالغين قد تتضمن أفكار غير ذات صلة).

ط) نسيان الأنشطة اليومية بشكل متكرر،(على سبيل المثال، إنجاز المهام، الأعمال اليومية، للمراهقين والبالغين الأكبر سنًا، ودفع الفواتير، وإعادة الاتصال بالمكالمات، والاحتفاظ بالمواعيد).

ثانيا: فرط النشاط - الاندفاع:

استمرت ستة من الأعراض التالية لمدة ستة أشهر على الأقل إلى درجة لا تتوافق مع مستوى النمو وتؤثر سلبًا ومباشرًا على الأنشطة الاجتماعية والمهنية / الأكاديمية.

ملحوظة: الأعراض ليست مجرد مظهر من مظاهر السلوك غير المرغوب فيه والعدواني، أو الفشل في فهم التعليمات أو المهام. للمراهقين والبالغين الأكبر سنًا (الذين تبلغ أعمارهم ١٧ عامًا أو أكثر)، يلزم وجود خمسة أعراض على الأقل.

أ) يقوم في كثير من الأحيان بحركات عصبية في اليدين أو القدمين، أو يتلوى في كرسيه.

ب) غالبًا ما يترك مقعده في الحالات التي يُتوقع فيها مرافقة مقعده (في الفصول الدراسية أو في المكتب أو في أماكن العمل الأخرى، أو في الحالات التي يُطلب فيها البقاء جالسًا).

ج) في كثير من الأحيان يتسلق، أو يجري في مواقف غير مناسبة (قد يشعر المراهقون أو البالغون فقط بمشاعر عدم الراحة).

د) غالبًا ما يواجه صعوبات عند الانخراط، أو اللعب بهدوء في الأنشطة الترفيهية.

هـ) في الغالب يكون متحفز ،أو يتصرف كما إنه "مزودًا بمحرك" (ليس مريحًا في الاحتفاظ بشيء ثابت لفترات طويلة من الوقت، كما هو الحال في الاجتماعات أو المطاعم حيث قد يجد الآخرون صعوبة في التعايش).

و) كثيرا ما يتحدث بشكل مفرط.

ز) غالبًا ما يطلب الإجابة قبل إكمال الأسئلة (على سبيل المثال يكمل الجمل عن الآخرين، ولا ينتظر دوره عند التحدث)

ح) يجد صعوبة غالبا في انتظار دوره (على سبيل المثال عند الانتظار في الطابور).

ط) في الأغلب يقاطع أو يتدخل في شؤون الآخرين (على سبيل المثال، في المحادثات أو الأنشطة أو الألعاب، وقد يبدأ في استخدام أشياء الآخرين دون طلب أو الحصول على إذن، للمراهقين والبالغين، قد يتدخلون أو يتولون ما يفعله الآخرون) .

ي) وجود بعض أعراض الحركة المفرطة–الاندفاع أو أعراض قلة الانتباه قبل سن ١٢ سنة.

ك) وجود بعض أعراض الحركة المفرطة الاندفاعية أو عدم الانتباه في منزلين أو أكثر (على سبيل المثال، في المدرسة، في العمل، في المنزل، مع الأقارب أو الأصدقاء، و غيرها من الأنشطة).

ل) هناك دليل واضح على أن الأعراض تتداخل، أو تقلل من جودة الأداء الاجتماعي ،أو المهني، أو الأكاديمي.

النظريات المفسرة لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط:

١- نموذج بوسنر للانتباه الطبيعي:

يحدد نموذج بوسنر لعام ١٩٩٤ ثلاثة مكونات للانتباه، والتي يسميها شبكات الانتباه:

- معالجة الشبكة / التحكم التنفيذي. شبكة إنذار. شبكة التوجيه / الحركة.

- شبكة المعالجة / التحكم التنفيذي، هي الشبكة الأولى المسؤولة عن اكتشاف المحفزات ودمجها في الإدراك الواعي، ويفترض داخل الدماغ أن هذه الشبكة تقع في منتصف المنطقة الأمامية من الدماغ وأجزائه القاعدية، بينما تقوم شبكة الإنذار بإعداد الخلايا العصبية الدماغية للاستجابة لتلك المنبهات التي تم اكتشافها والتعرف عليها على شبكة التحكم التنفيذية، وتقع تلك الشبكة في المنطقة الجانبية للأجزاء الأمامية من الدماغ.

تقوم شبكة التوجيه / الحركة بتوجيه الانتباه إلى المنبه الجديد وتفصل المنبهات، وتقع هذه الشبكة في الفص الأوسط من الدماغ. أجرى بوسنر وبيرغر ٢٠٠٠ دراسة على عينة من الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة في ضوء نموذج بوسنر، ولخصت تلك الدراسة إلى الاضطراب ناتج عن اضطراب هذه الشبكات الثلاث للجهاز العصبي المركزي في الدماغ والنخاع الشوكي.(ميروك، ٢٠٠٣) .

٢- نمـــوذج بـــاركلـــي:

يُعرف هذا النموذج باسم Barclay Prevention Model 1997، وهو نموذج يعتمد على نتائج فصيلة من الدراسات التي استلمت اضطرابات الانتباه وفرط النشاط، مثل دراسة (Willicuttet. Barkley, 2003; Barkley, 2001; Nigg, 2005 al 1997)، والذي يقوم على فرضية أساسية مفادها أن "اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه مرتبط بالوظائف التنفيذية"، ويشير مصطلح الوظيفة التنفيذية، إلى مجموعة من الوظائف العليا التي ترمز لتنظيم السلوك . والمقصودة نحو الهدف، وتشمل هذه الوظيفة مجموعة من العمليات مثل: الذاكرة العاملة، والمرونة المعرفية، اليقظة، ويرى هذا النموذج أن مصطلح ADHD يرتبط باضطراب في النمو في الوظائف التي تؤديها العمليات السابقة، وهذا يظهر بوضوح في عدم القدرة على ضبط النفس والتحكم فيها. (ميروك, ٢٠٠٣) .

٣- نمـــوذج ســـيرجـــنت:

في حين أن نموذج باركلي يركز على الوقاية، ينظر نموذج سيرجنت ١٩٩٩ في مشاكل الانتباه من منظور إدراكي، يمكن تسمية هذا النموذج بالنموذج المعرفي النشط، ويستند هذا

النموذج إلى فرضية أساسية مفادها أن اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط تكمن في خلل في قشرة الدماغ المسؤولة عن الشعور بالاستيقاظ، من الشرح يعني أن سبب وجود تشتيت الانتباه وفرط النشاط يرجع، من الدرجة الأولى، إلى خلل في قشرة الدماغ المسؤولة عن الشعور بالاستيقاظ، وما يصاحبها من اضطراب نقص الجهد والنشاط المعرفي. المهام المختلفة التي يتفاعل معها الفرد "وهذا الاضطراب في تلك الطاقة يؤدي إلى مشاكل في السلوك تعد ثانوية، ويظهر بشكل متزامن في الأفراد الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. (ميروك، ٢٠٠٣) .

مفهـــوم جـــودة الحيـــاة:

ويقصد بها بالعموم، جودة سمات الأنسان، من خلال تكوينه النفسي والجسمي والمعرفي، وتكوينه الأخلاقي والاجتماعي، ودرجة توافق الأنسان مع نفسه والآخرين. أو بأن الجودة هي: التوافق لمتطلبات أو سمات معينة". (شاهر خالد سليمان،١٢٠،٢٠١٠).

جوران يعرف جودة الحياة، بأنها:" مطابقة المنتج للاستعمال أو للأغراض". أما بالنسبة لديمنج فيعرفها بأنها:" تلبي توقعات ورغبات المستفيد في الحاضر والمستقبل". وكروسبي يعرفها بأنها: الالتزام أو الإيفاء بالمتطلبات ". (سالم سليم الغنبوصي،١٩٢، ٢٠٠٦)

الغباشي تعرف جودة الحياه، شويخ ٢٠٠٩، بأنها أجمالي الاحساس الذاتي لدى الفرد، بمدى تحقيق الرضا لديه فيما يرتبط بمختلف متغيرات الحياة الشخصية في الصحة والصحة الجسمية ومشاكل الصحة النفسية والنشاطات الاجتماعية، الألم، الحيوية والحالة المعنوية عامتاَ، الأداء الاجتماعي ". (سهير فهيم الغباشي، هناء أحمد محمد شويخ، ٢٠٠٩،٢٢٦).

جودة الحياة فهي، قدرة على تبني أسلوب الحياة الذي يشبع الاحتياجات والرغبات التي لدى الفرد ".(Karen, Lambour& Greenspan, 1990).

اليونسكو UNISCO جودة الحياة أنها: جميع جوانب الحياة كما يعرفها الأفراد، وتشتمل إشباع الحاجات الأساسية التي تقوم بتحقيق التوافق النفسي للفرد ". (عبد المعطي، ١٧، ٢٠٠٥) .

ويعرف الباحثون جودة الحياة بأنها :" تتمثل جودة الحياة في الشعور بالسلام الداخلي والانعكاس للتقدير الذاتي للفرد، ويقوم الفرد بالسعي بكل ما لديه من أمكانيات وطاقة لتقديم جميع العوامل الملائمة، لكي يحقق جودة الحياة وفق رغباته فيما يتناسب مع الواقع .

ومن خلال العرض السابق لبعض التعريفات، نرى أن الاختلاف فيما بينهم بسيط ويتشاركون في جوانب عديدة منها: جودة الحياة في اشباع حاجات الفرد، والسلامة عامة للمجتمعات والأفراد، وسعي الأفراد نحو مسؤولياتهم ورغباتهم والاعتناء بأسرهم.

اتجـــاهـــات جـــودة الحيـــاة:

- الاتجاه الفلسفي
- الاتجاه النفسي
- الاتجاه الاجتماعي
- الاتجاه الطبي

١- الاتجـــاه الفلسفـــي:

الاتجاه هذا يؤكد بأن، جودة الحياة حق متكافئ في الازدهار والحياة، فأن مفهوم جودة الحياة بالنسبة للمنظور الفلسفي أتى لكي يوضع مفهوم السعادة ضمن الثلاثية البرجمانية المعروفة والمتمثلة بأن لا يمكن للفكرة أن تتحول لاعتقاد إلا بأثبات نجاحها على المستوى العملي، فالمستوى العملي أقرب لمفهوم الرفاهية والسعادة الشخصية منه إلى أي مفهوم آخر، فهذا المفهوم هو أساس اهتمام الفلاسفة الذين ركزوا على مفهوم السعادة خلال قرون، كأبيقور، سقراط، وأرسطو. ومن منظور فلسفي آخر ينظر إلى جودة الحياة، على أن تلك السعادة المأمولة يجب على الأنسان أن يحرر نفسه من أسر الواقع، وأن يحلق في فضاء المثاليات، لكي يستطيع الأنسان الحصول على تلك السعادة، مما يدفع الأنسان الى التسامي على الواقع المر والخانق، وترك العنان لخيالاته. (بو عيشة، ٢٠١٤، ص . ٧٩) .

٢- الاتجـــاه النفســـي:

بالنسبة للإنسان، إن الحياة هي ما يبصره منها حتى أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالسكن، والعمل، الدخل، التعليم فأنه يمثل انعكاس مباشر لكي يدرك الفرد جودة الحياة في وجود تلك المتغيرات بالنسبة له، وذلك في وقت معين وفي ظروف معينة

فذلك يظهر في مستوى الشقاء والسعادة الذي يكون عليه، فأن مصطلح جودة الحياة يرتبط به العديد من المصطلحات النفسية منها : ادراك الذات، الحاجات، القيم، مفهوم الطموح، مفهوم الاتجاهات، مفهوم الرضا أضافة إلى مفهوم التوقع والتوافق والصحة النفسية ،فأن البعض يرى أن جوهر جودة الحياة يخفى في اشباع الحاجات بأنه مكون أساسي لجودة الحياة، وذلك وفق مبدأ اشباع الحاجات في نظرية لأبرهام ماسلو . (الهمص،٢٠١٠،ص.٤٣).

بالإضافة الى ذلك أن أساس جودة الحياة يتضح في أي علاقة انفعالية قوية بين الفرد وبيئته، وتلك العلاقة تتوسطها أحاسيس ومشاعر الفرد وما يدركه، فإن الأدراك ومعه بقية الدلالات النفسية كالمدركات التي تظهر منها جودة حياة الفرد، وفقا للمنظور النفسي من مفهوم جودة الحياة على أنه البناء بناء كلي شامل، والذي يتكون من متغيرات مختلفة، والتي تهدف إلى اشباع حاجات الفرد الأساسية، الذين يعيشون الحياة وجودتها ينبغي إلى أستماع الأشياء بشكل تراكمي، أن يدرك الأنسان ذاته وإمكانياته وقدراته وتوافق ميول الفرد مع قدراته واختياراته، بما يمكنه من التوافق النفسي والصحة النفسية وأيضا لمواجهة الضغوط النفسية .

٣- الاتجـــاه الاجتمـــاعـــي:

قد بدأت الاهتمامات بدراسات جودة الحياة منذ فترة طويلة، وركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة كمعدل الوفيات، ومعدلات المواليد، ونسبة ضحايا الأمراض، و أيضا مستويات التعليم لدى أفراد المجتمع ،ونوعية السكن بالإضافة إلى مستوى الدخل تختلف هذه المؤشرات من مجتمع إلى آخر، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يعمل به الفرد، والعائد المادي الذي يستمده من عمله ومن موقعه المهني وتأثيره على الحياة، كما يرى الكثير من الباحثين أن علاقة الفرد مع زملاءه تعد العوامل الفعالة في إتمام جودة الحياة، فهي تؤثر بشكل ملحوظ على رضا الفرد وعدم رضاه عن عمله (مسعودي، ٢٠١٥، ص.٢٠٦).

٤- الاتجـــاه الطبـــي:

هذا الاتجاه يهدف إلى التحسين من نوعية الحياة للأفراد الذين يعانون من أمراض نفسية أو جسدية أو عقلية من خلال برامج ارشادية علاجية متعلقة بالحالة الصحية والتنمية

الصحية (محمدي، وبوعيشة،٢٠١٣، ص.٧). حسب اهتمام الأطباء، وزاد المتخصصون في الشؤون الاجتماعية. ويقوم الباحثون في العلوم الاجتماعية بتعزيز ورفع جودة الحياة للمرضى من خلال تقديم الدعم السيكولوجي والنفسي لهم. يشير عدد أبحاث جودة الحياة من قسم الصحة في جامعة "تورينتو" في كندا إلى أن الهدف النهائي لدراسة نوعية الحياة وتطبيقها على حياة الناس، وهو أن يعيشوا حياة ذات معنى وممتعة .(شيخي، ٢٠١٤، ص.٨٣).

مفهوم فايروس كورونا:

فايروس كورونا (COVID-19) هو مرض معد، معظم الأشخاص الذين يصابون بـ COVID-19 يعانون من أعراض خفيفة أو معتدلة ويتعافون دون وجود علاج خاص. ولكن بعض منهم سوف يصاب بمرض بشكل قوي وحاد ويحتاج إلى رعاية طبية.

كيف ينتشر مرض كورونا: ممكن أن ينتقل فيروس كورونا من أنف الشخص المصاب عبر جزيئات سائلة صغيرة عند العطس، أو السعال مثلا، أو عند الغناء أو التحدث أو التنفس. وتتراوح هذه الجسيمات من قطرات كبيرة الحجم من الجهاز التنفسي والغبار الجوي الأصغر حجما. بالإضافة يمكن أن تصاب بعدوى الفايروس من خلال التنفس أذا كنت قريب من شخص حامل الفايروس COVID-19، أو أذا قمت بلمس سطح ملوث ثم لامست عينيك أو فمك أو أنفك. فسوف ينتقل الفايروس بسهولة أكبر في الأماكن المغلقة والمزدحمة.

أ) **أعراض فايروس كورونا:** يؤثر COVID-19 على أشخاص مختلفين وبطرق مختلفة. معظم الأشخاص الذين يصابون به يعانون من أعراض خفيفة إلى معتدلة ويتعافون دون دخول المستشفى. ومنها الأعراض الأكثر شيوعا: السعال، والحمى وفقدان حاسة الشم أو التذوق، الارهاق. أما الأعراض الأقل شيوعا فهي: التهاب في الحلق والشعور بصداع، والاسهال، وظهور طفح جلدي، وأيضا وجود حكه في العينين أو احمرارها.

ب) **كيفية الوقاية من مرض COVID-19:** وضع الكمامة دائما في الأماكن المغلقة، وإبقاء مسافة آمنه، وغسل اليدين، وعدم ملامسه الوجه.

ج) **تأثير فايروس كورونا** (ADHD) على الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة ونقص الانتباه و ذويهم:

- كان يشعر الآباء بمستوى عال من التوتر وكأنهم في حرب، وتشبيه طفلهم الذي يعاني من اضطراب فرط الحركة بأنه كالكرة المحطمة، فذلك له تأثير سلبي على العلاقات عامةً، ووجود صعوبة في العمل وتنفيذ المهام على سبيل المثال (إنهاء الواجبات المنزلية والعمل المدرسي أو أي مهام تنظيمي).
- تسبب فايروس كورونا بالأغلاق الكامل لجميع المدارس، وجعل الدراسة عبر الأنترنت، فبالنسبة لإبقاء للأطفال الذين يعانون بفرط حركة ونقص انتباه داخل المنزل لوقت طويل فقد يكون صعب للغاية وكونهم مصدر ازعاج دائم لذويهم ومواجهة ذويهم صعوبة في التعامل معهم، نظرا لوجود المزيد من وقت الفراغ وقلة، وجود أنشطة خارجية فسوف يصبحون الأطفال أكثر عرضة للانغماس في شاشات التلفاز والهواتف المتحركة.
- وجود ازدحام في جدول أهالي الأطفال وضغط العمل، مما يؤدي بعدم قدرة الأهل للقيام بالتدخل السلوكي لهؤلاء الأطفال.
- تم إغلاق خدمات الرعاية الصحية وجعل الاستشارة الطبية من قبل الطبيب عن بعد وإجراء مكالمة فيديو، مما أدى إلى تعرقل الآباء الذين كانوا ينوون تسليم أطفالهم المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه إلى خدمات الرعاية الصحية العقلية، تبين لنا أن مكالمات الفيديو مقارنة بالاستشارة وجها لوجه تعتبر أكثر تكلفة وتوفير للوقت ووجود مشاكل في اتصال الأنترنت وتأخر الفيديو والصوت.

د) تم إجراء تقييم في تأثير الإغلاق على الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وأسرهم. بالإضافة إلى ذلك، تم تقييم جدوى تنفيذ التدخل "القائم على الرسائل النصية".

- فالطريقة كانت هي إجراء مسح عبر الأنترنت. بالإضافة إلى ذلك، تم إجراء تدخل يستند إلى "رسالة نصية" على مدى أسبوعين. إلى جانب التدخل المستند إلى النص، قدموا أيضًا مواد للقراءة وخيارًا للاستشارة عبر الهاتف.

هـ) النتائج في البداية كانت ٨٠ من الوالدين الذين وافقوا على المشاركة، وقام ٤٨ بملء المسح الأساسي، و٤١ وافق على تلقي التدخل. من أصل ٤١، وقام أيضا ٢٩ بملء استبيان الرضا. في خلال فترة الإغلاق، كان هناك تضخم في أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في شكل زيادة (طفيفة أو ملحوظة) في مستوى النشاط (٥٠,١٪)، وفي التهيج (٤٥,٨٪)، وفي السلوك التخريبي لدى الأطفال (٤٧,٧٪). من حيث سلوك أفراد الأسرة، كان هناك وجود زيادة معنوية / طفيفة في التهيج (٣٧,٥٪)، (٤٣,٨٪) في الصراخ على الطفل، و (٢٥٪) في الإساءة اللفظية، (٢٧,١٪) في معاقبة الطفل. بالإضافة إلى ذلك، كان هناك زيادة في المديح (٦٧,٦٪) وقضاء الوقت مع الطفل(٧٢,٩٪). تم تصنيف الرسائل النصية على مقياس من ٠ إلى ١٠ على أنها ٥,٧٩ للمحتوى، وللفائدة ٥,٧٦ و٦ للرضا.

و) تم التوصل (الاستنتاج) إلى أنه أدى الإغلاق إلى زيادة الأعراض بين الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وكان يوجد تأثير على نمط التفاعل بين الآباء والأطفال. يعد التدخل المستند إلى "رسالة نصية" خيارًا ممكنًا وربما مقبولًا للتعامل مع المشكلة السلوكية للأطفال والمراهقين الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. (Saha et al ,2021).

الدراسات السابقة:

تتضمن هذه الدراسات نفس موضوع البحث من خلال محورين:

١- دراسات تناولت أثر فايروس كورونا على ذوي فرط النشاط وأسرهم.

٢- دراسات تضمنت جودة الحياة لذوي فرط النشاط وأسرهم.

١- دراسات تناولت أثر فايروس كورونا على ذوي فرط النشاط وأسرهم:

وفى دراسة (Hai et al ,2021)، والتي هدفت الى تأثير جائحة كورونا على عادات نمط الحياة وأعراض الصحة العقلية لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وقد بلغت العينة ٥٨٧ طفلاً في كندا، وتم استخدام استبيانات لتقييم الاكتئاب والقلق

وسلوكيات نمط الحياة للفئة العمرية (١٥ الى ١٨ عاماً)عبر الأنترنت، وتوصلت النتائج الى أن ١٧,٤ % من الأطفال استوفوا معايير أعراض الاكتئاب والقلق المتوسطة الى الشديدة وحقق الأطفال في عدم الانتباه ٧٣,٧ % وفرط النشاط والاندفاع ٦٦,٨ % وحدوث تغيرات في النوم ٧٧,٥% وتناول الطعام ٥٨,٩ % والتمارين الرياضية ٨٣,٧ % واستخدام الشاشات ٩٢,٩ % لدى اطفالهم المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) ، منهج الدراسة المستخدم (المنهج الكمي) .

أما دراسة (Yousef et al. ٢٠٢١) والتي هدفت الى التأثير النفسي السلبي لوباء كورونا على أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وقد بلغت العينة ٥٤ ام للأطفال والمراهقين في مصر، وتم جمع البيانات من خلال نموذج الكتروني يتضمن استبيان لجائحة كورونا ومقياس للقلق والاكتئاب والتوتر، وتوصلت النتائج الى ان ٢٩,٦ % من امهات الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة حالات الاصابة بفايروس كورونا بين افراد اسرتهم، بينما فقد ١١,١ % من افراد أسرتهم بسبب هذا الوباء، وفقد ٢٢% من العينة عملهم بسبب الفايروس ووجدنا ان الفايروس له عيب مالي كبير على أسرة المشاركين، وقد وثقوا ٤٨,١ % من العينة قاموا بتوثيق العنف الأسري تجاههم مقارنة بما كانوا عليه قبل فايروس كورونا، وان امهات الأطفال يواجهون تحديات اكبر في إدارة واجبات الطفل، ٥٣,٧ % من الأمهات يعانين من الاكتئاب و٦١ % لديهن اعراض القلق، و٥٣,٧ % لديهن أعراض التوتر، وان المنهج المستخدم في الدراسة (المنهج الكمي) .

واكدت دراسة (Hai et al ,٢٠٢١) على تأثير فايروس كورونا على الخدمات التعليمية للأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط في كندا، تكونت العينة من ٣٤٨ مشاركاً من ضمن ٤٣٠ الف طفل، وتم استخدام استطلاع عبر الأنترنت حول التأثير التعليمي ،بسبب قيود جائحة كورونا على الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه للفئات العمرية من (١٠ – ١٤)، وتوصلت النتائج الى أن ٩٠ % من الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط تلقوا التعلم عن بعد اثناء الجائحة . وأفاد ٤٠ % من الآباء انهم تلقوا مواد تعليمية تلبي توقعاتهم. وافادوا ٥٩ % أن أطفالهم واجهوا صعوبة بالغة في

التكيف، واشارت النتائج ايضاً الى أن الأطفال واجهوا تحديات كبيرة في التكيف مع التعلم عبر الأنترنت ويوجد هناك ارتباط بين شدة الاكتئاب وتحديات التكيف مع التعلم عبر الأنترنت، تم استخدام المنهج (الكمي).

تناولت دراسة (Hollingdale,2021) تأثير فايروس كورونا على الأشخاص الذين يعيشون ويعملون مع اضطرابات فرط النشاط ونقص الانتباه في لندن، وقد تكونت العينة ٥٦٧ ورقة، وتم استخدام قواعد البيانات OVID , MEDLINE PAP PSYCLNFO، وتوصلت النتائج الى أن الوباء أدى الى تفاقم الأعراض الأساسية لاضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، وقامت الخدمات بتكييف بروتوكولات التقييم والتدخل الخاصة بها للعمل في مجال الرعاية الصحية عن بعد، وتشير النتائج الى أن التدخلات عن بعد تمثل بديلاً قابلاً للتطبيق، ويتم استخدام عينات صغيرة من السكان، تم استخدام المنهج (النوعي) .

كما اعدت (Saha et al , 2021) دراسة هدفت الى تأثير فايروس كورونا والإغلاق على الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وأسرهم، وقد بلغت العينة ٨٠ عائلة منهم ٤٨ قاموا بملأ المسح الأساسي في الهند، وتم استخدام استطلاع عبر الأنترنت لتقييم تأثير الأغلاق على الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وأفراد أسرهم، وتم اجراء تدخل عبر الرسائل النصية، وتوصلت النتائج الى ان كان هناك تفاقم في أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في شكل زيادة (طفيفة أو ملحوظة) في مستوى النشاط (٥٠,١٪)، والتهيج (٤٥,٨٪)، والسلوك المزعج أو التخريبي (٤٧,٧٪) لدى الأطفال. من حيث سلوك أفراد الأسرة، كان هناك زيادة ملحوظة / طفيفة في التهيج (٣٧,٥٪)، والصراخ على الطفل (٤٣,٨٪)، والإساءة اللفظية (٢٥٪)، ومعاقبة الطفل (٢٧,١٪). بالإضافة إلى ذلك، كانت هناك زيادة في المديح (٦٧,٦٪) وقضاء الوقت مع الطفل (٧٢,٩٪) .

وهدفت دراسة **(Tessarollo et al ,2021)** الى التعلم عن بعد لدى الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وقد بلغت العينة ١٠٠ أم وتمت مقارنتها مع ١٨٤ عنصر مطابق من مسح وطني تم اطلاقه في نفس الفترة في الولايات المتحدة، تكساس، وتم استخدام استبيان للتعلم عن بعد لأطفال فرط النشاط، وتوصلت النتائج الى العثور على

مدى الانتباه، والالتزام التلقائي، والاستقلالية في التعلم عن بعد بشكل محدود في مجموعة ADHD. مقارنة بالضوابط، لم يتم تقييم ٢١,٧٪ من طلاب اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه و ٤٠,٩٪ لم يتلقوا درجات. تم الإبلاغ عن تغيرات سلوكية في كلا المجموعتين (٦٤,٢٪)، تتمثل بشكل رئيسي في الأرق والعدوانية والقلق ،، تم استخدام المنهج (الكمي)

واعدت (Valentine et al ,2021) دراسة هدفت الى تنفيذ خدمات الرعاية الصحية عن بعد لتقييم الاضطرابات العصبية النمائية ومراقبتها وعلاجها، وقد بلغت العينة ٤٢ دراسة شملت المشاركين وأفراد الأسرة الذين يعانون من فرط النشاط والتوحد في جامعة نوتغهام في المملكة المتحدة، وتم استخدام التكنولوجيا (التقييم والعلاج والمراقبة) والأثر الاقتصادي وتأثير المستخدم والاستعداد، توصلت النتائج الى أن خدمات الرعاية الصحية عن بعد واعدة لكونها فعالة سريريًا، كانت خدمات الرعاية الصحية عن بُعد عادةً مكافئة لمجموعات التحكم. كان هناك بعض الأدلة على المستخدم والآثار الاقتصادية الإيجابية، بما في ذلك زيادة كفاءة تقديم الخدمة (على سبيل المثال، زيادة توافر العلاج وتقليل أوقات الانتظار). ومع ذلك، لم يتم تسجيل هذه العوامل على نطاق واسع عبر الدراسات. تم إثبات أن الخدمات الصحية عن بعد فعالة من حيث التكلفة في الدراسات القليلة التي نظرت في فعالية التكلفة، تم استخدام المنهج (النوعي).

هدفت دراسة (Arbel et al ,2020) الى هل تفسير زيادة معدلات الشفاء من فايروس كورونا من خلال انتشار اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وقد بلغت العينة ٣٤ ولاية في أمريكا، وتم استخدام نموذجين متنافسين لروتين الفرد يتضمنان حالة الفرد قبل جائحة كورونا وبعدها، وتوصلت النتائج إلى أنه على الرغم من عدم وجود ارتباطات بين اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وحجم السكان، إلا أن معدلات العدوى والوفيات الناجمة عن فيروس كورونا تزداد مع انتشار من ADHD. وبالتالي، فإن التفسير المحتمل هو أنه في التعامل مع المرض، قد يوفر اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ميزة تطورية. يمكن العثور على مثال لهذه الظاهرة في الجين الذي يسبب مرض الخلايا المنجلية، والذي، باعتباره جينًا غير مهيمن، يساعد في التعامل مع العدوى من الملاريا. إذا تم تأكيد ذلك، فقد تدعم نتائج البحث الاستنتاج

القائل بأن قيود فيروس كورونا في الأطر التعليمية الخاصة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لن تكون مطلوبة أو يمكن تخفيفها، تم استخدام المنهج (الارتباطي).

وذكرت دراسة (Adamou et al ,2020) ان هناك العديد من الآثار النفسية للإغلاق المفروض لفايروس كورونا على البالغين الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وقد بلغت العينة ٩٤ فردا في المملكة المتحدة، وتم استخدام مقياس القلق ومقياس الاجهاد المتصور ومقياس متعدد الأبعاد للدعم الاجتماعي للفئة العمرية من ٢١ الى ٧٥ عاماً، وتوصلت النتائج كان لدى البالغين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه مستويات كبيرة من الاضطراب العاطفي خلال جائحة كورونا، ومع ذلك لم يكن هناك أي دليل على تدهور كبير في الصحة العقلية، وتم استخدام المنهج (النوعي) .

كما تناولت دراسة (Mazzeschi et al ,2019) الأداء التأملي الأبوي لأمهات وآباء الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وقد بلغت العينة ١٧٨ من الآباء في ايطاليا، وتم استخدام تحليل الطاقة وتحليل القوة وتوصلت النتائج الى أن للـ MANOVA تأثيرًا رئيسيًا متعدد المتغيرات مهمًا للمجموعة (السريرية مقابل المجموعة الضابطة) على أعراض الاكتئاب لدى الوالدي، و أبلغ كل من آباء وأمهات المجموعة السريرية عن مستوى اكتئاب أعلى من أولئك في المجموعة الضابطة، لا توجد فروق لأعراض القلق. فيما يتعلق بالعوامل العائلية، أبلغت أمهات الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة عن مستويات أقل من التحالف الأبوي مقارنة بالأطفال غير المصابين، وأبلغوا عن مستويات PM متشابهة، وتم استخدام المنهج (الارتباطي).

واعدت (Myers et al ,2015) دراسة هدفت الى فعالية نموذج خدمات الرعاية الصحية عن بعد في علاج اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وقد بلغت العينة ٢٣٣ طفلاً في ٧ مجتمعات في امريكا، وتم استخدام نموذج خدمة الصحة التجريبية ونموذج التحكم النفسي، ومقياس نقص الانتباه، ومقياس التصنيف ومقياس كولومبيا، وتوصلت النتائج الى تحسن الأطفال المعينون في نموذج خدمة الرعاية الصحية عن بعد بشكل ملحوظ في فرط النشاط أكثر من الأطفال في ذراع الحماية الأولية، تم استخدام المنهج (تجريبي).

٢- دراسات تناولت جودة الحياة لذوي فرط النشاط وأسرهم:

اعدت (Pecor et al , 2021) دراسة هدفت الى تغييرات جودة الحياة أثناء جائحة كورونا لمقدمي الرعاية للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وقد بلغت العينة ٥٧٥ مشاركاً في امريكا، تم استخدام استبيانات تضمنت اسئلة حول الديموغرافيا كالعمر والجنس والوضع العائلي للفئة العمرية (٤٦ عاماً)، وتوصلت النتائج الى انخفاض في جودة الحياة قبل كورونا واثناءها لدى مقدمي الرعاية لذوي فرط النشاط مقارنة بمقدمي الرعاية لأطفال NT لكن تم استنتاج أن مقدمي الرعاية للأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط قد تأثروا بشكل غير متناسب في الوباء ومن الضروري ان تتلقى هذه العائلات الدعم لتحسين نوعية حياتهم ، تم استخدام المنهج (الكمي) .

قامت دراسة (قوعيش، ٢٠١٨) الى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى امهات الأطفال المعاقين ذهنياً في ضوء بعض المتغيرات مثل المستوى التعليمي ونوع الإعاقة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة تغزى لمتغير المستوى التعليمي ونوع الاعاقة، تم استخدام المنهج (الكمي).

قامت دراسة (Schmidt et al., 2017) والتي هدفت الى كشف الفروق في مستوى جودة الحياة بين أسر الأطفال المصابين بطيف التوحد وأسر أطفال الاعاقات الذهنية، وقد توصلت النتائج الى وأنه يوجد ضعف في مستوى جودة الحياة تبعاً للمقياس المستخدم في هذه الدارسة (FQOLS, 2006) في سبعة محاور من أصل تسعة للمجموعتين (أطفال التوحد وأطفال الاعاقات الذهنية)، تم استخدام المنهج الكمي).

التعقيب على الدراسات:

تعقيباً على ما سبق ذكره من دراسات سابقة تناولت موضوع تأثير جائحة كورونا على أهالي ذي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، فقد عانوا امهات اطفال ذي نقص الانتباه وفرط النشاط من مشكلات نفسية تتمثل بالاكتئاب والقلق وواجهوا مشاكل في التأقلم اثناء فترة الاغلاق وصعوبات في التعلم عن بعد حيث انه يحتاج لجهد كبير ولاستراتيجيات جديدة

مناسبة، وكما انه يجب العمل على الجانب النفسي وتدعيمه لدى الأطفال كما ذكر في دراسة (Tessaroollo et al ,2021)، كما انه يجب توفر خدمات الرعاية الصحية عن بعد نظراً لمزاياها المتعددة والفعالة في تخفيف الضغط عن الاهالي كما ذكر في دراسة (Valentine et al ,2021)، وايضاً اشارت الدراسات الى ان هناك ضعف في مستوى جودة الحياة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة كما ذكر في دراسة (Schmidt et al.،٢٠١٧)، وتأثر جودة الحياة لدى أمهات ذوي فرط النشاط كما جاء في دراسة (قوعيش، ٢٠١٨)، وحدث تغيرات في جودة الحياة قبل كورونا واثناءها لذي الرعاية بأطفال نقص الانتباه وفرط النشاط كما ذكر في دراسة (Pecor et al; 2021) .

منهـــج الـــدراســـة:

استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الكيفي (النوعي).

تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى أهالي ذي نقص الانتباه و فرط النشاط في ظل جائحة كورونا، وبذلك اقتضت طبيعة هذه الدراسة الاعتماد على المنهج الكيفي لأنه يفيد الباحث في الوصول الى البيانات والمعلومات من مصادرها الحقيقية .

ما يميز المنهج الكيفي عن الكمي:

يتميز المنهج الكيفي عن الكمي بأنه شمولي ويركز على الحالة التي يعيشها الفرد وبأنه استكشافي واستقرائي ويقوم على جمع عينات صغيرة لتعميمها على المجتمع، وبياناته منطوقة أو مكتوبة ويتم فيه صناعة الفرضيات وإجاباته غير محدودة ولا يوجد طريقة ثابتة للبحث فمن الممكن أن تتغير مع تغير البيانات وعناصر التحليل فيه تتم عبر الكلمات والأشياء، يهدف الى استكشاف الأشياء الحديثة باستخدام البحث والمنهجية المستخدمة فيه وهي المقابلات وتكون عميقة ومطولة ومع فئة محدودة ولا يستخدم فيه أي اختبارات احصائية، وجودة البحث تكمن في خبرة الباحث في إجراء المقابلات واختيار العينة، لا يمكن تعميم نتائج البحث بسبب صغر حجم العينة، ويعد التواصل مهم وضروري بين الباحث والعينة (محمود، ٢٠١٤).

أي أن البحث النوعي هو فلسفة ويوجد به مرونة وتفاعل في البحث العلمي ويتم الاعتماد به على العينة للحصول على المعلومات، وهو مختلف عن الكمي الذي يعتمد على الأرقام وتكون نتائجه جامدة وعدم القدرة على معرفة ما هو خلف الظاهرة، ومن أكثر الطرق فاعلية للتعرف على البحث الكيفي هي مقارنته بالبحث الوصفي ويختصر مجموعة من الباحثين (الزايدي،٢٠١٩)، (راشد حسين، ٢٠١٢)، سالم العزاوي، ٢٠١٧)، احمد محمد، ٢٠١٩)، (Briggs ,coleman,2012) الفروق التالية :

١- يعتمد البحث النوعي على وجود معرفة يتم الحصول عليها من الأفراد فهناك عوامل ثقافية واجتماعية ودينية تؤثر في المواقف، أما البحث الكمي فهو يعتمد على الحقائق بعيدة عن مشاعر الفرد وتقاس بأدوات تتميز بالصدق والثبات.

٢- يهدف البحث النوعي الى فهم الظاهرة الاجتماعية من ناحية المشاركين في البحث، ومن خلال مشاركة الباحث لحياتهم العادية، والهدف من البحث النوعي هو فهم الظواهر لا التعميم، اما البحوث الكمية فالهدف منه اختبار بعض الفرضيات المتعلقة بحقيقة معينة من خلال اقامة علاقات وقياس بعض المتغيرات واستعمال البيانات لإيجاد علاقة ارتباطية وتركز على تعميم النتائج.

٣- تتميز البحوث النوعية بالليونة فيما يخص خطة البحث فالباحث هنا ليس بإمكانه وضع فروض واختبارها بل يطلع على العوامل الحاصلة في مواقف معينة ويأخذ اقتباسات من المقابلات وبعد ذلك يضع توقعات تتطور فيما بعد الى فرضيات يمكن اعتمادها أو الغاءها من خلال بقية المعلومات الاخرى، أما البحوث الكمية فهي تتم وفق خطوات متسلسلة ووجود خطة بشكل مسبق.

٤- عينات البحث النوعية عددها محدد ومقصودة، وتتميز بكثرة المعلومات، اما الكمي تكون العينة عشوائية وعددها كبير.

٥- تستخدم البحوث النوعية الملاحظة أو المقابلة أو او تحليل المعلومات وتكون بشكل جمل وكلمات اما البحوث الكمية فهي تستخدم الاستبانات كي تجمع البيانات.

٦- في البحوث النوعية يتعمق الباحث في موضوع الدراسة ولكنه يضبط ذاته عند تحليل النتائج على عكس البحث الكمي فهو بعيد عن الدراسة كي يتجنب التحيز.

٧- تحليل البيانات في البحث النوعي يتم أثناء جمعها ويوجد ايضاً تحليل نهائي لذلك فأن المنهج النوعي يأخذ جهد أكثر من البحث الكمي، بالنسبة للمنهج الكيفي يكون تحليل البيانات بعد التخلص من جمعها.

٨- البحث النوعي يعتمد على الاستقراء وهو أن الباحث يعتمد موضوع دون تخطيط على عكس البحث الكمي الذي يتطلب التعريف المسبق بالمتغيرات.

٩- يعتمد المنهج النوعي على المقابلة والملاحظة، اما المنهج الكمي فتكون الأسئلة معدة مسبقاً وتقليدية.

١٠- في البحوث النوعية الباحث هو من يقوم بأجراء المقابلات وجهاً لوجه ويتفاعل معهم، اما في المنهج الكمي يقوم الباحث بأرسال الاستبيانات لأماكن مختلفة ويحصل فقط على الإجابات.

حجـــم العينـــة ونـــوعهـــــا:

تتمثل العينة من امهات اطفال ذي نقص الانتباه وفرط النشاط في امارة (الشارقة) في دولة الامارات العربية المتحدة

لـــيس هنـــاك رقـــم مثـــالي لأعـــداد المقـــابلات فـــي البحـــث النـــوعي، وذكـــر (Leech ,Onwuegbuzie ,2017) بأنه يجب الا تكون أحجام العينات صغيرة جداً لأن ذلك يؤثر على تشبع المعلومات، ويجب ايضاً الا تكون العينة كبيرة بشكل مبالغ لأن ذل يشكل صعوبة في تحليل البيانات.

تم إجراء ٨ مقابلات مع أمهات أطفال ذي نقص الانتباه وفرط النشاط وتتكون العينة من جنس الذكور والإناث.

تم اخذ عينات غير عشوائية للجزء النوعي.

عينة الدراسة:

تم اخذ عينات غير عشوائية (محددة).

جدول ١

بيانات المرضى

رقم المريض	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
الجنس	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر	انثى	انثى
العمر	١٠	٩	٦	٥	٤	٣	٧	٦
مدة فرط النشاط [السنوات]	٧	٦,٥	٤	٣	١,٥	١	٣,٥	٣
المدة منذ التشخيص [السنوات]	٣	٢,٥	٢	٢	٢,٥	٢	٣,٥	٣
تناول العقاقير	نعم	نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا

جدول ٢

بيانات أمهات الأطفال

رقم المريض	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
الجنس	انثى	انثى	انثى	انثى	انثى	انثى	انثى	انثى
العمر	٤٨	٣٧	٣٥	٣٣	٣٠	٣١	٢٨	٢٦
الحالة المعيشية	مطلق	متزوج	متزوج	متزوج	متزوج	متزوج	متزوج	متزوج
الوضع الاقتصادي	ضعيف	متوسط	متوسط	ممتاز	متوسط	متوسط	ضعيف	ضعيف
التعليم	ثانوي	جامعي	جامعي	جامعي	ثانوي	ثانوي	ثانوي	ثانوي
العمالة المنزلية	لا	لا	لا	نعم	لا	نعم	لا	لا

جدول ٣

توزيع عينة البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية ٪
الذكور	٦	%٧٥
الاناث	٢	%٢٥
المجموع الكلي	٨	%١٠٠

جدول ٤

توزيع عينة البحث حسب الجنسية

الجنسية	العدد	النسبة المئوية ٪
إماراتي	١	%١٠
غير إماراتي	٧	%٩٠
المجموع الكلي	٨	%١٠٠

أدوات الدراسة واجراءاتها

١- المقابلة:

اجراء المقابلات مع امهات الاطفال لان الاطفال اعمارهم لا تسمح بأجراء المقابلات معهم

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها، تم استخدام أداة المقابلة النوعية المتعمقة (شبه المنظمة)، فهي أداة مهمة للحصول على المعلومات من المصادر البشرية، كما أنها تمكن الباحث من الوصول الى المعلومات بشكل أسهل وأسرع.

٢- دليل مقابلة:

قام الباحثون بتحديد المشاركين من خلال التدريب الميداني وتم اخذ الموافقة لإجراء المقابلات، قمت بالاتصال بهم لتحديد الموعد المناسب للمقابلة، وقمت بشرح لهم أهداف البحث وما هو دورهم في أنجاز الأهداف لكسب ثقتهم، قمت بأعداد دليل المقابلة بما في ذلك الخطوات التالية:

٣- تحديد الغرض من المقابلة:

هدفت المقابلة إلى الحصول على معلومات تكشف عن تأثير جائحة كورونا على جودة الحياة النفسية والأكاديمية والاجتماعية لدى أهالي ذوي اضطراب فرط النشاط وكيف تغلبوا عليها وما الآثار التي ترتبت عليها.

٤- تحـــديـد نـــوع المقـابلـــة:

كانت المقابلة نوعًا من المقابلات الفردية شبه المنظمة، حيث تمكنت من تعديل وتغيير الاستجواب والمناقشة مع الأهل، وشرح بعض الأفكار للوصول إلى المعنى المنشود والمناسب لهدف البحث.

٥- طـريقـة جمـــع العينـة:

بعد مراجعة الأدبيات النظرية ومراجعة الدراسات السابقة، تم إعداد دليل المقابلة والحكم عليه من قبل المختصين بصعوبات التعلم.

٦- إجـــراءات المقـابلـــة:

يوجد دليل به كل المواضيع التي سوف يتم مناقشتها خلال المقابلة والأسئلة المعروضة. يحتوي هذا الدليل على الأسئلة التي وجهت في بداية كل مقابلة والهدف من أعدادها هو عند حاجة الباحث للتعمق أكثر بالحالة. وطلب من الحالات أن يعبروا عن أي تجارب أو أحداث مروا بها قد تكون مرتبطة بموضوع البحث لإفادة الباحث. تأكد الباحث من وضوح المصطلحات الأساسية لدى الأشخاص منذ بداية المقابلة. أوضح جميع المتقابلات عن فهمهم للمصطلحات وأنها واضحة لديهم بشكل كافي. تضامنت الأدبيات المتعلقة بالبحث الكيفي على أهمية القيام ببعض المقابلات كدراسة تجريبية للتأكد النهائي قبل أن يتم أعداد المقابلات الأساسية للدراسة. تفيد الدراسة التجريبية في اخذ فكرة عن المشاكل المشتركة بين الامهات.

بعد ذلك تم اجراء المقابلات واستخراج (٧٠) رمز ومن خلالها تم تجميع الرموز المتشابهة معا للحصول على عوامل عامة تجمع من تلك الرموز – مثل الضغوط النفسية، العنف والعدوان، الالعاب الالكترونية، اضطرابات الاكل والنوم، وصمة المرض والانتقادات، الجانب الحركي، الترابط الاسري، المساندة والعلاقات الاجتماعية، الاتجاه الأكاديمي والمعرفي، العمالة المنزلية.

تجهـيز المقـابـلات للتحليـل:

ترتيب البيانات وأعدادها في أول خطوة بالتحليل. تم أجراء ٧ مقابلات باللغة العربية وهي اللغة الأساسية، ومقابلة باللغة الإنكليزية.

أداة تحليـــــل البيـــانـــات

رغم وجود برامج الكترونية لتحليل البحث الكيفي الا أن الباحثون استخدما الطريقة اليدوية في تحليل البيانات وتعد هذه الطريقة هي الأنسب للعينات الصغيرة والهدف من تحليل البيانات هو الوصول الى مجموعة من المؤشرات حول تأثير ذوي فرط النشاط أثناء جائحة كورونا على الأهالي، وتم اعداد العديد من المقابلات وكتابة الملاحظات وربط الموضوعات معاً الى أن تم التوصل الى مرحلة لم تظهر مواضيع جديدة وتم الوصول الى نقطة التشبع وسمح باستخدام (ATLAS) .

النتـــــائـــج:

تم استنتاج ٧٠ رمز من جميع المقابلات الثمانية وكان منها، الصراخ، العدائية، اللامبالاة، عدم الانتباه، الغضب، الاستهتار، الاستفزاز، مشاكل في الاكل والنوم، ضعف التواصل، التنمر، المساندة.

وتم تحليل الرموز وأخذ المشتركة بالموضوع ثم تجميعها معاً للعثور على (القواسم المشتركة) ذات الترتيب الأعلى وتم تحديد ١٠ منها :

١- الضغوط النفسية.
٢- العدوان والعنف.
٣- التكنولوجيا والألعاب الالكترونية.
٤- اضطرابات الأكل والنوم.
٥- وصمة المرض والانتقادات.
٦- الجانب الحركي والنشاط.
٧- الترابط الأسري.
٨- المساندة والعلاقات الاجتماعية.
٩- الاتجاه الأكاديمي والمعرفي.
١٠- العمالة المنزلية.

وسوف يتم تفصيل كل موضوع أدناه مع اختيار الاقتباسات التمثيلية. ولكل اقتباس سوف يسبقه رقم يوصف المقابلات المأخوذة من الاقتباس.

١- الضغـــوط النفسيـــة:

جاءت الإجابة على بعد الضغوط النفسية لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أفادوا معظم أمهات الأطفال بأنهم واجهوا تحديات كبيرة أثناء فترة الأغلاق وذلك بسبب إبقاء أطفالهم طوال اليوم في المنزل، وعدم قدرتهم على السيطرة. حيث أن الضغوط النفسية لدى الأهل قبل جائحة كورونا كانت أقل بكثير لدى البعض، كما ذكر في دراسة (Yousef et al, 2021) وأن إغلاق المدارس والمراكز التجارية التي تحوي على الألعاب المخصصة للأطفال ووضع غرامه للتجمعات مما أثر على تقييد الأسر والزامهم بأتباع تلك القوانين للحد من أنتشار فايروس كورونا، وذكرت المتقابلة (١) " من كتر المشاكل والضغوطات الي كانت بتصير معي كنت بحس أني مش عايشة كنت احس أني مدفونة فلحياة " وذكر في المقابلة (٢) " بفترة لكورونا كنت تعبانة كثير وعملت حادث وكانوا شاكين أنو عندي سرطان وكانت نفسيتي بلمرة لدرجة أني مجرد ما بدي أحكي كان بيرتفع ضغطي وبهاي الفترة أهملت أبني كثير "، وذكرت المتقابلة (٣) " كنت قاعدة طول الوقت بلبيت وابني بهي لفترة حالتو كثير زادت وصار عصبي ومندفع اكتر وما كنت قادرة أسيطر عليه وانعكس هاد لشي علي وزادت عصبيتي والتوتر أضعاف "، وفي المقابلة (٤) " الوضع كان بيخزي وكلو صراخ فصراخ كان بيمضى ليوم كلو وأحنا مقضينها مشاكل وهاد بيصرخ ع هاد وابني ساءت حالتو كتير بسبب وضع لبيت وكان احيانا بيقعد يكسر لان ماحدا كان بيفهموا وعندو ضغط مش قادر يطلعو "، وذكر في المقابلة (٥) " مريت بفترة بس الله يعلم فيها صراحة كنت محطمة وكلشي صار فوق راسي وماحدا كان حاس بحالتي والكل اجى عليه "، وذكرت المتقابلة (٦) " كنت بحس أن أعصابي تلفت ومش قادرة أتحمل ودايما كنت بصير نفسي وبقول هي فترة وراح تعدي وأن ربنا كريم ".

٢- العـــدوان والعنـــف:

جاءت الإجابة على بعد العدوان والعنف لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أكدوا الأمهات أنهم مروا بفترة صعبة للغاية أثناء جائحة كورونا لأن جلوس أطفالهم طوال الوقت في المنزل دون فعل أي شيء نتج عنه زيادة في السلوك العدواني لدى الأطفال حيث أنهم كانوا يفرغوا طاقتهم في إظهار سلوكيات أكثر عنفاً اتجاه الأشخاص والأشياء و زيادة في السلوك التخريبي كما ذكر في دراسة (Shah et al ,2021) وذكرت المتقابلة (١) " يبت

قطوة لبنتي كانت تطلع كل عصبيتها فيها وكانت تعنفها وتمط أذونها وتحط صبعها فعينها"، وذكر في مقابلة (٢) أبني بيجي بيعيط لما يضرب أختو وبيحس بتأنيب الضمير وبيقولي مش هعيدها تاني "، وفي المقابلة (٣) " بنتي يوم تلعب بألعابها وتكون مستانسة تسير وتطلع العابها تكسرهم و وتقطعهم بشراسة .. وألقاها مطشره الماي كله على خوانها " وفي المقابلة (٤) لما أحط الأكل كانت تحوس حواليني وأقعد أقنعها تقعد وتاكل ويانا، ويوم تقتنع وتقعد ألقى لقمه بحلجها والباقي فوق راسي "، وذكرت المتقابلة (٥) " لما كنت أغيب عن أبني دقايق أرجع ألاقيه مكسر كل حاجة في البيت من طاولات وكراسي وألعاب " .

٣- الألعـــاب الالكـــترونيـــة:

جاءت الإجابة على بعد تأثير الألعاب الالكترونية لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

صرحوا الأمهات بأنه كان يوجد أثر كبير لجائحة كورونا على أطفال ذوي فرط النشاط بحيث أنهم كانوا يقضون طوال أيام الأغلاق في منازلهم ولم يستطيعوا الخروج وقد زاد ذلك من استخدامهم بشكل مفرط للألعاب الالكترونية وقضاء معظم وقتهم في مشاهدة التلفاز مما ينتج ذلك ايضاً سلوكيات غير مرغوبة حيث أن التلفاز ووسائل التواصل تعد نماذج غير مباشرة للطفل، كما أنهم لاحظوا زيادة في اضطرابات النوم وبعض السلوكيات العدوانية كما أفادوا ايضاً ظهور بعض التغيرات السلوكية لدى الأطفال تتمثل في العناد والعنف اللفظي كالألفاظ البذيئة والعنف الجسدي كضرب أخوته كما ذكر في دراسة (Hollingdale, 2021)، وذكرت المتقابلة (١) " لما يكون وقت الأكل مايطيع يقعد إلا ويكون الأيباد مفتوح صوبه ويخلص أكله بدال مايكون بعشر دقايق يصير بساعة، وفي المقابلة (٢) " لما أروح عند صحبتي عشان يلعبو العيال مع بعض وأحاول أخد منو الأيباد بيصوتلي ويتجمعو عليا كل الي فالبيت، وذكر في المقابلة (٣) " لا ليلنا ليل ولا نهارنا نهار من نقوم لين نرقد وهي على الأيباد والي كفو خله يشله عنها تقعد تصيح وتصارخ ساعتين ثلاثه لين مانرجعه وتسكت، وفي المقابلة (٤) " لما نطلع فالسياره ونفتح قوقل ماب بيحب يسمع صوت قوقل ماب وهو بيحكي الأتجاه نحو الطريق المنحدرة وطول الطريق وحتى فالبيت وعند الناس بيضل يبكي بدو التلفون عشان يسمع صوت قوقل ماب .

٤- اضطـــرابـــات الأكـل والنـــوم:

جاءت الإجابة على بعد اضطرابات الأكل والنوم لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أفادوا بعض أمهات أطفال ذوي فرط النشاط أنهم واجهوا صعوبات في ضبط النظام الغذائي لأطفالهم حيث أنهم كانوا لا يرغبون سوى بالمواد المصنعة والوجبات السريعة، كما أفاد بعض الأمهات بأنهم استطاعوا ضبط النظام الغذائي لأطفالهم أثناء جائحة كورونا في فترة الأغلاق، وبالنسبة للأمهات اللاتي لم يتمكنوا من ضبط النظام الغذائي لأطفالهم لاحظوا زيادة في النشاط لدى أطفالهم، وزيادة في الوزن ويعود ذلك إلى نسبة السكريات والمواد الحافظة والمصنعة، والذي اثر ايضاً على أوقات النوم لدى اطفالهم، كما ذكر في دراسة (Hollingdale et al, 2021)، وذكرت أحد المتقابلات (١)" كان ملعوزني وايد وطول اليوم البشكارة تركض وراه لا ينام ولا يرقد ماعرف شسوي فيه " وكما ذكرت المقابلة (٢)" كل يوم بيقوم من النوم وهو مش حاس وبروح مرجعاه، و طبعاً مبيقبلش يآكل الا سكريات ووجبات سريعة ولو حاولت امنعو عنها عادي يفضل بدون آكل طول ليوم " .

٥- وصمـــة المـــرض والانتقـــادات :

جاءت الإجابة على بعد وصمة المرض والانتقادات لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أشاروا أمهات ذي فرط النشاط بأن أطفالهم في وقت مبكر من حياتهم كانوا يشعرون بأنهم مختلفون عن أقرانهم وأشقائهم ولا يستطيعون التعبير عن ذلك فهم مجبورون بتحمل العواقب العاطفية لجهود الأسرة والتعليم لإصلاحهم أثناء سيرهم وتقدمهم في الحياة، واجهوا أمهات الأطفال الكثير من النقد والتجريح من قبل الآخرين حيث أنهم كانوا يتعرضون للتمييز ضدهم ووصمهم بالخجل والعار وبأنهم عنيفين وخطيرين، وأفادوا الأمهات ايضاً أن أطفالهم تعرضوا الى عدم الاحترام والتقدير من قبل الآخرين والرفض المتكرر وتوجيه الكثير من الكلام السيء والجارح لهم والنظر اليهم على أنهم عائق في الحياة، وعدم مراعاة ما يشعر به الأطفال

وآثره على اهاليهم ما جاء في دراسة، (Adamou et al , 2020) وذكرت أحدى المتقابلات (١) " يوم نجتمع الجمعة عند أهل زوجي يسيرون عند زوجي يتذمرون عن ولدي بأنه حشرة فزوجي يفقد السيطرة ونرد البيت ويوم ابا اخلي ولدي عند أهلي لشي ضروري يرفضون بالرغم من ان عيال اختي دوم صوبهم "، وذكرت المقابلة (٢) " صديقاتي نفرو مني بسبب حالة ابني لأنو بيكون مزعج كثير فطلعات فصاروا لما يطلعوا ما يخبروني وكنت كثير اتضايق احكي انو ابني ش وفيو حتى هيك عم ببعدو عني " وفي المقابلة (٣)" ابني حساس كتير وكان الكل بيسمعو انتقادات وكان بيجي بيتهمني بيقلي انو انا السبب لأني بحكي عليه قدامهم " وتم الذكر في المقابلة (٤) " يوم نسير المطعم كانوا يقولولي ممنوع دخول الأطفال بسبب ابني بالرغم من انو موجود اطفال بنفس لمكان ويوم كنت أناقشهم فلموضوع يسكتون بدون اي رد كنت احس اني مب مرغوبة في أي مكان " .

٦- الجانب الحركي والنشاط:

جاءت الإجابة على بعد الجانب الحركي والنشاط لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

سبعة من بين ثمانية حالات لوحظ عليهم من قبل أمهاتهم ازدياد في الحركة والنشاط أثناء فترة الحجر وذلك يعود لسبب ما ذكره أعلاه كاضطرابات الأكل والنوم والتكنولوجيا والألعاب الالكترونية كما ذكر في دراسة (Shah et al ,2021) وذكرت احد المتقابلات (١) " لما يكون وقت الأكل ما يطيع يقعد إلا ويكون الايباد مفتوح صوبه ويخلص أكله بدال ما يكون بعشر دقايق يصير بساعة، وفي المقابلة (٢) " لما أروح عند صحبتي عشان يلعبو العيال مع بعض وأحاول أخد منو الأيباد بيصوتلي ويتجمعو عليا كل الي فالبيت، وفي المقابلة (٣) " لا ليلنا ليل ولا نهارنا نهار من نقوم لين نرقد وهي على الأيباد والي كفو خله يشله عنها تقعد تصيح وتصارخ ساعتين ثلاثه لين مانرجعه وتسكت، وذكر في المقابلة (٤) " لما نطلع فالسيارة ونفتح قوقل ماب بيحب يسمع صوت قوقل ماب وهو بيحكي الاتجاه نحو الطريق المنحدرة وطول الطريق وحتى فالبيت وعند الناس بيضل يبكي بدو التلفون عشان يسمع صوت قوقل ماب .

٧- الـــــترابـــط الأســـري:

جاءت الإجابة على بعد الترابط الأسري لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أفادوا معظم المتقابلات أنهم كانوا يهتمون بأطفالهم ويطلعون على احتياجات واهتمامات أطفالهم العاطفية والجسدية وسلوكياتهم، و يشاركون أطفالهم أثناء فرحهم ويتعاطفوا معهم، و يسندوهم في الأيام الصعبة، وكان يوجد تواصل يومي بين الوالدين والطفل ويقضوا معهم وقت خاص خارج البيت و يقدمون لهم الدعم، كما ذكر في دراسة (Shah et al, 2021)، وأفادوا القليل من المتقابلات أنه كان لا يوجد دعم وتواصل بشكل مستمر مع أطفالهم وعدم اعطاءهم الكثير من الاهتمام، وتم التوصل الى انه يوجد ترابط قوي ودعم عند بعض الأسر ومساندة الأم في المنزل والبعض الآخر يوجد نفور فيما بينهم وزيادة المشاكل بسبب حالة الطفل وعدم التقدير لتعب الأم كما ذكرت احدى المتقابلات " مافي قبول لأبني من ناحية أخوانه .. وكل حد بيشرد منه ومابيرضو يقعدو معه أو يشاركو ألعابهم، وفي المقابلة (٢) " يوم تبدا عنده الحاله زوجي يقوم ويقعد فالغرفة من الأزعاج .. ومايحب يسمع ولده شو يبغي أو شو فخاطره، وذكرت المتقابلة (٣)" زاد الترابط بيني وبين زوجي لاني كنت أروح الجامعة وهو يقعد معاه بالساعات ويفهمه أكثر مني ويراعي حالته.

٨- المســاندة والعـلاقات الاجتمـاعيـة:

جاءت الإجابة على بعد المساندة والعلاقات الاجتماعية لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أشاروا معظم امهات الأطفال أنه لا يوجد دعم ومساندة لهم وكانوا الجميع يتنمروا على أطفالهم، وكان لا يوجد أحد يقدر معاناتهم وبأن هذا الشيء ليس بإرادتهم، والكل كان ضدهم، والعديد من الناس يتهربوا منهم بسبب أطفالهم ويتهربون بحجج غير مقنعة، وأن العلاقات الاجتماعية لأطفالهم قليلة جداً لأنهم كانوا يشعرون أنهم مختلفين عن الأخرين وبأنهم أقل عن أقرانهم، كما ذكر في دراسة (Adamou et al , 2020) وأفادت أحدى المتقابلات أنه كان يوجد العديد من العلاقات الاجتماعية لدى طفلها وأنه كان محبوب جداً من قبل الأخرين، كما ذكرت احدى المتقابلات (١) " كنت بحس بخيبة أمل لأنو ابني كان بيلاقي صعوبة فتكوين

صداقات وما كان بيقدر انو يلعب مع زملائو والكل كان بينظرلو بغرابة وكثير كان بيسمع كلام من الي حواليه بأنو هو مش مرغوب "، وفي المقابلة (٢) " بنتي كتير كانت تحس بكره الناس الها و تتأذى من الكلام الي بيسمعوها ياه زملائها وانها ماعندها اصدقاء ودائرتها صغيرة وماحدا بيحب يرافقها "، وفي المقابلة (٣) " كنت حس غصة بقلبي من كتر ما تعرض ابني لرفض من اللي حواليه كان عطول بيضل يكرر انو انا ما بدي ناس ومو هم الي ما بدهم ياني وانا احسن منهم " وذكرت المتقابلة (٤) " ابني كتير اجتماعي ومحبوب و اختي كانت عطوفة ورحومة كتير ودايماً بتساعدني وبتخفف عني، كل ما كانت تشوف ابني متضايق او انا متوترة كانت تاخذه عندها لحد ما اهدا " .

٩- الاتجـــاه الأكـاديمـي والمعـرفـي:

جاءت الإجابة على بعد الاتجاه الأكاديمي والمعرفي لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

عانوا الأغلبية من سوء معاملة المعلمين وعدم مراعاتهم لحالة الأطفال وكانوا ينظروا إليهم على أنهم غير طبيعيين ونبذهم امام الطلاب الآخرين ،وكان يوجد تراجع في مستوى أطفالهم بسبب ذلك والبعض منهم كان يكره الدراسة بسبب تقليل المعلم منه وإحساسه بالدونية، وأثناء التعلم عن بعد حصل تراجع بشكل أكبر عن قبل لدى الأطفال حيث أنهم كانوا لا يستطيعون الجلوس أمام الكمبيوتر وتركيز انتباههم لوقت طويل فهم يتململون بسرعة ومن الصعب إجباره لأنه لم يستوعب ما يقال في التعلم عن بعد ويشعر بأنه يوجد حاجز أمامه، وذكرت المتقابلة (١) " بنتي كانت كتير بتخاف من المدرسة لأنهم عطول كانوا بيحسسوها انها اقل من زملائها وينادوها كسولة وبأنها مش نا " فعة لأشي وهالشي اثر على مستواها الأكاديمي كثير " والمتقابلة (٢) " ابني لما كان بيروح المدرسة او حتى فتعلم عن بعد لما الأستاذ بيقول اسمو بيحط ايديه على اذانو لأنو متأكد ان الأستاذ راح يسمعو كلام يضايقو وهالشي ماعم يخليه يتقدم اكاديمياً لأنو مش حاس فالأمان والقبول"، وذكرت أحدى المتقابلات (٣) " كان الأستاذ فلمدرسة عطول بيقول لأبني اشرب مازوت لأنك غبي غبي ما بتستوعب الا الأشياء السخيفة وكان ابني ما يتقدم دراسياً ابداً واي اشي بيكتبو كان بيقول لا غلط انا غبي " .

١٠- العمـــالـــة المـــنزليـــة (مســـاعـــدة):

جاءت الإجابة على بعد العمالة المنزلية لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

كان يوجد اثر ايجابي للعمالة المنزلية في تخفيف الضغوط عن الأمهات بشكل كبير حيث أن بعض الأمهات يعتمدون بشكل كلي على الخدم وغالبيتهم من الأمهات الموظفات نظراً لضغوط العمل وبأنها لا تستطيع بوحدها تحمل كل الأعباء، فتعد العمالة المنزلية مصدر جيد لمساندة الأمهات وتقديم لهم العون في أمور المنزل وايضاً بمساعدتهم في التعامل مع أطفالهم ذوي فرط النشاط وتخفيف عنهم من خلال مساعدتهم في شؤونهم وفي كل ما يحتاجونه، ذكرت المتقابلة (١) " ما بتخيل حياتي كيف حتكون لولا الخدامة كنت بصير امشي فشوارع واجري وراه كل يوم "، كما ذكرت المتقابلة (٢) " البشكارة شالة البيت شل ووواويد تساعدني لو تغيب عني ساعة برا البيت انا بضيييع وبتذمر " .

جدول يوضح نسب الأبعاد التالية لدى أطفال ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه:

الابعـــــاد	العـــدد	النسبة المئوية ٪
الضغوط النفسية	٦	% ٧٥
العنف والعدوان	٥	%٦٥
التكنولوجيا والألعاب الالكترونية	٤	% ٥٠
اضطرابات الأكل والنوم	٢	% ٢٥
المساندة والعلاقات الاجتماعية	٢	% ٢٥
الاتجاه الأكاديمي والمعرفي	٥	%٦٥
الجانب الحركي والنشاط	٧	% ٩٠
وصمة المرض والانتقادات	٧	% ٩٠
الترابط الأسري	٧	%٩٠
العمالة المنزلية	٢	%٢٥

المنـــــاقشـــــــة:

ركزت هذه الدراسة النوعية على ثماني أطفال لديهم اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، والهدف الرئيسي من الدراسة هو معرفة ما أثر جائحة كورونا على أهالي ذوي فرط النشاط وما التحديات التي واجهوها في فترة الأغلاق، وتحديد العوامل المشتركة بين الأطفال فيما يتعلق باضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه، حيث انه يظهر اضطراب فرط النشاط منذ مرحلة الطفولة ويستمر الى مرحلة البلوغ لدى ٦٠ % من الأطفال، كما تقدم الدراسة الحالية شرحاً لعشر مجالات تم الحصول عليها من قبل المشاركين.

جاءت الإجابة على بعد الضغوط النفسية لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أفادوا معظم أمهات الأطفال بأنهم واجهوا تحديات كبيرة أثناء فترة الأغلاق وحدوث مشاكل نفسية تتمثل بالقلق والاكتئاب لدى بعض الأمهات، وذلك بسبب إبقاء أطفالهم طوال اليوم في المنزل، وعدم قدرتهم على السيطرة. حيث أن الضغوط النفسية لدى الأهل قبل جائحة كورونا كانت أقل بكثير لدى البعض، اتفقت مع دراسة (Yousef et al ، ٢٠٢١) ودراسة (Lola et al , 2019) .

جاءت الإجابة على بعد العنف والعدوان لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أكدوا الأمهات أنهم مروا بفترة صعبة للغاية أثناء جائحة كورونا لأن جلوس أطفالهم طوال الوقت في المنزل دون فعل أي شيء نتج عنه زيادة في السلوك العدواني لدى الأطفال حيث أنهم كانوا يفرغوا طاقتهم في إظهار سلوكيات أكثر عنفاً اتجاه الأشخاص والأشياء و زيادة في السلوك التخريبي، اتفقت مع دراسة (Shah et al , 2021).

جاءت الإجابة على بعد تأثير التكنولوجيا والألعاب الالكترونية لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

صرحوا الأمهات بأنه كان يوجد أثر كبير لجائحة كورونا على أطفال ذوي فرط النشاط بحيث أنهم كانوا يقضون طوال أيام الأغلاق في منازلهم ولم يستطيعوا الخروج وقد زاد ذلك من

استخدامهم بشكل مفرط للألعاب الالكترونية وقضاء معظم وقتهم في مشاهدة التلفاز مما ينتج ذلك ايضاً سلوكيات غير مرغوبة حيث أن التلفاز ووسائل التواصل تعد نماذج غير مباشرة للطفل، كما أنهم لاحظوا زيادة في اضطرابات النوم وبعض السلوكيات العدوانية كما أفادوا ايضاً ظهور بعض التغيرات السلوكية لدى الأطفال تتمثل في العناد والعنف اللفظي كالألفاظ البذيئة والعنف الجسدي كضرب أخوته، اتفقت مع دراسة (Hollingdale et al ,2021) .

جاءت الإجابة على بعد عادات الأكل والنوم لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أفادوا بعض أمهات أطفال ذوي فرط النشاط أنهم واجهوا صعوبات في ضبط النظام الغذائي لأطفالهم حيث أنهم كانوا لا يرغبون سوى بالمواد المصنعة والوجبات السريعة، كما جاء في دراسة (Hollingdale et al ,2021)، كما أفاد بعض الأمهات بأنهم استطاعوا ضبط النظام الغذائي لأطفالهم أثناء جائحة كورونا في فترة الأغلاق، وبالنسبة للأمهات اللاتي لم يتمكنوا من ضبط النظام الغذائي لأطفالهم لاحظوا زيادة في النشاط لدى أطفالهم، وزيادة في الوزن ويعود ذلك إلى نسبة السكريات والمواد الحافظة والمصنعة، والذي اثر ايضاً على أوقات النوم لدى جميع الأطفال.

جاءت الإجابة على بعد وصمة المرض والانتقادات لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أشاروا أمهات ذوي فرط النشاط بأن أطفالهم في وقت مبكر من حياتهم كانوا يشعرون بأنهم مختلفون عن أقرانهم وأشقائهم ولا يستطيعون التعبير عن ذلك فهم مجبورون بتحمل العواقب العاطفية لجهود الأسرة والتعليم لإصلاحهم أثناء سيرهم وتقدمهم في الحياة، واجهوا أمهات الأطفال الكثير من النقد والتجريح من قبل الآخرين حيث أنهم كانوا يتعرضون للتمييز ضدهم ووصمهم بالخجل والعار وبأنهم عنيفين وخطيرين، وأفادوا الأمهات ايضاً أن أطفالهم تعرضوا الى عدم الاحترام والتقدير من قبل الآخرين والرفض المتكرر وتوجيه الكثير من الكلام السيء والجارح لهم والنظر اليهم على أنهم عائق في الحياة، وعدم مراعاة ما يشعر به الأطفال وآثره على اهاليهم اتفقت مع دراسة (Adamou et al , 2020) .

جاءت الإجابة على بعد الجانب الحركي والنشاط لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

سبعة من بين ثمانية حالات لوحظ عليهم من قبل أمهاتهم ازدياد في الحركة والنشاط أثناء فترة الحجر وذلك يعود لسبب ما ذكره أعلاه كاضطرابات الأكل والنوم والتكنولوجيا والألعاب الالكترونية، واتفقت دراستنا مع دراسة (Shah et al 2021،) ودراسة (Hollingdale et al ,2021) .

جاءت الإجابة على بعد العلاقات الأسرية لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أفادوا معظم المتقابلات أنهم كانوا يهتمون بأطفالهم ويطلعون على احتياجات واهتمامات أطفالهم العاطفية والجسدية وسلوكياتهم، و يشاركون أطفالهم أثناء فرحهم ويتعاطفوا معهم، و يسندوهم في الأيام الصعبة، وكان يوجد تواصل يومي فيما بينهم، ويقضوا معهم وقت خاص خارج البيت و يقدمون لهم الدعم، اتفقت مع دراسة (Shah et al , 2021)، واختلفت مع دراسة (Yousef et al, 2021) .

جاءت الإجابة على بعد المساندة والعلاقات الاجتماعية لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

أشاروا معظم امهات الأطفال أنه لا يوجد دعم ومساندة لهم وكانوا الجميع يتنمروا على أطفالهم، وكان لا يوجد أحد يقدر معاناتهم وبأن هذا الشيء ليس بإرادتهم، والكل كان ضدهم، والعديد من الناس يتهربوا منهم بسبب أطفالهم ويتهربون بحجج غير مقنعة، وأن العلاقات الاجتماعية لأطفالهم قليلة جداً لأنهم كانوا يشعرون أنهم مختلفين عن الأخرين وبأنهم أقل عن أقرانهم، وأفادت احدى المتقابلات أنه كان يوجد العديد من العلاقات الاجتماعية لدى طفلها وأنه كان محبوب جداً من قبل الأخرين.

جاءت الإجابة على بعد البعد الأكاديمي والمعرفي لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

عانوا الأغلبية من سوء معاملة المعلمين وعدم مراعاتهم لحالة الأطفال وكانوا ينظروا إليهم على أنهم غير طبيعيين ونبذهم امام الطلاب الآخرين، وكان يوجد تراجع في مستوى أطفالهم بسبب ذلك والبعض منهم كان يكره الدراسة بسبب تقليل المعلم منه وإحساسه بالدونية، وأثناء التعلم عن بعد حصل تراجع بشكل أكبر عن قبل لدى الأطفال حيث أنهم كانوا لا يستطيعون الجلوس أمام الكمبيوتر وتركيز انتباههم لوقت طويل فهم يتململون بسرعة ومن الصعب إجباره لأنه لم يستوعب ما يقال في التعلم عن بعد ويشعر بأنه يوجد حاجز أمامه، واتفقت دراستنا مع دراسة (Hai et al , 2021) .

جاءت الإجابة على بعد العمالة المنزلية لأهالي ذي نقص الانتباه وفرط النشاط على النحو التالي:

كان يوجد أثر ايجابي للعمالة المنزلية في تخفيف الضغوط عن الأمهات بشكل كبير حيث أن بعض الأمهات يعتمدون بشكل كلي على الخدم وغالبيتهم من الأمهات الموظفات نظراً لضغوط العمل وبأنها لا تستطيع بوحدها تحمل كل الأعباء، فتعد العمالة المنزلية مصدر جيد لمساندة الأمهات وتقديم لهم العون في أمور المنزل وايضاً بمساعدتهم في التعامل مع أطفالهم ذوي فرط النشاط وتخفيف عنهم من خلال مساعدتهم في شؤونهم وفي كل ما يحتاجونه.

ويتشارك موضوع الدراسة مع دراسات أخرى متكررة تتعلق بإنجاز تعليمي أقل أثناء جائحة كورونا كما جاء في دراسة (Hai et al , 2021)، ومواضيع سلوكية تتمثل في الأرق والعدوان والقلق لدى ذوي فرط النشاط، كما ذكر في دراسة (Tessarollo et al , 2021)، وأبلغت الدراسة ايضاً عن حدوث مشاكل نفسية تتعلق بالاكتئاب لدى أمهات ذوي فرط النشاط، كما ورد في دراسة، (Lola et al , 2019)، دراسة (Yousef et al ، ٢٠٢١)، ومواضيع تتشارك مع دراسة (Shah et al , 2021) في زيادة مستوى النشاط والتهيج والسلوك التخريبي لدى الأطفال، وأبلغت الدراسة ايضاً عن التعرض للانتقادات كما ذكر في دراسة

(Adamou et al , 2020)، ومواضيع تتعلق بضعف العلاقات الاجتماعية وتم التحديد في هذه الدراسة عوامل ثقافية مهمة مثل وصمة المرض والانتقادات، حيث أن هذا البعد الأكثر انتشاراً في البلدان العربية مما زاد من أحساس الأسر بالضغوط النفسية والشعور بالقلق والتوتر والاكتئاب وسوء حالة الطفل وتدني ثقته بنفسه وبقدراته وشعوره بعدم القبول من الآخرين، كما أن معاملة الوالدين لأطفالهم ومراعاة مرضهم يؤثر بشكل كبير على ذوي فرط النشاط حيث أنهم يحتاجون لمن يفهمهم ويشعر بهم، حيث أنه لديهم مشاكل في الاستقلالية ويعانون من التعلق بسبب عدم التوازن في الدوبامين ويرتبط ذلك بخلل جيني لدى الرضع (لاكاتوس وآخرون، ٢٠٠٢ و رينير،٢٠١٠)، وايضاً يوجد بعد العمالة المنزلية حيث أن نسبتهم اكبر في بلاد الخليج ويساعد ذلك في تخفيف الضغط عن الأمهات، وجاءت نسب المشاركين الثمانية حول الأبعاد العشرة كما يلي :

عانوا (٧٥%) من أمهات الأطفال من ضغوط نفسية تتمثل بالقلق والاكتئاب، وكان هناك زيادة بنسبة (٦٥%) تتمثل في العنف والعدوان، وحدوث تغيرات في استخدام الشاشات (٥٠%) وفي الأكل والنوم (٢٥%)، وتدني المستوى الأكاديمي والمعرفي (٦٥%)، وزيادة في الجانب الحركي والنشاط (٩٠%)، ووصمة المرض والانتقادات (٩٠%)، والمساندة والعلاقات الاجتماعية (٢٥%)، وكان هناك زيادة في الترابط الأسري (٩٠%)، وتوفر العمالة المنزلية (٢٥%).

اتفقت دراسة (Yousef et al, 2021) ودراسة (Lola et al , 2019) ودراسة (Shah et al , 2021) ودراسة (Hollingdale et al 2021) ودراسة (Adamou et al , 2020) ودراسة (Hai et al , 2021)) ودراسة (Tessarollo et al , 2021) مع دراستنا الحالية . ولا يوجد دراسات اختلفت مع دراستنا الحالية مما يدعم نتائج الدراسة الحالية.

الخـــاتمـــــة

ففي الختام، كون أن دراستنا تناولت ٨ أطفال من جنسيات مختلفة يعانون من نقص الانتباه وفرط الحركة وأعمارهم تتراوح ما بين ٣ إلى ١٠سنوات، فالغاية من هذه الدراسة هي معرفة أثر جائحة كورونا على ذويهم والتحديات التي واجهوها، والتي أثرت على جودة حياتهم، فأن هذه

الدراسة تعتمد على المنهج النوعي، وعدم قدرتنا في التعميم على المجتمع بأكمله، إلا بالقيام بأخذ عينة كبيرة من المجتمع. فتشير دراستنا إلى أن وضع الإغلاق أدى إلى تفشي الأعراض لدى نسبة كبيرة من الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وهو من أهم المشكلات السلوكية والنفسية، حيث أنه يجعلهم أشخاص غير مقبولين، وكونهم مصدر قلق كبير لذويهم حيث كانت نسبة الضغوط النفسية للأهالي(٧٥%)، وللمجتمع ككل وأيضا في المدرسة ومع بقية الأطفال حيث كانت نسبة العنف والعدوان لديهم بنسبة (٦٥%)، فأن سلوك الطفل يعتبر مشوشا أو مضطربا عندما يكون تصرفه مختلف عن توقعات الأشخاص المحيطين به، وتختلف التوقعات عندما يحدث الطفل سلوك غير مرغوب فيه في موقف ومكان غير مناسبين، فذلك الأمر الذي يحتاج إلى عناية إكلينيكية. بالإضافة إلى ذلك فأن الإغلاق أدى أيضًا إلى التعبير عن بعض المشاعر السلبية في التفاعل بين الأطفال وأولياء أمورهم. وبالرغم من ذلك، يوجد هناك أيضًا تطور وتحسن في بعض الجوانب الأخرى للتفاعل بين الآباء والأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة حيث كانت نسبة الترابط الأسري المستنتجة من هذه الدراسة هي ٩٠%. فمن خلال دراستنا فقد توصلنا إلى وجود شح بنسبة ٢٥% في مساندة أهالي الأطفال اللذين يعانون من زيادة في الحركة من قبل المحيطين بهم، وعدم القدرة على توفير عمالة منزلية لدى الأغلب حيث أن ٢٥% كانوا لديهم القدرة في توفير عمالة منزلية، وكان هناك زيادة في الانتقادات من الأخرين في مجتمعنا العربي سواء من الأهل أو الأصدقاء بنسبة ٩٠% أيضا. أوصي أهالي ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه على تشجيع أبناءهم بممارسة الرياضة في المنزل لتخفيف من طاقتهم الزائدة وللتقليل من الاكتئاب والقلق وأيضا تحفيز الدماغ لديهم وقوة التركيز من خلال لعبهم لكرة القدم أو كرة السلة مثلا. وأيضا أوصيهم بجعل أبناءهم ينامون مبكرا، وتقسيم المهام بين الطفل وأخوته في المنزل واشباع مشاعره العاطفية، وأن يعاملون طفلهم بهدوء دون اللجوء للضرب أو الصراخ الذي يؤديان الى نفور من في المنزل وبنفسية الطفل أيضا.

المـــراجـــــع

المـــراجـــع العـــربيـــة

ابراهيم، علا (١٩٩٩). *علاج النشاط الزائد لدى الاطفال باستخدام برنامج تعديل السلوك*. القاهرة: دار الجريسي.

ابراهيم، معصومة أحمد (٢٠٠٣). *اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية وسمات الشخصية. دراسات عربية في علم النفس*، ٢ (٢)، ١١-٥٦.

ابو حماد، ناصر الدين (٢٠٠٨). *تعديل السلوك الإنساني واساليب حل المشكلات السلوكية*. عمان: عالم الكتب الحديث.

أحمد، السيد علي وبدر، فائقة محمد (١٩٩٩). *اضطراب الانتباه لدى الاطفال. أسبابه وتشخيصه وعلاجه*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

أسامة فاروق مصطفى (٢٠١١). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. دار المسيرة. عمان. الطبعة الأولى. (١٥٦) ٧٦.

الحمادى ، أنور (٢٠١٣). *دليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية* ، (DSM)، الطبعة الأخيرة. الدار العربية للعلوم ناشرون.

الخطيب، جمال (٢٠٠٣). *تعديل السلوك الإنساني دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية*. الكويت: مكتبة الفلاح.

الزارع، نايف بن عابد (٢٠٠٧). *اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد دليل عملي للآباء والمختصين*. عمان: دار الفكر. الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠٢). *الامراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال*. سلسلة المكتبة التربوية (٧)، دار زهران.

العادلي ، كاظم كريدي (٢٠٠٦). *مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعالقة ذلك ببعض المتغيرات. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة*، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

العبادي، رائد خليل (٢٠٠٦). *مقاييس في الاضطرابات السلوكية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

النوبي، محمد (٢٠٠٩). *اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار وائل.

اليحمدية & محفوظة بنت سالم بن ناصر. (٢٠١٤). *مقدمة في خفض النشاط الزائد لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان* (Doctoral dissertation، جامعة نزوى).

أحمد على الحاج محمد، البحوث النوعية.(2019) .*البحوث النوعية الكيفية*. سلسلة إصدارات مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم)٢.

الهمص، صالح إسماعيل عبد الله. (٢٠١٠). *قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظة الجنوبية لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة*، رسالة مقدمة لقسم علم النفس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية كمطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير، علم النفس، غزة .

بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٧). *إرشاد الأطفال العاديين*. عمان: دار المسيرة.

بوعيشة، أمال، (٢٠١٤)، *جودة حياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر*، رسالة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس، جامعة الجزائر.

دسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٦). *اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

راشد بن حسين العبد الكريم. (٢٠١٢). *البحث النوعي في التربية*، النشر العلمي والمطابع، الرياض، جامعة الملك سعود.

سالم جاسم محمد العزاوي (٢٠١٧).، البحث الكيفي في العلاقات العامة دراسة تحليلية لبحوث العلاقات العامة في العراق للمدة من ١٩٨٩ إلى ٢٠١٦. *مجلة الباحث الإعلامي*، (٣٨) كلية الإعلام، جامعة بغداد.

سالم سليم الغنبوصي (٢٠٠٦) جودة المناخ الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس. *وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس*، سلطنة عمان.

سيسالم، كمال سالم (٢٠٠٦). *اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة خصائصها وأسبابها واساليب معالجتها*. العين: دار الكتاب الجامعي. دار القلم.

سهير فهيم الغباشي، هناء أحمد محمد شويخ (٢٠٠٩) منبئات نوعية الحياة المرتبطة بالصحة لدى مرضى الالتهاب الفيروسي "C "المزمن من المصريين. *دراسات نفسية*، ٩(٢). القاهرة، *رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)*.

شاهر خالد سليمان (٢٠١٠) قياس جودة الحياة لدى عينة من طالب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج العربي*، (١١٧). *مكتب التربية العربي لدول الخليج*.

شيخي، مريم. (٢٠١٤)، *طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة، دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات*، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة تلمسان، الجزائر.

عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٥) الارشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. المؤتمر العلمي الثالث: *النماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة*. جامعة الزقازيق . مصر.

مسعودي، محمد (٢٠١٥)، بحوث جودة الحياة في العالم العربي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* (٢٠) جامعة وهران الجزائر.

قوعيش، مغنية. (٢٠١٨). جودة الحياة لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنيا في ضوء بعض المتغيرات. *جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية* ١١(١)، ١٢٥-١٣٩.

مارينو ميروك ولينو وآخرون (٢٠٠٣). *اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة (دليل علمي للعياديين)*. ترجمة: عبد العزيز السرطاوي وأيمن خشان .دار القلم. دبي. الطبعة الأولى.

محمد شولي، مجدي محمد صبري (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشاد جمعي من خلال المرشدين في خفض النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه لدى طلاب الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية

محادين، حسين طه والنوايسة، اديب عبد الله (٢٠٠٩). *السلوك*. عمان: دار الشروق.

دخيل، عبد العزيز وإبراهيم، عبد الستار وابراهيم، رضوان (١٩٩٣). *العلاج السلوكي للطفل اساليبه ونماذج من حالاته*. عالم المعرفة، الكويت.

محمدي، فوزية وبوعيشة، أمال. (٢٠١٣)، *معوقات جودة الحياة الأسرية، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة*، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة.

هاشم محمود. (٢٠٢٠). معوقات البحث النوعي في مجال اصول التربية من وجهه نظر مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وسبل التغلب عليها. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤(٤) ، ١٢١-١٨٦.

يوسف، يوسف جلال وزكريا، يحيى محمد (٢٠٠٠). دراسة تشخيصية علاجية للنشاط الزائد لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ٤ (٢٤)، ص ص٢١٣-٢٤٨.

يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٧). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. ط٣، عمان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية

American Academy of Pediatric. (2000). Clinical practice guideline diagnosis and evaluation of the child with ADHD. pediatrics,105 .1158-117.

Arbel, Y., Fialkoff, C., Kerner, A., & Kerner, M. (2021). Can Increased Recovery Rates from Coronavirus be explained by Prevalence of ADHD? An Analysis at the US Statewide Level. *Journal of attention disorders, 25*(14), 1951–1954. https://doi.org/10.1177/1087054720959707

Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2017). The specificity of observational studies in physical activity and sports sciences: moving forward in mixed methods research and proposals for achieving quantitative and qualitative symmetry. *Frontiers in psychology*, 8, 2196.

Adamou, M., Fullen, T., Galab, N., Mackintosh, I., Abbott, K., Lowe, D., & Smith, C. (2020). Psychological Effects of the COVID-19 Imposed Lockdown on Adults with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder: Cross-Sectional Survey Study. *JMIR formative research, 4*(12), e24430. https://doi.org/10.2196/24430

Barkley, R.A. (1999). Response inhipition in attention deficit Hyperactivity Disorder. Mental Retardation and Developmental. *Desabilities Research Reviews*, 5,177.

Becor, K. W., Barbyannis, G., Yang, M., Johnson, J., Materasso, S., Borda, M., ... & Ming, X. (2021). Quality of Life Changes during the COVID-19 Pandemic for Caregivers of Children with ADHD. International journal of environmental research and public health, 18(7), 3667.

Chu, S. (2003). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Part one: A review of the literature. International Journal of Therapy and Rehabilitation, 10 (5), 218-227.

Dills, R. (2001). Diggnosis and treatment of attention deficit hyperactivity disorder. http://www.pharmacy time. com/article. CFM.

Faraone, S. V., Spencer, T. J., Berglund, P., Alperin, S., & Kessler, R. C. (2017). The structure of adult ADHD. International journal of methods in psychiatric research, 26(1), e1555.

Hollingdale, J., Adamo, N., & Tierney, K. (2021). Impact of COVID-19 for people living and working with ADHD: A brief review of the literature. AIMS Public Health, 8(4), 581-597.

Hai, T., Swansburg, R., MacMaster, F. P., & Lemay, J. F. (2021, February). Impact of COVID-19 on Educational Services in Canadian Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Education* (6, 32). https://doi.org/10.3389/feduc.2021.614181

Hirbaye Mokona Lola, Habte Belete, Abebaw Gebeyehu, Aemro Zerihun, Solomon Yimer, Kassech Leta, "Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) among Children Aged 6 to 17 Years Old Living in Girja District, Rural Ethiopia. Behavioural Neurology 2019, doi: ID 1753580, 8 pages, 2019. https://doi.org/10.1155/2019/1753580

LeBlanc, J. C. (2021). "Impact of COVID-19 on lifestyle habits and mental health symptoms in children with attention-deficit/hyperactivity disorder in Canada": Can we trust the numbers from this Internet survey?. *Paediatrics* & Child Health.

Lever, K. H. (2009). Understanding Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder through an exploration of family environment. (Doctoral dissertation, University of South Carolin.

Merzon, E., Weiss, M. D., Cortese, S., Rotem, A., Schneider, T., Craig, S. G., ... & Manor, I. (2021). The Association between ADHD and the Severity of COVID-19 Infection. Journal of Attention Disorders, 10870547211003659.

Mazzeschi, C., Buratta, L., Germani, A., Cavallina, C., Ghignoni, R., Margheriti, M., & Pazzagli, C. (2019). Parental reflective functioning in mothers and fathers of children with ADHD: Issues regarding assessment and implications for intervention. Frontiers in public health, 7, 263.deficit/hyperactivity disorder: cross-sectional survey study. JMIR Formative Research, 4(12), e24430.

Myers, K., Vander Stoep, A., Zhou, C., McCarty, C. A., & Katon, W. (2015). Effectiveness of a telehealth service delivery model for treating attention-deficit/hyperactivity disorder: a community-based randomized controlled trial. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 54(4), 263–274. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.01.009

Shah, R., Raju, V. V., Sharma, A., & Grover, S. (2021). Impact of COVID-19 and lockdown on children with ADHD and their families—an online survey and a continuity care model. Journal of Neurosciences in Rural Practice, 12(01), 071-079Tessarollo, V., Scarpellini, F., Costantino, I., Cartabia, M., Canevini, M. P., & Bonati, M. (2021). Distance Learning in Children with and without ADHD: A Case-control Study during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Attention Disorders*, 10870547211027640.

Swansburg, R., Hai, T., MacMaster, F. P., & Lemay, J. F. (2021). Impact of COVID-19 on lifestyle habits and mental health symptoms in children with attention-deficit/hyperactivity disorder in Canada. Paediatrics & child health, 26(5), e199–e207. https://doi.org/10.1093/pch/pxab030Yousef, A. M., Sehlo, M. G., & Mohamed, A. E. (2021). The negative psychological impact of COVID-19 pandemic on mothers of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a cross-section study. *Middle East Current Psychiatry*, 28(1), 1-15

Valentine, A. Z., Hall, S. S., Young, E., Brown, B. J., Groom, M. J., Hollis, C., & Hall, C. L. (2021). Implementation of telehealth services to assess, monitor, and treat neurodevelopmental disorders: systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(1), e22619

الملاحق

ملحق رقم (١)

العدوان والعنف				
كان بيكسر كل حاجة في البيت	لما نقعد ناكل القى الي طبخته فوق راسي	يوم تكون مستانسة تصارخ وتقطع العابها	ابني بيحس بيتأنيب الضمير لما بيضرب اختو	لما اجيب لها قطوة تلعب معها تمط اذونها
الضغوط النفسية				
انا كنت متحطمة وكل شي صار فوق راسي	قعدة البيت زادت عصبيتي والتوتر أضعاف	الوضع صاير كله صراخ فصراخ	برتفع ضغطي قبل ما احكي حاسة حالي مدفونة فالحياة	اعصابي تلفت وكنت مش قادرة اتحمل

التكنولوجيا والألعاب الألكترونية			
كله يبا يسمع صوت قوقل ماب (الأتجاه نحو الطريق المنحدرة)	ولدي مايفارق الأيباد	لو خدت منه الايباد هيصوت	مامياكل إلا والأيباد صوبه
أضطرابات الأكل والنوم			
دوم الصحن زينه جدامه	مابتتذكر الأكل إلا بنص الليل	بيقوم من النوم وهو مش حاس وبروح انا مرجعاه تاني	لا ياكل ولايرقد ماعرف شسوي فيه

وصمة المرض والأنتقادات			
كنت أتحراه يدلع طلع مريض	يصيح مايخليني أرمس عنه جدام حد	أبني حساس كتير ولما حدا بيحكي معو كلام مابيعجبو بيفجر عليه	حشرنا حشرة
الجانب الحركي والنشاط			
كل مرة بيطلعلي بحركات جديدة مرة بأيدو ومرة برجلو	أرقد وأنش أحصل ولدي فوق السطح	ليل نهار طالع ع راسي م بيسكت	أكرر الكلام مليون مرة ويرد يعيدها

الترابط الأسري		
ما بطلع من بيت أهلي الا وفي شي مدمر	زوجي مايطيع يقعد فالمكان الي فيه ولده	أحيانا بيهجو إلي فالبيت من تصرفات أبني
العمالة المنزلية		
البشكارة شاله البيت شل	الخدامة حتشد شعرها منه	لولا الخدامة كان ضليت أجري وراه فالشارع

المساندة والعلاقات الاجتماعية			
لما مابيعجبو حد بياخذ أغراضو وبيخبيهم	أذا حدا ما مشي على كيفو مابتعجبو القعدة كلها على بعضها	لولا أختي ماكانت تاخذه عني كان زماني متت منو	محد صد حتى صوبنا
الاتجاه الأكاديمي والمعرفي			
عند الدراسة تستوي عيونه جمر ويبا يرقد	نصارخ أكثر من ما ندرس	بيطلع ع لساني شعر وأنا بقولو ادرس	

العـدد (٩)، نـوفمـبر ٢٠٢١، ص ص ١٢٧ – ١٥٨

التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة

إعـداد

أبرار محمد عواض عويض العميري

باحثة ماجستير – قسم علم النفسي (الإرشاد النفسي)

كلية التربيـة – جامعة أم القرى

التنمّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي
لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة

أبرار محمد عواض عويض العميري (*)

ملخـــــــص

هدفت الدراسةُ إلى تعرُّف العلاقة بين التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، والتعرُّف على الأبعاد الأكثر شيوعًا في التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، والكشف عن الفروق الدالَّة إحصائيًّا في متوسِّط درجات التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي تبعًا لمتغيِّر الصفِّ الدراسي، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية، والبالغ عددُهم (١٢٢٢) طالبةً، واتَّبعت الدراسةُ المنهج الوصفي الارتباطي، واستُخدم مقياس التنمُّر الإلكتروني لحسين (٢٠١٦)، ومقياسُ الانسحاب الاجتماعي لجريان (٢٠١١).

وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجودَ علاقة إيجابية بين التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأن درجة التنمُّر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت منخفضةً، بمتوسِّطٍ حسابي كُلِّي قدرُه (١,٢٢٣)، وأن درجة الانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت منخفضةً، بمتوسِّطٍ حسابي كُلِّي قدرُه (١,٨٤)، كما أظهرت وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التنمُّر الإلكتروني ببُعديه (المضايقات الإلكترونية، والمطاردة الإلكترونية) تبعًا لاختلاف الصفِّ الدراسي لعيِّنة الدراسة، وعدمَ وجود فروق بين المجموعات في البُعدين (القذف الإلكتروني، والتخفِّي الإلكتروني)؛ إذ جاءت قيمةُ دلالة (ف) أكبر من ٠,٠٥ في هذين البُعدين. وأشارت النتائجُ أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات درجات الانسحاب الاجتماعي ببُعديه (عدم التفاعل الاجتماعي، وعدم التعاون) تبعًا لاختلاف الصفِّ الدراسي لعيِّنة الدراسة، بينما كانت هناك دلالةُ فروق بين المجموعات في بُعد (الخجل والابتعاد عن الآخرين)؛ إذ جاءت قيمةُ دلالة (ف) أقلَّ من ٠,٠٥ في هذا البُعد، وقدمت الدراسة عدة توصيات أبرزها: وضع برامج إرشادية لخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وكذلك العمل على زيادة الوعي في المدارس ضد مخاطر التنمر الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: التنمُّر الإلكتروني – الانسحاب الاجتماعي.

(*) باحثة ماجستير – قسم علم النفسي (الإرشاد النفسي) - كلية الدراسات التربية - جامعة أم القرى.

cyberbullying and social withdrawal among female secondary stage students at Makkah City

Abrar Mohamed (*)

Abstract

The study aimed to identify the relation between cyberbullying and social withdrawal among female secondary stage students at Makkah City, and to identify the most common aspects of cyberbullying and social withdrawal among female secondary stage students at Makkah City. And to detect the statistically significant differences in the average levels of cyberbullying and social withdrawal according to school grade variable.

The study sample consisted of female secondary stage student (1222) students, and the approach applied was the Descriptive Correlational approach. Cyberbullying scale by Ashour (2016) and social withdrawal scale by Gharyan (2011) were used. Results of study have shown that: there is a positive correlation between cyberbullying and social withdrawal among female secondary stage students, the level of cyberbullying among female secondary stage students was low with total mean average of (1.223), the level of social withdrawal among female secondary stage students was low with total mean average of (1.84).

There are statistically significant differences in the cyberbullying levels and its' two aspects (Cyberharassment and cyberstalking) according to the difference of school grade of study sample, no differences between groups in the two aspects of (cyber defamation and cyber stealth) since the (F) value was more than 0.05 in those two aspects. The results have also indicated that there are no statistically significant differences between the average levels of social withdrawal and its' two aspects (lack of social interaction and lack of cooperation) according to the difference of school grade of study sample, while there was a significant difference between the groups in the aspects of (feeling shy and stay away) where the (F) value was less than 0.05 in this aspect.

Keywords: Cyberbullying - Social Withdrawal.

مقـــدمـــــة:

تتميَّز مرحلةُ المراهقة بتغيُّراتٍ جوهرية؛ سواءٌ كانت اجتماعيةً أو نفسيةً، وتُعَدُّ هذه المرحلةُ من أدقِّ المراحل التي يمرُّ بها الإنسانُ في حياته؛ فهي مرحلةٌ ينتقل فيها الشَّخصُ من طفلٍ غير كامل النُّضج إلى ناضج، وتستغرق هذه المرحلةُ الدراسيةُ المتوسِّطةَ والثانويةَ وحتى التعليم الجامعي، ولذا تظهر فيها بعضُ المشكلات مثل مشكلة التنمُّر التي تُعدُّ أخطرَ من مشكلة السلوك العدواني.

وهي مشكلةٌ واسعةُ الانتشار لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهو ما يؤثِّر سلبيًّا على تكيُّفهم في المدارس بسبب أفعال التنمُّر اللاتي يتعرَّضن لها؛ أبو سحلول وآخرون (٢٠١٨)، وقد أكَّدت بعضُ الدراسات على وجود التنمُّر؛ كدراسة Bradshaw et al. (2007) التي أكَّدت أن الكثير من المراهقين في المرحلة الثانوية كانوا ضحايا للتنمُّر بنسبة ٣٢٪ ، وكذلك دراسة القحطاني (٢٠١٢) التي أكَّدت أن طلاب مدارس الرياض وطالباتها تعرَّضوا مرَّةً أو مرَّتين للتنمُّر في المدارس، بنسبةٍ تَصِل إلى (٣١,٥٪)، ودراسة Karaman (2006) التي أُجريت على طالبات المرحلة الثانوية، وأكَّدت أنهم يعانون من التنمُّر اللَّفظي والشَّتائم، وهو ما يجعلهم يشعُرون بالخوف وعدم الأمن النفسي.

والتنمُّرُ مشكلةٌ قد يمتدُّ تأثيرُها سنواتٍ طويلةً على المراهقين الضحايا، ولم يقتصر على التنمُّر اللفظي أو البدني أو الاجتماعي؛ فمع تعدُّد أنواع التنمُّر وتطوُّرها ظهر في الآونة الأخيرة – مع ظهور وسائل التواصل الاجتماعي والتطوُّر التكنولوجي – ما يسمَّى بالتنمُّر الإلكتروني، والذي يكون عادةً عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي؛ بُغيةَ إيذاء شخصٍ ما بطريقةٍ متعمَّدة ومتكرِّرة بإرسال أكاذيبَ عنه، وتشويه سمعته من خلال عدَّة طُرق؛ كإرسال الرسائل النصيَّة والصُّور ومقاطع الفيديو عبر الإنترنت (Kowalski& Limber, 2013).

وقد انتشر التنمُّر الإلكتروني انتشارًا واسعًا، وصار ظاهرةً متفشِّيةً في المجتمع تؤثِّر على الضحايا، لاسيَّما المراهقون، وهو أمرٌ لهُ آثارٌ اجتماعية سلبيةٌ على الضحيَّة، تؤثِّر عليهم وتُوهمهم أنهم مرفوضون وغيرُ مرغوب فيهم، فيظهر عليهم كثيرٌ من الاضطرابات النفسية مثل سُوء التوافق الاجتماعي، وانخفاض شعورهم بالأمن النفسي، والانسحاب الاجتماعي، وزيادة شعورهم بالقلق (أبو غزال ، ٢٠٠٩؛ البهاص، ٢٠١٢).

ويُعدُّ الانسحاب الاجتماعي عجزًا في المهارات؛ إذ يتَّسم الفردُ فيه بالمَيل إلى العُزلة، وعدم التفاعل الاجتماعي، وتجنُّب المشاركة مع الآخرين، كما يصاحب هذه الظاهرةَ بعضُ الأنماط السلوكية غير المرغوبة كالخجل والاكتئاب (غباري وأبو شعيرة، ٢٠١٠).

وممَّا سبق يتبيَّن أن المراهقين عُرضةٌ لبعض الاضطرابات السلوكية؛ كالمَيل إلى الابتعاد عن جميع المواقف، وهو ما يؤدِّي إلى العزلة الاجتماعية، وإلى إخفاقه في التكيُّف مع الواقع ومع الحياة الاجتماعية (عامر، ٢٠١١).

وقد ظهرت الحاجةُ الماسَّة إلى إجراء هذه الدراسة لمعرفة العلاقة ما بين التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

مشكلة الدراسة:

الحاجة إلى البحث في مشكلة التنمُّر الإلكتروني من خلال ملاحظة الباحثة لمواقع التواصل الاجتماعي وفي ظل انتشار العديد من الوسائل ، واطِّلاعها على الكثير من البرامج الموجَّهة إلى المراهقات ، وما تحويه من تنمُّر لم يكن موجودًا من قبل، وكون التنمُّر الإلكتروني من المشكلات التي تهدِّد المراهقات، وذاتَ أثر بالغ؛ إذ يعاني الضحايا من الانعزال الاجتماعي والرفض والمضايقات التي تؤثِّر على حياتهم، وقد أثبتت بعضُ الدراسات – كدراسة Hinduja and Patchin (2008) – أهتموا بدراسة ضرورة وجود سياسة أو قانون واضح لدى المدراس لمكافحة التنمر بأن نسبة الإناث من الفئة العمرية الأقلِّ من ١٨ عامًا من ضحايا التنمُّر الإلكتروني قد بلغت (٣٦٪) ، كما أثبتت دراسةُ Juvoen& Gross (2008) أن (٧٢٪) من المراهقين قد تعرَّضوا مرَّةً واحدةً على الأقلِّ للتنمُّر الإلكتروني، وكشفت دراسة الرميلي (٢٠١٦) أن٦٠٪ من المراهقين في الإمارات يتعرَّضون للتنمُّر الإلكتروني، وأن لهذه الظاهرة آثارًا سلبيةً على الفرد وتعرِّضهم لمشكلات اجتماعية. وضحية التنمر تعاني من الخوف والشعور بعدم المساندة من قبل الآخرين، والعزلة والقصور في المهارات الاجتماعية، وقلة في عدد الأصدقاء (البهاص، ٢٠١٢).

حيث تعتبر مشكلة التنمر سبباً هاماً ومؤثراً في تعثر الكثير من الفتيات دراسياً واجتماعياً، وقد تدفع بالبعض منهم إلى كُره الدراسة والمجتمع، وتجنب الآخرين (السويلم، ٢٠١٦).

ويرى كلاً من شبيب والهادي (٢٠١٨) أن مشكلات الانسحاب الاجتماعي تؤثر على الفرد وعلى الآخرين وتزعجهم، مما يسبب لهم الكثير من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وبالتالي تقل ثقتهم بأنفسهم ومن ثم ينخفض تقديرهم لذاتهم، حيث يكنون أكثر ميلاً إلى الانسحاب أو العدوان، ويظهر عليهم الحزن، والانطواء، وعدم التفاعل، كما أن انسحاب الفرد وابتعاده يتسبب لديهم اتجاهات سلبية نحو الآخرين والمدرسة بشكل عام (جريان، ٢٠١١).

ويعد الانسحاب الاجتماعي خطيرةٌ وفي تزايد لدى المراهقات، حتى أن دراسة كلٍّ من (سمعان وأبي الفخر، ٢٠١٠) التي طُبِّقت في السعودية قد أشارت إلى أن نسبة الانسحاب الاجتماعي الحقيقي لدى الفتيات قد بلغت ٢٧,٠٨٪، بينما بلغت نسبة الانسحاب الاجتماعي بأنواعها المختلفة لدى الفتيات قد بلغت ٤٥,١٣٪ كما أشارت إلى ما لها من تأثيرات مستقبلية.

ونظراً لأهمية المتغيرين وأهمية انعكاسها على الفرد جاءت الدراسةُ الحالية للتعرُّف على ما إذا كانت هناك علاقةٌ ارتباطية بين التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى الطالبات بمكة المكرمة.

تساؤلات الدراسة:

١- هل توجد علاقةٌ بين التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٢- ما الأبعاد الأكثر شيوعًا في التنمُّر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

٣- ما الأبعاد الأكثر شيوعًا في الانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

٤- هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في متوسِّط درجات التنمُّر الإلكتروني تُعزى (للمرحلة الدراسية)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسِّط درجات الانسحاب الاجتماعي تُعزى (للمرحلة الدراسية)؟

أهـــداف الـدراســـة:

١- تعرُّف العلاقة بين التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٢- الكشف عن الأبعاد الأكثر شيوعًا في التنمُّر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

٣- الكشف عن الأبعاد الأكثر شيوعًا في الانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

٤- الكشف عن الفروق الدالَّة إحصائيًّا في متوسِّط درجات التنمُّر الإلكتروني تبعًا لمتغيِّر (المرحلة الدراسية).

٥- الكشف عن الفروق الدالَّة إحصائيًّا في متوسِّط درجات الانسحاب الاجتماعي تبعًا لمتغيِّر (المرحلة الدراسية).

أهميـــة الـدراســـة:

تكمُن أهمية الدراسة الحالية في المحاور التالية:

أ) الأهمية النظرية:

١- اختير موضوع هذه الدراسةُ لأن التنمُّر الإلكتروني من الموضوعات المهمَّة المنتشرة بصورة كبيرة في هذا العصر، ولما له من تأثيرٍ على الفرد يمتدُّ إلى زعزعة أمنه واستقراره النفسي والاجتماعي.

٢- دراسة الانسحاب الاجتماعي والعمل على تحديد العوامل المساهمة في تكوينه يُعد ذات أهمية بمجال التربوي إذا انه دالة لتحقيق إعداد الفرد للحياة بصورة إيجابية.

٣- عيِّنة الدراسة من الطالبات المراهقات في المرحلة الثانوية، وهنَّ الشريحة الأساسية في المجتمعات الإنسانية، ويعِشن مرحلةً من أهمِّ المراحل النمائية والأشدِّ حساسيةً للمتغيِّرات المحيطة بهن.

٤- إثراء المكتبة العربية والسعودية بأُطُرٍ نظرية ومعرفية عن المتغيِّرات (التنمُّر الإلكتروني، والانسحاب الاجتماعي)، وبالنتائج التي سوف تُسفر عنها الدراسة.

ب) الأهمية التطبيقية:

١- تَلفت الدراسةُ نظر المهتمّين بهذه الفئة العمرية لعقد المزيد من الأبحاث في مجال التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي، وهو ما قد يساعدهم في تحقيق التكيُّف مع أنفُسهم ومع الآخرين.

٢- تساعد هذه الدراسة في إعطاء صورة واضحة عن التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى المراهقات، الأمرُ الذي من شأنه أن يساعد المسؤولين والمعلِّمين والأخصائيّين النفسيّين في وضع برامجَ إرشادية وقائيةٍ وعلاجية مناسبة لهم.

مصطلحات الدراسة:

التنمّر الإلكتروني:

يعرّفه حسين (٢٠١٦) بأنه: "اعتداءٌ إلكتروني ممنهَجٌ يتمُّ من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة، مقصودٌ، مبيَّتُ النيَّة، متكرّرٌ، غيرُ مباشر، يتضمَّن اختلالَ التوازن في القوَّة النفسية والإلكترونية بين المتنمّر والضحيَّة، يُقصد به إلحاقُ الأذى والضَّرر والإهانة والإذلال بالضحية" (ص. ٦٠).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي تحصُل عليها المفحوصات على مقياس التنمُّر الإلكتروني المستخدم في الدراسة الحالية (حسين، ٢٠١٦).

الانسحاب الاجتماعي:

عرفه هورني بأنه: "سلوكُ الأفراد الذين يميلون إلى تكوين مسافاتٍ عاطفية تُبعدهم عن كلِّ الناس الآخرين، بحيث لا يُحبُّون ولا يكرهون، ولا يتعاونون ولا يتنافسون، ويفضِّلون العمل بمعزِلٍ عن الآخرين، ويعتمدون على إمكاناتهم والابتعاد عن كلِّ شيء يقيِّد حُريَّتَهم" (الجبوري، ٢٠١٢، ص.١٨).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي تحصُل عليها المفحوصاتُ في مقياس الانسحاب الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية (الجبوري، ٢٠١٢).

حدود الدراسة:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على متغيِّرَي التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي.

٢- **الحدود البشرية:** طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، من عمر (١٦-١٨).

٣- **الحدود المكانية:** بعض المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة الثانوية.

٤- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤١ -١٤٤٢هـ.

٥- **الحدود الأدائية:** تتحدَّد نتائجُ الدراسة الحالية بطبيعة الأدوات المستخدمة فيها، وهي مقياس التنمُّر الإلكتروني (حسين، ٢٠١٦)، ومقياس الانسحاب الاجتماعي (الجبوري، ٢٠١٢).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: التنمُّر الإلكتروني:

أولاً: مفهوم التنمُّر الإلكتروني:

يعرِّف الحراشة والطيطي (٢٠١٩) التنمُّرَ الإلكتروني بأنه: "قيامُ شخص بمضايقة شخصٍ آخرَ بشكلٍ متكرِّر، والإساءة إليه، والسخرية منه" (ص. ٩٤)، وقد اتَّسق هذا التعريف مع تعريف المصطفى (٢٠١٧) الذي يرى أنه: "الضرر المتعمد والمتكرِّر الذي يتعرَّض له الفردُ من خلال استخدامه للأجهزة الإلكترونية، ومنها الحاسوب والهاتف الخلوي"(ص. ٤٤).

وتتبنَّى الباحثةُ التعريف النظري للتنمُّر الإلكتروني وأبعاده لحسين؛ وذلك لقُربه من الدراسة الحالية وتوافقه معها، وقد عرَّفه بأنه: "تعمُّدٌ وتَكرارٌ عن قصدٍ ونيَّة مبيَّتة لإساءة استغلال وسائل التواصل الاجتماعي في إيذاء الضحيَّة أو الضحايا، من خلال أساليبَ مختلفةٍ تشمل التخفِّي الإلكتروني، والمضايقات الإلكترونية، والقذف الإلكتروني، والمطاردة الإلكترونية" (حسين، ٢٠١٦، ص.٦٠).

ثانياً: أبعـاد التنمُّـر الإلكـترونـــي:

١- **التخفِّـي الإلكترونـي:** يُقصد بـه لجوءُ الفرد إلـى أسماءٍ مستعارة خلف حساباتٍ وهميَّة؛ بُغيةَ استدراج الضحية و خداعها.

٢- **المضـايقات الإلكترونيـة:** يُقصد بـه مضايقة الضـحية والإساءة إليه وتهديده عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

٣- **القـذف الإلكترونـي:** يُقصد بـه تعرُّضُ الضـحيَّة للسَّبِّ من خـلال الرسـائل النصِّـية أو التعليقات، وتلفيق الصُوَر بغرض تشويه السُّمعة

٤- **المطـاردة الإلكترونيـة:** يُقصد بها تعرُّضُ الضحية للملاحقة من قِبَل حساباتٍ مجهولة؛ لترصُّده وإجباره على التواصل معهم بهدف الاستغلال والتخويف (حسين، ٢٠١٦).

ثالثاً: أشـــكال التنمُّـر الإلكـترونـــي:

يحدِّد Wilder (2007) الأشكال المختلفة التي يتَّخذها التنمُّر الإلكتروني، ومنها ما يلي:

- الرسائل العدائية: وتشير إلى مشاجرات على الإنترنت باستخدام الرسائل الإلكترونية مع لُغةٍ غاضبةٍ ومُبتذَلة.
- المضـايقة: بإرسـال رسـائلَ سيِّئة ولئيمـة ومُهينـة بشـكلٍ متكـرِّر. ويُعـدُّ هـذا النَّـوعُ مـن المضـايقات الأشدَّ انتشارًا، وفيه يرسل المتنمِّرُ رسائلَ مليئةً بالحقد والكُره إلى الضحيَّة عبـر البريـد الإلكترونـي أو الهـاتف الخلـوي أو مواقـع التواصـل الاجتمـاعي (الحراحشـة وآخرون، ٢٠١٩).
- تشويه السُّمعة (التحقير): عن طريق نشر الشائعات والأكاذيب عن شخصٍ بغرض تدمير سُمعته.
- إفشاء الأسرار: بنشر معلوماتٍ وأسرار عن شخص آخر.
- المخادعة: وتعني استدراجَ الضحية للكشف عن أسرارٍ أو معلومات حساسَّة، ثم نشر هذه المعلومات عبر الإنترنت.

- الاستبعاد: ويُقصد به إقصاءُ شخصٍ ما (وهو الضحية) من مجموعةٍ على الإنترنت بشكلٍ متعمَّد وبقسوة.
- انتحال الشخصية (التمثيل): وذلك بأن ينتحل المتنمِّرُ هُويَّةَ شخصٍ آخر، ويرسل موادَّ إلكترونية أو ينشرها للإيقاع بالضحيَّة، وجعْله في ورطة أو خطر يهدِّد سُمعته أو صداقاته.
- المطاردة الإلكترونية: وهي المضايقات الشديدة والمتكرِّرة، والتشويه الذي يتضمَّن تهديداتٍ أو خلقَ خوفٍ شديد.

رابعاً: أسبـــاب التنمُّـــر الإلكـــترونـــي:

يذكر شطيبي (٢٠١٤) أن هناك الكثيرُ من الأسباب التي تجعل الفردَ يجنح إلى سلوك التنمُّر الإلكتروني، ومنها:

- الأسباب البيولوجية: فالمتنمِّرون يتميَّزون ببنيةٍ جسديةٍ قويَّة تجعلهم يتفوَّقون على ضحاياهم، إلى جانب الاستعدادات الوراثية لديهم.
- الأسباب الاجتماعية: فقد يكون لدى المتنمِّرين مكانةٌ عالية اجتماعيًّا بين أقرانهم، تمنحهم القوَّةَ والقدرة على تحقيق ما يريدونه دون خوف أو تردُّد، ويسعى أهلُه دائمًا إلى إرضائه ودعمه ومساندته عند الحاجة.
- الأسباب المدرسية: يذكر Cody (2010) أنها تتضمَّن ضعفَ الرقابة، واكتظاظَ الفصول بالطلاب، وسُوءَ المناخ الاجتماعي السائد في المدرسة، ووجود خلل في دَور المعلمين وعلاقتهم بالطلاب، والتمييز في الثواب والعقاب بين الطلبة.
- الأسباب والعوامل الأسرية: يرى Cassidy (2009) أنها مؤشِّرٌ مهمٌّ على ظهور سلوك التنمُّر، وأن لها تأثيرًا على الطفل أو المراهق، ومن هذه العوامل العنفُ الوالدي القاسي تجاه الأبناء، وأساليب التنشئة الأسرية الخاطئة؛ مثل الإهمال، والتشجيع على العُنف والتنمُّر، ونقص الرقابة الوالدية، وكلُّ هذه الأسباب تجنح بالطفل إلى ممارسة التنمُّر على أقرانه.

- الأسباب النفسية: وهذه الأسباب كما ذكرها دخان (٢٠١٥) مبنيَّةٌ على الغرائز والمشاعر، والعُقَد النفسية، والقلق، والاكتئاب، وقد تحدُث هذه الأسباب للأشخاص بطُرقٍ مختلفة، وتولِّد استجاباتٍ أيضًا بطُرق مختلفة حسب كلِّ فرد، كما أنها تولِّد الشعورَ بالغضب والانفعال لوجود معوِّقات تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، وهو ما يدفعه إلى ممارسة سلوك التنمُّر على الآخرين أو على ذاته.
- الأسباب الإعلامية والتكنولوجية: يرى مغار (٢٠١٥) أن الألعاب الإلكترونية تعتمد عادةً على عدَّة مفاهيمَ، تتمثَّل في القوَّة الخارقة، وقتل الخصم، واستعمال مثل هذه الأساليب للحصول على أعلى النِّقاط والفوز دون أيِّ هدفٍ تربوي، ونجد الأطفال المدمنين على هذه الألعاب يَرَون الحياة اليومية صورةً من هذه الألعاب.

وترى الباحثةُ أن جميع هذه الأسباب تساعد على إظهار التنمُّر، وتؤول في نهاية الأمر إلى عدم إحساس الطلبة بالاستقرار داخل بيئتهم الأسرية، ومن ثم ينعكس ذلك على نفسيَّاتهم داخل المدرسة، كما أن الخلافات خارج البيئة المدرسية قد تنتقل إلى الداخل وتصبح خلافاتٍ بين الطلبة، إضافةً إلى الألعاب الإلكترونية التي تشجِّع الطلبةَ على مثل هذا السلوك وتقليده في البيئة.

خامساً: خصائص المتنمِّرين إلكترونيًّا:

أشار أبو الديار (٢٠١٢) إلى أن هؤلاء المتنمِّرين لديهم الرغبةُ في السيطرة على أقرانهم، والتباهي بقوَّتهم واستحقاق ضحاياهم للعقاب، وأنهم يتَّسمون بحدَّة المِزاج وسُرعة الغضب، كما أنهم يظهرون مستوياتٍ مرتفعةً من الاندفاعية، ولا يشعرون بالنَّدم ولا العطف تجاه ضحاياهم، وقد يكون هذا التنمُّرُ تغطيةً على الشعور بعدم الكفاءة والانخفاض في تقدير الذات. وهناك خصائصُ يتَّصف بها الضحايا، ويكونون بها عُرضةً لتنمُّر الآخرين عليهم، ومنها:

- قلَّة الأصدقاء والعزلة الاجتماعية.
- شعورهم بالخوف وعدم الراحة، وهو ما يسبِّب لهم القلق.
- الشعور بضعف التكيُّف الاجتماعي، والانسحاب.

المحور الثاني: الانسحاب الاجتماعي:

أولاً: مفهـــوم الانسحـــاب الاجتمـــاعـــي:

يعرِّف كلٌّ من شبيب والهادي (٢٠١٨) بأنه: "سلوكٌ لا توافقيٌّ، يكون الفردُ فيه بعيدًا عن الآخرين، وانعزاله عنهم وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات أو صداقات تربطه بهم أو تجعله يندمج معهم، واجتنابه المواقف الاجتماعية التي تجمعه بهم وابتعاده عنهم" (ص. ١٠).

وعرَّفته جريان (٢٠١١) بأنه: "تجنُّبُ التفاعل الاجتماعي، والإخفاقُ في المشاركة في المواقف الاجتماعية، والافتقارُ إلى أساليب التواصل الاجتماعي، ويتراوح سلوكُ الانسحاب الاجتماعي بين عدم إقامة علاقات اجتماعية أو بناء صداقةٍ مع الأقران إلى كراهية الاتِّصال بالآخرين، والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة، وعدم الاكتراث بما يحدُث في البيئة المحيطة" (ص. ٩).

وتتبنى الباحثةُ تعريفَ الجبوري (٢٠١٢) للانسحاب الاجتماعي؛ وذلك لقُربه من الدراسة الحالية وتوافقه معها؛ إذ يعرِّفه بأنه: سلوك الأفراد الذين يميلون إلى تكوين مسافاتٍ عاطفية تُبعدهم عن كلِّ الناس الآخَرين، بحيث لا يحبُّون ولا يكرهون، ولا يتعاونون ولا يتنافسون، ويفضِّلون العملَ بمعزِلٍ عن الآخرين، ويعتمدون على إمكاناتهم والابتعاد عن كلِّ شيء يقيِّد حُريَّتَهم.

ثانيًا: أبعـــاد سلـــوك الانسحـــاب الاجتمـــاعـــي:

تبنَّت الباحثةُ تصنيف الجبوري (٢٠١٢) لأبعاد الانسحاب الاجتماعي، وسوف تعتمد الدراسةُ الحالية على هذا التصنيف، وهذه الأبعاد هي:

١- **الخجل والابتعاد عن الآخرين:** وهو من أشكال الخوف، ومعه ينسحب الفردُ من العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

٢- **عدم التفاعل الاجتماعي:** ويعني انعدامَ الارتباط بين الفرد أو المجموعة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

٣- **عدم التعاون:** ويُقصد به عدمَ تكاتف جهود الفرد أو المجموعة من أجل إتمام عمل يَعُمُّ نفعُ الجميعَ، أو من أجل تحقيق أهداف معيَّنة.

ثالثاً: أسباب الانسحاب الاجتماعي:

يتَّفق كلٌّ من المحادين والنواسية (٢٠٠٩)، والزغلول (٢٠٠٦) في أن هناك عددًا من العوامل قد تؤدِّي إلى حدوث ظاهرة الانسحاب الاجتماعي، ومنها:

- وجود تلفٍ في الجهاز العصبي المركزي، أو اختلال في إفراز الهرمونات في الجسم.
- أساليب التربية الاجتماعية الخاطئة؛ مثل التجاهل، والعقاب، والسخرية، إضافةً إلى مقارنة الفرد بإخوته أو أقرانه؛ فكلُّ هذا يؤدِّي إلى سلوك الانسحاب الاجتماعي وتعرُّض الفرد للعزلة الاجتماعية.
- الخجل، وهو أشدُّ أسباب الانسحاب انتشارًا؛ وذلك لأن الخجل يعوق الفرد عن إقامة علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم، وعن التعبير عن ذاته وآرائه.
- رفض الإباء لأبنائهم؛ سواءٌ كان هذا الرفضُ مقصودًا أو غير مقصود؛ لأنه يخلُق لديهم الشعورَ بالنَّقص، والتدنِّي في مفهومهم لذواتهم، والاستغراق في عالم أحلام اليقظة، والتعرُّض للعزلة والانسحاب.
- خبرات الطفولة السابقة السلبية والمؤلمة، والخوف من الآخرين من العوامل التي قد تكون دافعةً لتقدُّم سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى بعض الأفراد.
- المعاناة من بعض الإعاقات الحركية أو الحسِّية، أو المعاناة من بعض اضطرابات النطق التي تسبِّب للطفل العزلةَ والانسحاب الاجتماعي.

ومن الممكن تقسيمُ أسباب الانسحاب الاجتماعي إلى نوعَين: أسباب داخلية، وهي ما يتَّصل بالفرد نفسه، وأسباب خارجية، وهي ما يتَّصل بالعوامل الاجتماعية، وتتشابك كلُّ هذه الأسباب فيما بينها وتؤثِّر على سلوكيات الفرد.

رابعاً: مظاهر الانسحاب الاجتماعي:

يرى جريان (٢٠١٢) على أن مظاهر الانسحاب الاجتماعي تختلف حسَب الفئة العمرية، ومن الممكن أن نُجمِلها في المؤشِّرات التالية:

- تجنُّب التفاعل الاجتماعي والمشاركة.

- عدم الثقة بالكفاءة الاجتماعية، والشعور بالعجز وبالوحدة بين الناس.
- عدم الشعور بالسعادة ولا الارتياح لمخالطة الناس.
- العزلة الاجتماعية والابتعاد عن الناس.
- العجز عن التواصل الاجتماعي وعن تكوين علاقات الصداقة وغيرها.
- الانكفاء على الذات، والهروب من الواقع الاجتماعي.
- وجود سلوكيات سلبية؛ مثل الخجل، ومشاعر القلق والاكتئاب، والخوف من اتِّخاذ القرارات أو المبادرات.

خامساً: أشكال الانسحاب الاجتماعي:

يقسِّم القمش والمعايطة (٢٠٠٧) الانسحاب الاجتماعي إلى نوعين، هما:

أ) **النوع الأول: الانسحاب الاجتماعي البسيط:** ويشمل الفرد المنسحب الذي يعاني من الانعزال عن الآخرين، ومن العجز عن إقامة علاقة صداقة معهم، والامتناع عن المبادرة بالحديث بشكلٍ مستمرٍّ، وعدم الاهتمام بالبيئة الاجتماعية المحيطة به، وعدم النضج، والميل إلى مشاهدة الآخرين دون المشاركة في نشاطاتهم الاجتماعية

ب) **النوع الثاني: الانسحاب الاجتماعي الشديد:** وينتُج هذا النَّوعُ عن التقويم الخاطئ للانفعالات، فيرى الفردُ المصاب بالانسحاب الاجتماعي أن الآخَرين هم المصدرُ الأساسي لشعوره بالألم وعدم الراحة، لذلك يلجأ إلى الانعزال عنهم، وينجُم عن هذا الانسحاب سوءٌ في التكيُّف قد يؤدِّي إلى ظهور الكثير من المشكلات السلوكية في حال عدم التدخُّل في الوقت المناسب؛ مثل الخجل والقلق.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٩) إلى التعرُّف على التنمُّر الإلكتروني، وعلاقته بالعوامل الخَمسة الكبرى لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة، والتعرُّف على أكثر عوامل الشخصية إسهامًا في التنمُّر الإلكتروني، وقد استخدمت المنهجَ الوصفي الارتباطي، وتكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من (١٧٢) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسِّطة، تراوحت أعمارُهم بين (١٣-١٥) سنةً، وتكونت أدوات

الدراسة من مقياس التنمُّر الإلكتروني (من إعداد أمنية الشنَّاوي، ٢٠١٤)، ومقياس العوامل الكبرى للشخصية. وقد توصَّلت نتائجُ الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,١) بين العوامل الخَمسة في الشخصية والتنمُّر الإلكتروني في بُعد العصابية.

هدفت دراسة محمد (٢٠١٩) إلى التعرُّف على ماهية التنمر الإلكتروني وأشكاله المختلفة، ومعرفة حجم انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، حيث طبقت على عينه مكونه (١٢٣) طالب و(١٢٧) طالبة ، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، وقد توصَّلت نتائجُ الدراسة إلى نسبة انتشار التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية حيث جاءت بدرجة متوسطة بلغت (٢,٠٨)، كما أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون العديد من أشكال التنمر الإلكتروني بالترتيب ، السخرية عن طريق الاقتلاع ، التشهير بشخص ما من خلال الشائعات، نشر معلومات مغلوطة أو صور مزعجة، التحرش، الإهانات المتكررة بأشكاله المختلفة ، انتحال أو سرقة الهوية لإحراج أو تدمير شخص ما، إفشاء الأسرار، الملاحقات والمضايقات الإلكترونية، تشويه السمعة وانتحال الشخصية .

هدفت دراسة مقراني (٢٠١٨) إلى التعرُّف على التنمُّر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى تلاميذ الصفِّ الثاني الثانوي من المُدمنين على مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة ورقلة، وقد استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من (١٠٦) طالبٍ من طلاب الصفِّ الثاني الثانوي، وقد استخدم الباحثُ مقياس التنمُّر الإلكتروني (من إعداد أمنية الشنَّاوي، ٢٠١٤)، ومقياس القلق الاجتماعي، وكشفت نتائجُ الدراسة عن انخفاض مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى طلاب الصفِّ الثاني الثانوي، كما أظهرت عدم وجود علاقة دالَّة إحصائيًّا بين التنمُّر الإلكتروني والقلق الاجتماعي لدى طلاب الصفِّ الثاني الثانوي من المدمنين على مواقع التواصل الاجتماعي.

هدفت دراسة علاء الدين (٢٠١٩) إلى الكشف عن مستويات الحزن المطوَّل والانسحاب الاجتماعي لدى عيِّنة مكوَّنة من (١٥٢) طفلةً، تتراوح أعمارهن بين (٢-١٤) سنةً،

صُنِّفن في مجموعتين، وقد اعتمدت الدراسةُ المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة مقياس الانسحاب الاجتماعي (من إعداد الباحث) أداةً، وأظهرت النتائجُ أن مستويات الحزن المطوَّل والانسحاب الاجتماعي جاءت مرتفعةً ومعتدلةً بارتفاع لدى مجموعتَي الدراسة.

هدفت دراسة معالي (٢٠١٨) إلى خفض الأفكار اللاعقلانية والانسحاب الاجتماعي لدى عينة من المتقاعدين، واتَّبعت الدراسةُ المنهجَ شبه التجريبي، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٦٠) متقاعدًا (٣٠ من الذكور، ٣٠ من الإناث)، طُبِّق عليهم مقياسُ الأفكار اللاعقلانية ومقياس الانسحاب الاجتماعي (من إعداد الباحث)، وقد أظهرت النتائجُ عدم وجود فروق دالَّة فيما يتعلق بالانسحاب الاجتماعي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس الدراسة، لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة Lee, choi& kim (2017): إلى التعرُّف على العلاقة بين الانسحاب الاجتماعي وأساليب التنشئة الوالدية والسلوك العدواني لدى المراهقين، وقد تكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من (٢١٤) مراهقًا ومراهقةً، واستُخدم مقياسُ الانسحاب الاجتماعي (من إعداد كيم وكيم، Kim &Kim 1998)، ومقياس السلوك العدواني، ومقياس أساليب التنشئة الاجتماعية، وأظهرت النتائجُ أن مستوى الانسحاب الاجتماعي جاء متوسِّطًا، ووجودَ علاقة ارتباطية سالبة بين الانسحاب الاجتماعي وأساليب التنشئة الاجتماعية والسلوك العدواني

منهجية الدراسة إجراءاتها

يمكن تناول عرضًا لمنهج الدراسة الميدانية من حيث طريقةُ اختيار العيِّنة وحجمها، كما يتناول وصف أدوات الدراسة، وتوضيحًا لخُطوات إجراء الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت فيها وَفْقًا لطبيعة الدراسة وأهدافها.

أولًا: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وهو منهج علمي يعمل على دراسة الظواهر الحالية من حيث وصف خصائصها والعلاقات التي ترتبط بين عواملها المؤثرة

فيها وذلك بوصف الظاهرة محل الدراسة، والدرجات التي تعبر عن وضع الظاهرة وعلاقتها بغيرها من الظواهر (برويس ودباب، ٢٠١٩).

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

شمل مجتمعُ الدراسة جميع طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددُهن (٣٠٦٨٦) حسَب إحصائية إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة ١٤٤٠-١٤٤١هـ (ملحق٢).

ثالثًا: عيِّنة الدراسة:

أُجريت الدراسةُ على عيِّنة مكوَّنة من (١٢٢٢) طالبةً من الطالبات المنتظمات بالمرحلة الثانوية، اخترن بالطريقة العشوائية البسيطة من الصفوف (الأول، والثاني، والثالث)، من أربع قطاعات (شرق، وشمال، وجنوب، وغرب) بمكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١-١٤٤٢هـ، وكانت العيِّنةُ مكوَّنةً من (١٢٢٥) طالبةً، ثم استُبعدت (ثلاث) استبانات لعدم اكتمالها لتُصبح العيِّنةُ (١٢٢٢) طالبةً من المرحلة الثانوية.

جدول (١)
المدارس التي تمت فيها الدراسة

م	اسم المدرسة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
١	ثانوية الرابعة بنات	١٠٠	١٠٠	١٢٢
٢	ثانوية (٢١) بنات	١٠٠	١٠٠	١٠٠
٣	ثانوية (١٧) بنات	١٠٠	١٠٠	١٠٠
٤	ثانوية (٨) بنات	١٠٠	١٠٠	١٠٠
المجموع		٣٠٠	٣٠٠	٣٢٢
		١٢٢٢		

رابعًا: أدوات الدراسة:

١- مقياس التنمُّر الإلكتروني من إعداد حسين (٢٠١٦):

أ) وصـــف المقيـــاس:

تكوَّن المقياس – في صورته العربية الأصلية – من (٣٤) عبارةً تقيس التنمُّر الإلكتروني، واستُبعدت بعض العبارات غير مناسبة لأهداف الدراسة، وعُدِّلت صياغةُ بعض العبارات غير المناسبة بما يناسب الدراسة الحالية، وقد تضمَّن المقياسُ أربعة أبعاد، هي: البُعد الأول: التخفِّي الإلكتروني، البُعد الثاني: المضايقات الإلكترونية، البُعد الثالث: القذف الإلكتروني، البُعد الرابع: المطاردة الإلكترونية، كما حسبه معد المقياس بصدق الظاهري تمثل في الإبقاء على العبارات الحاصلة على ٨٠٪ من اتفاق المحكمين، وصدق بناء حيث كانت معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند معامل ارتباط (٠,٠٥)، كما تم التحقق بحساب ثبات المقياس من خلال الآتي:

- **التجزئة النصفية:** باستخدام طريقة التجزئة النصفية مع تطبيق معادلة تصحيح الطُّول لسيبرمان – براون، وبلغت (٠,٨٠٢)، ومعامل الثبات بطريقة جوتمان وبلغ (٠,٧٧٩)، وهو ما يشير إلى تمتُّع المقياس بالثبات.
- **ألفا كرونباخ:** جاءت قِيمُ معامل ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس وكذلك قيمةُ معامل الثبات للمقياس إجمالًا مرتفعةً، إذ بلغ معاملُ ثبات المقياس إجمالًا بطريقة معامل ألفا (٠,٨٥٩)، وهي قيمةٌ مرتفعة تدلُّ على صلاحية المقياس للتطبيق/ أن جميع قِيَم معاملات الارتباط دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١،وقد تراوحت قِيَمُ معاملات الارتباط الدالَّة بين (٠,٥٥) و(٠,٨٥)، وهو ما يدلُّ على صدق المقياس وصلاحية استخدامه لتحقيق أغراض الدراسة.

ب) الثبـــــات:

حُسب ثباتُ درجات مقياس التنمُّر الإلكتروني من خلال استخراج قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات التجزئة النصفية، ومن ثم معامل تصحيح سبيرمان– براون، أن قِيَم معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٦٦–٠,٨٤) للأبعاد الفرعية، وبين (٠,٨٥ – ٠,٨٨) للمقياس إجمالًا، وهو ما يدلُّ على تمتُّع الاستبيان – بمكوِّناته – بدرجةٍ جيِّدة من الثبات.

٢- مقياس الانسحاب الاجتماعي من إعداد الجبوري (٢٠١٢):

تكوَّن المقياس – في صورته العربية الأصلية – من (٥٠) عبارةً تقيس الانسحاب الاجتماعي، وقد تم إجراء تعديلات في صياغةُ بعض العبارات غير المناسبة وحذف وإضافة بعض العبارات بما يناسب الدراسة الحالية، وقد تضمَّن المقياس ثلاثة أبعاد، هي: البُعد الأول: الخجل والابتعاد عن الآخرين، البُعد الثاني: عدم التفاعل الاجتماعي، /البُعد الثالث: عدم التعاون.

أ) الصـــــــدق:

تم التحقَّق من صدق المقياس بطريقتين، هما:

- **الصدق الظاهري:** عُرض المقياس – في صورته الأوَّلية – على (١٨) خبيرًا من المختصِّين في علم النفس والتربية، وبناءً على الملاحظات حُذفت (٤) فقرات، وعُدِّلت بعض الفقرات، وبذلك تبقَّت (٤٥) فقرةً.
- **الصدق المنطقي:** وقد تحقَّق هذا النوع من الصِّدق من خلال تعريف الانسحاب الاجتماعي وأبعاد المقياس، وأخذ آراء الخبراء في مدى تغطية فقرات المقياس لهذه الأبعاد.

ب) الثبـــــات:

تم التحقَّق من الثبات بطريقتين، هما:

- **طريقة إعادة الاختبار:** وجد أن معامل الثبات قد بلغ (٨٠٪)، ويُعَدُّ ثباتًا جيّدًا وَفْقًا لمعايي الاختبارات غير المقنَّنة؛ إذ يتراوح معامل ثباتها بين (٠,٦٠– ٠,٨٥).
- **طريقة التجزئة النصفية:** طُبِّق المقياس على عيِّنة عشوائية، وبعد جمع الفقرات وتصحيحها قُسِّمت فقرات المقياس إلى قسمين (فردية وزوجية)، واستعمل معامل ارتباط بيرسون المصحَّح بمعادلة سيبرمان براون لاستخراج الثبات، وقد ظهر أن ثبات المقياس قبل التصحيح (٠,٨١)، وصار بعد التصحيح (٠,٨٩)، وهو معامل ثبات مرتفع، أن جميع قِيَم معاملات الارتباط دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وقد تراوحت قِيَم معاملات الارتباط الدالَّة بين (٠,٦٢) و(٠,٧٦)، وهو ما يدلُّ على صدق المقياس وصلاحية استخدامه لتحقيق أغراض الدراسة.

الثبـــــات:

حُسب ثبات درجات مقياس الانسحاب الاجتماعي من خلال استخراج قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات التجزئة النصفية، ومن ثَمَّ معاملُ تصحيح سبيرمان- براون، كما يتَّضح من الجدول التالي، أن قِيَم معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٦٦-٠,٧٤) للأبعاد الفرعية، وبين (٠,٧٥ - ٠,٨٠) للمقياس إجمالًا، وهو ما يدلُّ على تمتُّع الاستبيان بمكوِّناته بدرجةٍ جيِّدة من الثبات.

خامسًا: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استُخدم الكثير من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (Spss) منها:

١- معامل الارتباط.

٢- تحليل التباين الأحادي.

٣- المتوسِّطات والانحراف المعياري.

٤- اختبار شيفيه (Scheffe).

٥- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.

نتـــائـج الـدراســة ومنــاقشتهـا وتفسـيرهـــا:

يمكن عرض النتائج التي حُصل عليها ومناقشتها من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك على النحو التالي:

السـؤال الأول:

ينصُّ على: "**هل توجد علاقةٌ بين التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟**" للتحقُّق من صحَّة هذا السؤال استخدمت الباحثة معامل ارتباط (Person) للكشف عن العلاقة بين درجات التنمُّر الإلكتروني بأبعاده وبين الانسحاب الاجتماعي بأبعاده، والجدولُ التالي يبيِّن النتائج التي توصَّلت إليها:

جدول (٢)

قِيَم معاملات الارتباط بين التنمُّر الإلكتروني بأبعاده والانسحاب الاجتماعي بأبعاده (ن=١٢٢٢)

	التنمُّـر الإلكـــترونـــي					
	الأبعاد		التخفِّي الإلكتروني	المضايقات الإلكترونية	القذف الإلكتروني	المطاردة الإلكترونية	الدرجة الكلية
الانسحاب الاجتماعي	الخجل والابتعاد عن الآخرين	م بيرسون	٠,٢٢**	٠,٢٢**	٠,٢٣**	٠,٣١**	٠,٢٩**
		الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	عـــدم التفاعـــل الاجتماعي	م بيرسون	٠,٢٢**	٠,٢٩**	٠,٣٤**	٠,٣٣**	٠,٣٥**
		الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	عدم التعاون	م بيرسون	٠,٢٨**	٠,٤٣**	٠,٤٢**	٠,٤٤**	٠,٤٦**
		الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	الدرجة الكُلِّية	م بيرسون	٠,٢٩**	٠,٣٨**	٠,٤٠**	٠,٤٣**	٠,٤٤**
		الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

****قِيَم معاملات ارتباط دالَّة عند مستوى ٠,٠١**

يتَّضح من الجدول السابق وجودُ علاقة إيجابية دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين التنمُّر الإلكتروني بأبعاده والانسحاب الاجتماعي بأبعاده، وجود علاقة إيجابية بين التنمُّر الإلكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية/ يمكن أن تُعزَى هذه النتيجة إلى أن تأثير التنمُّر الإلكتروني يساوي في آثاره التنمُّرَ الذي يواجه الفرد في واقعه؛ إذ إن شخصية الفرد الإلكترونية لها اعتبارُها اليوم، وينظُر له الكثيرُ بعَين الاعتبار، وتَصِل هذه الأهميةُ إلى قوَّة تأثير كلماتها من تطاول في العبارات السلبية ، والنَّقد اللاذع ،وإرسال رسائل بشكل متكرر قد تتضمن اتهامات باطلة وتهديد الذي قد يَصِل بالطرف الآخر إلى العُزلة والإخفاق في التكيُّف مع الواقع، وفي التكيُّف مع متطلَّبات الحياة، وهو ما يسبِّب له حالةً مستمَّرةً من التوتُّر والقلق والانسحاب من المواقف الاجتماعية وأن لهذه الآثار السلبية عادة ما تكون طويلة الآثار على الضحية أو الفرد الواقع علية التنمر ،كما ذكر السويلم (٢٠١٦) بأن من يقع عليه الفعل وهي (الضحية) تعاني من مشكلات نفسية واجتماعية.

وهذا يعني بأن الطالبة ضحية التنمر الإلكتروني تعاني من الانسحاب الاجتماعي وتتفق النتيجة الحالية جزيئا مع نتيجة دراسة الرميلي (٢٠١٢) بأن ضحايا التنمر يتسمون بالسلبية والدونية والميول الانسحابية، ودراسة Cammacj (2005) بأن الإناث هم الأكثر قلقاً من الناحية الاجتماعية، والتجنب الاجتماعي.

السؤال الثاني:

ينصُّ على: "**ما الأبعاد الأكثر شيوعًا في التنمُّر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية؟**" وللإجابة عن هذا السؤال استُخرج المتوسِّطُ الحسابي والنِّسب المئوية والانحرافات المعيارية لمقياس التنمُّر الإلكتروني بأبعاده، ووَفْقًا لذلك حُسب المدى طبقًا للقياس الثلاثي للاستجابة (موافق – إلى حدٍّ ما – غير موافق)، وقسِّم المتوسِّط الحسابي على النحو الموضّح أدناه: المدى = أكبر قيمة في المتوسِّط الحسابي – أقلِّ قيمة في المتوسِّط الحسابي: ٣-١=٢ كما حُدِّد طول الفئة: ٢÷٣ = ٠,٦٦. واتُّبع التقسيم التالي لتحليل بيانات المقياس، وذلك بما يجيب عن سؤال الدراسة الرئيس: المتوسِّطات الحسابية الواقعة بين (٣- ٢,٣٤) تقع ضمن درجة تحقُّق مرتفعة. المتوسِّطات الحسابية الواقعة بين (٢,٣٣- ١,٦٧) تقع ضمن درجة تحقُّق متوسِّطة. المتوسِّطات الحسابية الواقعة بين (١,٦٦ -١) تقع ضمن درجة تحقُّق منخفضة. وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣)
المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لمقياس التنمُّر الإلكتروني بأبعاده (ن=١٢٢٢)

أبعاد المقياس	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التحقُّق	الترتيب
التخفِّي الإلكتروني	١,٣١٧	٠,٣٩	٤٣,٩٪	منخفضة	الأول
المضايقات الإلكترونية	١,١٨٣	٠,٢٨	٣٩,٤٣٪	منخفضة	الثالث
القذف الإلكتروني	١,١٧٧	٠,٣١	٣٩,٢٣٪	منخفضة	الرابع
المطاردة الإلكترونية	١,٢٢٥	٠,٤٥	٤٠,٨٣٪	منخفضة	الثاني
المجموع	**١,٢٢٣**	**٠,٣٠**	**٤٠,٧٦٪**	**منخفضة**	

يتَّضح من الجدول السابق أن التنمُّر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية تحقَّق بدرجة (منخفضة)، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ كُلِّي قدرُه ١,٢٢٣، وانحراف معياري قدرُه ٠,٣٠، ونسبة مئوية قدرُها ٤٠,٧٦٪، وقد كان بعد (التخفِّي الإلكتروني) الأشدَّ شيوعًا بين الأبعاد بدرجة تحقُّق (منخفضة)، ومتوسِّط حسابي قدرُه ١,٣١٧، ونسبة قدرُها ٤٣,٩٪، يليه في الترتيب بُعدُ (المطاردة الإلكترونية) بدرجة تحقُّق (منخفضة)، ومتوسِّط حسابي قدرُه ١,٢٢٥، ونسبة تحقُّق قدرُها ٤٠,٨٣٪، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (المضايقات الإلكترونية) بدرجة تحقُّق (منخفضة) أيضًا، وبمتوسِّط حسابي قدرُه ١,١٨٣، ونسبة قدرُها ٣٩,٤٣٪، وجاء في المرتبة الأخيرة بُعدُ (القذف الإلكتروني) بدرجة تحقُّق (منخفضة) أيضًا، بمتوسِّط حسابي قدرُه ١,١٧٧، ونسبة مئوية قدرُها ٣٩,٢٣٪، جاء التنمُّر الإلكتروني بدرجة منخفضة لدى طالبات المرحلة الثانوية، وهو ما يوضِّح أن الطالبات لديهن اتِّزانٌ، ولديهن القدرةُ التي تجعلهن يبتعدن عن سلوكيَّات التنمُّر الإلكتروني. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات في هذه المرحلة شُغلهن الأكبر هو عملية التحصيل الدراسي في طريقهن إلى مرحلة الجامعة، تلك المرحلة التي تتطلَّب منهن الحصول على تحصيل دراسي مرتفع في جميع الموادِّ، كما أن المجتمع السعودي في هذه المرحلة يهتمُّ ببناته من حيث تحفيزُهن إلى الحصول على أعلى الدرجات وقَبُولهن في الجامعات، كذلك يبغض المجتمع مثلَ هذه السلوكيات، ويقدِّم النصح والإرشاد للابتعاد عنها وتجنُّبها؛ سواءٌ من خلال ما تقدِّمه المدارس للطالبات من برامجَ وقائيةٍ، أو من خلال وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة التي تحثُّ على السلوكيات الإيجابية وتدعو إليها، وتحذِّر من السلوكيات السيِّئة وتنهى عنها، وربما يعود ذلك أيضًا إلى تأثير التقدُّم في العمر الذي يساعد على تكوين خبرات أكبر تمنحهن الصلابة في مقاومة التنمُّر. وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة محمد (٢٠١٩) بأنه جاء التنمر الإلكتروني بدرجة متوسطة وبنسبة (٢,٠٨) لدى طلاب المرحلة الثانوية ودراسة أبي العلا (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن مستوى التنمُّر الإلكتروني جاء بدرجة متوسِّطة لدى المراهقين، ودراسة Safaria (2016) التي أشارت إلى أن التنمُّر الإلكتروني منتشرٌ بشكلٍ كبير وبنسبة ٨٠٪.

السؤال الثالث:

ينصُّ على: "**ما الأبعاد الأكثر شيوعًا في الانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟**" وللإجابة عن هذا السؤال استُخرج المتوسِّط الحسابي والنِّسب المئوية والانحرافات المعيارية لمقياس التنمُّر الإلكتروني بأبعاده، ووَفْقًا لذلك حُسب المدى طبقًا للقياس الثلاثي للاستجابة (تنطبق – تنطبق إلى حدٍّ ما – لا تنطبق)، وقد قُسِّم المتوسِّط الحسابي على النحو الذي جاء في الحديث عن السؤال السابق، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤)
المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لمقياس الانسحاب الاجتماعي بأبعاده (ن=١٢٢٢)

أبعاد المقياس	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التحقُّق	الترتيب
الخجل والابتعاد عن الآخرين	١,٨٧٦	٠,٣٥	٦٢,٥٣٪	منخفضة	الثاني
عدم التفاعل الاجتماعي	١,٩٢٠	٠,٣٧	٦٤٪	منخفضة	الأول
عدم التعاون	١,٧٠٥	٠,٣٩	٥٦,٨٣٪	منخفضة	الثالث
المجموع	**١,٨٣٤**	**٠,٣١**	**٦١,١٣٪**	**منخفضة**	

يتَّضح من الجدول السابق أن درجة الانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية قد تحقَّقت بدرجة (منخفضة)، بمتوسِّط حسابيٍّ كُلِّي قدرُه ١,٨٣٤، وانحراف معياري قدرُه ٠,٣١، ونسبة مئوية قدرُها ٦١,١٣٪، وقد كان بُعد (عدم التفاعل الاجتماعي) الأكثر شيوعًا بين الأبعاد، بدرجة تحقُّق (منخفضة)، ومتوسِّط حسابي قدرُه ١,٩٢٠، ونسبة قدرُها ٦٤٪، يليه في الترتيب الثاني بُعد (الخجل والابتعاد عن الآخرين)، بدرجة تحقُّق (منخفضة)، ومتوسِّط حسابي قدرُه ١,٨٧٦، ونسبة تحقُّق قدرُها ٦٢,٥٣٪، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء بُعد (عدم التعاون) بدرجة تحقُّق (منخفضة) أيضًا، وبمتوسِّط حسابي قدرُه ١,٧٠٥، ونسبة قدرُها ٥٦,٨٣٪، جاءت درجة الانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية منخفضة.

وهو ما يشير إلى أن ظاهرة الانسحاب الاجتماعي لدى الطالبات ضعيفة، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الوالدين لهم دَورٌ في توفير الحُبِّ لبناتهم، وتعزيز ثقتهن بأنفسهن، ودعمهن بحيث يظهر أثر ذلك عليهن في هذه المرحلة، والفردُ في هذا العمر بطبيعته اجتماعيٌّ، وهي مرحلة مهمَّة، وتُعدُّ مرحلةَ تغيُّر وانفتاح في العلاقات مع الآخرين، ولديه من النضج الانفعالي ما لم تؤثِّر عليه عواملُ تُؤدِّي إلى الانسحاب والعزلة، وربما يعود هذا إلى أن هذه المرحلة العمرية تساعد الفردَ على الاقتراب من أقرانه أكثرَ، وتكوين الكثير من العلاقات ذات الارتباط القويّ، فيتواصل معهم بشكلٍ مستمر ودائم، وتتَّفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه بعض الدراسات الأخرى كدراسة باوكر وآخرين (2012) .Bowker, et al بأن مستوى الانسحاب الاجتماعي جاء بدرجة منخفضة لدى المراهقين، وتختلف النتيجة الحالية مع بعض الدراسات كدراسة لي وآخرين (2017) .Lee, et al التي أشارت بأن الانسحاب الاجتماعي جاء بدرجة متوسِّطة لدى المراهقين، ودراسة (2015) Sandhu&Sharam التي أشارت إلى مجيء الانسحاب الاجتماعي بدرجة متوسِّطة لدى الطالبات.

السؤال الرابع:

ينصُّ على: "هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في درجات التنمُّر الإلكتروني بأبعاده تبعًا لمتغيِّر الصفِّ الدراسي؟" وللإجابة عن هذا السؤال أجري اختبار تحليل التبايُن الأحادي ANOVA بهدف التعرُّف على دلالة الفروق في درجات مقياس التنمُّر الإلكتروني بأبعاده تبعًا لاختلاف الصفِّ الدراسي لعيِّنة الدراسة، وجاءت النتائج تشير إلى وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات درجات التنمُّر الإلكتروني ببُعدَيه (المضايقات الإلكترونية، والمطاردة الإلكترونية)، وذلك تبعًا لاختلاف الصفِّ الدراسي لعيِّنة الدراسة، بينما لم تكن هناك فروق دالَّة بين المجموعات في بُعدين (القذف الإلكتروني؛ والتخفِّي الإلكتروني)؛ إذ جاءت قيمة دلالة (ف) أكبر من ٠,٠٥ في هذين البُعدَين.

السؤال الخامس:

ينصُّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الانسحاب الاجتماعي بأبعاده تبعًا لمتغيِّر الصفِّ الدراسي؟" وللإجابة عن هذا السؤال أُجري اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA بهدف التعرُّف على دلالة الفروق في درجات مقياس الانسحاب الاجتماعي بأبعاده تبعًا لاختلاف الصف الدراسي لعيِّنة الدراسة، وجاءت النتائج تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات درجات الانسحاب الاجتماعي ببُعدَيه (عدم التفاعل الاجتماعي، وعدم التعاون) تبعًا لاختلاف الصفِّ الدراسي لعيِّنة الدراسة، بينما كانت هناك فروق دالَّةٌ بين المجموعات في بُعد (الخجل والابتعاد عن الآخرين)؛ إذ جاءت قيمة دلالة (ف) أقلَّ من ٠,٠٥ في هذا البعد.

ملخَّص النتائج والتوصيات والمقترحات

ملخَّص النتائج:

وفي ضوء ما تم عرضه من تحليل لنتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها فإنه يمكن عرض أبرز النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الحالية، وهي على النحو التالي:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين التنمُّر الإلكتروني بأبعاده والانسحاب الاجتماعي بأبعاده.

٢- درجة التنمُّر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية حقَّقت درجة (منخفضة)، بمتوسِّط حسابي كُلِّي قدرُه ١,٢٢٣، وانحراف معياري قدرُه ٠,٣٠ ونسبة مئوية قدرُها ٤٠,٧٦٪.

٣- درجة الانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية حقَّقت درجة (منخفضة)، بمتوسِّط حسابي كُلِّي قدرُه ١,٨٣٤، وانحراف معياري قدرُه ٠,٣١، ونسبة مئوية قدرُها ٦١,١٣٪.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات درجات التنمُّر الإلكتروني ببُعدَيه (المضايقات الإلكترونية، والمطاردة الإلكترونية) تبعًا لاختلاف الصف الدراسي لعيِّنة الدراسة.

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات درجات الانسحاب الاجتماعي ببُعدَيه (عدم التفاعل الاجتماعي، وعدم التعاون) تبعًا لاختلاف الصف الدراسي لعيِّنة الدراسة، بينما كانت هناك فروق دالَّة بين المجموعات في بُعد (الخجل والابتعاد عن الآخرين)؛ إذ جاءت قيمةُ دلالة (ف) أقلَّ من ٠,٠٥ في هذا البعد.

توصيات البحث:

١- وضع برامج إرشادية لخفض مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة.

٢- العمل على زيادة الوعي في المدارس ضدَّ مخاطر التنمُّر الإلكتروني.

٣- عقد ندوات للطالبات توضح التنمُّر الإلكتروني وأنواعه، وكيفية حدوثه، والوقاية منه، في البيئة السعودية.

٤- إصدار بعض الكتيبات التي تساعد في زيادة وعي الطلبة بمخاطر الانسحاب الاجتماعي.

٥- توعية الطالبات على استخدام بعض الإستراتيجيات التي تقلل من الانسحاب الاجتماعي وتقوي قدراتهم الاجتماعية مع ذاتهم والآخرين.

٦- تقديم الدعم المعنوي للطلاب والطالبات الذين تعرَّضوا للتنمُّر الإلكتروني.

المقترحات:

١- دراسة مظاهر التنمُّر الإلكتروني وعلاقتها بالانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الجامعية.

٢- إجراء دراسة للتعرف على أثر التنمر الإلكتروني على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

٣- فعالية برنامج إرشادي لخفض الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام.

٤- عمل دراسة مقارنة بين المراحل العُمرية المختلفة في الانسحاب الاجتماعي.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- أبو الديار، مسعد (٢٠١٢). **سيكولوجية التنمُّر بين النظرية والعلاج**. ط٢. الكويت: سلسلة مغار، مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو سحلول، محمد، الحداد، بلال، حمدان، حسن، وأبو شمالة، عادل (٢٠١٨). **واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وسبل مواجهتها**. مديرة التربية والتعليم بخان يونس، فلسطين.
- أبو غزال، معاوية (٢٠٠٩). التنمر و علاقتة بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، (٢)، ٨٩-١٠٣.
- البهاص، سيد (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى تلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمُّر المدرسي دراسة سيكومترية _ إكلينيكية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مصر، ٢٣(٩٢)، ٣٤٧-٣٩٥.
- الجبوري، رقية خلف (٢٠١٢). **أثر برنامج تدريبي في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسّطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت.
- الحراشة، أحمد؛ و الطيطي، سندس (٢٠١٩). **التنمُّر**. القدس: دار الجندي للنشر والتوزيع.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٦). **الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال**. عمان: دار الشروق.
- السويلم، سارة (٢٠١٦). **التنمر الإلكتروني بين الفتيات بالمجتمع السعودي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.
- القحطاني، عبد الله (٢٠١٩). **التنمُّر الإلكتروني وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلاب المرحلة المتوسّطة في محافظة الحرجة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

- القمش، مصطفى نوري؛ والمعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٧). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، الأردن، عمان: دار الأردن المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المصطفى، عبد العزيز بن عبد الكريم (٢٠١٧). دوافع التنمُّر الإلكتروني لدى أطفال المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٨(٣)، ٢٤٣-٢٦٠.
- المعايطة ، مجد ذياب (٢٠١٨). **مستوى الاستقواء لدى طلبة الثانوية وعلاقتها بالإساءة في ضوء عدد من المتغيّرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- أنجشايري، حفيظة (٢٠١٥). **الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢) سنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- برويس، وردة؛ ودباب، زهرة (٢٠١٩). المنهج الوصفي. **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث**، ٥(٣)،١-٩.
- جريان، آيات خميس (٢٠١١). **أثر الانفصال الوالدي في الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال في منطقة المثلث بفلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- حسين، عاشور (٢٠١٦). البنية العاملية لمقياس التنمُّر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عيّنة من المراهقين. **المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية**، (٤)، ٤٠ -٨٥.
- دخان، إياد (٢٠١٥). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمُّر لدى الطلبة في منطقة الناصرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- سمعان، مريم؛ وأبو الفخر، غسان (٢٠١٠). الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليًا وعلاقته ببعض المتغيّرات دراسة ميدانية، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٠(٤)، ٧٦٥-٨١٨

- شبيب، أحمد؛ والهادي، محمود (٢٠١٨). العلاقة بين الانسحاب الاجتماعي والثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمحافظة وادي الدواسر. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ١(١٠١)، ٣٩٤-٣٤٩.
- شطيبي، فاطمة (٢٠١٤). **واقع التنمُّر في المدرسة الجزائرية مرحلة تعليم المتوسِّط – دراسة ميدانية**. مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية الجزائر، (١١)، ٧١-١٠٤.
- عامر، وسيلة (٢٠١١). سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى التلميذ وبغض المشكلات الانفعالية المشابهة له. **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر، ١١(٢٢)،١٠٥-١١٨.
- عبد الباقي، سلوى (٢٠١٧). **علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة**. ط٢، القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عبد الحميد، خالد؛ وفتحي، علي (٢٠١٤). الاستقواء التكنولوجي لدى تلاميذ مراحل التعليم العام، **دراسات نفسية منشورة**، ٢٤(٢)، ١٨٥-٢١٢.
- علاء الدين، جهاد (٢٠١٩). تأثيرات فقدان الأب المتعلق بالحرب على الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي عند الإناث من أطفال اللاجئين السوريين في الأردن. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، (٦)، ٢٦-٦٢.
- عيسى، أيمن عبد الرحمن (٢٠١٨). **التنظيم الذاتي والانفعالي وعلاقته بالانسحاب الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين في كفر قاسم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- كيسر، باربارا وراسمنسكي، جودي (٢٠١٢). **سلوك التحدي لدى الأطفال الصغار الفهم والوقاية والاستجابة الفاعلة**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- محمد، هاشم (٢٠١٩). واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها (دراسة ميدانية). **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ١٢(٢)، ١٠٨-٢٤٧.

- معالي، إبراهيم (٢٠١٨). التفكير اللاعقلاني والانسحاب الاجتماعي لدى عيّنة من المتقاعدين. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بالأردن**، ٤٥(٤)، ٢٦٥-٢٧٧.
- مغار، عبد الوهاب (٢٠١٥). التنمُّر الوظيفي، مقاربة نظرية. **مجلة العلوم الإنسانية**، (٤٣)، مجلد (ب)، ٥١١-٥٢١.
- مقراني، مباركة (٢٠١٨). **التنمُّر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي ببعض ثانوية مدينة ورقلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرياح ورقلة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Bradshaw,C . P., sawyer, A. L.,8 Brennan, L.m.(2007).Bullying and peer victimization at school :Percptual differences between students and scools -taff-Scool. **Psychology Reniew**,36,361-382.
- Cody, Christopher (2010). **lmpact of Bullying Preventio lnitiatives on Bullying Prevalence as Percived by Elementary School Principals in a Lutheran Scool District, Un Published Dissertation**, Walden University, Minnesota, USA.
- Hinduja, S., & Patchin, J.w. (2008). **Cyberbulling: an exploratory of analysis**
- Juvoen, J., & Gross, E.F(2008) Extending the scool grounds: Bullying experiences in cyberspace. **Journal of shcool Health**,78, 496.505.
- Karaman,J. (2006). **Bullying among Turkish School Students Child Abuse& Neglect**, 30(2), 193-204 ers& Security,30(8), 803-814.

- Lee, k., Choi, O., & kim, J.(2017). A Longitudinal Study on the Effects of Negative Rearing Experiences on Adolescents Social Withdrawal and Aggression Korean. **Journal of Family Medicine**. 38(5), 276-283.
- Safaria, T.(2016). Prevalance and impact of Cyberbullying in a sample of Indonesian junio Slonje r high school students .**The Turkish online Journal of Educational Technology**. 15(1), 82-91.

العـــدد (٩)، نـــوفمـــبر ٢٠٢١، ص ص ٤٧ – ١٢٥

دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل

إعـــداد

الجوهره بنت خالد العرجي القحطاني

باحثة بقسم قسم علم الإجرام، كلية علوم الجريمة
جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

د/ أحلام العطا محمد عمر

أستاذ مشارك بقسم الدراسات الاجتماعية
كلية الآداب، جامعة الملك فيصل

دور برامـج مـركـز الـوعـي الفكري في تعـزيـز الأمـن الفكري لـدى طـالبـات جـامعـة الملك فيصـل

الجوهره بنت خالد بن ناشي العرجي القحطاني (*) & د/ أحلام العطا محمد عمر (**)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، وتبيان دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، وتوضيح دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، والكشف عن دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل.

وتكون مجتمع الدراسة من طالبات جامعة الملك فيصل في بعض الكليات والعمادات التي تعد الأعلى نسبة في تنفيذ برامج التوعية الفكرية في الجامعة، والمتمثلة في: (كلية الحقوق، وكلية التربية، وكلية الدراسات التطبيقية وتنمية المجتمع، وعمادة السنة التحضيرية)، وبلغ مجموع الطالبات اللاتي دخلن هذه البرامج (٨٦١) طالبة،وطبقت العينة الطبقية على بعض الكليات ذات العدد الكبير، والحصر الشامل لطالبات كلية التربية نسبة لأن عدد الطالبات اللاتي طبقت عليهن البرنامج قليل، وبلغ حجم مفردات مجتمع الدراسة اللاتي طبقت عليهن أداة الدراسة (١٥٦) طالبة، واستخدمت منهج المسح الاجتماعي بأسلوب العينة، والحصر الشامل، وأداة الاستبانة.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أسهم برنامج الوعي المعرفي في زيادة وعي الطالبات بالقضايا التي يترتب عليها عواقب المخالفات الفكرية والمعلوماتية، ومن ثمّ

(*) باحثة بقسم قسم علم الإجرام، كلية علوم الجريمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. ايميل (aljawharahalqahtani92@gmail.com)

(**) أستاذ مشارك بقسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، ايميل (ahlamalatta@gmail.com)

عزز مستوى الأمن الفكري لديهن، وعزز برنامج الانتماء الوطني من الأفكار الإيجابية لدى الطالبات من خلال تشجيعهن على المحافظة على ممتلكات الوطن ومكتسباته، ومحاربة نقل الشائعات المغرضة عن الوطن، وبث روح المواطنة في نفوسهن، وعزز برنامج نبذ التطرف والتعصب الأمن الفكري لدى الطالبات، من خلال المحاضرات التي قدمها البرنامج، والتي ركزت على الهوية الوطنية، واحترام أفكار وحرية الآخرين، وترسيخ مبدأ العلاقات الإنسانية بين الطالبات، وأسهم برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات من خلال احترامهن لشخصية الآخر دون الالتفات للطبقة الاجتماعية أو المذهب أو القبيلة؛ مما أسهم ذلك في نبذ التعصب الديني والقبلي والعنصرية بين الطالبات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطالبات تجاه محور (دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري) تبعاً لاختلاف العمر، لصالح الفئة العمرية الأكبر (من ٢٣ سنة فأكثر)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطالبات تجاه محور (دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري) تبعاً لاختلاف العمادة أو الكلية، لصالح (كلية التربية)، وأوصت الباحثة بالعديد من التوصيات التي وجهت لمركز الوعي الفكري بوزارة التعليم ووحدة التوعية الفكرية بجامعة الملك فيصل منها: تضمين البرامج بعض المحاضرات والأنشطة التي تسهم في رفع مستوى وعي الطالبات بالقضايا المتعلقة بالمخالفات الفكرية والمعلوماتية، وتكثيف برامج الوعي الفكري التي لها دور في توعية الطالبات بالكتب والمطبوعات التي تحتوي على الأفكار والاتجاهات المضللة، والتعاون مع مراكز الثقافة والتراث والسياحة في تكثيف البرامج التي توضح أهمية مكانة ممتلكات الوطن في تعزيز الانتماء الوطني.

الكلمات المفتاحية: الدور، البرامج، الوعي الفكري، التعزيز، الأمن الفكري، طالبات جامعة الملك فيصل.

The role of the programs of the Intellectual Education Center in enhancing the intellectual security among female students at King Faisal University

Al-jawharahbint Khalid bin Nashi Al-Qahtani & Dr. Ahlam Al-Atta, Omar

Abstract

Statement of the Research Problem: The research problem sets out an answer to the research key quotation, what is the role of the programs of the Intellectual education Center in enhancing the intellectual security of female students at King Faisal University?

This study aims to Identify the role of the cognitive awareness program in enhancing intellectual security among female students at King Faisal University. And Clarify the role of the national belonging program in enhancing intellectual security among female students at King Faisal University. And Clarify the role of the program of renunciation extremism and intolerance in enhancing intellectual security among students at King Faisal University. And Highlight the role of the Coexistence Program in enhancing the intellectual security of female students at King Faisal University.

Be the study population The study population consisted of female students in some colleges and deanships of King Faisal University that are considered the highest sections in the implementation of intellectual awareness programs at the university, namely: (College of Law, College of Education, College of Community Development, and Deanship of the Preparatory Year), the program addressed overall (861) The stratified sample was applied to some of the colleges with a large number, and the comprehensive count Due to the fact that the number of students who have applied the program is small, and the size of the study population reached (156) female students whom subjected to the study tools. **And used** The researcher used the descriptive approach using the social survey sampling method and the questionnaire as a tool for data collection

.The study reached many results, the most important of which are: The cognitive awareness program contributed to increasing the students' awareness on consequences for intellectual and information violations,

thus enhancing their level of intellectual security. The national belonging program highlighted the importance of the positive ideas of female students by encouraging them to preserve the public properties and gains of their country and preventing the circulation of malicious rumors against it. And to spread the soul of citizenship among them, the program of renouncing extremism and Intolerance has strengthened the intellectual security of the students, through the lectures presented during the program, which focused on national identity, respect for the ideas and freedom of others, and the promoting the principle of human relations among the students. The coexistence program contributed to enhancing the intellectual security of the female students By respecting the others without consideration to their social class, sect, or tribe; This contributed to the renouncing the religious and tribal intolerance and racism among female students, and the existence of statistically significant differences between the averages of female students' responses to the aspect of (the role of the national belonging program in enhancing intellectual security) according to the difference in age, in favor of the older age group (from 23 years and over), and the existence of differences Statistical significance between the averages of female students 'responses towards the aspect of (the role of the cognitive awareness program in enhancing intellectual security) according to the difference in the deanship or college, in favor of the (College of Education). The researcher recommended several recommendations addressed to the Intellectual Awareness Center at the Ministry of Education and the Intellectual Awareness Unit at King Faisal University, including : The programs should include some lectures and activities that contribute to raising the students' awareness of issues related to intellectual and information violations, and intellectual awareness programs should strongly guide the students about books and publications that contain wrong ideas, misleading trends, and intensify the cooperation with culture, heritage, and tourism centers to held programs that illustrate the importance of the country public properties in promoting national belonging.

Keywords: Role - Programs - Intellectual Awareness/education, Enhancement- Intellectual Security- Female students of King Faisal University.

مقدمة:

يعد الأمن من أهم متطلبات الحياة وأحد الركائز الأساسية لثبات المجتمعات والمحافظة على الترابط الاجتماعي، والشعور بالسلام ولعل أكبر دلالة على مفهوم الأمن في قولة تعالى: ﴿ فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَـذَا الْبَيْتِ (٣) الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ (٤) ﴾ (سورة قريش، الآيات: (٣-٤). ونتيجة لذلك فإن الأمن هو مواجهة الخوف، وهو ما يهدد المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً وفكرياً، وبشكل عام فإن مفهوم الأمن هو الوصول إلى أعلى درجات الاطمئنان. (البغدادي، ٢٠١١م، ص١٢).

ويعد الأمن الفكري مطلب أساسي لاستقرار الأمم والشعور بالطمأنينة واحترام الاختلافات بين الأفراد، وسلامة الفكر من الانحرافات الفكرية، والحث على الوسطية والاعتدال؛ الذي يساهم في تحقيق المصلحة الوطنية للأمة، والازدهار والتقدم والتطور وصولاً لنشأة جيل واعٍ يسعى لنهضة أمته، ودفع عجلة التنمية. والأمن الفكري هو جزء من منظومة الأمن العام في المجتمع، بل هو ركيزة كل أمر وأساس لكل استقرار يسعى إليه الفرد في المجتمع. (الهماش،١٤٣٠هـ، ص٦).

وقد أكدت ديفيز (davies.2008) في كتابها (التربية ضد التطرف) على دور المؤسسات التعليمية والتربوية في الحد من التطرف والإرهاب؛ لأن التطرف اليوم يمثل مصدر قلق كبير في جميع أنحاء العالم ويغذيه صلته بالإرهاب والأصولية الدينية القائمة على التشدد، وقلة دراية علمية سليمة، مما يزيده خطراً وتعقيداً.

وبذلك تعد المؤسسة التعليمية هي نقطة البداية لتغذية العقل بالعلم والمعرفة وارتقاء الفكر والتفكير للطلاب والطالبات، حيث تسعى وزارة التعليم لترسيخ هذه المبادئ من خلال إنشاء مراكز متخصصة لعمل برامج تعزز قيم الانتماء الوطني ووقاية الطلاب من الانحرافات الفكرية والسلوكية، ونشر الوسطية ومحاربة الغلو وتعميق الولاء للوطن والتسامح، وتوضيح الفكر الدخيل على المجتمع.

وقد كانت المملكة العربية السعودية من أوائل الدول التي سعت إلى إنشاء مراكز فكرية تدعو للتسامح ونبذ التطرف، ونشر الوعي الفكري، وتحقيق الأمن الفكري على الصعيد العام، وفي بعض القطاعات الخاصة. وقد حرصت حكومة المملكة العربية السعودية على الاهتمام بنشر هذه المبادئ من خلال وزارة التعليم وإدراج مواضيع ذات صلة في المناهج، وعمل برامج وأنشطة عن الأمن الفكري.

ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية للوقوف على دور برامج مركز الوعي الفكري في وزارة التعليم في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات الجامعة من خلال رفع مستوى الوعي المعرفي لديهن، وتقوية الانتماء الوطني، ونبذ التطرف والتعصب، وتحقيق التعايش بين مختلف فئات المجتمع، وذلك بالتركيز على طالبات جامعة الملك فيصل في مدينة الهفوف بمحافظة الأحساء.

مشكلـــة الـدراســـة:

تتضح أهمية الأمن الفكري من خلال دوره في حفظ وسلامة التفكير السليم والمنطقي لدى الشباب، حيث إن اختلال مفهوم الأمن الفكري يؤدي لكثير من الاختلالات. كما يؤكد ذلك (اللويحق) بقوله: "إن اختلال الأمن الفكري يؤدي إلى اختلال الأمة في الجوانب الجنائية والاقتصادية وغيرها، فكثيراً ما يكون القتل والتخريب نتيجة للانحراف الفكري. وعليه فالأمن الفكري ليس فقط مسؤولية الدولة، والمؤسسات، بل هو مسؤولية كل فرد في المجتمع. وقد يكون الأمن الفكري غير واضح المعالم عند الشباب" (اللويحق، ٢٠٠٩م، ص٥-٦). ولذلك يفترض بالمؤسسات المجتمعية والهيئات التعليمية أن تتولى التوعية في مجال الأمن الفكري وترسيخه عند الشباب، كما هو دور مركز الوعي الفكري في وزارة التعليم.

ويعد دور وحدة التوعية الفكرية في وزارة التعليم جزءاً لا يتجزأ من منظومة التعلم، والتي لها الدور الأكبر في التصدي لقضايا الفكر ومعالجتها والأساس في محتويات مناهج الدراسة المغذية لعقل الطلاب، والتي تهتم بتشكيل بنية الفكر المعرفي وتعلم طرق التفكير لديهم، حيث إنها تعنى بالجانب الوقائي أولاً والذي يعد أهم مراحل تعزيز الأمن الفكري المتمثلة بالوقاية، والمواجهة، والعلاج.

فالبرامج المقدمة من وحدة التوعية الفكرية يفترض أن تعمل على تحقيق الأمن بكافة أنواعه، وبذلك يقع على عاتقها صون الأمن الفكري لدى الشباب عامة، وطلاب الجامعات خاصة، ووقايتهم من التطرف، والجريمة والانحراف السلوكي، وحمايتهم من وصول الأفكار الضالة إليهم، وذلك عن طريق تقديم برامج وأنشطة وأساليب مبتكره تسهم في توعيتهم ووقايتهم ووقاية الكادر التعليمي من أعضاء هيئة التدريس من المهددات الفكرية المتطرفة والتصدي لها بالوعي المعرفي والتفكير العلمي السليم. حيث يشير المالكي (٢٠١٠م) إلى وجود التأثير

السلبي على الشباب من قبل بعض وسائل الإعلام، حيث إنها تنشر أفكاراً تمس بالأمن الفكري، وذات صلة بقضايا الغلو، والعنف، والإرهاب.

ويرى اللويحق (٢٠٠٩م) "أن اختلال الأمن الفكري لدى الشباب يؤدي للانحراف الفكري، وإلى اختلال الأمة في الجوانب الجنائية والاقتصادية وغيرها؛ لأن الأمن الفكري قد يكون غير واضح المعالم لدى الشباب في بعض المراحل العمرية، ويكون معقدًا ومتداخلًا، ويصعب عليهم الفصل بين الفكر الحكيم، والفكر الضال بسهولة"(اللويحق، ٢٠٠٩م، ص٥). ومن هنا تأتي أهمية مركز التوعية الفكري وبرامجه المتنوعة الهادفة لتعزيز الأمن الفكري، وحماية الطلاب من الانحراف، والتطرف، والتعصب، وضعف الولاء الوطني. ولذلك يؤكد الحارثي (٢٠٠٨م) على أهمية تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب، وضرورة بناء برامج إعلامية تعليمية لمواجهة مهددات الأمن الفكري، ومعالجة الأفكار المنحرفة لدى الشباب.

وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تظهر في معرفة الدور المتوقع من مركز الوعي الفكري بوزارة التعليم من خلال البرامج التي تقدمها وحدة التوعية الفكرية بجامعة الملك فيصل، والتي قد يكون لها دور وإسهام فاعل في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات.

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: **ما دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل؟.**

تساؤلات الدراسة:

ترتكز الدراسة على تساؤل رئيس، وهو: **ما دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل؟** ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل من خلال التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل ؟
٢- ما دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل ؟
٣- ما دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل ؟

٤- ما دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل تعزى لمتغيرات (العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى الدراسي، والعمادة أو الكلية)؟

أهداف الدراسة:

تستند الدراسة على هدف رئيس، وهو: **التعرف على دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل**، ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١- التعرف إلى دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل.

٢- تبيان دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل.

٣- توضيح دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل.

٤- الكشف عن دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل.

٥- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل تعزى لمتغيرات (العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى الدراسي، والعمادة أو الكلية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في طبيعة الموضوع الذي تتصدى له، حيث تسعى لمعرفة دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، ولا شك أنَّ هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية العلمية (النظرية) أو العملية (التطبيقية)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتي:

أ) الأهمية العلمية (النظرية):

١- تتجسد أهمية الدراسة في تركيزها على دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري" حيث يعد هذا الموضوع من الموضوعات الأمنية الاجتماعية التي تمثل أهمية كبيرة للأمن الفردي، والأمن المجتمعي، والأمن الوطني في أي مجتمع.

٢- يمكن أن توفر هذه الدراسة قاعدة بيانات مهمة ومرجعية تكون إضافة للمكتبة العلمية يستفيد منها الباحثون والمهتمون في هذا المجال.

٣- أيضاً تنبع أهمية الدراسة من أهمية الشريحة التي تستهدفها وهي الطالبات الجامعيات باعتبارهن من الشرائح المهمة في المجتمع، والمؤهلة للنزول إلى سوق العمل.

٤- ومن المأمول أن تكون هذه الدراسة نقطة الانطلاق في استنباط دراسات مستقبلية تتعلق بدور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري.

ب) الأهمية العملية (التطبيقية):

١- من المتوقع أن تخرج هذه الدراسة بنتائج مهمة توضح دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، وبناءً عليها تتمكن الباحثة من وضع بعض التوصيات ورفعها إلى الجهات المختصة.

٢- كما أنه من المأمول أن تساعد نتائج هذه الدراسة متخذي القرار في مركز الوعي الفكري، ووحدة التوعية الفكرية، والمسؤولين، وواضعي البرامج التعليمية في استخدام وسائل وبرامج فاعلة تسهم في تعزيز الأمن الفكري لطالبات الجامعة.

حدود الدراسة:

تنحصر حدود الدراسة من خلال توضيح إطارها الموضوعي والبشري والزمني والمكاني، وذلك على النحو التالي:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت حدود الدراسة الموضوعية على دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري.

٢- **الحدود البشرية:** تنحصر حدود الدراسة البشرية على طالبات جامعة الملك فيصل بمدينة الهفوف بمحافظة الأحساء في الكليات والعمادات الآتية: (كلية الحقوق، وكلية التربية، وكلية الدراسات التطبيقية وتنمية المجتمع، وعمادة السنة التحضيرية).

٣- **الحـدود الزمنيـة:** تحـددت الحـدود الزمنيـة للدراسـة الميدانيـة مـن ١٤٤٢/٦/١ إلـى ١٤٤٢/٩/١هـ خلال النصف الثاني من العام (١٤٤٠/١٤٤٢هـ- ٢٠١٩/٢٠٢١م).

٤- **الحدود المكانية:** اقتصرت الحدود المكانية لهذه الدراسة على جامعة الملك فيصل قسم البنات، في مدينة الهفوف بمحافظة الأحساء.

مفـــاهيـــم الـــدراســـة ومصطلحـــاتهـــا:

١- الـــــدور:

أ) التعـــريـــف اللغـــوي:

يُعرف الدور لغوياً في لسان العرب: دار الشيء يدور دوراً ودوراناً واستدار، وأدرته أنا ودورته، وأداره غيره، ودوره به، ودرت به، وقيل: دار يدور دوراً ودوراناً أي بالشيء أو عليه أو حوله أو طاف معه (ابن منظور، د. ت، ص٥).

ب) التعـــريـــف الاصطـــلاحي:

عرَّف بدوي (١٩٩٣م، ص٣٩٥) الدور في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنـه: "السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة والجانب الدينامي لمركز الفرد، فبينما يشير المركز إلى مكانة الفرد في الجماعة، فإنَّ الدور يشير إلى نموذج السلوك الذي يتطلبه المركز، ويتحدد سلوك الفرد في ضوء توقعاته وتوقعات الآخرين منه، وهذه التوقعات تتأثر بفهم الفرد والآخرين للحقوق والواجبات المرتبطة بمركزه الاجتماعي، وحدود الدور تتضمن تلك الأفعال التي تتقبلها الجماعة في ضوء مستويات السلوك في الثقافة السائدة".

كما يُعرَّف الدور الاجتماعي بأنه: "مجموعة العلاقات التي تربط بين الفرد وباقي أفراد المجتمع" (جمعة، ٢٠٠٠م، ص٣٧). ويعرف بأنَّه مجموعة أنماط سلوكية تكون وحدة ذات معنى، وتبدو ملائمة لشخص يشغل مكانة معينة في المجتمع مثل: (الطبيب)، أو يشغل مركزاً محدداً عُرفياً في علاقات شخصية متبادلة مثل: (وسيط) أو توحد مع قيمة معينة في المجتمع مثل: (آمين) (السليمان، ٢٠١١م، ص١٠).

ج) التعريف الإجرائي:

تعرف الباحثة الدور إجرائياً بأنه: الدور المتوقع من مركز الوعي الفكري بوزارة التعليم من خلال البرامج التي تقدمها وحدة التوعية الفكرية بجامعة الملك فيصل، والتي يكون لها دور وإسهام فاعل في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات وتكمن مؤشراته في زيادة مستوى الأمن الفكري لدى طالبات الجامعة.

٢- البرامج:

أ) التعريف اللغوي:

هي خطة عمل لإنجاز واجبات معينة خلال فترة محددة وفق ميزانية مرسومة، كبرامج موجّهة إلى عدد محدّد من المستهلكين في نشاط معيّن (معجم المعاني الجامع الإلكتروني، ٢/٢٤ :٢٠٢١)

ب) التعريف الاصطلاحي:

تعرف البرامج بأنها: "مجموعة من العناصر المتكاملة التي تنظم وفق خطوات محددة لتلبية احتياجات الفئات المستهدفة، وتتضمن البرامج وضع الأهداف العامة، والخاصة، والموضوعات المتضمنة في البرامج، وطرائق التنفيذ، وأساليبه، وأنشطته، ووسائل التقويم، وإجراءات تنفيذ البرامج وخططها الزمنية". (الفار، ٢٠١٣م، ص١٠٩).

ج) التعريف الإجرائي:

تعرف الباحثة البرامج إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: البرامج الهادفة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات، والتي تقدمها وحدة التوعية الفكرية بجامعة الملك فيصل التابعة لمركز الوعي الفكري بوزارة التعليم، والتي تستهدف تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات، وهذه البرامج هي: (الوعي المعرفي ومؤشراتها زيادة مستوى الوعي المعرفي عند طالبات الجامعة، والانتماء الوطني ومؤشرات تكمن في زيادة مستوى الولاء الوطني عند الطالبات، ونبذ التطرف والتعصب ومؤشراته تتضح في زيادة مستوى الوعي المجتمعي لدى الطالبات بأهمية الابتعاد عن التطرف

والتعصب وتعزيز مفاهيم الوطنية، والتعايش ومؤشراته تكمن في قبول الآخر وتعزيز فرص التعايش المجتمعي بين الطالبات).

٣- المـــراكـــــز:

أ) التعـــريـــف اللغـــوي:

تعرف المراكز لغوياً: مراكز، ومفردها (مركز)، مَركَز: (اسم) مَقَرٌّ ثابت تتفرَّع منه فروع، ومَركز الدَّائِرَة: نقطة داخل الدَّائِرَة. (الرازي، ٢٠٠٤م، ص١٠٧، مادة: ركز). المركز الاجتماعيّ: مبنى يجتمع فيه أفراد جماعة ما لأغراض ثقافية أو اجتماعيَّة أو تعليمية.

ب) التعـــريـــف الاصطـــلاحي:

هو: الوضع الذي يشغله الشخص أو مجموعة من الأشخاص داخل جماعتهم (جلبي، ١٩٨٤م، ص٢٠).

ج) التعـــريـــف الإجـــرائـــي:

تعرف الباحثة المركز إجرائياً بأنه: المقر الثابت بوزارة التعليم، والمقرات الفرعية التابعة له في الجامعات والمؤسسات التعليمية المختلقة، والتي تتمثل في: مركز الوعي الفكري في وزارة التعليم، الذي يضم مجموعة من الأفراد المؤهلين المسؤولين عن إعداد البرامج الخاصة بالتوعية الفكرية التي تستهدف تعزيز الأمن الفكري للطلاب والطالبات، والتي تقدم من خلال الوحدات التابعة له، ومنها وحدة التوعية الفكرية في جامعة الملك فيصل.

٤- الـــوعـــي الفـــكري:

أ) التعـــريـــف اللغـــوي:

الوعي مصدر وعى ، وهو الفهم وسلامة الإدراك ، ويقال: " كان وَعيه حادا بما حدث شعوره وَعقله الواضح الذي يسمح له بالحكم على الأفعال خلقياً وتمييز مَا هو حسن وسيء" (عبد الحليم وآخرون، ٢٠٠٤م، ص٤٢١).

ب) التعريف الاصطلاحي:

يعرف الفكر بأنه: اسم لعملية تردد القوى العاقلة المفكرة في الإنسان سواء كان قلباً أو روحاً أو ذهناً بالنظر والتدبر لطلب المعاني المجهولة من الأمور المعلومة، أو الوصول إلى الأحكام أو النسب بين الأشياء (العلواني، ١٤١٤هـ ، ص٢٧).

والفِكْري كصفة تشمل كل ما ينسب للفكر من إعمال العقل والدين من القيم المعنوية والروحية، والخُلُقية ذات المضمون المبدئي والفلسفة الفكرية.

ج) التعريف الإجرائي:

تعرف الباحثة الوعي الفكري إجرائيا بأنه: مستوى وعي وإدراك طالبات جامعة الملك فيصل للمعارف والمعلومات التي يكتسبنها من برامج: (الوعي المعرفي، والانتماء الوطني، ونبذ التطرف والتعصب، والتعايش) التي تقدمها وحدة التوعية الفكرية بجامعة الملك فيصل التابعة لمركز الوعي الفكري بوزارة التعليم، والتي تستهدف تعزيز الأمن الفكري للطالبات، وحمايتهن من التطرف الفكري عبر مواقع التواصل الاجتماعي، ودخول الثقافات الغريبة والشاذة نتيجة الانفتاح عبر الثقافات، ومحاولات بعض الجماعات المتطرفة التأثير على عقول الشباب والطالبات من خلال بث الفرقة والشائعات والأفكار المتطرفة. وتكمن مؤشرات الوعي الفكري لدى الطالبات من خلال زيادة مستوى الوعي المعرفي عند طالبات الجامعة، ورفع مستوى الولاء الوطني عند الطالبات، وزيادة مستوى الوعي المجتمعي لدى الطالبات بأهمية الابتعاد عن التطرف والتعصب وتعزيز مفاهيم الوطنية، وقبول الآخر وتعزيز فرص التعايش المجتمعي بين الطالبات.

٥- التعزيز:

أ) التعريف اللغوي:

تَعَزَّز في اللغة تشرف، وَعْزَزتُه أكرمته وعزَّز فلانًا أو غيره : قوَّاه، دعَّمه وجعله عزيزًا ..(ابن منظور، ب. ت، مادة (عزز)، ص٣٧٤) وجاء التنزيل العزيز: ﴿إِذْ أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمُ اثْنَيْنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ﴾ [سورة يس: الآية: ١٤]. فعزز الشخص أي عضدّه وقواه ودعمه، فالتعزيز هو التدعيم والترسيخ والإضافة له.

ب) التعـــريـــف الاصطـلاحي:

والتعزيز هو: "عملية تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، وذلك بإضافة مفاهيم إيجابية، أو إزالة مفاهيم سلبية لدى الفرد" (القبلي، ٢٠١٤م، ص١١)

ج) التعـــريـــف الإجـرائـــي:

تعرف الباحثة التعزيز إجرائياً بأنه: عمليات تدعيم وترسيخ الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل من خلال برامج: (الوعي المعرفي، والانتماء الوطني، ونبذ التطرف والتعصب، والتعايش) التي تقدمها وحدة التوعية الفكرية في جامعة الملك فيصل التابعة لمركز الوعي الفكري ويتحقق هذا التعزيز بمؤشرات ظاهرة على الطالبات تؤكد اللحمة الوطنية وتنبذ التطرف ودليل ذلك قلة ظهور الأفكار المتطرفة وارتفاع نسبة الوعي المعرفي والوطني بين الطالبات.

٦- الأمـــــن الفـــكري:

أ) التعـــريـــف اللغـــوي:

الأمن لغة: (من آمن يأمن أمنا فهو آمن)، وآمن أمناً وأماناً، وأمانة وأمناً: اطمأن ولم يخف فهو آمن وأمن وأمين. والأمن يعني الاستقرار والاطمئنان. وآمن منه، سلم منه. وأمن على ماله عند فلان، جعله في ضمانه (ابن منظور، د.ت، ١٤/١).

ب) التعـريـف الاصطـلاحي:

الأمن في الاصطلاح: هو "نقيض الخوف وهو إحساس الفرد بالطمأنينة بسبب بعد وغياب كل ما يهدده، مع امتلاك كل الوسائل الكفيلة بمواجهة مقوماته ومهدداته على مستوى أمن الفرد، أو على مستوى أمن المجتمع" (العتيبي، ١٤٢٦هـ، ص١٣).

ويعرف الأمن الفكري بأنه:"حماية عقل الإنسان وفكره ومبتكراته ومعارفه ومنتجاته ووجهات نظره وحرية رأيه من أي مؤثر، سواء من قبل الشخص نفسه أومن قبل غيره" (الدعيج ١٤٠٦هـ ، ص١٠٤).

كما يعرفه الأمين العام لرابطة العالم الإسلامي: أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم، آمنين على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية، ومنظومتهم الفكرية (التركي ، ٢٠٠٢م، ص٦٦).

وهو منهج يلتزم بالوسطية والاعتدال، لغرس القيم الروحية والأخلاقية والتربوية في المدرسة، وتنقيته من التوجهات المتطرفة إن وجدت. (الحوشان، ١٤٣٦هـ، ص٤).

ج) التعريف الاجرائي:

تعرف الباحثة الأمن الفكري إجرائياً بأنه: طرق حماية المبادئ والأفكار ووجهات النظر والرأي لدى طالبات جامعة الملك فيصل من الأفكار الضالة والانحرافية الهدامة المؤثرة سلباً على فكرهن، وتفكيرهن وردعها بالوقاية الفكرية الثقافية التوعوية من خلال بعض البرامج التي تقدمها لهن وحدة التوعية الفكرية بالجامعة والمتمثلة في: (الوعي المعرفي، والانتماء الوطني، ونبذ التطرف والتعصب، والتعايش) وتوجد مؤشرات تؤكد انتشار الأمن الفكري بين الطالبات من خلال التعبير عن التماسك واللحمة الوطنية، وعدم وجود أي ملامح أو مظاهر للتطرف، وسيادة حالة التعايش والانتماء بين الطالبات. إضافة لتحسين مستوى الوعي المعرفي عند طالبات الجامعة، وزيادة مستوى الولاء الوطني عند الطالبات، وزيادة مستوى الوعي المجتمعي لدى الطالبات بأهمية الابتعاد عن التطرف والتعصب وتعزيز مفاهيم الوطنية، والتعايش ومؤشراته تكمن في قبول الآخر وتعزيز فرص التعايش المجتمعي بين الطالبات.

الإطـــــار النظـــــري:

المحور الأول: الأمـــــن الفـكري

١- مـاهيـــة الأمـــن الفكـري:

الأمن الفكري هو: "سلامة واعتدال التفكير ونتائجه بما يتفق مع النمط الفكري للأمة التي ينتسب إليها الفرد، بعيداً عن التطرف والغلو". (الدعجة، ٢٠١٣م، ص١٠).

ويعرف الأمن الفكري بأنه: "عيشة الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم آمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية المنبثقة من الكتاب والسنة" (السديس، ٢٠٠٥م، ص١٦).

ويعرف بأنه: "تأمين خلو أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب ومعتقد خاطئ، مما قد يشكل خطراً على نظام المجتمع وأمنه، وبما يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية " (الحيدر، ٢٠٠٢م، ص٣١٦).

ويعرفه (الوادعي) بأنه: "سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية وتصوره للكون" (الوادعي، ١٩٩٧م، ص١٩).

ومن خلال ما سبق، تعرف الباحثة الأمن الفكري بأنه: التصورات والقيم التي تكفل صيانة الفكر وحفظه من عوامل الشطط وبواعث الانحراف التي يميل به عن الجادة وتخرجه عن وظيفته الأساسية ، التي تتمثل في إثراء الحياة بالسلوك القويم والآثار النافعة، وحفظ الضروريات فيغدو عامل تخريب وتهديد لكل ضروريات المجتمع ومصالحه.

٢- أهميـــة الأمـــن الفـــكري:

تتضح أهمية الأمن الفكري من خلال دوره في حفظ وسلامة التفكير السليم والمنطقي لدى الشباب، حيث إن اختلال مفهوم الأمن الفكري يؤدي لكثير من الاختلالات. كما يؤكد ذلك (اللويحق) بقوله: "إن اختلال الأمن الفكري يؤدي إلى اختلال الأمة في الجوانب الجنائية والاقتصادية وغيرها، فكثيراً ما يكون القتل والتخريب نتيجة للانحراف الفكري. وعليه فالأمن الفكري ليس فقط مسؤولية الدولة، والمؤسسات، بل هو مسؤولية كل فرد في المجتمع. وقد يكون الأمن الفكري غير واضح المعالم عند الشباب" (اللويحق، ٢٠٠٩م، ص٥-٦). ولذلك يفترض بالمؤسسات المجتمعية والهيئات التعليمية أن تتولى التوعية في مجال الأمن الفكري وترسيخه عند الشباب، كما هو دور مركز الوعي الفكري في وزارة التعليم.

ويؤكد (العنزي) على "أن الأمن الفكري هو خط الدفاع الأول لدى الطلاب أمام كل فكر دخيل، فهو يمكنهم من تمحيص المعارف التي يتلقونها يومياً ليفرقوا بين ما يهدم، وما يبني، وبين ما يرفع، وما يضع، وهو اللبنة الأساسية في أمان المجتمع واستقراره" (العنزي، ٢٠١٧م، ص٣).

وفي بيان أهمية الأمن الفكري يقول صاحب السمو الملكي الأمير نايف بن عبدالعزيز آل سعود (رحمه الله) وزير الداخلية السعودية: إن الأمن الفكري جزء من منظومة الأمن العام ، بل هو ركيزة كل أمن وأساس لكل استقرار، وأن مبعثه ومظهره التزام بالآداب والضوابط الشرعية المرعية التي ينبغي أن يأخذ بها كل فرد في المجتمع (وزير الداخلية السعودي ،٢٠٠٢م).

٣- دوافع اهتمام المؤسسات التعليمية بتعزيز الأمن الفكري:

يعد الاهتمام بالأمن الفكري وترسيخه من أهم أولويات المؤسسات التعليمية؛ لأنها تعد الجهات الأكثر مسؤولية عن التعليم والتوعية والتوجيه إضافة للجهات المؤسسية والمجتمعية الأخرى، ومن هذا المنطلق كانت انطلاقة مركز الوعي الفكري من وزارة التعليم بمختلف مؤسساته التعليمية.

وذلك باعتبار "أن الأمن الفكري هو الأساس الذي ترتفع عليه أعمدة البناء المجتمعي السليم، وهو يعني استقرار الأمة ورخاءها، وسلامتها وسلامة نظامها وحمايتها من أي اعتداء داخلي أو خارجي يستهدف المساس ببنيتها الأساسية أو دستورها أو مؤسساتها، وسيادتها واقتصادها، وثوابتها الدينية والاجتماعية وعاداتها وتقاليدها، ومن هنا تأتي أهمية دور المؤسسات التعليمية بتعزيز الأمن الفكري" (الجحني، ٢٠١٦، ص٩٤).

ومن هذا المنطلق تهتم المدارس والجامعات بكافة مراحلها بغرس مبدأ الأمن والمحافظة على الأفكار السوية وتعزيز القيم الإسلامية الإنسانية التي بدأت بالتلاشي في الوقت الراهن، وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التي يعتمد عليها في تشكيل بنية الفكر وتعلم طرق التفكير، فهي تعد وقاية للناشئة من الفكر المتطرف والانحراف الفكري، وتعزيز الأمن الفكري، وكذلك الجامعة باعتبارها مرحلة مهمة فهي تتطلب زيادة مستوى الوعي الفكري فيها لدى الطالبات وترسيخ الأمن الفكري للحماية من الأفكار الضالة والمتطرفة.

٤- إنشـــاء وحـــدات للأمـــن الفـــكري:

تعد الإدارة العامة للأمن الفكري أولى الوحدات التابعة لوزارة الداخلية إنشاءً في هذا الباب، وتستهدف جميع الأفكار الثقافية والسلوكية، وفي ظل العولمة والانفتاح الثقافي برزت

متغيرات مادية متطورة تمثلت في ثورة الاتصالات والمعلومات، فأثرت بشكل كبير في حياة الإنسان وبنائه الفكري وقناعاته، ثم توالت الوحدات ومراكز الأمن الفكري في وزارة التعليم والجامعات والرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي وغيره... حتى أصبح ضرورة في جميع المنابر التعليمية التثقيفية.

وتم أيضاً إنشاء مركز الحرب الفكرية، وهو مركزٌ عالمي يتبع وزارةَ الدفاع بالمملكة العربية السعودية، يختص بمواجهة جذور التطرف والإرهاب، وترسيخ مفاهيم الدين الحق. وقد انطلق المركز في ٣٠ أبريل ٢٠١٧م، برسائل تنويرية عبر شبكات التواصل الاجتماعي بغية شرح أهدافه، التي أنشئ من أجلها باللغات العربية، والإنجليزية، والفرنسية. وقد شملت أهداف المركز ما يلي:(مركز الحرب الفكرية، ٢٠١٧م، جريدة عكاظ)

١- تكوين فهم عميق ومؤصل لمشكلة التطرف من خلال أساليب وكوامن نزعاته. وتحديد الفئات المستهدفة من قبل المنظمات المتطرفة.
٢- فهم الأدوات والمنهجيات التي تستخدمها المنظمات المتطرفة.
٣- التعاون الفعال مع العديد من المؤسسات والمراكز الفكرية والإعلامية.
٤- رسم أساليب فاعلة لتعزيز قيم الاعتدال والتسامح والحوار والتفاهم في سياق اليمان بحتمية التنوع والتعددية بعيداً عن الأطروحات النظرية المجردة، وتجاوز الأساليب النمطية في هذا السياق.
٥- تحصين الشباب محلياً وعالمياً من الفكر المتطرف والتجنيد والاستقطاب عبر برامج متنوعة وقائية وعلاجية.
٦- تفكيك وسائل التجنيد والاستقطاب من قبل المنظمات الإرهابية وتقرير منهج الإسلام في الوسطية والاعتدال.

وتأتي أهمية مركز الحرب الفكرية من بساطة أساليبه في الحوار؛ وبذل أسباب التقارب والتآلف والإصغاء بحياد للشباب للوصول إلى الحقيقة؛ والعمل على نبذ مشاعر الكراهية وتعميق الفجوة والتعصب للرأي، فضلًا عن تحصين الشباب من التطرف ببرامج وقائية وعلاجية معنية بهذا الشأن.

وكذلك تعد الأنشطة التي تقوم بها الجامعات والمؤسسات التعليمية والتربوية من أهم مجالات تعزيز الأمن الفكري في المجتمع؛ وذلك تبعاً لدورها الاستراتيجي القائم على إعداد المواطن الصالح، وتعزيز سلوكه وحمايته من التطرف والغلو. فالجامعات والمؤسسات التعليمية مسؤولة عن السلامة الفكرية للطلاب، وبناء شخصيتهم بما يتوافق مع القيم الاجتماعية والأخلاقية من خلال البرامج الهادفة لترسيخ مقومات الأمن الفكري لديهم، ودحض الأفكار المضللة، والتي تسهم في التطرف والانحراف (حسن والثويني، ٢٠١٦م، ص٧). ومن هذا المنطلق كان توجه وزارة التعليم لإنشاء مركز الوعي الفكري وبرامجه الهادفة للتوعية الفكرية، وزيادة الولاء والانتماء، ونبذ التطرف والتعصب، وتعزيز مبدأ التعايش السلمي.

٥- مجهودات المملكة العربية السعودية في مكافحة التطرف:

يعد التطرف والانحراف الفكري من أخطر البلايا التي تصيب الأمة؛ لأنها تستهدف عقول الشباب، وتستنزف قدراتهم، وتحولهم من سلاح فعال لنصرة الأمة وحماية الوطن، إلى سلاح فتاك يضر بالأمة، ويضر بالفرد والمجتمع.

ولعل من الآثار الخطيرة للتطرف والانحراف ما ذكره الحصين (٢٠١٣م، ص٧٦) كما يلي:

١- يؤدي الانحراف الفكري إلى نشر التطرف والغلو في الدين، وبث عوامل التفرق والتشرذم وتكوين الأحزاب وتنافر قلوب أبناء الأمة الواحدة.
٢- يتسبب الانحراف الفكري في البعد عن الوسطية والاستقامة، ونشأة أفراد تتأثر بأهل الضلال والشبهات القائلين بالتكفير، ومن ثمّ يكثر الشر في المجتمع.
٣- يسهم الانحراف الفكري في التقليل من شأن الولاء والانتماء الوطني.
٤- تسهم دعوات الانحراف الفكري والتطرف إلى تزيين الباطل والدعوة إلى متابعة ما ينشره دعاة الباطل عبر وسائل الإعلام المختلفة.

ولذلك ترى المملكة العربية السعودية في ظل رؤيتها المباركة (٢٠٣٠) أهمية مكافحة الأفكار الخارجة عن الطريق السوي الصحيح، وتعد من صفوف الدول الأولى المكافحة للتطرف والأفكار الانحرافية. وهي من أوائل البلدان التي تم مهاجمتها، وعانت من الإرهاب والهجمات الإرهابية وما تكبدت من أضرار كبيرة على المجتمع، فكانت السباقة في البحث عن أساليب

وطرق لمكافحة التطرف والمتطرفين، ولذلك كان إنشاء مركز الأمير محمد بن نايف للمناصحة الذي يستقبل كافة المتورطين في الفكر الضال، ويعمل على تصحيح مفاهيمهم.

ويمثل مركز محمد بن نايف للمناصحة والرعاية تجربة رائدة وفريدة في مجال المواجهة الفكرية، لما له من دور محوري في تغيير قناعات عدد كبير من الإرهابيين والمعتنقين للفكر المتطرف وإعادة دمجهم وتأهيلهم ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع (مركز محمد بن نايف للمناصحة والرعاية، ٢٠٢٠م، ص٢).

١- وتعد المناصحة المرحلة الأولى في برنامج المعالجة الفكرية للمتطرفين، وتضم مجموعة من البرامج التي تنفذ داخل دور التوقيف وخارجها، وتقوم على الأسلوب العلمي والمفهوم الشرعي لمنهج الوسطية والاعتدال، إضافة للجانب النفسي والاجتماعي، وتهدف إلى تصحيح الانحرافات الفكرية، وذلك بإزالة الشبهات، والتصورات الخاطئة، وبناء مفاهيم شرعية صحيحة مستمدة من الكتاب والسنة. ومكونات المناصحة كالتالي (مركز محمد بن نايف للمناصحة والرعاية، ٢٠٢٠م، ص٣):

٢- داخل السجن وتتضمن: (مناصحة فردية، مناصحة جماعية "دورات علمية"، مناصحة نسوية).

٣- خارج السجون وتتضمن: (برامج وقائية، برنامج خاص، برنامج عام، برامج عن بعد)

٤- ويتضح من خلال ما سبق، أن الأجهزة الأمنية والمؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية قد أسهمت في توجيه الرسائل الإعلامية والتوعوية لمكافحة التطرف والإرهاب والحد من قيام المنظمات الإرهابية بتجنيد الشباب، وقد تجلت أهم تلك الإسهامات في التالي (الزهراني، ٢٠١٤م، ص١٠):

- نشر التوعية الأمنية لدى الشباب، وتعبئة الوعي المجتمعي بخطورة الفكر المتطرف على الشباب والمجتمع.
- رفع مستوى الوعي لدى الأسر بضرورة متابعة الأبناء، والرقابة على تصفحهم الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي.
- التعاون الأمني والإعلامي بين مختلف الجهات الأمنية والمؤسسات المجتمعية لحصر ومتابعة حالات الاشتباه بأفراد أو قيادات أو أماكن الفئات.

المحور الثاني: مركز الوعي الفكري:

١- نشأة وتطور مركز الوعي الفكري:

تم إنشاء مركز الوعي الفكري ليستهدف الطلاب بالتوعية والحماية الفكرية، حيث تعد مراحل التعليم الأولى هي المراحل الأساسية التي يتكون خلالها فكر وعقل وتوجه الطلاب، وإيماناً من الإدارة الرشيدة بالمملكة بأهمية التوعية الفكرية للحد من خطر التنظيمات الإرهابية فقد قام خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان ابن عبد العزيز – حفظه الله – بالتوجيه بإنشاء مركز الوعي الفكري بوزارة التعليم، تنفيذاً للتوصيات التي طرحتها اللجنة المشكلة لدراسة التوعية الفكرية بمؤسسات التعليم في عام ٢٠١٧م (الموقع الالكتروني لوزارة التعليم، ٢٠١٩م).

وقد تركزت أهم أهداف ومهام مركز الوعي الفكري في التالي:

١- المحافظة على الهوية الوطنية القادرة على التعايش، والتوافق مع عدد المتغيرات الهائلة التي يشهدها هذا العصر باستمرار.

٢- الحفاظ على القيم الإسلامية المعتدلة، وتوضيح الأفكار الدخيلة المتطرفة التي لا تمت للإسلام بصلة وليست منه في شيء.

٣- وضع الخطط والبرامج وتطويرها بشكل دائم من أجل تنفيذ الأهداف السابقة بشكل عملي ومستمر.

٤- يهتم المركز بدعم وترسيخ وتعزيز مبادئ الوطنية والانتماء، وكذلك القيم المتعلقة بالانتماء للوطن بين صفوف الطلاب والطالبات.

٥- بناء قاعدة مؤسساتية وبنية تحتية لديها القدرة على مواجهة كافة الأفكار المتطرفة أو الدخيلة التي تتعارض مع الوسطية والاعتدال، التي تعوق الأفكار الوسطية والاعتدال الفكري(الموقع الالكتروني لوزارة التعليم، ٢٠١٩م).

وقد تطور دور مركز الوعي الفكري بعد قرار إنشائه ليصبح مسؤولاً عن وضع الخطط والبرامج المستمرة التي تعمل على ترسيخ المبادئ الوطنية، وتسهم في تعزيز الولاء والانتماء لأرض الوطن وقياداته الرشيدة، وبناء قاعدة مؤسساتية للتعامل مع الأفكار الدخيلة وغيرها مما يؤثر في تحقيق ذلك (مركز الوعي الفكري، ٢٠١٩م).

وكانت المرحلة التطويرية التالية لمركز الوعي الفكري حين تم نقل جميع برامج وأنشطة التوعية الفكرية (فطن–حصانة–التوعية الإسلامية) إدارياً ومالياً بموظفيها تحت إشرافه وإدارته من قبل مركز التوعية الفكري، وبدأ حينها العمل على إعادة ترتيب البرامج التي تدخل تحت دائرة التوعية الفكرية من منطلق الحاجة لخلق التوازن في الطرح والتكامل فيما بينها؛ كي تقدم الهدف والرسالة التي أوجدت من أجلها وزارة التعليم، ٢٠١٩م. (مركز الوعي الفكري، ٢٠١٩م).

٢- أهمية مركز الوعي الفكري:

تكمن أهمية مركز الوعي الفكري في بناء القيم والقدرات للطالب والدعم والمساندة ورفع مستوى الوعي الفكري وأدائه تجاهها، وركزت على القيم التالية : (الوطنية والمواطنة، الانفتاح والإيجابية، والاعتدال والتسامح ، والتميز والانضباط، والعدالة والشفافية، والتصميم والمثابرة، والطموح والاستقلالية).

ويشار إلى أهمية مركز الوعي الفكري باعتباره هادفاً لتنمية مستوى الوعي لدى الأفراد وهذا يعد ممهداً لتحقيق الوعي الاجتماعي. حيث يعرف الوعي الاجتماعي بأنه: «ليس إدراكاً فقط للواقع وليس مجرد تصور له، بل هو نتاج لحركة تبادلية يندمج فيها الفردي في الاجتماعي والذاتي في الموضوعي والإدراك في التصور"(عبدالمعطي، ٢٠٠١م، ص٣٢).

وتتأكد أهمية مركز الوعي الفكري حين نعلم بأنه يربط وعي الفكري للفرد بالوعي المجتمعي، أو وعي المجتمع فهو يؤثر به ويتأثر من خلاله، حيث يمكن تقسيم مفهوم الوعي الفكري بحسب أهميته كالتالي:

- **الوعي الفكري الفردي:** يعبر عن الوعي الفكري لدى فرد واحد معين يدرك تفكيره ويعرف ظروفه ومصالحه الفردية.
- **الوعي الفكري الجماعي:** يتجاوز المصالح الفردية ويركز على مصالح الجماعة والمجتمع ككل (الزامل، ٢٠١٧م، ص٣٤٤).

ويتضح مما سبق أن كلاً من الوعي الفردي، والوعي الجماعي يشتركان في تصور وبناء الوعي الفكري عند الفرد، حيث يسهم الوعي الفردي في تشكيل الوعي الجماعي، ويؤثر الوعي الجماعي في بناء وتشكيل الوعي الفردي، فكلاهما يُؤثر ويَتأثر بالآخر وصولاً لتشكيل وعي فكري سليم لدى الفرد.

ومن خلال ما سبق، ترى الباحثة أن أهمية مركز الوعي الفكري يكمن في زيادة مستوى الوعي لدى أفراد المجتمع عامة، وعند الشباب والطلاب خاصة حيث يسهم في تحصين الطلاب، وتحصين كافة عناصر البيئة التعليمية من الفكر المنحرف ونبذ التعصب والغلو، والتطرف، ويسهم في العمل على تعزيز المواطنة والانتماء، والتعايش المجتمعي السلمي بين كافة أفراد المجتمع.

٣- برامج مركز الوعي الفكري:

يقدم مركز الوعي الفكري كلاً من البرامج التالية: (فطن، التربية الإسلامية، حصانة) وقد تم إغلاق بعض البرامج لإعادة صياغتها وتنظيم أفكارها مرة أخرى وتكثيف العمل على (برنامج حصانة) والذي طبق بشكل مبدئي تجريبي على عدة مدارس في مدينة الرياض عام ٢٠١٧م، ومن ثم تم التطبيق على كافة مدارس المملكة في سنة ٢٠١٨م الذي يهدف من تسميته حماية الطالب من الأفكار الهدامة والمضللة، وتنمية ثقافة الحوار والاعتدال والمساواة والوطنية عن طريق البرامج والأنشطة، والأساليب الحديثة (الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم، ٢٠١٩م).

ولتفصيل برامج مركز الوعي الفكري يتم تقسيمها إلى مجالات وأهداف كما ورد من مركز الوعي الفكري لعام (٢٠١٩م)، وهي كالتالي:

المجال الأول: برامج تطوير وتنمية معارف ومهارات وسلوكيات الطلاب بما يتوافق مع متطلبات الوعي الفكري: ويشتمل هذا المجال على الأهداف التالية:

- تشجيع ودعم إدماج محاور الوعي الفكري في المناهج الدراسية.
- تشجيع ودعم الأنشطة اللاصفية التي تشكل سلوكيات الطلاب.
- تعزيز مشاركة الطلاب في الأنشطة المجتمعية التي تدعم بناء قدراتهم وتطوير سلوكياتهم.

المجال الثاني: برامج بناء منظومة مساندة قادرة على دعم اكتساب الطلاب للوعي الفكري. ويشتمل هذا المجال على الأهداف التالية:

- تطوير سلوكيات وقدرات الكادر التعليمي والأكاديمي لتمكينه من تلبية متطلبات المنهج ودعم تطوير قدرات الطلاب.

- دعم العلاقات المثمرة بين المهنيين غير الأكاديميين والمعلمين والمدارس للاستفادة من قدراتهم في برامج الوعي الفكري.
- تعزيز وتيسير مساهمة أولياء الأمور والمجتمع في الوعي الفكري.

المجال الثالث: تطوير ممكنات الوعي الفكري في التعليم. ويشتمل هذا المجال على الأهداف التالية:

- بناء الشراكات المثمرة مع المنظمات الخاصة، والحكومية وغير الربحية في نطاق موضوعات الوعي الفكري.
- تشجيع استخدام الأدوات الرقمية في سياق الوعي الفكري.
- بناء نموذج حوكمة وإطار إدارة فاعلين لأنشطة الوعي الفكري.

ومن خلال ما سبق، يتبين أن مركز الوعي الفكري يهدف من خلال برامجه مجملة إلى تحصين الطلاب، وكافة عناصر البيئة التعليمية من الفكر المنحرف، ونبذ الإرهاب وتعزيز المواطنة والانتماء، والتعايش المجتمعي وذلك من خلال الأنشطة والبرامج المتنوعة التي تطبق في المدارس وتستهدف الطلاب والطالبات.

٤- برامج الوعي الفكري لمركز الوعي الفكري:

أ) برنامج الوعي المعرفي:

ويهدف هذا البرنامج لدى مركز الوعي الفكري إلى تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات من خلال رفع مستوى الوعي المعرفي لديهن من خلال عدة أساليب من أهمها ما يلي: (مركز الوعي الفكري، ٢٠١٩م)

- مساعدة الطالبات على التمييز في اختيار نوعية الكتب والمراجع والدراسات السليمة من الأفكار والاتجاهات المضللة.
- استكشاف تطلعات وتوجهات مؤلفين الكتب التي تهم الطالبات.
- تحديد المصادر الصحيحة لبناء المعارف الوطنية وتقييمها بما يعزز الأمن الفكري.
- تقديم الدورات التدريبية ضمن البرنامج لتحسين التفكير الإبداعي الإيجابي لدى الطالبات.

- رفع مستوى وعي الطالبات بالقضايا التي يترتب عليها عواقب المخالفات غير النظامية الفكرية والمعلوماتية.
- وضع الأنشطة التي تسهم في تنمية الأفكار الإيجابية لدى الطالبات واكتشاف مواهبهن.

ب) برنامج الانتماء الوطني:

ويهدف هذا البرنامج لدى مركز الوعي الفكري إلى تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات من خلال رفع مستوى الانتماء الوطني لديهن من خلال عدة أساليب من أهمها ما يلي: (مركز الوعي الفكري، ٢٠١٩م)

- العمل على بث روح المواطنة لدى الطالبات بما يسمح بتعزيز الأمن الفكري.
- قيام البرنامج بتعزيز الأفكار الإيجابية التي تشجع الطالبات على المحافظة على ممتلكات الوطن.
- تعديل توجهات وأفكار الطالبات إيجابياً نحو المحافظة على البيئة.
- تقوية مهارات الاستكشاف والتقصي لدى الطالبات لمحاربة نقل الشائعات المغرضة عن الوطن.

ج) برنامج نبذ التطرف والتعصب:

ويهدف هذا البرنامج لدى مركز الوعي الفكري إلى تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات من خلال نبذ التطرف والتعصب لديهن من خلال عدة أساليب من أهمها ما يلي: (مركز الوعي الفكري، ٢٠١٩م)

- العمل على توجيه أفكار الطالبات لنبذ التعصب القبلي بين أفراد المجتمع.
- حث الطالبات على معاملة رفاقهن من الطالبات في الجامعة أو خارج الجامعة بدون تمييز أو عنصرية.
- العمل على ترسيخ مبدأ العلاقات الإنسانية بين الطالبات.
- تقديم الدورات التدريبية التي تدفع الطالبات للتعامل بروح العدل والمساواة على اختلاف مذاهبهن.
- حث الطالبات على احترام أفكار وحرية الآخرين.
- وضع دورات تسهم في ابتعاد الطالبات عن التطرف الديني.

د) بـــرنـــــامـــج التعـــايـــش:

ويهدف هذا البرنامج لدى مركز الوعي الفكري إلى تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات من خلال برنامج تحسين التعايش بينهن وذلك من خلال عدة أساليب من أهمها ما يلي: (مركز الوعي الفكري، ٢٠١٩م)

- العمل على تعزيز مبدأ التقبل للآخر، حتى في اختلاف وجهات النظر.
- حث الطالبات على التمثل بمبدأ احترام الرأي الآخر.
- تقديم أنشطة تشجع على التعايش بين الطالبات.
- تقديم أنشطة البرنامج على الأساس الفكري وليس المذهبي مما يساعد في تعزيز الأمن الفكري لديهن.
- العمل على رفع مستوى الذات لدى الطالبات دون النظر إلى المذهب أو الطائفة الذي تنتمي إليه الطالبات.

٥- العـلاقـة بـين مركـز الـوعي الفكـري والمـؤسسـات التعليميـة:

يهدف مركز الوعي الفكري إلى التركيز على كيفية تطوير آليات حماية الأفكار لدى الطالب، وماهي طرق تغذية العقول القابلة للتعلم، وبلورتها بأساليب مستحدثة دون استخدام برامج تقليدية مُملة اعتيادية عند الطالب، وذلك عند دمج تلك الأفكار بطرق مبتكره في مناهج التعليم بأشكال مختلفة لحماية الطلاب، وتحديداً المرحلة الجامعية وما يحدث فيها من تغيرات فكرية، ومخاطر تتعلق باستقطاب جميع الأفكار وتبنيها خصوصاً من الأفكار ذات البوادر الانحرافية المضللة عن الدين والوطن، ولذلك تعتمد برامج مركز الوعي الفكري على: (الوعي الوطني، الوعي الشرعي، الوعي العالمي، الوعي الرقمي، الوعي المالي، الوعي المهني، بناء الشخصية) (الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم، ٢٠١٩م).

وتكمن العلاقة بين مركز الوعي الفكري والمؤسسات التعليمية في استقطاب برامج وآليات عمل المؤسسات التعليمية في مكان واحد، وجهة مسؤولة واحدة، حيث تم نقل برامج المؤسسات التعليمية لمكافحة التطرف وهي (فطن، وحصانة، والتوعية الإسلامية) وجميع الأنشطة التي تتضمنها البرامج الثلاثة ليشرف عليها مركز الوعي الفكري، حيث إن البرامج الثلاثة تقوم بمهمة توعوية، إذ تهدف إلى نشر الوعي الفكري والوسطي المعتدل بين صفوف الطلاب في مراحل

التعليم المختلفة من خلال العديد من الأنشطة المتنوعة والهادفة (الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم، ٢٠١٩م).

وتتضح العلاقة بين مركز الوعي الفكري والمؤسسات التعليمية من خلال بيان أدوار المركز لدى المؤسسات التعليمية والتي تحددت في التالي: (مركز الوعي الفكري، ٢٠١٩م)

١- **المناصرة والدعم:** لبرامج المؤسسات التعليمية التي تتعلق بتحقيق الوعي الفكري لدى الطلاب.
٢- **الاستشارة والتقييم:** للبرامج والقائمين على تصميم وتقرير الأنشطة في المؤسسات التعليمية.
٣- **الإطلاق والتنسيق:** حيث يتم إطلاق البرامج التوعوية بالتنسيق مع إدارة المركز وبين المؤسسات التعليمية.
٤- **بناء القدرات:** حيث يسهم مركز الوعي الفكري في المساعدة على بناء قدرات ومهارات الأكاديميين والمعلمين في مجال التوعية الفكرية.
٥- **بناء الشراكات:** وتشمل بناء الشراكات بين مركز الوعي الفكري وكافة المؤسسات التعليمية، وأيضاً بين فئات ومؤسسات المجتمع المحلي لتعزيز الوعي الفكري لدى الطلاب.

وعليه فقد أصبح مركز الوعي الفكري مسؤولاً عن كافة الأنشطة في مجال التوعية الفكرية، من أجل طرحها بالصورة المثلى، وتحقيق التكامل والتوازن في طرح الأفكار المتنوعة التي تخدم منهج الاعتدال الفكري الذي أنشئ المركز لتحقيقه في الأساس. وبذلك يعد مركز الوعي الفكري خطوة على الطريق السليم من أجل تحقيق الاعتدال والأمن الفكري، وترسيخ التوازن في الأفكار وخاصة في ظل هجمات الجماعات المتطرفة على فكر ووعي طلاب الجامعات.

الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة إطاراً مرجعياً مهماً لا بد من الرجوع إليه، وقد ركزت الباحثة على بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية سواء كان بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، وشملت: (الدراسات المحلية، الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية)، وذلك على النحو التالي:

أ) الـــدراســـات المحليـــــة:

١- دراســة: (خريف، ٢٠٠٦م)، بعنوان: دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب:

هدفت الدراسة إلى معرفة دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب، وتكون مجتمع الدراسة من وكلاء المدارس الثانوية للبنين بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض، وقد تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بلغ عددهم (١٨٠) وكيلا، وتم تطبيق منهج المسح الاجتماعي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ومن أهم النتائج أن مفهوم الأمن الفكري كان واضحاً لدى نصف العينة تقريباً فقط من أفراد العينة. واتضح ضرورة التأكيد على برامج النشاط في تعزيز الأمن الفكري.

٢- دراســة: (السليمان ٢٠٠٦م)، بعنوان: دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري بين طلاب التعليم العام في مدينة الرياض:

هدفت الدراسة إلى تحديد دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري بين طلاب التعليم العام في مدينة الرياض، وبلغ حجم عينة الدراسة (٤٠٠) مدير من مديري المدارس الحكومية والأهلية في المراحل الثلاث للبنين بمدينة الرياض، وتم استخدام منهج المسح الاجتماعي ، وتم تطبيق الاستبانة كأداة مناسبة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها: إدراك غالبية أفراد عينة الدراسة بأهمية تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب في المراحل التعليمية الثلاث. وتبين إلمام نسبة عالية من أفراد العينة بالأساليب والإجراءات المتبعة في تعزيز الأمن الفكري بدرجة تتراوح ما بين متوسطة وكبيرة جداً. واتضح تطبيق وسطي من قبل أفراد العينة الإجراءات المتبعة في تعزيز الأمن الفكري في المدارس.

٣- دراســة: (البقمي ٢٠٠٨م)، بعنوان: درجة إسهام مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الفكري بمنطقة الرياض التعليمية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إسهام مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الفكري بمنطقة الرياض التعليمية، وقد اختار عينة الدراسة طلاب مدارس البنين والبنات من طلاب الصف الثالث الثانوي في منطقة الرياض التعليمية البالغ عددهم (١٧٥٣) للعام الدراسي

(٢٠٠٧/٢٠٠٨)، وتم استخدام منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة إسهام مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الفكري جاءت متوسطة. وتبين وجود أثر ذي دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي، والبيئة الجغرافية. وكذلك تبين وجود أثر ذي دلالة إحصائية تعزى للتفاعل الثلاثي بين متغيرات النوع الاجتماعي والبيئة الجغرافية واستعمال الإنترنت.

٤- دراسة: (ضليمي، ٢٠١٠م)، بعنوان: دور السياسة الوطنية للمعلومات في خلق الأمن الفكري لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة:

هدفت الدراسة إلى تحديد دور السياسة الوطنية للمعلومات في خلق الأمن الفكري لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة، وقد اعتمدت الباحثة على استخدام منهج المسح الاجتماعي في الحصول على المعلومات اللازمة للبحث عن طريق تصميم الاستبانة والتي تم تطبيقها على مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية في جدة بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من ٦١١مفحوصا من مدارس البنين والبنات في مدينة جدة. وكان من أهم نتائج الدراسة: أن مصادر التسلية والاستماع للأغاني لدى الطلاب كان أكثر من استخدامهم (لمصادر المعلومات) ما يؤكد بأن الوعي المعلوماتي لدى شباب مدينة جدة في المرحلة الثانوية ينخفض بالنسبة لمصادر المعلومات الرقمية، ويرتفع بالنسبة لمصادر التسلية الرقمية كالأغاني والأفلام، كذلك بينت النتائج أن الغالبية من عينة الدراسة يعتقدون بأن موسيقى الأغاني الأجنبية تؤثر سلباً في السلوكيات الاجتماعية المتعلقة بالأمن الفكري لدى الشباب.

٥- دراسة: (الرشيد، ٢٠١٢م)، بعنوان: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالأحساء:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الأمن الفكري لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالأحساء، ومدى إدراك طلابها لمفهوم الأمن الفكري، والتعرف على الوسائل المتبعة في النشاط الطلابي لتعزيز الأمن الفكري والأنشطة الطلابية المقترحة لزيادة دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري من خلال النشاط الطلابي، واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي أثناء جمعها

للمعلومات من عينة الدراسة، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة. كما تمثلت أهم النتائج في أن الأمن الفكري يستمد جذوره من الكتاب والسنة كمصدرين أساسيين للتشريع، ويحقق تلاحم الأمة الإسلامية ووحدتها. واتضح أن واقع الأمن الفكري في جامعة الملك فيصل بالأحساء موجود بدرجة (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، كما أن طلاب الجامعة لديهم إدراك كبير لمفهوم الأمن الفكري (بدرجة مرتفعة). وتبين ارتفاع درجة وجود وسائل النشاط الطلابي التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالأحساء من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٦- دراسة: (الدوسري، ٢٠١٣م)، بعنوان: واقع وظائف الإدارة الجامعية بالجامعات السعودية لتحقيق وتعزيز الأمن الفكري:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع وظائف الإدارة الجامعية بالجامعات السعودية لتحقيق وتعزيز الأمن الفكري، ومعرفة معوقات تحقيق وتعزيز الأمن الفكري، واستخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي، والاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة، وبعد تحليل النتائج تبين قيام القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب بدورهم ووظيفتهم بدرجة كبيرة في تحقيق وتعزيز الأمن الفكري. وتبين أن أهم المعوقات التي تحد الإدارة الجامعية من تحقيق وظيفتها في تعزيز الأمن الفكري هو قلة تأهيل أعضاء هيئة التدريس فيما يخص الأمن الفكري، وعدم وضوح مفهومه والأنظمة و التعليمات الخاصة به، وقلة الأنشطة الطلابية والمناهج الدراسية.

٧- دراسة: (السبيعي، ٢٠١٣م)، بعنوان: دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري، من خلال الدور الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي لمقررات الثقافة الإسلامية، واستخدم الباحث أسلوب تحليل المضمون الذي يسعى لوصف المضمون من خلال التحليل الكمي والكيفي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود قصور في توافر التواصل الاجتماعي، وتربية الروح وتنمية المجتمع فكريا في مقررات الثقافة الإسلامية، كما أن التفكير الناقد والمناقشة الهادفة لا تتوافر بالصورة المطلوبة في هذه المقررات. واتضح وجود قصور في دور

التنشئة الأسرية بكل صورها في مقررات التربية الإسلامية في الجامعات السعودية. وتبين عدم توافر الدور الوقائي للإعلام في مقررات الثقافة الإسلامية، وكذلك الانعكاسات الثقافية للعولمة، والتحصين من الأفكار المنحرفة والتوعية بمخاطر الإعلام الفضائي والإنترنت.

٨- **دراسة: (الطيار، ٢٠١٧م)، بعنوان: دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري، واعتمدت الدراسة منهج المسح الاجتماعي ، وتطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية غير منتظمة قوامها (٣٨٤) من قادة المدارس والوكلاء والمعلمين والمرشدين والمشرفين في المدارس الثانوية. وقد بينت النتائج أن أهم مظاهر التطرف الفكري لدى الطلاب تتمثل في التالي: الميل إلى الانعزالية، والتعامل مع الآخرين بجفاء، ورفض مناقشة الرأي الآخر، والميل للعدوانية، وبينت النتائج أن أهم العوامل المؤثرة في دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني هي كون بعض المعلمين سبباً للتطرف الفكري لدى الطالب، وقلة الموضوعات التي تناولتها المناهج المدرسية حول الانحراف الفكري، وضعف الدور الثقافي والتربوي لمعلمي المرحلة الثانوية، وبينت النتائج أن أهم أساليب تفعيل دور المدرسة في تعزيز الوعي الأمني هو تعزيز ثقافة الحوار، ومراجعة مقررات المرحلة الثانوية لتتضمن مناهج تزيد من الوعي الأمني، وتقلل من التطرف الفكري.

٩- **دراسة: (العتيبي، ٢٠١٧م)، بعنوان: دور كليات التربية في تنمية وعي الطالبات بالتحديات المستقبلية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠:**

استهدفت الدراسة التعرف على دور كليات التربية في تنمية الوعي بالتحديات المستقبلية في المجالين التعليمي والاجتماعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، من وجهة نظر الطالبات بجامعة شقراء، وقد اعتمدت الدراسة منهج المسح الاجتماعي. ولتحقيق الأهداف تم تصميم الاستبانة، التي طبقت على عينة من طالبات كليات التربية بالجامعة بلغت ٣٥٠ طالبة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن دور كليات التربية في تنمية وعي الطالبات في المجال الاجتماعي كان متوسطاً، يليه المجال التعليمي في أدنى درجات المتوسط، وكشفت عن وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في المجال التعليمي لصالح التخصصات العلمية، إلا أنها لم تسفر عن وجود فروق تعزى لمتغير التخصص في المجال الاجتماعي، ولم تكشف عن أية فروق تبعا لمتغير المستوى الدراسي في كلا المجالين.

١٠- دراســـة: (العنـزي، ٢٠١٧م)، بعنـوان: دور إدارة الأنشـطة الجامعيـة فـي تعزيـز الأمـن الفكري لدى الطلاب الجامعيين:

هدفت الدراسة إلى معرفة دور إدارة الأنشطة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب الجامعيين. وتمثل مجتمع الدراسة بالكتب والرسائل المنشورة عن الأمن الفكري، وتم تحديد عينة الدراسة بمجموعة من الكتب التي تناولت الأمن الفكري وإدارات الأنشطة الطلابية في جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز للعلوم الصحية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد أسلوب تحليل المضمون وأسلوب التحليل المورفولوجي وأداة السيناريو. وبينت النتائج أن ضعف منهج الوسطية والاعتدال والتأثر بالأفكار الدخيلة وضعف دور المؤسسات التعليمية والجامعية وسوء الأحوال الاقتصادية يعزز من حدوث الانحراف الفكري مما يهدد أمن المجتمعات. وكذلك بينت النتائج بأن تقليد الثقافة الغربية والإعلام المفتوح وعدم إحكام الرقابة على الإنترنت وضعف دور المؤسسات التعليمية وضعف الحوار يزيد من احتمال وجود الانحراف الفكري.

١١- دراســـة: (العزام، ٢٠١٨م)، بعنوان: دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل. وتم استخدام منهج المسح الاجتماعي لملائمته لطبيعة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم تصميم الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة في دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، ووجود درجة مرتفعة في الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل.

ب) الدراسات العربية:

١- دراسة: (بوضياف، ٢٠١٣م)، بعنوان: درجة مساهمة الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة المسيلة بالجزائر من وجهة نظر المديرين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مساهمة الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجزائر من وجهة نظر مديري الثانويات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) مديراً ومديرة، وتم استخدام منهج المسح الاجتماعي. واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مساهمة الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري بشكل عام متوسطة. وكذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مساهمة الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري تبعاً لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

٢- دراسة: (أبوخطوة والباز، ٢٠١٤م)، بعنوان: شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين:

سعت الدراسة إلى التعرف على انعكاسات شبكة التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين، واستخدم منهج المسح الاجتماعي والاستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (١٠٤)من الطلاب والطالبات في الجامعة الخليجية بمملكة البحرين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أثر شبكات التواصل الاجتماعي علي الأمن الفكري لدي الطلبة بصفة عامة بدرجة متوسطة؛ مما يؤكد ضرورة العمل على توعية الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة باستخدامات شبكات التواصل الاجتماعي، والعمل علي تنمية التفكير الناقد لديهم ليتمكنوا من فرز ما يعرض عليهم من أفكار وآراء، وعدم الانسياق وراء الدعوات الهدامة التي تضر باستقرار وأمن المجتمع.

٣- دراسة: (شريخ، ٢٠١٤م)، بعنوان: نحو استراتيجية مقترحة للوقاية من مهددات الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية في ضوء حاجات الطلبة الأمنية:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على الإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية وواقع تدريسه في الجامعات الأردنية، وحاجة الطلبة إلى امتلاك إجراءاتها، وتم

استخدام منهج المسح الاجتماعي، وأداة الاستبانة وتكونت عينة الدراسة من جميع فقرات دروس مساق الثقافة الإسلامية التي تدرس في عينة من الجامعات الأردنية، وأعضاء هيئة التدريس وبلغت (٤٨) عضو هيئة تدريس، ومن عينة عشوائية بلغت (٦٨٩). وتكونت أداة الدراسة من استبانة موزعة على أربعة مجالات وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن أعلى النسب المئوية جاءت لمجال الإجراءات الدينية في مذكرات مساق الثقافة الإسلامية وبنسبة (٥٢%)، وأن أعلى المجالات لواقع استخدم أعضاء الهيئة التدريسية جاء لمجال الإجراءات الدينية، وأن حاجة الطلبة للإجراءات الوقائية جاءت لمجال الإجراءات الذاتية.

٤- دراسة: (منصور، ٢٠١٧م)، بعنوان: تقييم دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها من وجهة نظرهم وأعضاء هيئة التدريس:

هدفت الدراسة إلى تقييم الدور الذي يجب أن تقوم به الجامعة لتحقيق الأمن الفكري من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها، واستخدمت في الدراسة منهج المسح الاجتماعي ، وأداة الاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) عضو هيئة تدريس بجامعة المنصورة (٦٤) منهم بدرجة مدرس و(٣٢) بدرجة أستاذ مساعد بالإضافة إلى (٦٥٠) طالبا وطالبة بكليات وفرق الجامعة المختلفة وتكونت أدوات البحث من استبانتين: الأولى موجهة للطلاب، والثانية لأعضاء هيئة التدريس، وفي النتائج اتضح موافقة الطلاب على أسباب الانحراف الفكري بدرجة متوسطة، وعلى دور المناهج في تحقيق الأمن الفكري بدرجة عالية، وعلى دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الأمن الفكري بدرجة متوسطة، وعلى الأنشطة الطلابية بدرجة متوسطة، وعلى الأساليب الوقائية التي يجب أن تتخذ لتفعيل الأمن الفكري بدرجة عالية، كما كانت موافقتهم على معوقات تحقيق الأمن الفكري بدرجة متوسطة، ووافق أعضاء هيئة التدريس على أسباب الانحراف الفكري بدرجة متوسطة، وعلى دور القيادات في تحقيقه بدرجة عالية، وعلى دور المناهج بدرجة عالية، وعلى دور أعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية، وعلى دور الأنشطة الطلابية في تحقيقه بدرجة عالية، وعلى الأساليب الوقائية لتحقيق الأمن الفكري بدرجة عالية، وعلى معوقات تحقيقه بدرجة عالية.

٥- دراسة: (دينو، ٢٠١٧م)، بعنوان: دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، والتعرف على اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج المسح الاجتماعي، وأداة الاستبانة المكونة من (٣٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات (الإداري، والمرشد التربوي، والأنشطة المدرسية، والشراكة المجتمعية)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٦) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن متوسطات استجابة المعلمين لدور مديري المدارس الخاصة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب في العاصمة عمان كانت بدرجة تعزيز مرتفعة، وجاء ترتيب المجالات من حيث المتوسط الحسابي على النحو الآتي: مجال الشراكة المجتمعية، ثم الإداري، ثم المرشد التربوي، وأخيراً الأنشطة المدرسية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المعلمين لدور مديري المدارس في تعزيز الأمن الفكري للطلاب تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

٦- دراسة: العدوان: (AL-Edwan, 2016)بعنوان: استكشاف مفاهيم التربية الأمنية في الكتب المدرسية للتربية الوطنية والمدنية للمرحلة الابتدائية في الأردن دراسة تحليلية:

وقد هدفت هذ الدراسة إلى استكشاف مفاهيم التربية الأمنية في الكتب المدرسية الوطنية والتربية المدنية للمرحلة الابتدائية العليا في الأردن. وقد اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من الكتب المدرسية للتربية الوطنية والمدنية للصفوف الأساسية الثامنة والتاسعة والعاشرة. وقد تم إعداد نموذج لتحليل هذه الكتب المدرسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي أكثر شمولاً لمفاهيم التعليم الأمني من التعليم في الصفين الثامن والتاسع، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تكامل التعليم الأمني بين مفاهيم الكتب المدرسية الوطنية والتربية المدنية في المرحلة الابتدائية العليا في الأردن.

ج) الـــدراســـــات الأجنبيـــــــة:

١- دراســة: تومليسون (Tomlinson, 2006)،

Tomlinson, J. (2006). **Values: the curriculum of moral education**

بعنوان: مدى اهتمام المؤسسات التعليمية في تعزيز مبادئ الأمن الفكري من خلال دمج القيم الأخلاقية والثقافية في المناهج التربوية:

هدفت الدراسة إلى بيان مدى اهتمام المؤسسات التعليمية بتعزيز مبادئ الأمن الفكري من خلال دمج القيم الأخلاقية والثقافية في المناهج التربوية في أمريكا، وقد استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت أداة الاستبانة، وطبقت على عينة من قادة المدارس والمعلمين. وقد خلصت الدراسة إلى أن المدرسة والمعلم يؤديان دوراً رئيساً في تعزيز الأمن الفكري بين الطلبة، وذلك من خلال الجهود المبذولة في نشر مفاهيم القيم والأخلاق والثقافة والتي تعد من الأسس التربوية التي يبني عليها المنهاج.

٢- دراســة: كال (Call, 2007)

Call, C. M. (2007). **Defining intellectual safety in the college classroom**

بعنوان: إدراكات الطلاب الجامعيين لمفهوم الأمن الفكري، والعناصر الأساسية لخلق بيئة آمنة فكرياً:

هدفت الدراسة إلى التعرف على إدراكات الطلاب الجامعيين عن مفهوم الأمن الفكري، وثلاثة عناصر أساسية لخلق بيئة آمنة فكرياً لديهم، وقد تم استخدام منهج المسح الاجتماعي، وتضمنت العينة طلاب الجامعة والخريجين من ثلاث جامعات، وتم تطبيق استبانة تضمنت إدراكات الطلاب عن مفهوم البيئة الآمنة فكرياً والبيئة المهددة فكرياً، وقد توصلت الدراسة في أهم نتائجها إلى التأكيد على أهمية العناصر الثالث وهي: الحرية الفكرية، وحرية التعبير عن الرأي، والبعد عن التطرف والغلو لتحقيق الأمن الفكري، كما أشارت النتائج إلى أهمية الأمن الفكري في تحقيق البيئة التعليمية الآمنة.

٣- دراسة ناكبوديا (Nakpodia, 2010)

Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian Schools

بعنوان: أهمية تعزيز الأسس الثقافية في المنهاج كأحد سبل تطوير الأمن الفكري وتنميته لدى الطلاب.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تعزيز الأسس الثقافية في المنهاج كأحد سبل تطوير الأمن الفكري وتنميته لدى الطلبة، كما هدفت الدراسة إلى بيان معنى الثقافة وأنواعها، ودراسة تطور المنهاج، وأثر الثقافة على تعلم الأطفال وتعزيز مفهوم الأمن الفكري، وتوضيح العلاقة بين الثقافة التي يختزنها عقل الطالب وتعزيز الأمن الفكري لديه. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي للمناهج التعليمية، وطبقت الدراسة على المنهاج المعتمد في المدارس النيجيرية. وقد بينت النتائج أن الثقافة لابد أن تكون من الأسس التربوية التي تقوم عليها عملية تحديث المناهج باعتباره أحد سبل تعزيز الأمن الفكري، كما لابد من نقل الثقافة الخاصة بالمجتمع النيجيري وترسيخها بين أكبر عدد من الطلبة في مختلف المدارس، وذلك من خلال المناهج التي تعطى وتُدرّس في المدارس بما يسهم في التحصين الفكري للطلاب. وخلصت الدراسة إلى أن الاهتمام بالأسس التربوية التي تتعلق بالثقافة يعد من أمثل الطرق لتعريف الطلبة بقواعد الثقافة النيجيرية، وأنواعها، ومزاياها وعواملها المتغيرة.

د) التعقيب على الدراسات السابقة:

١- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية:

من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة لاحظت الباحثة أنها تتفق، وتختلف مع الدراسة الحالية في بعض الجوانب المهمة التي يمكن توضيحها فيما يلي:

أ) من حيث الهدف:

تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في الهدف العام، وهو: تعزيز الأمن الفكري من خلال بعض المتغيرات التي ركزت عليها الدراسات السابقة، والتي تختلف مع متغيرات الدراسة الحالية، والتي تمثل الأهداف الفرعية لكلتيهما، فالدراسة الحالية ركزت على (الوعي المعرفي، والانتماء الوطني، ونبذ التطرف والتعصب، وبرنامج التعايش)، والدراسات السابقة ركزت على متغيرات متنوعة ومختلفة كدراسة: (خريف، ٢٠٠٦م) التي هدفت إلى

معرفة دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري، ودراسة: (البقمي، ٢٠٠٨م)، التي هدفت إلى التعرف إلى درجة إسهام مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ودراسة: (الرشيد، ٢٠١٢م)، التي هدفت إلى معرفة دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة الملك فيصل، ودراسة: (الدوسري، ٢٠١٣م) التي هدفت إلى التعرف على واقع وظائف الإدارات الجامعية بالجامعات السعودية في تحقيق وتعزيز الأمن الفكري، ودراسة: (العنزي، ٢٠١٧م) التي هدفت إلى معرفة دور إدارة الأنشطة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، ودراسة: (العزام، ٢٠١٨م) التي هدفت إلى معرفة دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودراسة: (بوضياف، ٢٠١٣م) التي هدفت إلى التعرف على درجة مساهمة الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة المسيلة في الجزائر، ودراسة: (أبو خطوة، والباز، ٢٠١٤م) التي هدفت إلى التعرف على انعكاسات شبكة التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين، دراسة: (شريخ، ٢٠١٤م) التي هدفت الدراسة إلى الوقوف على الإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية وواقع تدريسه في الجامعات الأردنية، دراسة: (منصور، ٢٠١٧م) التي هدفت الدراسة إلى تقييم الدور الذي يجب أن تقوم به الجامعة لتحقيق الأمن الفكري من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ودراسة: (دينو، ٢٠١٧م) التي هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، ودراسة: توملينسون (Tomlinson, 2006) التي هدفت إلى بيان مدى اهتمام المؤسسات التعليمية بتعزيز مبادئ الأمن الفكري من خلال دمج القيم الأخلاقية والثقافية في المناهج التربوية في أمريكا.

ب) من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام منهج المسح الاجتماعي، ما عدا دراسات كل من: (السبيعي، ٢٠١٣م)، و(العنزي، ٢٠١٧م)، و(Nakpodia, 2010) في أن هذه الدراسات استخدمت منهج تحليل المضمون.

ج) من حيث الأداة:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام أداة الاستبانة كأداة رئيسة في عملية جمع البيانات ما عدا (Nakpodia, 2010)، و(السبيعي، ٢٠١٣م)، و(العنزي، ٢٠١٧م).

د) من حيث مجتمع الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة من حيث المجتمع الذي طبقت فيه، حيث ركزت بعض الدراسات السابقة على طلاب التعليم العام، كدراسة: (خريف، ٢٠٠٦م)، ودراسة: (السليمان، ٢٠٠٦م)، ودراسة: (البقمي، ٢٠٠٨م)، ودراسة: (ضليمي، ٢٠١٠م)، ودراسة: (الطيار، ٢٠١٧م)، ودراس: (أبوضياف، ٢٠١٣م)، ودراسة: (دينو، ٢٠١٧م)، ودراسة: (Nakpodia, 2010)، ودراسة: (Aledwan, 2016)، وتتفق مع بعض الدراسات السابقة في تركيز كليهما على طلاب المرحلة الجامعية، كدراسة: (الرشيد، ٢٠١٢م)، ودراسة: (الدوسري، ٢٠١٣م)، ودراسة: (السبيعي، ٢٠١٣م)، ودراسة: (العتيبي، ٢٠١٧م)، ودراسة: (العنزي، ٢٠١٧م)، ودراسة: (العزام، ٢٠١٨م)، ودراسة: (أبو خطوة، والباز، ٢٠١٤م)، ودراسة: (شريخ، ٢٠١٤م)، ودراسة: (منصور، ٢٠١٧م)، ودراسة: (Call, 2007).

٢- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في أخذ فكرة عامة وهي تتشابه في جميع الدراسات مثل كيفية تصميم الأداة وكيفية تبويب المعلومات وتصميم الجداول، ولا توجد دراسة محددة لذلك بل جميع الدراسات تفيد بذلك، ويمكن توضيح بعض جوانب الاستفادة بالتالي:

- معرفة كيفية تصميم وتبويب الدراسة وتقسيم فصولها.
- في تصميم وبناء أداة الدراسة.
- في طريقة الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية، ومقارنتها بنتائج هذه الدراسات.

منهـــج الـدراســـة:

استخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بأسلوبيه: العينة، والحصر الشامل.

مجتمـع الـدراســـة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طالبات جامعة الملك فيصل بمدينة الهفوف في محافظة الأحساء، في بعض الكليات، والعمادات التي اتضح للباحثة أنها أعلى نسبة في تطبيق برامج وحدة التوعية الفكرية في الجامعة بعد تواصلها مع وحدة التوعية الفكرية التي وجهت الباحثة لذلك، وتمثلت الكليات في: (كلية الحقوق، وكلية التربية، وكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، وعمادة السنة التحضيرية) وبلغ عدد الطالبات الكلي في هذه الكليات اللاتي طبقت عليهن البرامج (٨٦١) طالبة.

عينـــة الـدراســـة:

طبقت العينة الطبقية على بعض الكليات ذات العدد الكبير، والحصر الشامل لطالبات كلية التربية نسبة لأن عدد الطالبات اللاتي طبقت عليهن البرنامج قليل.

أداة الـدراســـة:

استناداً على البيانات التي يراد جمعها، والمنهج المتبع، استخدمت الباحثة أداة (الاستبانة) كأداة رئيسة في عملية جمع البيانات، وقامت الباحثة بإعدادها وتصميمها ، وشملت مجموعة من العبارات المرتبطة بمشكلة وتساؤلات وأهداف الدراسة وقد وجهت لـ (١٥٦) طالبة من طالبات جامعة الملك فيصل بمدينة الهفوف في محافظة الأحساء في بعض الكليات، والعمادات التي تمثلت في: (كلية الحقوق، وكلية التربية، وكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، وعمادة السنة التحضيرية).

أسـاليـب المعـالجـة الإحصـائيـة:

لخدمة أغراض الدراسة، وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها استُخدِم عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة، وباستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك لقياس مدى صدق وثبات محتوى الأداة، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، واستخلاص النتائج، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي بإعطائها أرقامًا معينة؛ أي بتحويل الإجابات

اللفظية إلى رقمية (الترميز)، ومن ثم قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لإجابات مفردات الدراسة، حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي المستخدم في عبارات محاور الدراسة كما يلي:

جدول رقم: (١)

يوضح طريقة تصحيح مقياس ليكرت ذي التدرج الخماسي

التدريج	الدرجة المقابلة	الفئة المقابلة	مستوى درجة الموافقة
لا أوافق بشدة	١	١ إلى أقل من ١,٨٠	قليلة جدًّا
لا أوافق	٢	١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	قليلة
محايدة	٣	٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة
أوافق	٤	٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	كبيرة
أوافق بشدة	٥	٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	كبيرة جدًّا

وفيما يلي مجموعة الأساليب الإحصائية التي قامت الباحثة باستخدامها، في تحليل البيانات وهي كالآتي:

١- **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)**؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٢- **معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha)**؛ لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

وكذلك قامت الباحثة باستخدام العمليات الإحصائية التالية:

١- **التكرارات والنسب المئوية (frequencies and percentages)**؛ لوصف خصائص مفردات الدراسة، ووصف إجابتهم عن خيارات الاستجابة على عبارات أداة الدراسة.

٢- **المتوسط الحسابي (Mean)**؛ للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة نحو المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٣- **الانحراف المعياري (Standard deviation)**؛ للتعرف على التشتت في آراء مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة؛ فكلما

اقتربت قيمته من الصفر تركزت الآراء وانخفض تشتتها، علمًا بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

٤- **اختبار مربع كاي (Chi-Square)**؛ لكشف مدى تجانس استجابات مجتمع الدراسة حول درجات المقياس الخمسة لكل عبارات ومحاور الاستبانة.

٥- **كروسكال – واليس (Kruskal-Wallis)**؛ لمعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية.

٦- اختبار (Kolmogorov-Smirnov) المعدل لدراسة دلالة توزّع قيم استجابات مفردات الدراسة بين مجموع المتغيرات

٧- **اختبار (Levene's Test for Equality of Variances)**؛ لتجانس التباين بين مجموع المتغيرات.

وتم تصميم الاستبانة على النحو التالي:

١- استخدم مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) لبيان دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل.

٢- قُسمت الاستبانة إلى خمسة محاور بما في ذلك محور البيانات الأولية الذي اشتمل على عبارات متعلقة بالبيانات الأولية للمبحوثات، وباقي المحاور احتوت على عدد من العبارات المرتبطة بمشكلة وتساؤلات وأهداف الدراسة، ويمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول رقم: (٢)

محـــــاور أداة الـــــدراســـــة

اســـم المحـــور وعنـــوانـــه	عدد العبارات
المحور الأول: البيانات الأولية.	٥
المحور الثاني: دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري.	٧
المحور الثالث: دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري.	٧
المحور الرابع: دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري.	٧
المحور الخامس: دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري.	٧
المجمـــوع	**٣٣**

كيفية جمع البيانات:

طبقت هذه الدراسة على طالبات جامعة الملك فيصل اللاتي مثّلن مجالاً بشرياً للدراسة، وقد وقع الاختيار على أكثر الكليات، والعمادات التي طبقت برامج التوعية الفكرية في الجامعة وهي:(كلية الحقوق، وعمادة السنة التحضيرية، وكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، وكلية التربية)، وللحصول على البيانات المطلوبة اتبعت الباحثة أسلوبي العينة الطبقية، والحصر الشامل، وتم تطبيق العينة الطبقية، وحدد حجمها بنسبة (١٥%) من المجموع الكلي للطالبات اللاتي طبق عليهن البرنامج في الكليات المعنية بالدراسة، والبالغ عددهن (٨٣٠) طالبة، موزعة كالآتي: كلية الحقوق (٥٠٠) طالبة، وكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع (١٥٠) طالبة، وعمادة السنة التحضيرية (١٨٠) طالبة، وتم الحصول من هذه الكليات على عدد (١٢٥) استمارة بأسلوب العينة الطبقية. وتم استخدام الحصر الشامل لطالبات كلية التربية البالغ عددهن (٣١) طالبة، ليصبح المجموع الكلي لمفردات مجتمع الدراسة اللاتي طبقت عليهن الاستبانة (١٥٦) طالبة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم: (٣)

كيفية تحديد حجم مفردات مجتمع الدراسة من الطالبات اللاتي طبقت عليهن الاستبانة

م	اسم الكلية	عدد الطالبات اللاتي طبق عليهن برامج الوعي الفكري	حجم العينة بنسبة ١٥٪	الحصر الشامل
١	كلية الحقوق	٥٠٠	٧٥	
٢	السنة التحضيرية	١٨٠	٢٧	
٣	كلية التربية	٣١		٣١
٤	كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	١٥٠	٢٣	
المجموع الكلي		**٨٦١**	**١٥٦**	

المصدر: الدراسة الميدانية

اختبـارات صـدق وثبـات أداة الـدراســة:

أ) صـــدق أداة الـدراســـة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمدت الباحثة على طريقتين؛ الأولى تسمى الصدق الظاهري (Face validity)، وتعتمد على عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في مجال الدراسة، والثانية تسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة بمحاورها التي تم تصنيفها إليها، وفيما يلي الخطوات التي قامت بها الباحثة للتحقق من صدق أداة الدراسة:

١- الصـــدق الظـــاهـــري:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، ومعرفة مدى صلاحية استخدامها في قياس دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري، ومدى قدرة كل عبارة من عباراتها على قياس ما وُضعت لقياسه؛ اعتُمِد على الصدق الظاهري، وعُرضت الأداة في صورتها الأولية على المحكمين وعددهم (١٠)؛ لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات، وسلامة صياغتها، وملاءمتها لموضوع الدراسة. وبناء على الملاحظات التي تتعلق بتعديل صياغة بعض الفقرات أُجريت التعديلات وأُدرجت في الاستبانة النهائية؛ وبذلك تم التحقق من صدق الأداة الظاهري.

٢- صـدق الاتسـاق الـداخلـي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة حُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول رقم (٣) يوضّح نتائج التحليل:

جدول رقم: (٤)

معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧٤**	٤	٠,٧١٤**	٧	٠,٨٣١**
٢	٠,٨٢٧**	٥	٠,٨١٣**		
٣	٠,٨١٧**	٦	٠,٥٨٣**		

دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٥٦**	٤	٠,٨٥٧**	٧	٠,٨٣٩**
٢	٠,٦٦٢**	٥	٠,٨٤٠**		
٣	٠,٨٨١**	٦	٠,٧٦٢**		
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٥٥**	٤	٠,٨٥٨**	٧	٠,٩٠٦**
٢	٠,٨٩٥**	٥	٠,٩٢٣**	٨	٠,٨٩٩**
٣	٠,٨٨٨**	٦	٠,٨٥٨**		
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٨٣**	٤	٠,٨٤٣**	٧	٠,٨٧٥**
٢	٠,٨١٠**	٥	٠,٩٤٦**		
٣	٠,٨٢٦**	٦	٠,٨١٤**		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات ترتبط بمحاورها التي تم تصنيفها إليها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول "دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري" من (٠,٥٨٣**) إلى (٠,٨٣١**)، وقد تراوحت للمحور الثاني "دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري" من (٠,٦٦٢**) إلى (٠,٨٨١**)، وتراوحت للمحور الثالث" دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري" من (٠,٨٥٥**) إلى (٠,٩٢٣**)، وللمحور الرابع "دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري" من (٠,٨١٠**) إلى (٠,٩٦٤**)، وتدل قيم معاملات الارتباط بين العبارات ومحاورها على توافر الاتساق بين استجابات العينة على تلك الفقرات بمحاورها التي تم تصنيفها فيها.

ب) ثبـــات أداة الـدراســة :

قامت الباحثة بتقدير الثبات عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي ألفاكرونباخ (Alpha Crombach):

جدول رقم : (٥)

معاملات الثبات للمحور الأول (دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري)

باستخـدام طـريقـة ألفـا كـرونبـاخ

معامل الثبات للمحور الأول بوجه عام= ٠,٨٨٣			
رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة
١	٠,٨٦٥	٥	٠,٨٥٩
٢	٠,٨٥٥	٦	٠,٨٨٧
٣	٠,٨٥٧	٧	٠,٨٥٥
٤	٠,٨٧٨		

يتضح من الجدول رقم (٥) أن غالبية العبارات بالمحور الأول (دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري) قيمة معامل الثبات (ألفا) في حالة حذفها أقل من قيمة ألفا للمحور ككل، مما يعني أن غالبية العبارات تسهم في زيادة الثبات، وغيابها عن المحور يؤثر سلباً على ثبات المحور، فيما عدا العبارة رقم (٦)، والتي كان حذفها سيرفع من درجة الثبات للمحور، ولكن الباحثة رأت عدم حذفها خاصة وأنها تأخذ درجة عالية من صدق المحتوى من قبل المحكمين، مما يدعم وجودها كما أن درجة الثبات في وجودها مرتفعة الأمر الذي يقلل من الحاجة لحذفها، ويتضح من الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمحور (٠,٨٨٣)، وهذه القيمة تُعد قوية.

جدول رقم : (٦)

معاملات الثبات للمحور الثاني (دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري)

باستخـدام طـريقـة ألفـا كـرونبـاخ

معامل الثبات للمحور الثاني بوجه عام= ٠,٩٠٦			
رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة
١	٠,٨٩٧	٥	٠,٨٨٦
٢	٠,٩٠٦	٦	٠,٩٠٠
٣	٠,٨٧٩	٧	٠,٨٨٧
٤	٠,٨٨٣		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع العبارات بالمحور الثاني (دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري) قيمة معامل الثبات (ألفا) في حالة حذفها أقل من قيمة ألفا للمحور ككل، مما يعني أن جميع العبارات تسهم في زيادة الثبات وغيابها عن المحور يؤثر سلباً على ثبات المحور، وقيمة معامل ألفا كرونباخ للمحور (٠,٩٠٦)، وهي قيمة قوية.

جدول رقم: (٧)

معاملات الثبات للمحور الثالث (دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

معامل الثبات للمحور الثالث بوجه عام= ٠,٩٥٩			
رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة
١	٠,٩٥٧	٥	٠,٩٥٠
٢	٠,٩٥٢	٦	٠,٩٥٥
٣	٠,٩٥٣	٧	٠,٩٥١
٤	٠,٩٥٦	٨	٠,٩٥٢

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع العبارات بالمحور الثالث (دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري) قيمة معامل الثبات (ألفا) في حالة حذفها أقل من قيمة ألفا للمحور ككل، مما يعني أن جميع العبارات تسهم في زيادة الثبات، وغيابها عن المحور يؤثر سلباً على ثبات المحور، وقيمة معامل ألفا كرونباخ للمحور (٠,٩٥٩)، وهي قيمة قوية.

جدول رقم: (٨)

معاملات الثبات للمحور الرابع (دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

معامل الثبات للمحور الرابع بوجه عام= ٠,٩٣٦			
رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة
١	٠,٩٢٣	٥	٠,٩١٦
٢	٠,٩٣٢	٦	٠,٩٣٤
٣	٠,٩٢٩	٧	٠,٩٢٤
٤	٠,٩٢٧		

يتضح من الجدول رقم (٨) أن جميع العبارات بالمحور الرابع (دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري) قيمة معامل الثبات (ألفا) في حالة حذفها أقل من قيمة ألفا للمحور ككل، مما يعني أن جميع العبارات تسهم في زيادة الثبات وغيابها عن المحور يؤثر سلباً على ثبات المحور، وقيمة معامل ألفا كرونباخ للمحور (٠,٩٣٦)، وهي قيمة جيدة.

إجـــراءات التطبيـــق لجمـــع البيـــانـــات:

بعد حصول الباحثة على خطاب تسهيل مهمة باحثة من قبل الجامعة لجهات الاختصاص للتعاون في مهمة تطبيق الدراسة، والحصول على معلومات أولية عن مجتمع الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) بمتابعة المشرفة العلمية وتم تحكيمها والإفادة بصلاحيتها للتطبيق
- تم من خلال قسم المعلومات في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية توثيق أداة الدراسة، وقبولها.
- تم عمل رابط الإلكتروني لأداة الدراسة تماشياً مع متطلبات الاحترازات الحالية لإدخال البيانات.
- تم التواصل هاتفياً وعن طريق الإيميل مع مسؤولات أقسام شؤون الطالبات بالكليات المستهدفة وتوجيه خطابات تسهيل مهمة الباحثة الموجهة إلى الكليات من قبل الجامعة.
- بعد الحصول على الموافقة بتطبيق الأداة إلكترونياً تم تزويد أقسام شؤون الطالبات بالرابط الإلكتروني لتوزيعه على الطالبات من خلال أرقام الاتصال والإيميلات الموجودة لدى أقسام شؤون الطالبات بالكليات المستهدفة
- استغرقت عملية التواصل حوالي (٢) شهر وأخذت الاستجابات تصل لقسم المعلومات في الجامعة إلى قواعد البيانات لمسؤولي مركز الإحصاء في الجامعة، لاستخراج النتائج والتحقق من الصدق والثبات.
- بعد اكتمال الاستمارات للعدد المطلوب، وبهدف الحصول على النتائج وتفسيرها، تم تحويلها من الإجابات اللفظية إلى لغة الأرقام من قسم المعلومات بالجامعة.
- تم تحليل النتائج بعد معالجتها إحصائيا عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةstatistical package for social sciences اختصارا بالرمز (spss).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بوصف مفردات الدراسة:

تم التعرف على خصائص مفردات الدراسة بحساب التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة المتمثلة في: (العمر، والحالة الاجتماعية، والعمادة أو الكلية التي تنتسب إليها الطالبة)، وفيما يلي البيانات الإحصائية لكل متغير على حدة:

جدول رقم: (٩)

وصف خصائص مفردات الدراسة وفق متغير البيانات الأولية

المتغير		التكرار	النسبة ٪
العمر	أقل من ١٨ سنة	٧	٤,٥
	من ١٨- الى ٢٣سنة	٩٧	٦٢,٢
	من ٢٣ سنة فأكثر	٥٢	٣٣,٣
	المجموع	**١٥٦**	**١٠٠**
الحالة الاجتماعية	عزباء	١٠٧	٦٨,٦
	متزوجة	٣٨	٢٤,٤
	مطلقة	١١	٧,١
	المجموع	**١٥٦**	**١٠٠**
المستوى الدراسي	المستوى الأول	٢٠	١٢,٨٢
	المستوى الثاني	٧	٤,٥
	المستوى الثالث	٢٥	١٦,٠
	المستوى الرابع	١٢	٧,٧
	المستوى الخامس	٣٢	٢٠,٥٠
	المستوى السادس	٩	٥,٨
	المستوى السابع	١٤	٩,٠
	المستوى الثامن	٣٧	٢٣,٧
	المجموع	**١٥٦**	**١٠٠**
العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها	عمادة السنة التحضيرية.	٢٧	١٧,٣٠
	كلية الحقوق.	٧٥	٤٨,٠٧
	كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع.	٢٣	١٤,٧٤
	كلية التربية.	٣١	١٩,٨٧
	المجموع	**١٥٦**	**١٠٠**

يتبيّن من نتائج الجدول رقم (٩) الخاص بتوزيع مفردات الدراسة وفق متغير العمر أن أكثر الفئات العمرية شيوعًا بين مفردات الدراسة تتمثل في الفئة العمرية (من ١٨- الى ٢٣سنة)، حيث بلغت نسبتهم (٦٢,٢%)، وتفسر الباحثة العدد الكبير لهذه الفئة العمرية نظراً لأنها السن التي تبدأ معها الطالبات دخول المرحلة الجامعية بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية، ولذلك فهي الأكثر عدداً، تلتها الفئة (من ٢٣ سنة فأكثر) بنسبة تمثيل بلغت (٣٣,٣%)، وأقل نسبة تمثيل كانت للفئة (أقل من ١٨ سنة)، وذلك بنسبة تمثيل بلغت (٤,٥%) من مجمل مفردات الدراسة. كما تُظهر نتائج الجدول رقم(٩) الخاص بتوزيع مفردات الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية أن النسبة الأكبر كانت لمفردات الدراسة من ذوي الحالة الاجتماعية (عزباء)، بنسبة(٦٨,٦%)، وتفسر الباحثة هذه العدد الكبير لأن غالبية الفتيات الجامعيات يفضلن الزواج بعد انتهاء الدراسة لكي لا تنشغل الطالبات بأمور الزواج عن متابعة التحصيل العلمي، تلتها الفئة (متزوجة) بنسبة تمثيل بلغت (٢٤,٤%)، أما النسبة الأدنى فكانت لذوي الحالة الاجتماعية (مطلقة)حيث لم يشكلوا سوى نسبة (٧,١%) من مجمل مفردات الدراسة. ويتضح من خلال نتائج الجدول رقم (٩) الخاص بتوزيع مفردات الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي أن غالبية مفردات الدراسة من ذوي المستوى الدراسي (الثامن) بنسبة تمثيل بلغت (٢٣,٧%)، تلتها نسبة ذوي المستوى الدراسي (الخامس) بنسبة (٢٠,٥%)، وجاءت بنسبة (١٦,٠%) ذوو المستوى الدراسي (الثالث)، أما من هم من ذوي المستوى الدراسي (الأول) فشكلوا نسبة (١٢,٨%)، ويمثل ما نسبته (٩,٠%) من ذوي المستوى الدراسي (السابع) ، وأقل نسبة تمثيل كانت (للمستوى الثاني)، حيث شكلوا نسبة (٤,٥%)من مجمل مفردات الدراسة. كما يتبيّن من نتائج الجدول رقم (٩) أن النسبة الأكبر كانت لفئة المنتسبات (لكلية الحقوق)، وذلك بنسبة تمثيل بلغت (٤٨,٠٧%)، وتفسر الباحثة النسبة الكبيرة لهذه الكلية نظراً لإقبال الطالبات عليها باعتبارها من الكليات التي تتيح للطالبات دراسة القانون والتخصصات التي تفتح مجالات واسعة للعمل في مجال الحقوق والقضاء. تلتها فئة المنتسبات (لكلية التربية) بنسبة (١٩,٨٧%)، ثم فئة المنتسبات لعمادة السنة التحضيرية) بنسبة مقدارها (١٧,٣٠%) ، أما النسبة الأدنى فكانت لفئة المنتسبات (لكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع) بنسبة تمثيل بلغت (١٤,٧٤%) من مجمل مفردات الدراسة.

النتائج المتعلقة بالإجابة على تساؤلات الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: **ما دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري؟**

تم حساب وتلخيص تكرارات إجابات مفردات الدراسة، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية لكل عبارات المحور، وترتيبها تنازليًا لتكون مجالًا لاستقراء النتائج ودلالاتها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جدول رقم: (١٠)

نتائج التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًّا، وقيم مربع كاي لإجابات مفردات الدراسة حول المحور الأول: دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا٢ لحسن المطابقة		الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايدة	لا أوافق	لا أوافق بشدة			قيمة كا٢	الدلالة	
١	أسهم البرنامج في التمييز في اختياري لنوعية الكتب وسلامتها من الأفكار والاتجاهات المضللة.	ك	٣٢	٧٢	٤٢	٤	٦	٣,٧٦	٠,٩٣	١٠٧,١٧٩	٠,٠٠	٦
		٪	٢٠,٥	٤٦,٢	٢٦,٩	٢,٦	٣,٨					
٢	معرفة توجهات مؤلفي الكتب ساعدني في تكوين الرأي.	ك	٣٤	٧٤	٢٧	١٥	٦	٣,٧٣	١,٠٢	٨٨,٢٩٥	٠,٠٠	٧
		٪	٢١,٨	٤٧,٤	١٧,٣	٩,٦	٣,٨					
٣	معرفة المصادر الصحيحة في بناء المعارف الوطنية وتقييمها عزز أمني الفكري.	ك	٥٠	٨٢	١٣	٧	٤	٤,٠٧	٠,٩٠	١٤٧,١٤١	٠,٠٠	٣
		٪	٣٢,١	٥٢,٦	٨,٣	٤,٥	٢,٦					
٤	أسهمت الدورات المقدمة في البرنامج في تحسين التفكير الإبداعي الإيجابي لدي.	ك	٤٥	٧٨	٢٥	٦	٢	٤,٠١	٠,٨٤	١٢٥,٢١٨	٠,٠٠	٤
		٪	٢٨,٨	٥٠,٠	١٦,٠	٣,٨	١,٣					
٥	أسهمت الأنشطة المقدمة في البرنامج في تنمية الأفكار الإيجابية لدي واكتشاف موهبتي.	ك	٤٠	٧٦	٣٣	٣	٤	٣,٩٢	٠,٨٨	١١٦,١١٥	٠,٠٠	٥
		٪	٢٥,٦	٤٨,٧	٢١,٢	١,٩	٢,٦					
٦	أسهم البرنامج في زيادة وعيي بالقضايا التي يترتب عليها عواقب المخالفات غير النظامية الفكرية والمعلوماتية.	ك	٥٤	٧٣	٢٣	٣	٣	٤,١٠	٠,٨٥	١٢٥,٧٩٥	٠,٠٠	١
		٪	٣٤,٦	٤٥,٨	١٤,٧	١,٩	١,٩					
٧	وضوح أهداف البرنامج عزز أمني الفكري.	ك	٥٠	٧٦	٢٥	٢	٣	٤,٠٧	٠,٨٣	١٢٩,٧٠٥	٠,٠٠	٢
		٪	٣٢,١	٤٨,٧	١٦,٠	١,٣	١,٩					
المتوسط الحسابي العام = ٣,٩٥ الانحراف المعياري= ٠,٦٦												
درجة الموافقة (كبيرة)												

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم(١٠) يتضح ما يلي:

- دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري جاء بدرجة موافقة (كبيرة)، من وجهة نظر طالبات جامعة الملك فيصل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تبدأ من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق) على أداة الدراسة.
- جميع قيم مستوى الدلالة الخاص باختبار مربع كاي لكل عبارة من عبارات المحور، أقل من قيمة مستوى الدلالة النظري، الذي افترضته الباحثة مسبقًا في هذه الدراسة، وهو (٠,٠٥)، مما يُظهر تباين وجهات نظر مفردات الدراسة على درجات المقياس الخمسة.
- هناك توافق في استجابات مفردات الدراسة على المحور، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (٣,٧٣ إلى ٤,١٠)، وجميعها متوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق) بالنسبة لأداة الدراسة.

وبترتيب عبارات هذا المحور ترتيبًا تنازليًّا من حيث درجة الموافقة اتضح التالي:

- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٦)، وهي "أسهم البرنامج في زيادة وعيي بالقضايا التي يترتب عليها عواقب المخالفات غير النظامية الفكرية والمعلوماتية" بالمرتبة الأولى، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وانحراف معياري (٠,٨٥).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٧)، وهي "وضوح أهداف البرنامج عزز أمني الفكري" بالمرتبة الثانية، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٠٧)، وانحراف معياري (٠,٨٣).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٣)، وهي "معرفة المصادر الصحيحة في بناء المعارف الوطنية وتقييمها عزز أمني الفكري" بالمرتبة الثالثة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٠٧)، وانحراف معياري (٠,٩٠).

- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٤)، وهي "أسهمت الدورات المقدمة في البرنامج في تحسين التفكير الإبداعي الإيجابي لدي" بالمرتبة الرابعة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٠١)، وانحراف معياري (٠,٨٤).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٥)، وهي "أسهمت الأنشطة المقدمة في البرنامج في تنمية الأفكار الإيجابية لدي واكتشاف موهبتي" بالمرتبة الخامسة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وانحراف معياري (٠,٨٨).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (١)، وهي "أسهم البرنامج في التمييز في اختياري لنوعية الكتب وسلامتها من الأفكار والاتجاهات المضللة" بالمرتبة السادسة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وانحراف معياري (٠,٩٣).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٢)، وهي "معرفة توجهات مؤلفي الكتب ساعدني في تكوين الرأي" بالمرتبة السابعة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وانحراف معياري (١,٠٢).

وتفسر الباحثة نتائج الجدول (١٠) استنادا إلى منظور نظرية الدور وفرضياتها، في أن وحدة التوعية الفكرية لها دور تكاملي داخل المنظومة التعليمية في إكساب الطالبات وتعليمهن وتدريبهن من خلال برنامج الوعي المعرفي، ودوره في تعزيز الأمن الفكري لهن بالطرق المختلفة من محاضرات، ودورات تدريبية، وندوات ومعارض أسهمت في اتساع مفهوم الطالبات وإلمامهن بالجوانب السلبية والإيجابية لمعنى الوعي المعرفي. كذلك اتفقت النتائج مع نتائج دراسات كل من: (منصور٢٠١٧م) ودراسة (الدوسري٢٠١٦م)، واللتان توصلتا إلى أن لأعضاء هيئة التدريس، والمناهج والأنشطة الطلابية دور في تعزيز الأمن الفكري، و(السبيعي، ٢٠١٣م) التي كشفت عن دور الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري، و(شريخ، ٢٠١٤م) التي أكدت على دور المعارف، و(العدوان،٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها أثر إدراج مفاهيم التعليم الأمني في المناهج التي عززت الأمن الفكري، واختلفت مع دراسة: (ضليمي، ٢٠١٠م) في انخفاض نسبة الوعي المعرفي للمصادر الرقمية وترتفع لمصادر التسلية الرقمية التي لها دور سلبي على السلوكيات الاجتماعية المتعلقة بالأمن الفكري لدى الشباب، وتوجههم نحو المصادر غير الموثوقة.

نتـــائـــج الســـؤال الثـــانـــي:

للإجابة عن السؤال الثاني: **ما دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري؟**

تم حساب وتلخيص تكرارات إجابات مفردات الدراسة، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية لكل عبارات المحور، وترتيبها تنازليًّا لتكون مجالًا لاستقراء النتائج ودلالاتها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جـــدول رقـــم: (١١)

نتائج التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًّا، وقيم مربع كاي لإجابات مفردات الدراسة حول المحور الثاني: دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري

رقم العبارة	العبـــــــارات	التكرارات والنسب	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا٢ لحسن المطابقة		الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايدة	لا أوافق	لا أوافق بشدة			قيمة كا٢	الدلالة	
١	بث البرنامج روح المواطنة في نفسي مما عزز ذلك من أمني الفكري.	ك	٥٧	٧٧	١٧	٤	١	٤,١٨	٠,٧٧	١٤٧,٩٧٤	٠,٠٠	٤
		٪	٣٦,٥	٤٩,٤	١٠,٩	٢,٦	٠,٦					
٢	عزز البرنامج أفكاري الإيجابية التي شجعتني على المحافظة على ممتلكات الوطن.	ك	٦٤	٧٦	١٢	٣	١	٤,٢٧	٠,٧٤	١٦٥,٣٤٦	٠,٠٠	١
		٪	٤١,٠	٤٨,٧	٧,٧	١,٩	٠,٦					
٣	أسهم البرنامج في ثقلي بالأفكار الإيجابية التي عززت انتمائي للوطن.	ك	٦١	٧١	١٨	٣	٣	٤,١٧	٠,٨٥	١٣٥,٧٩٥	٠,٠٠	٦
		٪	٣٩,١	٤٥,٥	١١,٥	١,٩	١,٩					
٤	عدل البرنامج اتجاهاتي نحو المحافظة على البيئة.	ك	٥٦	٦٧	٢٩	٢	٢	٤,١٠	٠,٨٣	١١٥,٦٠٣	٠,٠٠	٧
		٪	٣٥,٩	٤٢,٩	١٨,٦	١,٣	١,٣					
٥	البرنامج أسهم في تعزيز الأمن الفكري لدي لمحاربة نقل الشائعات المغرضة عن الوطن.	ك	٦٤	٧١	١٥	١	٥	٤,٢٠	٠,٨٨	١٤٤,٨٩٧	٠,٠٠	٣
		٪	٤١,٠	٤٥,٥	٩,٦	٠,٦	٣,٢					
٦	إسهام البرنامج في تعزيز أمني الفكري غير بعض الأفكار المغلوطة لدي.	ك	٦٣	٦٥	٢٣	٣	٢	٤,١٧	٠,٨٤	١٢٤,٠٠٠	٠,٠٠	٥
		٪	٤٠,٤	٤١,٧	١٤,٧	١,٩	١,٣					
٧	ساعدني البرنامج في توجيه سلوكي للمحافظة على ممتلكات الوطن ومكتسباته.	ك	٦٤	٧٤	١٣	٣	٢	٤,٢٥	٠,٧٩	١٥٦,٦٢٨	٠,٠٠	٢
		٪	٤١,٠	٤٧,٤	٨,٣	١,٩	١,٣					
المتوسط الحسابي العام = ٤,١٩ الانحراف المعياري= ٠,٦٦												
درجة الموافقة (كبيرة)												

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (١١) يتضح ما يلي:

- دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري جاء بدرجة موافقة (كبيرة)، من وجهة نظر طالبات جامعة الملك فيصل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,١٩ من ٥,٠٠)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تبدأ من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق) على أداة الدراسة.
- جميع قيم مستوى الدلالة الخاص باختبار مربع كاي لكل عبارة من عبارات المحور، أقل من قيمة مستوى الدلالة النظري، الذي افترضته الباحثة مسبقًا في هذه الدراسة، وهو (٠,٠٥)، مما يُظهر تباين وجهات نظر مفردات الدراسة على درجات المقياس الخمس.
- هناك توافق في استجابات مفردات الدراسة على المحور، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (٤,١٠ إلى ٤,٢٧)، وجميعها متوسطات تقع في الفئة الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق، أوافق بشدة) بالنسبة لأداة الدراسة، وبترتيب عبارات هذا المحور ترتيبًا تنازليًا من حيث درجة الموافقة اتضح التالي:
  - استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٢)، وهي "عزز البرنامج أفكاري الإيجابية التي شجعتني على المحافظة على ممتلكات الوطن" بالمرتبة الأولى، وبدرجة (كبيرة جداً) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٢٧)، وانحراف معياري (٠,٧٤).
  - استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٧)، وهي "ساعدني البرنامج في توجيه سلوكي للمحافظة على ممتلكات الوطن ومكتسباته" بالمرتبة الثانية، وبدرجة (كبيرة جداً) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، وانحراف معياري (٠,٧٩).
  - استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٥)، وهي "البرنامج أسهم في تعزيز الأمن الفكري لدي لمحاربة نقل الشائعات المغرضة عن الوطن" بالمرتبة الثالثة، وبدرجة (كبيرة جداً) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٨٨).
  - استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (١)، وهي "بث البرنامج روح المواطنة في نفسي مما عزز ذلك من أمني الفكري" بالمرتبة الرابعة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٨)، وانحراف معياري (٠,٧٧).

- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٦)، وهي "إسهام البرنامج في تعزيز أمني الفكري غير بعض الأفكار المغلوطة لدي" بالمرتبة الخامسة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وانحراف معياري (٠,٨٤).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٣)، وهي "أسهم البرنامج في ثقلي بالأفكار الإيجابية التي عززت انتمائي للوطن" بالمرتبة السادسة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وانحراف معياري (٠,٨٥).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٤)، وهي "عدل البرنامج اتجاهاتي نحو المحافظة على البيئة" بالمرتبة السابعة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وانحراف معياري (٠,٨٣).

من خلال تحليل بيانات الجدول (١١) اتضح أن برنامج الانتماء الوطني له دور في بث روح المواطنة الصالحة وأثره على مفردات مجتمع الدراسة في محافظتهن على الممتلكات، وخيرات البلاد ونقل الصورة لسائر أفراد المجتمع وغرس الأفكار الإيجابية في الأثر العائد على الوطن، واستناداً إلى فرضيات النظرية البنائية الوظيفية التي تؤكد على أن المجتمع يتكون من شبكة منظمة من الجماعات المتعاونة التي تتجه نحو الاستقرار، وأن كل أجزاء النسق بحكم وجودها متساندة على نحو معين، وتسهم في تدعيم الكل، وباعتبار أن مؤسسة العمل تمثل نسقاً مهما من الأنساق المكونة لبناء المجتمع، وأي خلل يحدث في أي قطاع أو نسق يسقط ويؤثر على كافة المجتمع ، وبذلك يمكن الربط بين الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري على مفردات الدراسة، وأنه وسيلة إلى الوصول إلى قضايا تؤثر إيجابياً على المجتمع كافة، ويمكن تنميتها وتعزيزها بالتوعية وإقامة البرامج والتدريب . كذلك تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (البقمي ٢٠٠٨م) التي توصلت إلى إسهام مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، و(خريف، ٢٠٠٦م)، التي توصلت الى دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب، و(العزام، ٢٠١٨م)، التي كشفت عن دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري، و(Tomlinson, 2006)، التي وضحت اهتمام المؤسسات التعليمية بتعزيز مبادئ الأمن الفكري من خلال دمج القيم الأخلاقية والثقافية في المناهج التربوية في أمريكا، و(دينو، ٢٠١٧م) التي تؤكد عن دور الأنشطة الطلابية ودور مديري المدارس الخاصة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: **ما دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري؟**

تم حساب وتلخيص تكرارات إجابات مفردات الدراسة، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية لكل عبارات المحور، وترتيبها تنازليًا لتكون مجالًا لاستقراء النتائج ودلالاتها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جدول رقم: (١٢)

نتائج التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًا، وقيم مربع كاي لإجابات مفردات الدراسة حول المحور الثالث: دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري

ر	العبارات	التكرارات والنسب	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا٢ لحسن المطابقة		الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايدة	لا أوافق	لا أوافق بشدة			قيمة كا٢	الدلالة	
١	أسهم البرنامج في توجيه أفكاري لنبذ التعصب القبلي بين أفراد المجتمع.	ك	٥٣	٧٤	١٩	٤	٦	٤,٠٥	٠,٩٥	١٢٢,٧٨٢	٠,٠٠	٨
		٪	٣٤,٠	٤٧,٤	١٢,٢	٢,٦	٣,٨					
٢	البرنامج غير اتجاهاتي فأصبحت أعامل الطالبات دون تمييز أو عنصرية.	ك	٥٧	٧٠	٢١	٤	٤	٤,١٠	٠,٩١	١٢٠,٣٤٦	٠,٠٠	٧
		٪	٣٦,٥	٤٤,٩	١٣,٥	٢,٦	٢,٦					
٣	أفادني البرنامج في ترسيخ مبدأ العلاقات الإنسانية بين الطالبات.	ك	٦٥	٦٣	٢٠	٦	٢	٤,١٧	٠,٨٨	١٢٠,٧٣١	٠,٠٠	٣
		٪	٤١,٧	٤٠,٤	١٢,٨	٣,٨	١,٣					
٤	الدورات التدريبية التي قدمها البرنامج أسهمت في تعاملي مع الطالبات بالعدل والمساواة على اختلاف مذاهبهن.	ك	٦٣	٦٧	١٩	٣	٤	٤,١٦	٠,٩٠	١٢٧,٤٦٢	٠,٠٠	٥
		٪	٤٠,٤	٤٢,٩	١٢,٢	١,٩	٢,٦					
٥	أسهم البرنامج في احترامي لأفكار وحرية الآخرين.	ك	٦٣	٦٦	٢٢	٢	٣	٤,١٧	٠,٨٦	١٢٦,٧٥٦	٠,٠٠	٢
		٪	٤٠,٤	٤٢,٣	١٤,١	١,٣	١,٩					
٦	أسهم البرنامج في تمييزي بين الرأي والحقيقة.	ك	٦٢	٦٨	١٩	٣	٤	٤,١٦	٠,٨٩	١٢٧,٧٨٢	٠,٠٠	٤
		٪	٣٩,٧	٤٣,٦	١٢,٢	١,٩	٢,٦					
٧	توجيه أنشطة البرنامج في ابتعادي عن التطرف الديني.	ك	٥٦	٧٢	٢١	٤	٣	٤,١١	٠,٨٧	١٢٥,٦٠٣	٠,٠٠	٦
		٪	٣٥,٩	٤٦,٢	١٣,٥	٢,٦	١,٩					
٨	المحاضرات التي قدمها البرنامج وضحت لي ضرورة المحافظة على الهوية الوطنية مما جعلني أكثر وعياً بخطر التطرف والتعصب على الأمن الفكري.	ك	٦٥	٧٤	١٢	٣	٢	٤,٢٦	٠,٧٨	١٥٩,٩٦٢	٠,٠٠	١
		٪	٤١,٧	٤٧,٤	٧,٧	١,٩	١,٣					
المتوسط الحسابي العام = ٤,١٩ الانحراف المعياري= ٠,٦٦												
درجة الموافقة (كبيرة)												

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (١٢) يتضح ما يلي:

- دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري جاء بدرجة موافقة (كبيرة)، من وجهة نظر طالبات جامعة الملك فيصل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,١٥ من ٥,٠٠)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تبدأ من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق) على أداة الدراسة.
- جميع قيم مستوى الدلالة الخاص باختبار مربع كاي لكل عبارة من عبارات المحور، أقل من قيمة مستوى الدلالة النظري، الذي افترضته الباحثة مسبقًا في هذه الدراسة، وهو (٠,٠٥)، مما يُظهر تباين وجهات نظر مفردات الدراسة على درجات المقياس الخمس.
- هناك توافق في استجابات مفردات الدراسة على المحور، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (٤,٠٥ إلى ٤,٢٦)، وجميعها متوسطات تقع في الفئة الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق، أوافق بشدة) بالنسبة لأداة الدراسة، وبترتيب عبارات هذا المحور ترتيبًا تنازليًّا من حيث درجة الموافقة اتضح التالي:
  - استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٨)، وهي "المحاضرات التي قدمها البرنامج وضحت لي ضرورة المحافظة على الهوية الوطنية مما جعلني أكثر وعياً بخطر التطرف والتعصب على الأمن الفكري" بالمرتبة الأولى، وبدرجة (كبيرة جداً) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وانحراف معياري (٠,٧٨).
  - استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٥)، وهي "أسهم البرنامج في احترامي لأفكار وحرية الآخرين" بالمرتبة الثانية، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وانحراف معياري (٠,٨٦).
  - استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٣)، وهي "أفادني البرنامج في ترسيخ مبدأ العلاقات الإنسانية بين الطالبات" بالمرتبة الثالثة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وانحراف معياري (٠,٨٨).

- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٦)، وهي "أسهم البرنامج في تمييزي بين الرأي والحقيقة" بالمرتبة الرابعة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وانحراف معياري (٠,٨٩).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٤)، وهي "الدورات التدريبية التي قدمها البرنامج أسهمت في تعاملي مع الطالبات بالعدل والمساواة على اختلاف مذاهبهن" بالمرتبة الخامسة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وانحراف معياري (٠,٩٠).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٧)، وهي "توجيه أنشطة البرنامج في ابتعادي عن التطرف الديني" بالمرتبة السادسة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١١)، وانحراف معياري (٠,٨٧).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٢)، وهي "البرنامج غير اتجاهاتي فأصبحت أعامل الطالبات دون تمييز أو عنصرية" بالمرتبة السابعة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وانحراف معياري (٠,٩١).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (١)، وهي "أسهم البرنامج في توجيه أفكاري لنبذ التعصب القبلي بين أفراد المجتمع" بالمرتبة الثامنة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٠٥)، وانحراف معياري (٠,٩٥).

واتضح من تحليل بيانات الجدول (١٢) أن برنامج نبذ التطرف أسهم في وعي الطالبات من خطر التطرف والتعصب على الأمن الفكري، وتتفق هذه النتيجة مع رؤية نظرية الأمن الفكري التي تركز على محاربة الفكر الهدام ومواجهة الفكر بالفكر والسعي الى المساواة، ونبذ التطرف وتكثيف البرامج والندوات والتدريب على ضرورة إمداد الشباب بالمعلومات الصحيحة عن واقعهم والمؤامرات التي تحاك عن وطنهم، وتوضيح الرؤية لهم عن الأفكار المتطرفة والمنحرفة فكريا، وتتفق النتائج مع نتائج دراسات كل من: (الطيار، ٢٠١٧م) التي توصلت إلى أهمية مراجعة مقررات المرحلة الثانوية وسلامة خلوها من التطرف الفكري وتضمين مناهج تزيد من الوعي الأمني، و(السليمان ٢٠٠٦م) التي أظهرت نتائجها إلمام وإدراك قادة المدارس بأهمية الأمن الفكري، و(الرشيد، ٢٠١٢م) التي توصلت الى ارتفاع مستوى إدراك الطلاب لمفهوم الأمن الفكري وتوافر وسائل الأنشطة الطلابية الحديثة التي تساهم في رفع مستوى الأمن الفكري للطالب، و(أبو خطوة، والباز، ٢٠١٤م)، اللتان توصلتا إلى دور وسائل

التواصل الاجتماعي في تعزيز الأمن الفكري، وتنمية الفكر الناقد للطالب، وعدم الانسياق نحو الأفكار الهدامة التي تضر أمن واستقرار المجتمع، و(call, 2007) التي توصلت إلى أن حرية التعبير والحرية الفكرية والبعد عن التطرف والغلو هي الفوائد الأساسية في بناء بيئة آمنة فكريا.

نتـــائـــج الســـؤال الـــرابـــع:

للإجابة عن السؤال الرابع: **ما دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري؟**

تم حساب وتلخيص تكرارات إجابات مفردات الدراسة، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية لكل عبارات المحور، وترتيبها تنازليًا لتكون مجالًا لاستقراء النتائج ودلالاتها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جـــدول رقـــم: (١٣)

نتائج التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًّا، وقيم مربع كاي لإجابات مفردات الدراسة حول المحور الرابع: دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري

رقم العبارة	العبـــــــارات	التكرارات والنسب	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا٢ لحسن المطابقة		الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايدة	لا أوافق	لا أوافق بشدة			قيمة كا٢	الدلالة	
١	أسهم البرنامج في تعزيز مبدأ التقبل لدي في اختلاف وجهات النظر.	ك	٥٤	٦٧	٢٧	٥	٣	٤,٠٥	٠,٩٠	١٠٥,٧٩٥	٠,٠٠	٦
		٪	٣٤,٦	٤٢,٩	١٧,٣	٣,٢	١,٩					
٢	ساعدتني أنشطة البرنامج في احترام الرأي الآخر.	ك	٥٥	٧١	٢٤	٣	٣	٤,١٠	٠,٨٦	١٢١,٥٦٤	٠,٠٠	٣
		٪	٣٥,٣	٤٥,٥	١٥,٤	١,٩	١,٩					
٣	الأنشطة التي يقدمها البرنامج أسهمت في التعايش بين الطالبات مما أدى إلى استقرار الأمن الفكري لدي.	ك	٥١	٧٨	٢٣	١	٣	٤,١٠	٠,٨١	١٣٩,٦٤١	٠,٠٠	٢
		٪	٣٢,٧	٥٠,٠	١٤,٧	٠,٦	١,٩					
٤	قيام أنشطة البرنامج على الأساس الفكري وليس المذهبي ساعد في تعزيز الأمن الفكري لدي.	ك	٥١	٨٠	١٦	٦	٣	٤,٠٨	٠,٨٦	١٤٢,١٤١	٠,٠٠	٤
		٪	٣٢,٧	٥١,٣	١٠,٣	٣,٨	١,٩					
٥	أسهم البرنامج في احترامي لذاتية الطالبة دون النظر إلى المذهب الذي تنتمي إليه.	ك	٥٤	٧٨	١٩	٢	٣	٤,١٤	٠,٨٢	١٤٤,٤٤٩	٠,٠٠	١
		٪	٣٤,٦	٥٠,٠	١٢,٢	١,٣	١,٩					
٦	البرنامج أسهم في توافقي الفكري مع الآخرين.	ك	٥١	٧٣	٢٣	٦	٣	٤,٠٤	٠,٨٩	١١٦,٥٦٤	٠,٠٠	٧
		٪	٣٢,٧	٤٦,٨	١٤,٧	٣,٨	١,٩					
٧	مواضيع البرنامج أسهمت في تحسين علاقاتي واحترامي للآخرين.	ك	٥٧	٦٥	٢٦	٤	٤	٤,٠٧	٠,٩٣	١٠٦,٢٤٤	٠,٠٠	٥
		٪	٣٦,٥	٤١,٧	١٦,٧	٢,٦	٢,٦					
المتوسط الحسابي العام = ٤,٠٨ الانحراف المعياري= ٠,٧٣												
درجة الموافقة (كبيرة)												

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (١٣) يتضح ما يلي:

- دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري جاء بدرجة موافقة (كبيرة)، من وجهة نظر طالبات جامعة الملك فيصل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٠٨ من ٥,٠٠)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تبدأ من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق) على أداة الدراسة.
- جميع قيم مستوى الدلالة الخاص باختبار مربع كاي لكل عبارة من عبارات المحور، أقل من قيمة مستوى الدلالة النظري، الذي افترضته الباحثة مسبقًا في هذه الدراسة، وهو (٠,٠٥)، مما يُظهر تباين وجهات نظر مفردات الدراسة على درجات المقياس الخمس.
- هناك توافق في استجابات مفردات الدراسة على المحور، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (٤,٠٤ إلى ٤,١٤)، وجميعها متوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق) بالنسبة لأداة الدراسة، وبترتيب عبارات هذا المحور ترتيبًا تنازليًّا من حيث **درجة الموافقة اتضح التالي:**

- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٥)، وهي "أسهم البرنامج في احترامي لذاتية الطالبة دون النظر إلى المذهب الذي تنتمي إليه" بالمرتبة الأولى، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٤)، وانحراف معياري (٠,٨٢).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٣)، وهي "الأنشطة التي يقدمها البرنامج أسهمت في التعايش بين الطالبات مما أدى إلى استقرار الأمن الفكري لدي" بالمرتبة الثانية، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وانحراف معياري (٠,٨١).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٢)، وهي "ساعدتني أنشطة البرنامج في احترام الرأي الآخر" بالمرتبة الثالثة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وانحراف معياري (٠,٨٦).

- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٤)، وهي "قيام أنشطة البرنامج على الأساس الفكري، وليس المذهبي ساعد في تعزيز الأمن الفكري لدي" بالمرتبة الرابعة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (٠,٨٦).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٧)، وهي "مواضيع البرنامج أسهمت في تحسين علاقاتي واحترامي للآخرين" بالمرتبة الخامسة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٠٧)، وانحراف معياري (٠,٩٣).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (١)، وهي "أسهم البرنامج في تعزيز مبدأ التقبل لدي في اختلاف وجهات النظر" بالمرتبة السادسة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٠٥)، وانحراف معياري (٠,٩٠).
- استجابات مفردات الدراسة على العبارة رقم (٦)، وهي "البرنامج أسهم في توافقي الفكري مع الآخرين" بالمرتبة السابعة، وبدرجة (كبيرة) بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، وانحراف معياري (٠,٨٩).

اتضح من خلال نتائج الجدول (١٣) أن برنامج التعايش له كبير دور في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات، حيث أسهم البرنامج في تعزيز مبدأ التقبل لدي الطالبات رغم اختلاف وجهات نظرهن، ومواضيع البرنامج أسهمت في تحسين علاقاتهن واحترامهن للآخرين، بعيدا عن الفروقات العقائدية والقبلية واللون، واحترام كافة أطياف المجتمع رغم التعارض وأهمية التعايش.

نتـــائـــج الســـؤال الخـــامـــس:

للإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل تعزى لمتغيرات (العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى الدراسي، والعمادة أو الكلية)؟

تم استخدام الاختبارات الآتية: كولموجرافسميرنوف (Kolmogorov-smirnov)، واللامعلمي كروسكال، واليس، اختبار ليفن للتجانس، والجداول التالية توضح ذلك:

أ) الفروق باختلاف متغير العمر:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة باختلاف متغير العمر، قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية توزيع البيانات، وذلك من خلال اختبار كولموجرافسميرنوف (Kolmogorov-smirnov) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم: (١٤)

يبيّن نتيجة اختبارKolmogorov-Smirnov المعدل

لدراسة دلالة توزّع قيم استجابات مفردات الدراسة بين مجموعات متغير العمر

محاور الدراسة ومجالاتها		اختبار Kolmogorov-Smirnov المعدل		
		المتوسطات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري	أقل من ١٨ سنة.	٠,٢٢٦	٧	*٠,٢٠٠
	من ١٨- الى ٢٣سنة.	٠,١٣٠	٩٧	٠,٠٠٠
	من ٢٣ سنة فأكثر.	٠,٢٠٥	٥٢	٠,٠٠٠
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري	أقل من ١٨ سنة.	٠,٢٣٥	٧	*٠,٢٠٠
	من ١٨- الى ٢٣سنة.	٠,١٦٨	٩٧	٠,٠٠٠
	من ٢٣ سنة فأكثر.	٠,١٤٩	٥٢	٠,٠٠٦
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري	أقل من ١٨ سنة.	٠,١٨٧	٧	*٠,٢٠٠
	من ١٨- الى ٢٣سنة.	٠,١٢٩	٩٧	٠,٠٠٠
	من ٢٣ سنة فأكثر.	٠,١٨٣	٥٢	٠,٠٠٠
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري	أقل من ١٨ سنة.	٠,٢٠٨	٧	*٠,٢٠٠
	من ١٨- الى ٢٣سنة.	٠,١٧٤	٩٧	٠,٠٠٠
	من ٢٣ سنة فأكثر.	٠,١٧٣	٥٢	٠,٠٠٠

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٤) يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل بالنسبة لمتغير العمر، مما يبين عدم اعتدالية البيانات (أي: إن متغير العمر لا يتبع التوزيع الطبيعي).

وبناءً على هذه النتائج استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي كروسكال واليس، وللتأكد من التجانس تم عمل اختبار ليفن للتجانس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم: (١٥)

نتائج اختبار (Levene's Test for Equality of Variances)

لتجانس التباين بين مجموعات متغير العمر

محاور الدراسة	المتوسطات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري	٠,٣٠٠	١٥٣	٠,٧٤٢
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري	٠,٠٦٨	١٥٣	٠,٩٣٥
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري	٠,٥٦٦	١٥٣	٠,٥٦٩
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري	٣,٢٧٩	١٥٣	٠,٠٤٠

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٥) إلى تجانس النتائج، ولكن نظراً لعدم تحقق شرط الاعتدالية تم استخدام الاختبار اللامعلمي لمعرفة الفروق الإحصائية، استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي كروسكال-واليس، والجدول التالي يوضح الفروق باختلاف متغير العمر:

جدول رقم: (١٦)

نتائج اختبار كروسكال-واليس للتعرف على الفروق في استجابات مفردات الدراسة باختلاف العمر

العمر		العدد	متوسط الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري	أقل من ١٨ سنة	٧	٥٧,٩٣	٤,٩٦١	٠,٠٨٤
	من ١٨- الى ٢٣سنة	٩٧	٧٤,٤٨		
	من ٢٣ سنة فأكثر	٥٢	٨٨,٧٦		
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري	أقل من ١٨ سنة	٧	٣٨,١٤	٧,٤٦٤	٠,٠٢٤
	من ١٨- الى ٢٣سنة	٩٧	٧٧,١٦		
	من ٢٣ سنة فأكثر	٥٢	٨٦,٤٣		
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري	أقل من ١٨ سنة	٧	٤٦,٨٦	٥,٧١٩	٠,٠٥٧
	من ١٨- الى ٢٣سنة	٩٧	٧٦,١٥		
	من ٢٣ سنة فأكثر	٥٢	٨٧,١٣		
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري	أقل من ١٨ سنة	٧	٥١,٢٩	٥,٥١٥	٠,٠٦٣
	من ١٨- الى ٢٣سنة	٩٧	٧٥,٣٤		
	من ٢٣ سنة فأكثر	٥٢	٨٠,٠٦		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة تجاه محور (دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري) تبعاً

لاختلاف العمر، حيث أظهرت نتائج الجدول السابق وجود دلالة إحصائية لقيمة مربع كاي (χ^2) الخاصة بهذه الدراسة. إذ بلغت قيمة(χ^2) الخاصة به (٧,٤٦٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، والنتيجة لصالح الفئة العمرية الأكبر (من ٢٣ سنة فأكثر)، وذلك يعود للنضج العمري التي تتمتع به هذه الفئة، بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة تجاه بقية المحاور باختلاف متغير العمر.

ب) الفروق باختلاف متغير الحالة الاجتماعية:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة باختلاف متغير الحالة الاجتماعية، قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية توزيع البيانات، وذلك من خلال اختبار كولموجرافسميرنوف (Kolmogorov-smirnov) ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــدول رقـــــم: (١٧)

يبيّن نتيجة اختبار Kolmogorov-Smirnov المعدل

لدراسة دلالة توزّع قيم استجابات مفردات الدراسة بين مجموعات متغير الحالة الاجتماعية

محاور الدراسة ومجالاتها	المجموعة المدروسة	اختبارKolmogorov-Smirnov المعدل		
		المتوسطات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري	عزباء	٠,١٣٤	١٠٧	٠,٠٠٠
	متزوجة	٠,١٤٠	٣٨	٠,٠٥٧
	مطلقة	٠,٢٦٨	١١	٠,٠٢٦
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري	عزباء	٠,١٣٠	١٠٧	٠,٠٠٠
	متزوجة	٠,٢٢٥	٣٨	٠,٠٠٠
	مطلقة	٠,٢٩٤	١١	٠,٠٠٨
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري	عزباء	٠,١٢٨	١٠٧	٠,٠٠٠
	متزوجة	٠,١٧٩	٣٨	٠,٠٠٣
	مطلقة	٠,٣٤٤	١١	٠,٠٠١
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري	عزباء	٠,١٧٣	١٠٧	٠,٠٠٠
	متزوجة	٠,١٦٨	٣٨	٠,٠٠٨
	مطلقة	٠,٣١٠	١١	٠,٠٠٤

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٧) يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية، مما يبين عدم اعتدالية البيانات (أي: إن متغير الحالة الاجتماعية لا يتبع التوزيع الطبيعي). وبناءً على هذه النتائج استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي كروسكال واليس، وللتأكد من التجانس تم عمل اختبار ليفن للتجانس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــدول رقـــــم: (١٨)

نتائج اختبار (Levene's Test for Equality of Variances)

لتجانس التباين بين مجموعات متغير الحالة الاجتماعية

محاور الدراسة	المتوسطات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري	٣,٥٠٥	١٥٣	٠,٠٣٢
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري	٢,٢٣٧	١٥٣	٠,١١٠
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري	٥,٨٤٦	١٥٣	٠,٠٠٤
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري	٥,٢٩٥	١٥٣	٠,٠٠٦

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٨) إلى عدم تجانس النتائج، لذلك تم استخدام الاختبار اللامعلمي لمعرفة الفروق الإحصائية. وقد استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي كروسكال–واليس، والجدول التالي يوضح الفروق باختلاف متغير الحالة الاجتماعية:

جـــــدول رقـــــم: (١٩)

نتائج اختبار كروسكال-واليس للتعرف على الفروق في استجابات مفردات الدراسة باختلاف الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية		العدد	متوسط الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري	عزباء	١٠٧	٧٤,٤٤	٥,٥٢٠	٠,٠٦٣
	متزوجة	٣٨	٨١,٦٤		
	مطلقة	١١	١٠٧,٠٩		
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري	عزباء	١٠٧	٧٥,٧٧	٣,٥٦١	٠,١٦٩
	متزوجة	٣٨	٧٩,٢٨		
	مطلقة	١١	١٠٢,٣٦		
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري	عزباء	١٠٧	٧٥,٠٣	٣,٨٣٣	٠,١٤٧
	متزوجة	٣٨	٨١,٤٩		
	مطلقة	١١	١٠١,٩١		
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري	عزباء	١٠٧	٧٥,٧٢	٢,٨٤٢	٠,٢٤١
	متزوجة	٣٨	٨٠,٣٦		
	مطلقة	١١	٩٩,٠٩		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة تجاه المحاور باختلاف متغير الحالة الاجتماعية.

ج) الفروق باختلاف متغير العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة باختلاف متغير العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها، قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية توزيع البيانات، وذلك من خلال اختبار كولموجرافسميرنوف (Kolmogorov-smirnov) والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــدول رقـــم: (٢٠)

يبيّن نتيجة اختبارKolmogorov-Smirnov المعدل

لدراسة دلالة توزّع قيم استجابات مفردات الدراسة بين مجموعات متغير العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها

محاور الدراسة ومجالاتها	المجموعة المدروسة	اختبارKolmogorov-Smirnov المعدل		
		المتوسطات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري	عمادة السنة التحضيرية	٠,١٢٠	٢٨	*٠,٢٠٠
	كلية الحقوق	٠,١٨٧	٥١	٠,٠٠٠
	كلية المجتمع	٠,١٠٠	٣٥	*٠,٢٠٠
	كلية التربية	٠,١٦٠	٤٢	٠,٠٠٩
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري	عمادة السنة التحضيرية	٠,١٥٤	٢٨	٠,٠٨٧
	كلية الحقوق	٠,١٦٣	٥١	٠,٠٠٢
	كلية المجتمع	٠,١٦٠	٣٥	٠,٠٢٣
	كلية التربية	٠,١٤٣	٤٢	٠,٠٣٠
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري	عمادة السنة التحضيرية	٠,١٩٣	٢٨	٠,٠٠٩
	كلية الحقوق	٠,١٤٤	٥١	٠,٠١٠
	كلية المجتمع	٠,١٣٠	٣٥	٠,١٤٥
	كلية التربية	٠,١٨١	٤٢	٠,٠٠١
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري	عمادة السنة التحضيرية	٠,١٧٢	٢٨	٠,٠٣٢
	كلية الحقوق	٠,١٧٦	٥١	٠,٠٠٠
	كلية المجتمع	٠,١٩١	٣٥	٠,٠٠٢
	كلية التربية	٠,١٨٦	٤٢	٠,٠٠١

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (٢٠) يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل بالنسبة لمتغير **العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها**، مما يبين عدم اعتدالية البيانات (أي: إن متغير **العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها** لا يتبع التوزيع الطبيعي). وبناءً على هذه النتائج استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي كروسكال واليس، وللتأكد من التجانس تم عمل اختبار ليفن للتجانس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــدول رقـــــم: (٢١)
نتائج اختبار (Levene's Test for Equality of Variances)
لتجانس التباين بين مجموعات متغير العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها

محاور الدراسة	المتوسطات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري	١,٢٧٠	٣	٠,٢٨٧
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري	١,٤٧٦	٣	٠,٢٢٣
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري	٠,٠٩٦	٣	٠,٩٦٢
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري	٠,٨١٧	٣	٠,٤٨٦

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٢١) إلى تجانس النتائج، ولكن نظراً لعدم تحقق شرط الاعتدالية تم استخدام الاختبار اللامعلمي لمعرفة الفروق الإحصائية. وقد استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي كروسكال-واليس، والجدول التالي يوضح الفروق باختلاف متغير العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها:

جـــــدول رقـــــم: (٢٢)
نتائج اختبار كروسكال-واليس للتعرف على الفروق
في استجابات مفردات الدراسة باختلاف العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها

العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها		العدد	متوسط الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري.	عمادة السنة التحضيرية	٢٧	٥٨,٨٢	٨,٣٦٨	٠,٠٣٩
	كلية الحقوق	٧٥	٧٧,٧١		
	كلية الدراسات التطبيقية وتنمية المجتمع	٢٣	٨١,٤٣		
	كلية التربية	٣١	٩٠,١٤		
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري.	عمادة السنة التحضيرية	٢٧	٧٦٨٢	١,٧٨٣	٠,٦١٩
	كلية الحقوق	٧٥	٧٦,٢٣		
	كلية الدراسات التطبيقية وتنمية المجتمع	٢٣	٧٣,٩٤		
	كلية التربية	٣١	٨٦,١٨		
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري.	عمادة السنة التحضيرية	٢٧	٦٩,٦٨	٣,٥١١	٠,٣١٩
	كلية الحقوق	٧٥	٧٧,٦٢		
	كلية الدراسات التطبيقية وتنمية المجتمع	٢٣	٧٤,٧١		
	كلية التربية	٣١	٨٨,٦١		
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري.	عمادة السنة التحضيرية	٢٧	٧١,٢٧	٣,٠٩٧	٠,٣٧٧
	كلية الحقوق	٧٥	٧٤,٢١		
	كلية الدراسات التطبيقية وتنمية المجتمع	٢٣	٧٩,٢٩		
	كلية التربية	٣١	٨٧,٨٨		

يتضح من خلال الجدول رقم (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة تجاه محور (دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري) تبعاً لاختلاف العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها، حيث أظهرت نتائج الجدول السابق وجود دلالة إحصائية لقيمة مربع كاي (χ^2) الخاصة بهذه الدراسة. إذ بلغت قيمة (χ^2) الخاصة به (٨,٣٦٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، والنتيجة لصالح (كلية التربية)، وربما يعود الى لاعتبار أن طالبات كلية التربية تتضمن مناهجهم العلمية معلومات ذات صلة أكبر بالوعي

التاريخي والديني مما يزودهن بحصيلة أكبر من المعلومات والمعارف من دارسات الكليات الأخرى. بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة تجاه بقية المحاور باختلاف متغير العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها.

د) الفروق باختلاف متغير المستوى الدراسي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة باختلاف متغير المستوى الدراسي، قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية توزيع البيانات، وذلك من خلال اختبار كولموجرافسميرنوف (Kolmogorov-smirnov) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم: (٢٣)

يبيّن نتيجة اختبار Kolmogorov-Smirnov المعدل

لدراسة دلالة توزّع قيم استجابات مفردات الدراسة بين مجموعات متغير المستوى الدراسي

محاور الدراسة ومجالاتها	المجموعة المدروسة	اختبارKolmogorov-Smirnov المعدل		
		المتوسطات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري.	المستوى الأول	٠,١٣٠	٢٠	٠,١٨٣
	المستوى الثاني	٠,٢٢٤	٧	*٠,٢٠٠
	المستوى الثالث	٠,٢٥٨	٢٥	٠,٠٠٠
	المستوى الرابع	٠,١٣٤	١٢	*٠,٢٠٠
	المستوى الخامس	٠,١٤٢	٣٢	*٠,٢٠٠
	المستوى السادس	٠,٢٦٦	٩	٠,٠٦٥
	المستوى السابع	٠,٢١٨	١٤	٠,٠٦٩
	المستوى الثامن	٠,١٥٥	٣٧	٠,٠٢٥
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري.	المستوى الأول	٠,١٣٨	٢٠	٠,١٢٨
	المستوى الثاني	٠,٢٥٢	٧	*٠,٢٠٠
	المستوى الثالث	٠,٢٦٠	٢٥	٠,٠٠٠
	المستوى الرابع	٠,١٤٥	١٢	*٠,٢٠٠
	المستوى الخامس	٠,٢٢٤	٣٢	٠,٠١٠
	المستوى السادس	٠,٢٣٧	٩	٠,١٥٤
	المستوى السابع	٠,١٩٩	١٤	٠,١٤٠
	المستوى الثامن	٠,١٨٧	٣٧	٠,٠٠٢
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري.	المستوى الأول	٠,١٢٢	٢٠	*٠,٢٠٠
	المستوى الثاني	٠,٣٥٩	٧	٠,٠٠٧
	المستوى الثالث	٠,٢٠٠	٢٥	٠,٠١١
	المستوى الرابع	٠,١٩٤	١٢	*٠,٢٠٠
	المستوى الخامس	٠,١٧٤	٣٢	٠,١١٤
	المستوى السادس	٠,٢٧٣	٩	٠,٠٥٣
	المستوى السابع	٠,٢٠٦	١٤	٠,١١٠
	المستوى الثامن	٠,٢٠٨	٣٧	٠,٠٠٠
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري.	المستوى الأول	٠,١٢٧	٢٠	*٠,٢٠٠
	المستوى الثاني	٠,٣٥٦	٧	٠,٠٠٨
	المستوى الثالث	٠,٢٢٠	٢٥	٠,٠٠٣
	المستوى الرابع	٠,٢٧٦	١٢	٠,٠١٢
	المستوى الخامس	٠,١٥٩	٣٢	٠,١٩٩
	المستوى السادس	٠,٣٥٩	٩	٠,٠٠١
	المستوى السابع	٠,٢٥٢	١٤	٠,٠١٦
	المستوى الثامن	٠,١٩٥	٣٧	٠,٠٠١

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (٢٣) يتضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل بالنسبة لمتغير **المستوى الدراسي**، مما يبين اعتدالية البيانات (أي: إن متغير **المستوى الدراسي** يتبع التوزيع الطبيعي)، وللتأكد من التجانس تم عمل اختبار ليفن للتجانس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــدول رقـــــم: (٢٤)

نتائج اختبار(Levene's Test for Equality of Variances)

لتجانس التباين بين مجموعات متغير المستوى الدراسي

محـــــاور الـــــدراســـــة	المتوسطات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري.	١,٨٩٠	١٤٨	٠,٠٧٥
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري.	٢,٦٠٤	١٤٨	٠,٠١٥
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري.	٣,٠٩٣	١٤٨	٠,٠٠٥
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري.	١,٥٨١	١٤٨	٠,١٤٥

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٢٤) إلى تجانس النتائج، وتم استخدام الاختبار المعلمي لمعرفة الفروق الإحصائية. وقد استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي كروسكال-واليس، والجدول التالي يوضح الفروق باختلاف متغير المستوى الدراسي:

جـــــدول رقـــــم: (٢٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)

للفروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

محاور الدراسة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري.	بين المجموعات	٥,١٠٤	٧	٠,٧٢٩	١,٧٠٨	٠,١١١
	داخل المجموعات	٦٣,١٩٩	١٤٨	٠,٤٢٧		
	المجموع	٦٨,٣٠٣	١٥٥			
دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري.	بين المجموعات	٤,٥٤٧	٧	٠,٦٥٠	١,٤٩٠	٠,١٧٥
	داخل المجموعات	٦٤,٥٣٣	١٤٨	٠,٤٣٦		
	المجموع	٦٩,٠٨٠	١٥٥			
دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري.	بين المجموعات	٦,٦٧٥	٧	٠,٩٥٤	١,٧٢٦	٠,١٠٧
	داخل المجموعات	٨١,٧٩٤	١٤٨	٠,٥٥٣		
	المجموع	٨٨,٤٦٩	١٥٥			
دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري.	بين المجموعات	٤,٧٥٧	٧	٠,٦٨٠	١,٢٨٠	٠,٢٦٤
	داخل المجموعات	٧٨,٥٧٣	١٤٨	٠,٥٣١		
	المجموع	٨٣,٣٣٠	١٥٥			

يتضح من خلال الجدول رقم (٢٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة نحو جميع المحاور والأبعاد، حيث بلغت قيمة الدلالة بأكثر من (٠,٠٥).

مناقشة النتائج:

أ) النتائج المتعلقة بوصف مفردات الدراسة:

- اتضح أن أكثر الفئات العمرية شيوعًا بين مفردات الدراسة تتمثل في الفئة العمرية (م من ١٨- الى ٢٣سنة)، حيث بلغت نسبتهم (٦٢,٢%)، وأقل نسبة تمثيل كانت للفئة (أقل من ١٨ سنة)، وذلك بنسبة تمثيل بلغت (٤,٥%) من مجمل مفردات الدراسة.
- تبين أن النسبة الأكبر كانت لمفردات الدراسة ذوي الحالة الاجتماعية (عزباء)، وشكلوا ما نسبته (٦٨,٦%)، تلتها الفئة (متزوجة) بنسبة تمثيل بلغت (٢٤,٤%)، أما النسبة الأدنى فكانت لذوي الحالة الاجتماعية (مطلقة)،حيث لم يشكلوا سوى نسبة (٧,١%) من مجمل مفردات الدراسة.
- اتضح أن النسبة الأكبر كانت لفئة المنتسبات (لكلية الحقوق)، وذلك بنسبة تمثيل بلغت (٣٢,٧%)، أما النسبة الأدنى فكانت لفئة المنتسبات (لعمادة السنة التحضيرية) بنسبة مقدارها (١٧,٩%) من مجمل مفردات الدراسة.
- تبين أن غالبية مفردات الدراسة من ذوي المستوى الدراسي (الثامن) بنسبة تمثيل بلغت (٢٣,٧%)، وأقل نسبة تمثيل كانت (للمستوى الثاني)، حيث شكلوا نسبة (٤,٥%)من مجمل مفردات الدراسة.

ب) النتائج المتعلقة بالإجابة عن تساؤلات الدراسة:

١- ملخص نتائج السؤال الأول:

اتضح من نتائج الدراسة أن دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري جاء بدرجة موافقة (كبيرة)، من وجهة نظر طالبات جامعة الملك فيصل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تبدأ من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق) على أداة الدراسة.

٢- ملخص نتائج السؤال الثاني:

تبين من نتائج الدراسة أن دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري جاء بدرجة موافقة (كبيرة)، من وجهة نظر طالبات جامعة الملك فيصل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,١٩ من ٥,٠٠)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تبدأ من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق) على أداة الدراسة.

٣- ملخص نتائج السؤال الثالث:

كشفت نتائج الدراسة أن دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري جاء بدرجة موافقة (كبيرة)، من وجهة نظر طالبات جامعة الملك فيصل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,١٥ من ٥,٠٠)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تبدأ من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق) على أداة الدراسة.

٤- ملخص نتائج السؤال الرابع:

وضحت نتائج الدراسة أن دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري جاء بدرجة موافقة (كبيرة)، من وجهة نظر طالبات جامعة الملك فيصل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٠٨ من ٥,٠٠)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تبدأ من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (أوافق) على أداة الدراسة.

٥- ملخص نتائج السؤال الخامس:

كشفت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل تعزى لمتغيرات (العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى الدراسي، والعمادة أو الكلية).

أ) الفروق باختلاف متغير العمر:

اتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة تجاه محور (دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري) تبعاً لاختلاف العمر، حيث أظهرت النتائج أنها كانت لصالح الفئة العمرية الأكبر (من ٢٣ سنة فأكثر)، بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة تجاه بقية المحاور باختلاف متغير العمر.

ب) الفروق باختلاف متغير الحالة الاجتماعية:

تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة تجاه المحاور باختلاف متغير الحالة الاجتماعية.

ج) الفروق باختلاف متغير المستوى الدراسي:

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة نحو جميع المحاور والأبعاد، حيث بلغت قيمة الدلالة بأكثر من (٠,٠٥).

د) الفروق باختلاف متغير العمادة أو الكلية التي تنتسب إليها الطالبة:

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الدراسة تجاه محور (دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري) تبعاً لاختلاف العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها، وذلك لصالح (كلية التربية)، بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة تجاه بقية المحاور باختلاف متغير العمادة أو الكلية التي تنتسبين إليها.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات موجهة إلى:

أ) مركز الوعي الفكري في وزارة التعليم:

١- تقديم برامج ثقافية وتوعوية لأجل تحسين مستويات التوافق الفكري بين الطالبات من مختلف مناطق المملكة.

٢- إقامة برامج توعوية تشاركية بين المركز ومختلف المؤسسات الأمنية والوطنية التي تسهم في تعزيز الانتماء للوطن.

ب) وحدة التوعية الفكرية بجامعة الملك فيصل:

١- تضمين البرامج لبعض المحاضرات والأنشطة التي تسهم في رفع مستوى وعي الطالبات بالقضايا المتعلقة بالمخالفات الفكرية والمعلوماتية.

٢- تكثيف البرامج التي لها دور في توعية الطالبات بالكتب والمطبوعات التي تحتوي على الأفكار والاتجاهات المضللة.

٣- التعاون مع مراكز الثقافة والتراث والسياحة في تكثيف البرامج التي توضح أهمية مكانة ممتلكات الوطن في تعزيز الانتماء الوطني.

٤- تضمين البرامج من خلال المحاضرات التي تقدم للطالبات لبعض القضايا التي تسهم في الحفاظ على الهوية الوطنية، ونبذ التطرف والتعصب الفكري.

٥- رفع مستوى الوعي لدى الطالبات بأهمية التعايش السليم، وتقبل الآخر واحترام أفكار وحرية الآخرين.

٦- المشاركة في برامج الوعي البيئي وتنمية آليات المحافظة على البيئة، وتفعيل الشراكات المجتمعية مع المؤسسات المعنية بذلك.

مقترحات الدراسة:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج تقترح الباحثة الدراسات المستقبلية التالية:

- إجراء دراسة بعنوان: دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الولاء الوطني لدى طالبات الجامعات السعودية.
- دور برامج مركز الوعي الفكري لدى وزارة التعليم في الحد من التطرف لدى الشباب عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

قـــائمـــــة المـــــراجـــــع

المـــراجـــع العـــربيـــــة:

ابن منظور، محمد بن مكرم أبو الفضل الأنصاري. (د.ت). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

أبو خطوة، السيد عبد المولى السيد؛ والباز، أحمد نصحي أنيس الشربينى (٢٠١٤م). شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، مجلد ٧، ع(١٥).

بدوي، أحمد زكي (١٩٩٣).*معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان.

البغدادي، هيلة علي(٢٠١١م).*تحقيق الأمن الفكري في التعليم*. الرياض: دار غيناء للنشر.

البقمي، سعود (٢٠١٠م). *نحو بناء مشروع تعزيز الأمن الفكري بوزارة التربية والتعليم*. الرياض: جامعة الملك سعود.

بوضياف، نوال (٢٠١٣م). *درجة مساهمة الإعلام التربوي في تحقق الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة المسيلة بالجزائر من وجهة نظر المديرين*. جرش للبحوث والدراسات، الواقع والرؤى المستقبلية، ص ص٦٨٧-٧٠٢

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن(٢٠٠٢م).*الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به*. مكة المكرمة: مطابع رابطة العالم الإسلامي.

الجحني، علي بن فايز (٢٠١٦). *المنظور الإسلامي للأمن الفكري والاجتماعي، دراسة تأصيلية في قضايا الأمن الفكري والاجتماعي*. الرياض: دار جامعة نايف للنشر. الجزء الأول.

جلبي، علي عبدالرزاق (١٩٨٤م). *دراسات في المجتمع والثقافة الشخصية*. بيروت: دار النهضة العربية.

جمعة، سلمى محمود (٢٠٠٠م). *طريقة العمل مع الجماعات*. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

الحارثي، زيد بن زايد أحمد (٢٠٠٨م). *إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس والمشرفين التربويين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

حسن، عبد الناصر راضي محمد؛ والثويني، محمد بن عبد العزيز (٢٠١٦م). *دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة*. بحث منشور، كلية المجتمع ببريدة.

الحصين، محمد بن فهد بن محمد. (٢٠١٣م). *الانحراف الفكري لدى رجل الأمن وأثره على أدائه الأمني*. رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في العدالة الجنائية. الرياض. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الحوشان، زامل بركه. (٢٠١٥م). *أهمية المدرسة في تعزيز الأمن الفكري*، الرياض.

الحيدر، حيدر بن عبد الرحمن (٢٠٠٢م). *الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية*. رسالة دكتوراه منشورة في أكاديمية الشرطة في جمهورية مصر العربية.

الدعجة، حسن، (٢٠١٣م) *نظرية الأمن الفكري*، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الإستراتيجية، قسم الأمن الإنساني.

الدعيج، فهد عبدالعزيز (١٩٨١م). *الأمن والاعلام في الدولة الإسلامية*. الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

الدوسري، فهد بن محمد (٢٠١٣م). *تصور مقترح لتطوير وظيفة الإدارة الجامعية في تحقيق وتعزيز الأمن الفكري بالجامعات السعودية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي.

دينو، آلاء أنور (٢٠١٧م). *دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، عمان: جامعة الشرق الأوسط.

الرشيد، فاطمة بن صالح بن أحمد (٢٠١٢م)، *دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالأحساء*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الرياض: جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، كلية التربية.

الزهراني، هاشم محمد (٢٠١٤م). *جهود وتجربة المملكة العربية السعودية في مجال مكافحة الإرهاب*. المواد العلمية لندوة دور مؤسسات المجتمع المدني في التصدي للإرهاب. الجزائر، تنظيم مركز الدراسات والبحوث بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالتعاون مع المديرية العامة للأمن الوطني بوزارة الداخلية الجزائرية خلال الفترة من ٣٠ شوال إلى ٢ ذو القعدة ١٤٣٥هـ.

زيدان، محمد مصطفى (١٩٧٩م). *معجم المصطلحات النفسية والتربوية*. جدة: دار الشروق.

السبيعي، ونيان عبيد دهام، (٢٠١٣) *دور الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري، دراسة تحليلية لمقررات الثقافة الإسلامية في الجامعات الإسلامية*، رسالة دكتوراه، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

السديس، عبد الرحمن(٢٠٠٥م). *الشريعة الإسلامية وأثرها في تعزيز الأمن الفكري*. ملتقى الأمن الفكري في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

السليمان، محمد أحمد (٢٠١١). *الرضا والولاء الوظيفي- قيم وأخلاقيات العمل*. عمان: زمزم ناشرون وموزعون.

شريخ، شاهر ذيب (٢٠١٤م). نحو استراتيجية مقترحة للوقاية من مهددات الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية في ضوء حاجات الطلبة الأمنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، مجلد ١، ع(٣٤).

ضليمي، سوسن طه حسن (٢٠١٠م). *دور السياسة الوطنية للمعلومات في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية: دراسة مسحية عن تأثير الأغاني على القيم الفكرية لدى الشباب في مدينة جدة*. المؤتمر السادس لجمعية المكتبات والمعلومات السعودية البيئة المعلومات الآمنة: المفاهيم والتشريعات والتطبيقات المنعقد بمدينة الرياض خلال الفترة ٢١-٢٢ ربيع ثاني١٤٢١هـ ٦-٧ أبريل ٢٠١٠م.

عبد الغني، عماد (٢٠٠٨م). *منهجية البحث في علم الاجتماع: الإشكاليات، التقنيات، المقاربات*. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر .

عبدالحليم، ابراهيم، عطية، محمد، وآخرون (٢٠٠٤م). *المعجم الوسيط* .(ط٤)، مجمع اللغة العربية. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

العلواني، طه جابر(١٩٩٤م). *الأزمة الفكرية المعاصرة تشخيص ومقترحات علاج*. الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

العنزي، ناصر بن عيد (٢٠١٧م). *إدارة الأنشطة الجامعية ودورها في تعزيز الأمن الفكري*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات الاستراتيجية.

الفيفي، عيسى (٢٠١٧م). *الأمن الفكري والتوعية الفكرية*. مكة المكرمة: بدون دار نشر.

القبلي، عناية حسن (٢٠١٤م). *تعزيز في الفكر التربوي الحديث*. الرياض: شركة أمان للنشر والتوزيع.

القحطاني، أحمد محمد (٢٠١٧م). *دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي بمخاطر الإرهاب: دراسة ميدانية*. [رسالة ماجستير منشورة في العلوم الاجتماعية والإدارية قسم الاعلام]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

القحطاني، الجوهرة بنت خالد بن ناشي العرجي(٢٠٢١م). *الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل* ، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

كتيب مركز *الوعي الفكري* (٢٠١٩م). الصادر عن وزارة التعليم. الرياض: وزارة التعليم.

اللويحق، عبد الرحمن (٢٠٠٩م). *بناء المفاهيم ودراستها في ضوء المنهج العلمي*، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري بتاريخ٢٢-٢٥ جماد الأول ١٤٣٠هـ. كرسي الأمير نايف لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود.

المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله (٢٠١٠م). *الإرهاب جريمة العصر*. الرياض: بدون دار نشر.

مطاوع؛ والخليفة؛ وعطيفة(٢٠١٤م). *مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. الدمام: مكتبة المتنبي.

معيرش، موسى. (٢٠٠٩م). *المعرفة والبحث العلمي: مدخل إلى المنهجية العامة*. الجزائر: دار الكتاب الحديث.

ملكاوي، عودة. (١٩٨٧م).*أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية :عناصره ومنهجه والتحليل الاحصائي لبياناته. الأردن: مكتبة المنار للنشر والتوزيع.*

منصور، منار أحمد منصور (٢٠١٧م). تقييم دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها من وجهة نظرهم وأعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. مج ٣٦، ع ١٧٢، ج١، يناير، ص ص٥٨٧-٦٣٨

الهويش، يوسف (٢٠١٧م). *تعزيز الأمن الفكري في ضوء النماذج والتجارب العالمية المعاصرة للحوار*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الوادعي، سعيد مسفر (١٩٩٧م). الأمن الفكري والإسلامي. *مجلة الأمن والحياة*، العدد(١٨٧)، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

المراجع الأجنبية:

Al-Edwan, Z. S. (2016). The Security Education Concepts in the Textbooks of the National and Civic Education of the Primary Stage in Jordan An Analytical Study. **International Education Studies**, 9(9), P P169-189.

Call, C. M. (2007). **Defining intellectual safety in the college classroom**. Journal on excellence in college teaching, 18 (3).

Loch. shari Duck- lynn. (2000). **perceptions of administrators**. coun selors. teacher. and students school safety and violence inselected secondary schools in Louisiana. Tech university.

Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian Schools, **African Journal of History and Culture** (AJHC), 2 (1): 1-9.

Tomlinson, J. (2006). **Values: the curriculum of moral education**, Online Article. Children and Society Journal, 11 (4):242-251.

المواقع الإلكترونية:

الإدارة العامة للأمن الفكري، وزارة الداخلية. استرجعت بتاريخ ١٤٤٠/٤/٣٠هـ من موقع https://www.moi.gov.sa

مركز الحرب الفكرية.(٢٠١٧م). مشروع عالمي لمواجهة أيديولوجية التطرف، أخبار السعودية. صحيفة عكاظ. نشر بتاريخ ٢/مايو/٢٠١٧م، متاح على الموقع الإلكتروني: https://www.okaz.com.sa/

مركز الوعي الفكري (٢٠١٧م). وزارة التعليم بالمملكة الربية السعودية، استرجعت بتاريخ ١٤٤٠/٤/٣٠هـ من موقع https://forms.moe.gov.sa

معجم المعاني الجامع الإلكتروني.(٢٠١٠م)، كلمة (برامج)، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢١/٣/١م، متاح على الرابط:https://www.almaany.com

العـــدد (٩)، نـــوفمـــبر ٢٠٢١، ص ص ١ – ٤٦

تصميم بيئة تعلم الكترونية ذكية وفاعليتها في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية

إعـــداد

د/ سيد شعبان عبدالعليم
أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية جامعة الأزهر

د/ غـديـر علي المحمـادي
أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس
الكلية الجامعية بالليث - جامعة أم القرى

تصميم بيئة تعلم الكترونية ذكية وفاعليتها في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية

د/ سيد شعبان عبدالعليم(*) & د/ غدير علي المحمادي(**)

ملخـــــــص

هدف البحث تصميم بيئة تعلم الكترونية ذكية وقياس فاعليتها تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية من فئة الموهوبات ذوي الأساليب المختلفة، وذلك من خلال بناء معايير تصميم بيئة إلكترونية قائم على الذكاء الاصطناعي، وقياس فاعليتها في تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية ذوي الأساليب المختلفة؛ وتمثلت أدوات البحث في اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة، وتكونت عينة البحث من (٥٤) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية فئة الموهوبات بمدينة مكة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة وفقًا لأساليب التعلم في تنمية بعض مهارات البحث العلمي الرقمي، وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي، وأوصى البحث بضرورة تضمين مهارات البحث العلمي الرقمي في مقررات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لما لها من أهمية تلازم مستقبل الطالبات البحثي والأكاديمي، وضرورة ادخال البيئات الذكية في التدريس ضمن الخطط التطويرية لبرامج الموهوبات والبرامج الاثرائية العلمية بالتعليم السعودي.

الكلمات المفتاحية: بيئة تعلم الكترونية ذكية – مهارات البحث العلمي الرقمي – المرحلة الثانوية – أساليب التعلم.

(*) أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم - كلية التربية جامعة الأزهر.

(**) أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس - الكلية الجامعية بالليث - جامعة أم القرى.

A Smart E-Learning Environment Design and Effectiveness on Developing Digital Scientific Research Applications for Secondary Stage Talented Female Students

Dr. Sayed Shaaban Abd-ul Aliem & Dr. Ghadeer Ali Al-Mehammadi

Abstract

This paper endeavors to design a smart e-learning environment and gauge its effectiveness on promoting digital scientific research applications for secondary stage talented female students with different learning styles. It provides design standards for an artificial intelligence based electronic environment; besides, it measures the effectiveness of this environment on developing the cognitive and performable aspects of digital scientific research applications for these students. The participants are secondary school talented students (N=54) in Makkah. The instruments consist of the cognitive achievement test and the observation card. The results of the research indicated that there were statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the female students in the post test and application of the observation card according to the learning style in favor of the post application. In view of its significance to the scientific research and academic future of talented female students, digital scientific research applications were recommended to be included in secondary school curricula. Furthermore, education should be based on smart environments according to the developmental plans of the talented female students programs and the Saudi scientific enriching programs.

Keywords: smart e-learning environment - digital scientific research applications - secondary school - learning styles.

مقـــدمـــــة:

لقد أحدث العصر الحالي تغيرات جوهرية في شتى مجالات الحياة وأهمها التعليم؛ مما يتطلب جهوداً مضاعفة لمواكبة تلك التغيرات وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم، الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية، والتي عن طريقها يمكن تصميم بيئة تعليمية إبداعية مناسبة تساهم في تيسير وتسهيل وتحسين عمليتي التعلم والتعليم.

ويؤكد عقل وآخرون (٢٠١٢، ٣) أن البيئات التعليمية الإلكترونية أحد أهم المجالات في تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، كما يتطلب استخدام البيئات التعليمية الإلكترونية الإعداد الجيد من حيث تصميمها وتطويرها واستخدامها وإدارتها وفق معايير محددة من أجل ضمان فاعلية توظيفه في العملية التعليمية". كما تعد بيئات التعلم الإلكترونية من "التطبيقات التعليمية التكنولوجية الثرية لشبكة الإنترنت، فهي بيئات بديلة للبيئة المادية التقليدية، باستخدام إمكانيات تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتصميم العمليات المختلفة للتعلم، وتطويرها، وإدارتها، وتقويمها.

ويرى دورن وبهاتيشاري Dorn & Bhattacharay (2007,P13-20) أن البيئات الإلكترونية تتميز بأنها لا تحتاج إلى متخصص في البرمجة من أجل التعامل معها، ولكنها تتطلب مجموعة من الكفايات التي يمكن تنميتها بسهولة لدى مستخدمي هذه النظم"، كما أنها توفر لوحة تحكم تسهل عملية الإدارة، وتوفر وسائل دعم متنوعة لكل من المتعلم والمدير والمطور والمعلم، وتتميز بسهولة تطويرها وتحديثها وتتم بطريقة مباشرة وبأقل تكلفة وأقل جهد، وتتيح الفرصة للمتعلم لاختيار مستوى التحكم الملائم لقدراته وإمكانياته، مما يساعد على التقدم في عملية تعلمه بسهولة، وفي ضوء ذلك فإن الاعتماد على بيئات التعلم الالكتروني يساهم بشكل فعال في إنجاح العملية التعليمية، وتمكين المتعلم من تلقّيه للمادة العلمية بشكل يتناسب مع قدراته وخبراته السابقة.

وكما أكدّت نتائج العديد من الدراسات السابقة على أن لكل طالب سرعته الخاصة في التعلم، وأن كل طالب يختلف عن غيره في قدراته الجسمية والعقلية والانفعالية، وأن كل طالب يحتاج الى تعلم يناسب طبيعة نموه ووضعه؛ مما أدى إلى ضرورة تفريد التعليم ليناسب كل متعلم، كما أنه بالإمكان ممارسة تفريد التعليم باستخدام التكنولوجيا التعليمية وتقنيات المعلومات حيث يجلس الطلاب على أجهزة الحاسوب في مجموعات أو أفراد للتعلم من خلال التقنيات المختلفة وبهذه الصورة يكتسب التعلم الطابع الفردي (غازي،٢٠١٦، ص٧٨-٨٠).

كما أن التكيف في بيئات التعلم يعتبر من أهم مميزات نظم التعلم الإلكتروني، والذي يهتم بتقديم المحتوى التعليمي بما يتناسب وحاجات الفرد وقدراته وسرعته بالتعلم، كما يؤكد عزمي والمحمدي (٢٠١٧، ص٦) أنه أصبح التعلم الالكتروني التكيفي من الاتجاهات البحثية التي لقيت اهتماماً بالغاً في الآونة الأخيرة، وللوصول إلى التكيف يجب أن نضع بعين الاعتبار أساليب التعلم فمن خلالها تكون بيئة التعلم قادرة على التكيف وفقاً لاختلاف أساليب التعلم عند المتعلمين، وبالتالي أصبحت مهمة المصممون من المهام الجوهرية التي تشتمل على كثير من التحديات الكبيرة في تصميم بيئات التعلم الإلكترونية.

بالإضافة إلى أنه يُعد التعلم التكيفي هو أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي بهدف تفريد الخبرات التعليمية لحاجات المتعلمين الحقيقية. حيث تركز البحوث المتعلقة بشخصنة التعلم على مجالين رئيسين، هما ادارة المواد التعليمية والمعلومات الأخرى؛ وعملية التعلم، مع التركيز على المتعلمين المنخرطين في الأنشطة التعليمية" (العطار، ص ٢٠١٧).

ويقتحم الذكاء الاصطناعي والبيئات الذكية ساحة أنظمة التعلم المعتمدة على الحاسوب في العملية التعليمية؛ لتحسين النواتج التعليمية، وذلك من خلال تقديم تقنيات الذكاء الاصطناعي ودمج وسائط عرض مثل النص والصوت والصورة الثابتة والمتحركة، كما أوصت توصيات بعض المؤتمرات العلمية والدراسات السابقة ومقترحاتها حول ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات البحث العلمي الرقمي، والتعامل معها بأساليب علمية متطورة ومن هذه المؤتمرات مؤتمر التعليم عن بعد ومجتمع المعرفة متطلبات الجودة واستراتيجيات التدريس (٢٠٠٧) مؤتمر الدولي السادس للتعليم بالإنترنت والتعليم عن بعد (٢٠٠٧) والتي أوصّت بضرورة تنمية المهارات لتكنولوجيا الشبكات لدى الطلاب والمعلمين، وتوفير المهارات الأدائية واكساب المفاهيم والمهارات في التقنيات والحاسب الالي (عزمي، ٢٠١٤، ٢٣٩) في حين أوصى المؤتمر الدولي لتقويم التعليم (٢٠١٨) على أهمية دمج مهارات المستقبل في المناهج الدراسية في التعليم، والتأكيد على أهمية الاستفادة من التجارب المحلية والدولية الناجحة في تنمية وتقويم مهارات المستقبل واستراتيجيات إكسابها للنشء الجديد.

في حين دراسة Jeon & Kim (2018) أوصت بدعم أنظمة التعلم الذكي في التعلم لفعاليتها في تنمية اهتمامات الطلاب الموهوبين، وكما أوصت دراسة Shukhman (2018) بتطبيق البيئات المقترحة للتعلم الذكي لفعاليتها في تحسين أداء الطلاب وزيادة الوعي، في حين أوصى مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم (٢٠١٩) بالاهتمام بالأنظمة الإلكترونية الذكية والذكاء الاصطناعي والتطبيقات المتقدمة في الذكاء الاصطناعي وتفعيلها في العملية التعليمية وتعزيز طريقة الدراسة للطلاب الجامعيين بالانتقال إلى الثورة الصناعية الرابعة.

وهناك عدد من الدراسات التي تطرقت الى العائد الذي يعود للمتعلم من استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وصناعة البيئات والبرمجيات الذكية والاهتمام بالذكاء الاصطناعي في مجال التعلم الذكي منها دراسة (كاظم ٢٠٠٨؛ السلمي ٢٠١٧؛ العربي ٢٠٠٨)، بالإضافة إلى أنه قد أكدَّ بعض المتخصصين في مجال التعليم بالمملكة العربية السعودية بأن نظم الذكاء الاصطناعي يمكنها أن تقوم بالإدارة المدرسية؛ بهدف تخفيف الأعباء الإدارية وتقديم خدمة أفضل وجودة عالية بالعمل، وذلك من خلال تحويل نظام الإدارة المدرسية لنظم إلكترونية تعتمد على الذكاء الاصطناعي، مما ستسهم في اتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة، وتوزيع المقررات والحصص الدراسية على المعلمين وفق قدراتهم واتجاهاتهم، واكتشاف الطلاب الموهوبين.

ومن منطلق تعزيز قدرات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية كونها من أهم المراحل التعليمية والمرحلة الأخيرة من التعليم العام السعودي، ومرحلة انتقالية مهمة تُقرر طبيعة التخصص الجامعي العالي الذي ستلتحق به الطالبة بعد تخرجها من المرحلة الثانوية، حيث إن اكسابها لمهارات البحث العلمي الرقمي باعتبارها مهارات مستقبلية تتواكب مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م؛ سيفيدها في انجاز أبحاثها العلمية ويؤهلها لحياتها الجامعية والمستقبلية، واشباع الطالبات الواعدات بالموهبة والذي ستخرج طاقاتهن بما يخدم المجتمع والوطن. فالبيئات الذكية المدَّعمة بالذكاء الاصطناعي تشكل عنصراً مهماً لاستقطاب وتشويق الطالبات الموهوبات كونها أدوات جاذبة للتعلم نظراً لما تحتويه من وسائط مؤثرة تسهم في تثبيت المعلومة وتحقيق المتعة والاثارة لفضول الطالبات الموهوبات وذكاءاتهن.

الإحساس بمشكلة البحث:

هناك العديد من الأسباب دفعت لدراسة مشكلة البحث؛ على الرغم من أهمية مهارات البحث العلمي الرقمي بمفاهيمها ومهاراتها للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية؛ إلا أنه لوحظ أن هناك ضعفاً في تلك المهارات لديهن، وتأكيداً على ذلك؛ فقد أجْرت استطلاعاً إلكترونياً بنوع (مغلق/مفتوح) الأسئلة على عينة مكونة من (٧٣) فرداً، تراوحوا ما بين معلمات بالتعليم العام وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات من تخصصي الحاسب الآلي وتقنيات المعلومات بالمملكة العربية السعودية، ويتمحور هدفه حول إن كان هناك ضعفاً في مهارات البحث العلمي الرقمي (المعرفية والأدائية) لدى متعلميهم من وجهة نظرهم، فكانت أبرز نتائج هذا الاستطلاع بأن نسبة (٩٣%) من أفراد العينة اتفقوا على أن هناك ضعفاً عاماً في مهارات البحث العلمي الرقمي عند معظم الطالبات، كما أن هناك إجابات متفرقة للاستطلاع المفتوح تكمن حول أسباب ضعف مهارات البحث العلمي الرقمي عند بعض الطالبات من وجهة نظر أساتذتهم محصورة فيما يلي:

- ضعف تدريب الطالبات على مهارات البحث العلمي الرقمي.
- ضعف المناهج المقدمة للطالبات وإهمالها مهارات البحث العلمي الرقمي، وإعطاء الأولوية والتركيز على الجوانب المعرفية فقط.
- ضعف تأهيل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس وعدم الاهتمام باستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تسهم في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي للطالبات.
- ضعف استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة وتقنياته المتطورة من قبل المعلمات وأعضاء هيئة التدريس، وتدّني تطوير ذاتهم بحضور الدورات التكنولوجية؛ بهدف تفعيلها في تدرسيهم لمهارات البحث العلمي الرقمي، وبالأخص المهارات الأدائية.

وعطفاً عما سبق ذكره من توصيات المؤتمرات والدراسات السابقة، ونتائج البحث الاستطلاعية، التي شجعت على إجراء مثل هذا البحث لحاجة ملّحة في مجال تدريس الموهوبات بالمرحلة الثانوية على وجه العموم، وتنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لديهن باعتبارها المهارات المستقبلية الملازمة للطالبات الموهوبات في حياتهن؛ حتى ما بعد المرحلة الثانوية.

لذا تتلخص مشكلة البحث الحالي إلى تقصّي فاعلية تصميم بيئة تعلم الكترونية ذكية في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية لذوي الأساليب المختلفة بالتعليم السعودي"، وبالتالي يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية تصميم بيئة تعلم الكترونية ذكية في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية ذوي أساليب التعلم المختلفة؟**

ويتفرع عنه التساؤلات الآتية:

١- ما مهارات البحث العلمي الرقمي اللازمة للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية؟

٢- ما التصميم المقترح لبيئة تعلم الكترونية ذكية في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية لذوي الأساليب المختلفة؟

٣- ما فاعلية بيئة تعلم الكترونية ذكية في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بصرف النظر عن أساليب التعلم؟

٤- ما فاعلية اختلاف أساليب التعلم (البصري–الحركي- متعدد الحواس) في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية؟

أهـــداف البحـــث:

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

١- تحديد مهارات البحث العلمي الرقمي اللازمة للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

٢- تصميم البيئة الالكترونية الذكية لتنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية ذوي أساليب التعلم المختلفة.

٣- قياس فاعلية بيئة التعلم الإلكترونية الذكية في تنمية المعرفية والأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

٤- قياس فاعلية اختلاف أساليب التعلم (البصري–الحركي- متعدد الحواس) في تنمية المعرفية والأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

أهميـــــــة البحـــــث:

١- قد يسهم البحث في إعطاء ملامح للمعنيين بوزارة التعليم للتمكين من استخدام مهارات البحث العلمي الرقمي لتطوير العمليات التربوية والتعليمية.

٢- قد يزود مصممي البرامج ومنفذيها ومطوريها والمستفيدين منها بتقنيات حديثة تسهم بالاهتمام بالأساليب المعرفية بين المتعلمين.

٣- قد يسهم في تبني قرارات واضحة تختص بالممارسات التعليمية لطالبات المرحلة الثانوية وتقديم تقنيات تسهم في اكسابهن المهارات المعرفية والعملية ومتوافقة مع الاتجاهات الحديثة في تدريس الموهوبات بما يتفق مع المعايير العالمية.

٤- قد يضيف لأعضاء الهيئة التدريسية أساليب جديدة مقترحة تساعدهم على التنويع في التدريس، كما قد يساعد المشرفين بالرجوع لها وقت الحاجة عند توجيه معلميهم وتدريبهم أثناء الخدمة.

٥- قد يسهم بفتح آفاق أمام الباحثين للقيام بدراسات مستقلة تتصل بتنمية مهارات أخرى باستخدام تقنيات تعليمية مختلفة.

حـــــدود البحـــــث:

١- **الحدود الموضوعية:** تصميم بيئة تعلم الكترونية ذكية في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية لذوي الأساليب المختلفة بالتعليم السعودي.

٢- **الحدود البشرية:** طالبات المرحلة الثانوية.

٣- **الحدود المكانية:** مدينة مكة المكرمة في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية.

٤- **الحـــدود الزمانيـــة:** تم تطبيق البحث في الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٤٢هـ-٢٠٢٠/٢٠٢١م).

مصطلحـــــات البحـــــث:

البيئـــة الإلكـــترونيـــة الـــذكيـــة:

يعرفها وونج ولوي (Wong & Looi (2012,-21 بأنها بيئة قادرة على تعديل أو تكييف نفسها بما يتناسب مع خصائص واحتياجات فرادى المتعلمين. ويحدد بعض الباحثين

أربعة جوانب مطلوبة لهذه القدرة التكيفية في ظل البيئة النموذجية للتعلم الإلكتروني وهي: المحتوى التكيفي، والعرض التكيفي، والتنقل التكيفي (بين الموضوعات)، ودعم التعاون التكيفي.

ويمكن تعريفها اجرائيا بأنها بيئة تعلم الكترونية ذكية ببرمجة الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها المختلفة، بحيث تكون قادرة على اتاحة المحتوى الخاص بمهارات البحث العلمي الرقمي بشقيها المعرفي والأدائي وتغيير طريقة استعراضه من خلال عرض المحتوى بطريقة تلائم حاجات وتفضيلات التعلم المرغوبة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

مهارات البحث العلمي الرقمي:

يعرفها السويط (٢٠١٨) بأنها مهارات للبحث العلمي تعتمد على استخدام المكتبات الرقمية وقواعد المعلومات المنتشرة على الانترنت التي يستخدمها الطلبة لتنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لديهم.

ويمكن تعريفها اجرائيا بأنها هي مجموعة من مهارات البحث العلمي الرقمي والمحددة في أربع مجالات في هذا البحث وهي: مجال المكتبة الرقمية وقواعد المعلومات – مجال إدارة المراجع والتوثيق الالكتروني – مجال التطبيقات الإحصائية على الحاسب الآلي – مجال تطبيقات الكشف عن الاستلال والسرقات العلمية الإلكترونية.

أساليب التعلم المختلفة:

يعرفها كوتيشا Kotecha, A. (2019) بأنها أسلوب أو نهج يتبعه الطالب في ثنايا تعلمه من خلال اختياره للوسائط المناسبة لتعلمه. ومن ثم يمكن النظر إلى أنماط التعلم على أنها أنماط إدراكية/ معرفية تطبيقية.

ويمكن تعريفها اجرائيا بأنها هو النهج المتبع في تعلم الطالبات الموهوبات واستعدادهن في طريقة التعلم وتلقّي المحتوى الخاص بمهارات البحث العلمي الرقمي بشقيها المعرفي والأدائي وذلك من خلال اختيارهن للوسائط التعليمية المناسبة والمفضلة لتعلمهن، حيث تم الاعتماد في هذه البحث على نموذج فارك VARK لأساليب التعلم (البصري– الحركي– متعدد الحواس).

حيث تم تفضيل تصميم محتوى بأسلوب التعلم في نموذج (VARK) وعدم الاقتصار على أحدها كأساليب منفصلة كالاقتصار على العرض اللفظي المسموع فقط أو العرض البصري القرائي فقط، بل تم الجمع بين أكثر من أسلوب للتعلم داخل البيئة الذكية، وذلك لمناسبتها لطبيعة كلٍ من العينة والمحتوى المتعلق بالمهارات الأدائية العملية المستهدفة من البحث، وهي مهارات البحث العلمي الرقمي المتعلقة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

الإطـــار النظـــري والـــدراســـات الســـابقـــة للبحـــث:

البيئـــات الالكـــترونيـــة الـــذكيـــة وأهميتهـــا:

تعتبر البيئات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي إحدى أهم الموضوعات البحثية في استراتيجيات التعلم القائمة على التكنولوجيا. فحيث أن الطلاب يتمتعون بقدرات، واحتياجات، وأنماط تعلم مختلفة، لابد لنا من ملاءمة المنهج الدراسي وأنشطة التدريس بما يتناسب مع هذه الاختلاف (Alzain, Clark, Ireson & Jwaid, 2018, p108).

وعلى الرغم من اختلاف الأدبيات فيما بينها في تعريف "البيئات الذكية" في سياق تكنولوجيا التعليم، فإن العديد من تلك التعريفات تتمحور حول قدرة البيئة على تعديل أو تكييف نفسها بما يتناسب مع خصائص واحتياجات فرادى المتعلمين. ويحدد بعض الباحثين أربعة جوانب مطلوبة لهذه القدرة التكيفية في ظل البيئة النموذجية للتعلم الإلكتروني وهي: المحتوى التكيفي، والعرض التكيفي، والتنقل التكيفي (بين الموضوعات)، ودعم التعاون التكيفي (Wong & Looi, 2012, p20-21).

كما تساعد بيئة التعلم الإلكتروني التكيفية على تمكين الطلاب من تحديد موقع وإمكانية الوصول للمصادر التعليمية المناسبة من حيث دعم إمكانية التنقل فيما بينها وطريقة عرضها. أما التنقل التكيفي فيساعد الطلاب في تحديد مكان المعلومات في الفضاء الترابطي (التشعبي) والتنقل فيما بينها والتبحر فيها. ويعمل العرض التكيفي على تعديل أو تكييف المحتوى أو طريقة عرض الصفحة وفقاً للملف التعريفي للمستخدم.

أما التعاون التكيفي فيساعد المتعلمين على إيجاد أنسب المساعدين أو المتعاونين. (Wong & Looi, 2012, p21)، وتهدف بيئة التعلم الالكتروني التكيفي لتوفير المعلومات المناسبة للطالب في التوقيت المناسب. يعني هذا أن بيئة التعلم الالكتروني التكيفي يستطيع تتبع

استخدام النظام باستمرار وتحديث المحتوى تلقائياً حتى يكون أكثر ملاءمة لكل مستخدم؛ الأمر الذي يتيح للمستخدمين الحصول على أفضل النتائج المطلوبة. ويمكن التعبير عن تكييف عملية التعلم في العناصر الأربعة التالية: (Al-jazairi, Hamtini & Rajab, 2018, p151).

١- تجميع المحتوى التكيفي الذكي: من واقع محتويات مختلفة.

٢- العرض التكيفي الذكي: عرض المحتوى بطرق مختلفة.

٣- التنقل التكيفي: إدارة محتوى الصفحة من واقع منظور كل مستخدم.

٤- دعم التعاون التكيفي الذكي: الذي يوفر التواصل بين المستخدمين وتحقيق التعاون.

هيكلة تصميم بيئات التعلم الذكية:

تركز بيئات التعلم التكيفية الذكية على أهمية الفروق الفردية في نمذجة بيئة التعلم الإلكتروني المثالية. حيث يُعد تحديد وتلبية متطلبات وقدرات المتعلمين من العوامل الحاسمة في نجاح تقديم نظم التعلم الإلكتروني التكيفية. ولابد للبيئات التعلمية التكيفية أن تتحلى بهذه الخصائص إذا أُريدَ لها توفير طرق تعلم ومحتوى مناسبين لمستخدميها (Shute & Zapata-Rivera, 2012).

فمن المهم للغاية إنشاء ملفات تعريفية دقيقة للطلاب ونماذج محددة لهم بناء على تحليل حالاتهم الوجدانية، ومستوى ونوعية معارفهم، وسماتهم الشخصية، ومهاراتهم. ثم لابد أن يجري الاستفادة من هذه البيانات بدرجة عالية من الكفاءة من أجل تدشين بيئة تعلم تكيفية (Shute & Zapata-Rivera, 2012).

بعد ذلك لابد من الاستخدام الفعال للبيانات المتحصلة في تطوير بيئة التعلم التكيفية. وبمجرد جمع هذه البيانات، يمكن استخدامها واستخدام نماذج المتعلمين بطريقتين؛ الأولى هي إحاطة الطريقة التدريسية المقترحة بالمعلومات اللازمة من قِبل خبراء ومصممي البيئات التعلمية التكيفية. أما الطريقة الثانية فتتضمن إتاحة إمكانية التعلم الذاتي التفاعلي للنظام من واقع سلوكيات الطلاب والمعلمين وهذه القدرات التعلمية ستضمن تحسن كل من المتعلم والنظام على مدار استمرارية وضع التعلم (Colchester Hagras et al, 2017, 51).

وهذا ما أكدته دراسة ياسين وخميس (٢٠١٨) والتي هدفت الى تصميم بيئة تدريب تكيفية للتعلم الذاتي التفاعلي والقائم على مستويات المعرفة السابقة لتنمية الكفايات المهنية

الأدائية لدى فني مصادر التعلم بمدارس البحرين واستخدام نظم التدريب التكيفي الإلكتروني عن بعد إلى تدريب متكيف مع حاجات المتدربين، يعمل على شخصنة التدريب والتعلم الذاتي التفاعلي، وقد تم بناء قائمة معايير تصميم نظام تدريب تكيفي قائم على مستويات المعرفة السابقة للتعلم الذاتي التفاعلي، ثم تصميم النظام وتطويره. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦٤) فني مصادر التعلم، قسمتهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى ذات المستوى المبتدئ وعددهم (٤٢) والمجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط عددهم (١٦) والمجموعة الثالثة ذات المستوى المتقدم وعددهم (٦) واستخدم المنهج التطويري في إجراء تجربة البحث. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث في كل من (الكفايات الأدائية الفنية – الكفايات الأدائية الإدارية).

ولقد أكد أوجوستيني Agustini (2017) على ضرورة تصميم بيئات التعلم التكيفية في ضوء أنماط التعلم للطلاب من خلال عدة مراحل يمكن توضيحها في الآتي:

١- **التشخيص:** تتمثل الخطوة الأولى في إعداد بيئة التعلم الالكتروني التكيفي في تحديد مشكلات واحتياجات الطلاب التي تتبدى في الدرس.

٢- **التحليل:** بعد تحديد احتياجات الطلاب ومشكلاتهم في التعلم، يتم إجراء تحليل احتياجات من أجل تحليل خصائص الطالب وتحليل متطلبات البيئة. في تحليل خصائص الطالب، تؤلف الخصائص الناتجة عن التحليل شبكة استبيان questionnaire grid ستحدد بعد ذلك اتجاه أنماط تعلم الطلاب. ويتم إجراء تحليل الاحتياجات للتأكد من أن البيئة سيجري إعدادها وتطويرها بناء على تلك الاحتياجات. أما تحليل متطلبات البيئة فينطوي على تحديد الوظائف الكلية العامة للبيئة؛ بما في ذلك الأداء المتوقع والمتطلبات الفنية لبيئة التعلم.

٣- **التصميم:** سيستند تصميم بيئة التعلم إلى النتائج المتحصلة من مرحلة التحليل. ويشتمل تصميم بيئة التعلم على ما يلي:

- معمارية بيئة التعلم: أي تصميم المحتوى، وتصميم نموذج المستخدم، وتصميم نموذج المجال، وتصميم تكيف نموذج بيئة التعلم.
- استخدام الأشكال التوضيحية للحالات، والأشكال التوضيحية لعمل المحاضر/ المعلم، والأشكال التوضيحية لعمل الطالب.

مكـونـات بيئـات التعلـم الـذكيـة:

تتألف بنية بيئات التعلم الذكية التكيفية من أربعة موديولات متمايزة عن بعضها بدرجة كبيرة من الوضوح وهي:

- **موديول الطالب:** ويضطلع بإدارة كافة المعلومات الهامة المتعلقة بالطالب في عملية التعلم والتي تتضمن معرفة الطالب، وخصائصه الشخصية، وسلوكياته السابقة، واستعداده ... وما إلى ذلك.
- **موديول الواجهة:** الذي ييسر التواصل بين بيئة التعلم التكيفية الذكية والطالب. ومن ثم لابد أن يتمتع هذا الموديول بدرجة عالية من سهولة للاستخدام، والبداهة، وعدم الغموض، الخ.
- **موديول المجال:** يشتمل هذا الموديول على جميع خصائص المعرفة التي يتعين تدريسها. ويطلق عليه أحياناً "موديول الخبير" لأن بعض النظم تستخدمه كنظام خبير. ويضطلع هذا الموديول بتخزين المعلومات المتعلقة بالموضوعات، والمهام، والعلاقات فيما بينهما، ودرجة صعوبة كل مهمة.
- **الموديول التدريسي:** تتمثل وظيفة هذا الموديول في تقرير ماذا ومتى يجري تدريس محتوى موديول المجال، ويساعد في اتخاذ قرارات تدريسية أفضل وفقاً لاحتياجات الطالب. ويطلق بعض الباحثين على هذا الموديول "موديول المعلم الخصوصي" لأنه يقارن معرفة الطالب بمعرفة المجال ثم يختار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتدريس الطلاب. (Iglesias, Martínez, Aler & Fernández, 2009, p91).

دور بيئـات التعلـم الـذكيـة في تعليـم المـوهـوبـين:

يمكن أن يكون لتقنيات الذكاء الاصطناعي تطبيقات مهمة في تعليم الطلاب الموهوبين. ومن بين أبرز مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في هذا الصدد ما أوضحته دراسة لوستيجوفا Lustigova (2014, 132) من إمكانية توظيف أساليب التنقيب في البيانات Data mining لتحديد الأنماط السلوكية لدى الطلاب الموهوبين في بيئات التعلم عبر الإنترنت ومن ثم الاستفادة من هذه الأنماط لتوفير بيئات تعلم تكيفية تستند إلى خصائص هؤلاء الطلاب والتي تسعى لتعليم أقوى في بيئة ممتعة وجذابة.

وتعد نظم التعليم الذكية مهمة للطلاب الموهوبين بشكل خاص. ومن الأمثلة على ذلك ما أورده كل من تشوي ولي ولي Choi, Lee & Lee, (2013) في دراستهم والتي تضمنت تصميم نظام ذكي للتدريس والتعلم يستهدف تنمية قدرات ومهارات التفكير الحاسوبي لدى الطلاب الموهوبين في تقنيات المعلومات وهو نظام يوفر بيئة تعليمية تتجاوز حدود الزمان والمكان وتتوافق مع التطورات الحادثة في تقنيات المعلومات وتسمح للطلاب الموهوبين بتنفيذ التعلم الذاتي المستقل استناداً إلى مجموعة متنوعة من مواد التعلم المتاحة عبر الإنترنت، ولابد من ضرورة دمج إمكانيات التقنيات الذكية من منطلق الأهمية الكبيرة التي أبرزتها البحوث العلمية لدور العوامل المعلوماتية في تعلم الطلاب. ومع تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية باتت التقنيات الواعية معلوماتياً أمراً واقعاً.

وقد شدَّد الباحثون على أن البيئة التكيفية الذكية رغم صعوبة تنفيذها لتكاليفها الباهظة حتى أن كبار الشركات خسرت ولم تعود تنفذها نظراً للتكاليف الكبيرة ولكنها بالمقابل أن البيئات التكيفية قادرة على تحسين تحصيل المتعلم لأن محتوى المقرر الدراسي يمكن تكييفه وتعديله بما يتناسب مع قدرات المتعلم وهذا من الصعب جداً تنفيذه وقد يفوق الامكانات. (Daoruang et al., 2018, 2).

البحـــث العلمـــي الـرقمـي:

تحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م ضمن محور "اقتصاد مزهر فرصة مثمرة" وذلك في توفير تعليم يسهم في دفع عجلة الاقتصاد والتي تعد من التزامات العمل لتحقيقها " التركيز على الابتكار في التقنيات المتطورة"، وتماشياً مع خطة التنمية العاشرة في التحول إلى مجتمع معرفي مبدع، يأتي الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي "إبداع" للموهوبين سعياً لإيجاد بيئة علمية إبداعية تنافسية محفزة لعقل الباحث العلمي، وتهيئته للمنافسة والدخول في المنظومة العالمية المعرفية القائمة على الابتكار والبحث العلمي لتحقيق التنمية الوطنية المستدامة، ومن هذه المنطلقات؛ يتسنى اكساب الطالبات الموهوبات لمهارات البحث العلمي الرقمي للوصول الى المصادر العلمية والمراجع الالكترونية بنصّها الكامل وبكافة اللغات وحفظها واسترجاعها بالطرق التكنولوجية والتي تفيدهن في انجاز الابحاث العلمية، ومتابعة

الجديد من البحوث العلمية والاطلاع على نتائجها، وتطوير كفاياتهن التكنولوجية والمهارية فيما يخص توثيق المراجع وعمل الاستبيانات الالكترونية والبحث في قواعد المعلومات و تحليل الكتابة العلمية من حيث كشف نسب الاقتباس وتوثيقها.

ويُعد اكساب مهارات البحث العلمي الرقمي للطالبات الموهوبات ضرورة أساسية وعلمية ومطلباً مهماً في الحياة المعاصرة، فمهارات البحث العلمي الرقمي من المجالات التي تربو المجتمعات الطامحة لتحقيقها بغية الترقي في مجالها العلمي والبحثي والتي فرضتها متغيرات العصر.

ومن هذه المنطلقات؛ علينا اكساب الطالبات الموهوبات مهارات البحث العلمي الرقمي حتى يتسنى لهن الوصول الى المصادر العلمية والمراجع الالكترونية بنصها الكامل وبكافة اللغات وحفظها واسترجاعها بالطرق التكنولوجية والتي تفيدهن في انجاز الابحاث العلمية، ومتابعة الجديد من البحوث العلمية والاطلاع على نتائجها، وتطوير كفاياتهن التكنولوجية والمهارية فيما يخص توثيق المراجع وعمل الاستبيانات الالكترونية والبحث في قواعد المعلومات وتحليل الكتابة العلمية من حيث كشف نسب الاقتباس وتوثيقها حيث يُعد اكساب المهارات المتعلقة بتطبيقات البحث العلمي الرقمية للطالبات الموهوبات ضرورة أساسية وعلمية ومطلباً مهماً في الحياة المعاصرة، فتكنولوجيا البحث العلمي من المجالات التي ترنو المجتمعات الطامحة لتحقيقها بغية الترقي في مجالها العلمي والبحثي والتي فرضتها متغيرات العصر.

وفي ذات السياق نشير الى عدد من الدراسات التي تناولت مهارات البحث العلمي الرقمي دراسة السيد (٢٠١٤) على فعالية مثل هذه التطبيقات في البحث العلمي حيث هدفت إلى معرفة أثر فاعلية بيئة تعليمية عبر الويب قائمة على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات البحث العلمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والشبه تجريبي، وتمثلت أدواتها في الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم منتج لقياس الجوانب المهارية لمهارات البحث العلمي ومقياس دافعية الإنجاز للجانب المهارى، وأوصت الدراسة بضرورة التوجه نحو تحقيق التكامل بين بيئات التعلم الإلكترونية وتطبيقات البحث العلمي وبالأخص تطبيقات الحوسبة السحابية لتحسين وتجويد أنماط التعليم والتعليم الجامعي، والعمل على تنوع إستراتيجيات التعلم ضمن توظيف التكنولوجيا في عمليات التعلم.

كما حاولت دراسة قباني (٢٠١٧) التعرف على الأدوات والبرمجيات التقنية التي تمكن الباحث من استخدامها أثناء رحلته للبحث العلمي؛ ومن ثم دراسة واقع استخدام الباحثين في جامعة دمشق للأدوات والبرمجيات في بحوثهم؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة طلاب الماجستير والدكتوراه وأساتذة الجامعة بجميع تخصصاتهم؛ وتوصلت النتائج أبرزها أن هناك ضعف عام بمعرفة البرمجيات التقنية التي تخدم البحث العلمي والتي تعتبر خدمات هامة منها محركات البحث العلمي أو قواعد البيانات والتي تعتبر من أفضل الأدوات لمتابعة مستجدات التخصص، كما أن نسبة كبيرة لا تستخدم برامج الخرائط الذهنية الإلكترونية، و شيوع استخدام برنامج وورد كما أن هناك ضعف عام في استخدام برامج ادارة المراجع الإلكترونية.

كما هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٨) التي استقصت الدراسة الى التعرف على واقع استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت على عينة مكونة من (٨٢) طالباً وطالبة ؛ وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها أن هناك درجة استخدام متوسطة لتطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لدى الطلاب والطالبات؛ كما أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لطلاب وطالبات الدراسات العليا لإكسابهم مهارات استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي.

فـــرضيـــات البحـــث:

في ضوء ما تم عرضه بالإطار النظري والدراسات السابقة يمكن التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم البصري، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم الحركي، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم متعدد الحواس في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط مهارات البحث العلمي الرقمي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم البصري، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم الحركي، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم متعدد الحواس في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات البحث العلمي الرقمي.

منهج البحث:

اقتضى طبيعة البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الاطلاع على الأدبيات السابقة والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث؛ بهدف تحديد مهارات البحث العلمي الرقمي اللازم تنميتها لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، ومعايير تصميم البيئة التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وإعداد الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب المعرفي والأدائي لمهارات البحث العلمي الرقمي، كما تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على ثلاث مجموعات تجريبية كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١) التصميم التجريبي للمعالجة التجريبية

المجموعات التجريبية	التطبيق القبلي	أسلوب المعالجة	التطبيق البعدي
مجموعة تجريبية (١) أسلوب التعلم [البصري]	١- اختبار التحصيل المعرفي. ٢- بطاقة ملاحظة.	بيئة التعلم الالكترونية الذكية	١- اختبار التحصيل المعرفي. ٢- بطاقة ملاحظة.
مجموعة تجريبية (٢) أسلوب التعلم [الحركي]			
مجموعة تجريبية (٣) أسلوب التعلم [متعدد الحواس]			

مجتمع وعينة البحث:

اشتمل مجتمع البحث على طالبات المرحلة الثانوية فئة في المدارس الحكومية في إدارة تعليم مكة المكرمة والبالغ عددهن (١٦٤) طالبة موهوبة في مدرسة أم سلمة الثانوية للموهوبات

بمكة للعام الدراسي (١٤٤٣هـ – ٢٠٢١م) كما تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من بين المدارس المطبقة لنظام المقررات وتم اختيار مدرسة أم سلمة للموهوبات وتم أخذ عينة قوامها (٥٤) طالبة بثانوية أم سلمة للموهوبات بمدينة مكة المكرمة.

إجـــراءات تطبيـــق البحـــث:

يتم تطبيق البحث الحالي؛ وفقاً للإجراءات التالية:

أولاً: مـــواد البحـــث:

تم اعداد مواد البحث؛ كما هو موضح في الآتي:

- اعداد قائمة بالمعايير اللازمة لبناء بيئة التعلم الإلكترونية الذكية.
- اعداد قائمة بمهارات البحث العلمي الرقمي المتعلقة اللازمة للطالبات الموهوبات.
- اعداد مقياس أسلوب التعلم في البيئة الذكية.
- إعداد المحتوى التعليمي الإلكتروني للموضوعات المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي في شكل يتلاءم مع أساليب تعلم الطالبات الموهوبات.
- انتاج أدوات الذكاء الاصطناعي، وتحديد أدوات الذكاء الاصطناعي الجاهزة.
- تصميم البيئة الإلكترونية الذكية.

ثانياً: أدوات البحـــث:

تم بناء وإعداد أدوات جمع البيانات؛ كما هو موضح في الآتي:

- بناء الاختبار المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات البحث العلمي الرقمي وتم والتحقق من صدقها وثباتها.
- بناء بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات البحث العلمي الرقمي والتحقق من صدقها وثباتها.

ثالثاً: المتطلبـات الإداريـــة:

بعد تحكيم مواد وأدوات البحث تم الحصول على جميع الموافقات من الجهات الرسمية المختصة لتنفيذ تجربة البحث.

رابعاً: التطبيق الميداني للبحث الحالي:

- حصر مجتمع البحث من الطالبات الموهوبات في المدارس الثانوية للبنات في مدينة مكة المكرمة.
- تحديد مجتمع البحث عشوائيا ومن تم تحديد عينة البحث قصدياً.
- تطبيق الأدوات الكمية على العينة الاستطلاعية على مجموعة ومن خارج مجتمع البحث وخارج عينة البحث.
- تطبيق الأدوات قبلياً والمتمثلة في: الاختبار المعرفي القبلي، وبطاقة الملاحظة لمهارات البحث العلمي الرقمي على أفراد العينة.
- تطبيق التعلم داخل بيئة التعلم الذكية على الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمدرسة أم سلمة بمكة المكرمة.
- تطبيق الادوات بعدياً والمتمثلة في الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة لمهارات البحث العلمي الرقمي على أفراد العينة.
- تصحيح إجابات الطالبات الموهوبات للدراسة للقياسين، لأدوات البحث الكمية.
- إدخال البيانات الخام على ملف الاكسل، وذلك للتحليل الاحصائي من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- عرض نتائج الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة قبلياً وبعدياً، وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم التوصيات اللازمة في ضوء نتائج البحث، وطرح المقترحات المناسبة لتفعيل توصيات البحث.

إعداد قائمة مهارات البحث العلمي الرقمي

فيما يلي استعراض الإجراءات التي استخدمت لإعداد قائمة بالمهارات اللازمة لمهارات البحث العلمي الرقمي:

أ) تحديد الهدف من القائمة:

تهدف القائمة إلى حصر المهارات الرئيسية والفرعية اللازمة لمهارات البحث العلمي الرقمي اللازمة للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

ب) تحـــديـد محتـــوى القـــائمـــة:

لتحديد المهارات الرئيسية والفرعية اللازمة مهارات البحث العلمي الرقمي التي تم تضمينها في القائمة، تم من خلال ما يلي:

- الاطـلاع علـى الأدبيـات والبحـوث والمراجـع العربيـة والأجنبيـة فـي مجـال التطبيقـات التكنولوجيـة التعلـيم بصـفة عامـة وفـى مجـال مهـارات البحـث العلمـي الرقمـي بصـفة خاصة.
- تحليل نماذج مهارات البحث العلمي الرقمي.
- حضور الباحثات الدورات التدريبية التي نظمتها عمادة البحث العليم بجامعة أم القرى.
- الاستعانة بآراء المتخصصين في التطبيقات الالكترونية ومهارات البحث العلمي الرقمي من خبراء ومتخصصين في مجال تقنيات التعليم وعلم المعلومات والنشر العلمي.

وبعد الحصول على المهارات تم تقسيمها إلى مهارات أساسية، ويتبع كل مهارة أساسية مجموعة من المهارات الفرعية المتعلقة بها، وبلغت عدد المهارات الرئيسة (٤) مجالات رئيسة، مقسمة على (٦٣) مهارة فرعية.

ج) التحقـــق من صـــدق القـــائمـــة:

تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تقنيات التعليم وعلم المعلومات والنشر العلمي الدولي وطلب منهم إبداء الرأي في:

- شمولية القائمة لما ينبغي أن تشتمل علية من جوانب.
- سلامة الصياغة اللغوية، والدقة العلمية لكل مهارة.
- تحديد درجة أهمية كل مهارة منها في مهارات البحث العلمي الرقمي.
- إبداء أية ملاحظات أو مقترحات.

وتم إجراء التعديلات التي رأى السادة المحكمون ضرورة تعديلها، حيث أعيد صياغة بعض المهارات، وحذف واستبعاد بعض المهارات الأخرى وذلك للتشابه والتكرار.

وبعد الحذف والإضافة والتعديل بناء على آراء السادة المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المهارات، وبلغ عدد المهارات الرئيسية (٤)، والمهارات الفرعية (٦٠).

د) حساب ثبات القائمة:

تم حساب ثبات القائمة عن طريق استخدام معادلة معامل الاتفاق (محمد المفتى، ١٩٨٤، ١٠).

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

حيث تم حساب معامل الاتفاق بين مجموعة من السادة المحكمين وقد خرج معامل الاتفاق = ٠,٩.

إعداد أدوات البحث وضبطها:

أولاً: بناء الاختبار المعرفي لمهارات البحث العلمي الرقمي:

تم اعداد اختبار التحصيل المعرفي عند المستويات المعرفية التالية: (التذكر – الاستيعاب – التطبيق – التحليل – التقويم – الابتكار)؛ بهدف قياس الجانب المعرفي للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية والمرتبطة لمهارات البحث العلمي الرقمي، والخطوات كالتالي:

١- تحديد الهدف من الاختبار المعرفي:

والذي يهدف إلى قياس درجة معرفة الطالبات اللاتي يدرسن مهارات البحث العلمي الرقمي، ويهدف تطبيقه قبلياً؛ للتأكد من مستوى الطالبات الموهوبات فيما يتعلق بالمعارف المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي، كما يهدف تطبيقه بعدياً لمقارنة التحصيل المعرفي للمجموعة قبليًا وبعديًا؛ للكشف عن فاعلية المعالجة التجريبية.

٢- تحديد الأهداف الإجرائية للاختبار المعرفي:

تم إعداد قائمة بالأهداف السلوكية الإجرائية تكون منطلقاً لبناء الاختبار المعرفي للبرامج المحددة مهارات البحث العلمي الرقمي في المجالات الأربع وهي: (مجال التنظيم والادارة: وتتضمن مهارات إدارة المراجع والاستشهادات لـ Mendeley و مجال أدوات البحث: وتتضمن مهارات المكتبة الرقمية السعودية (SDL)، أما مجال أدوات التحليل: وتتضمن مهارات تصميم الاستبانات الإلكترونية والتحليل الإحصائي Google Forms، وأخيراً مجال أدوات الكتابة: لمهارات كشف السرقات العلمية و الانتحال أو الاقتباسturnitin، وبلغت الأهداف في نسختها

الأولية (٤٠) هدفاً ، وشملت المستويات المعرفية التالية لبلوم الرقمي: (التذكر – الاستيعاب – التطبيق – التحليل – التقويم – الابتكار)، وبعد الانتهاء من صياغتها وتحديد مستوياتها تم عرضها على مجموعة من المحكمين ؛ للتأكد من دقة صياغة الاختبار وصحة تحديد مستوياتها، وبناءً على تعليقات المحكمين وملاحظاتهم، تم تعديل قائمة الأهداف ووضعها بنسختها النهائية.

٣- بناء جدول مواصفات الاختبار المعرفي:

تم بناء الجدول وفق الخطوات التالية:

أ) **حساب الأهمية النسبية للموضوعات:** تم حساب الوزن النسبي للموضوعات على أساس الزمن المستغرق في تعلمه، حيث تناول البحث أربع تطبيقات لمهارات البحث العلمي الرقمي، وعدد الساعات (٢٠) ساعة، والوزن النسبي لجميع التطبيقات (١٠٠%).

ب) **حساب الأهمية النسبية للأهداف:** تمت صياغة الأهداف الإجرائية السلوكية تكون منطلقاً لبناء عبارات الاختبار المعرفي وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف السلوكية، وذلك لكل مهارات من مهارات البحث العلمي الرقمي، حيث أن الأهداف شاملة للمستويات التالية: (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التقويم – الابتكار)، وتم تحديد الوزن النسبي للأهداف كما في الجدول (٢)

جدول (٢) : يوضح الأهمية والوزن النسبي لكل مستوى من مستويات بلوم الرقمي

مستوى الأهداف	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الابتكار	المجموع
عدد الأهداف	١١	٩	٧	٥	٤	٤	٤٠
الوزن النسبي الاجمالي	%٣٠	%٢٥	%٢٠	%١٠	%٧,٥	%٧,٥	%١٠٠

ج) **تحديد عدد مفردات الاختبار المعرفي وعدد الدرجات:** تم تحديد عدد مفردات الاختبار (٤٠) مفردة، كما تحديد درجة واحدة لكل مفردة بحيث يصبح المجموع الكلي لدرجات الاختبار (٤٠) درجة.

د) **صياغة مفردات وتعليمات الاختبار المعرفي :** تمت صياغة مفردات الاختبار المعرفي من نوع الاختيار من متعدد في ضوء صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية حيث تكون

الاختبار المعرفي في صورته الأولية من (٤٠) مفردة بخمسة بدائل وزعت عشوائياً بحيث شملت جميع المفاهيم المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي وروعي في صياغتها احتوائها على فكرة رئيسة واحدة، وارتباطها بالأهداف والمحتوى التعليمي لمهارات البحث العلمي الرقمي، كما تمت صياغتها بعبارات قصيرة واضحة ودقيقة وتعد الاختبارات الموضوعية مناسبة لتميزها بعدة سمات، كما تم توضيح مجمل من تعليمات الاختبار حول مفردات الاختبار و وزمنه كما أوضحت أن هناك إجابة واحدة فقط من بين البدائل الخمس هي الصحيحة لكل مفردة .

٤- التحقق من صدق الاختبار المعرفي:

تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي من خلال ما يلي:

أ) **الصدق الداخلي:** تم التحقق من صدق محتوى عن طريق الاختبار التحصيلي وضع جدول المواصفات في صورته النهائية؛ حيث تم وضع جدول المواصفات لاختبار التحصيل المعرفي من خلال تحديد الموضوعات التي يحتوها الاختبار، والأهداف والمستويات المعرفية المراد قياس الوزن النسبي لها، وعدد مفردات الاختبار في كل مستوى معرفي، وعددها في كل موضوع، وتم تحديد عدد مفردات الاختبار لكل خلية من خلايا جدول المواصفات، فكانت عدد مفردات الاختبار المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي والتي بلغت مجموعها (٤٠) مفردة، والوزن النسبي لكل مستوى من مستويات بلوم الرقمية للأهداف السلوكية الاجرائية، حيث بلغ مجمل مفردات الاختبار لمجال التنظيم والادارة في (Mendeley) (١٢) مفردة أي بنسبة (٣٠%) ؛ كما شملت مفردات الاختبار لمجال أدوات البحث للمكتبة الرقمية السعودية (SDL) (١٠) مفردة، أي بنسبة (٢٥%)؛ في حين أن (Google Forms) الخاص بمجال أدوات التحليل بلغ عدد مفرداتها (١٠) أي بنسبة (٢٥%)، وأخيراً (turnitin) الخاص بمجال أدوات الكتابة بلغ عدد مفرداتها (٨) أي بنسبة (٢٠%) .

ب) **الصدق الظاهري:** وتم من خلال صدق المحكمين؛ حيث تم عرض تم عرض الصورة الأولية من الاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين المتخصصين من ذوي

الخبرة والاختصاص؛ بهدف الاستفادة من خبراتهم واستطلاع آرائهم وملاحظاتهم، وفي ضوء ملاحظات المحكمين فقد تمت اعادة صياغة مفردات الاختبار اللغوية لبعض العبارات، وزيادة بدائل الاختبار من ثلاثة بدائل الى خمس بدائل.

٥- التطبيق التجريبي على العينة الاستطلاعية وصلاحيتها الاحصائية للاختبار المعرفي:

تم تطبيق الاختبار المعرفي على عينة استطلاعية قوامها (٢٢) طالبة من خارج عينة البحث؛ بهدف التحقق من وضوح تعليمات الاختبار، ومفرداتها وصحتها، وسلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار تمهيداً لإيجاد الصلاحية الاحصائية للاختبار وحساب الصدق والثبات للاختبار، وبعد التطبيق على العينة الاستطلاعية تم احتساب ما يلي:

أ) **الزمن المقدر للاستجابة على مفردات الاختبار المعرفي:** تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وتم تسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة تمكنت من الاجابة على الاختبار قبل احدى الطالبات الأخريات، وتسجيل زمن اخر طالبة أدت الاختبار، ومن ثم تم احتساب الزمن المقدر لتطبيق الاختبار مع مراعاة الزمن الذي تستغرقه الطالبة في قراءة تعليمات الاختبار ليكون (٥) دقائق ليكون الزمن اللازم والملائم لأداء الاختبار هو (٥٠) دقيقة.

ب) **التكافؤ القبلي في الجوانب المعرفية:** يتضح أن قيم النسبة الفائية "ف" لاختبار تحليل التباين بلغت على الترتيب: (٠,٤٧٩)، (٠,٧٨٠)، (٠,٠٣٦)، (٠,٢٨٦)، (٠,٤٠٥)، وكانت جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وفقًا لأساليب التعلم، وذلك يؤكد على تكافؤ طالبات المجموعات التجريبية الثلاث في الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي (كدرجة إجمالية، وكمجالات فرعية: مجال التنظيم والإدارة – مجال أدوات البحث– مجال أدوات التحليل – مجال أدوات الكتابة).

ج) **صدق الاتساق الداخلي:** وللتأكد من الصدق الداخلي للاختبار التحصيلي تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٢٢) طالبة من الطالبات الموهوبات غير المشاركات في العينة

الأساسية للبحث، وتم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب مدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، ثم في حساب مدى ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، وجاءت النتائج أن معاملات ارتباط فقرات المجال الأول بدرجته الكلية تراوحت بين (٠,٥١٥-٠,٦٨٨)، ومعاملات ارتباط فقرات المجال الثاني بدرجته الكلية تراوحت (٠,٥٣٨-٠,٧٨١)، ومعاملات ارتباط فقرات المجال الثالث بدرجته الكلية تراوحت بين (٠,٥٦٩- ٠,٨٢٥)، ومعاملات ارتباط فقرات المجال الرابع بدرجته الكلية تراوحت بين (٠,٥٩٧- ٠,٧٩١)، وكانت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥)، مما يؤكد على أن جميع فقرات الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

جدول (٣) : نتائج صدق الاتساق الداخلي لمجالات الاختبار التحصيلي (ن= ٢٢)

مجالات الاختبار	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: مجال التنظيم والإدارة	٠,٨١٠	دال عند ٠,٠١
المجال الثاني: مجال أدوات البحث	٠,٧٤٠	دال عند ٠,٠١
المجال الثالث: مجال أدوات التحليل	٠,٧٨٣	دال عند ٠,٠١
المجال الرابع: مجال أدوات الكتابة	٠,٦٦٧	دال عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط مجالات الاختبار بدرجته الكلية بلغت على الترتيب: (٠,٨١٠)، (٠,٧٤٠)، (٠,٧٨٣)، (٠,٦٦٧)، وكانت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أن جميع مجالات الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

د) **تحديد معامل السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار المعرفي:** تم حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لكل عبارة من عبارات الاختبار المعرفي؛ بهدف الحكم على مدى

صلاحية العبارات ومناسبتها لأغراض القياس وتم إيجاد معامل السهولة والصعوبة والتمييز على النحو التالي:

- **معامل الصعوبة:** فالهدف من حساب معامل الصعوبة هو حذف الفقرات التي تقل درجة صعوبتها عن (٠,٢٠) أو تزيد عن (٠,٨٠) وهو الحد المعقول حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم.
- **معامل السهولة:** يدل معامل السهولة على نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة، وتم حسابه من معامل السهولة وفق المعادلة:

معامل السهولة = ١- معامل الصعوبة

- **معامل التمييز:** وتم إيجاد معامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيل من خلال ترتيب درجات طالبات العينة الاستطلاعية على الاختبار تنازليًا، وتم تحديد مجموعتين من الطالبات؛ المجموعة الأولى تمثل الفئة العليا وتضم (٦) طالبات بنسبة (٢٧%)، والمجموعة الثانية تمثل الفئة الدنيا وتضم (٦) طالبات بنسبة (٢٧%)، وتم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار ويمكن اعتبار الفقرة مقبولة وفق هذا المعامل إذا كان قيمة معامل التمييز أعلى من (٠,٢٠) حيث تعتبر الفقرات ذات معامل التمييز بين (٠,٢٠- ٠,٢٩) ذات تمييز مقبول وينصح بتحسينها والفقرات ذات معامل تمييز أعلى من (٠,٢٩) ذات تمييز جيد ويمكن الاحتفاظ بها، أما الفقرات التي لها معامل تمييز أقل من (٠,١٩) فتعتبر ضعيفة التمييز وينصح بحذفها (عبد الرحمن، ٢٠١١، ص١٩٨)، فتبين أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين: (٠,٣٦- ٠,٧٧)، وهي قيم تقع في المستوى المعقول من الصعوبة حسب ما قرره المختصون في مجال القياس والتقويم، وعلى ذلك فقد تم قبول جميع فقرات الاختبار التحصيلي من حيث مستوى الصعوبة، ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت بين: (٠,٣٣- ٠,١٠٠)، وهي قيم تقع في المستوى المعقول من التمييز حسبما قرره المختصون في مجال القياس والتقويم، وعلى ذلك فقد تم قبول جميع فقرات الاختبار التحصيلي من حيث مستوى التمييز.

هـ) **التحقق من ثبات الاختبار المعرفي:**

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم استخدام معامل "ألفا كرونباخ" لحساب ثبات مجالات الاختبار التحصيلي ودرجته الكلية، وتم ذلك بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) للبيانات التي حصلت عليها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج توضح أن معاملات الثبات لمجالات الاختبار بطريقة "ألفا كرونباخ" بلغت على الترتيب: (٠,٨٥٢)،(٠,٨٢٩)، (٠,٨٦٢)، (٠,٨٣٥)، كما بلغ معامل الثبات العام للاختبار ككل (٠,٩١٨)، وهى قيم تؤكد على أن الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** وذلك بتجزئة فقرات الاختبار إلى نصفين؛ الفقرات الفردية في مقابل الفقرات الزوجية، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient) في حساب الارتباط بين النصفين، وتم تعديل الطول باستخدام معامل "سبيرمان وبراون" (Spearman-Brown)، ومعامل "جتمان" (Guttmann) (علام،٢٠٠٢، ص ١٥٦)، وجاءت النتائج توضح أن معاملات ثبات التجزئة النصفية لمجالات الاختبار بمعامل "سبيرمان وبراون" تراوحت بين (٠,٧٩٧-٠,٩٠٦)، وبمعامل "جتمان" تراوحت بين (٠,٧٩٣- ٠,٨٩٩)، وتؤكد هذه القيم على أن جميع مجالات الاختبار التحصيلي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، كما أن معامل الثبات العام للاختبار بمعامل "سبيرمان وبراون" بلغ (٠,٨٥٥)، وبمعامل "جتمان" بلغ (٠,٨٥٤)، وتؤكد هذه القيم على أن الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

٦- إعداد الصورة النهائية للاختبار المعرفي:

تمت صياغة عبارات الاختبار المعرفي في صورته النهائية بعد الاطلاع على آراء المحكمين وتطبيقها، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته احصائياً والتي أكدت أن الاختبار صالح إحصائياً من خلال حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز ليصبح الاختبار في نسخته النهائية.

ثانياً: إعداد بطاقة ملاحظة لقياس الأداء العملي مهارات البحث العلمي الرقمي:

بعد مراجعة العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت مفهوم بطاقة الملاحظة وكيفية بنائها تم بناء بطاقة الملاحظة وفقاً للخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** تهدف بطاقة الملاحظة الى قياس مستوى أداء الطالبات الموهوبات للجوانب الأدائية العملية اللاتي درسن مهارات البحث العلمي الرقمي؛ للكشف عن فاعلية بيئة التعلم الذكية للبرامج المحددة لمهارات البحث العلمي الرقمي في المجالات الأربع وهي: (مجال التنظيم والادارة: وتتضمن مهارات إدارة المراجع والاستشهادات لـ Mendeley، ومجال أدوات البحث: وتتضمن مهارات وتقنيات البحث بمصادر المعلومات الرقمية للمكتبة الرقمية السعودية (SDL)، أما مجال أدوات التحليل: وتتضمن مهارات تصميم الاستبانات الإلكترونية والتحليل الاحصائي Google Forms، ومجال أدوات الكتابة: لمهارات كشف السرقات العلمية أو الاقتباس turnitin ؛ للكشف عن فاعلية بيئة تعلم تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي.

٢- **تحديد محتوى بطاقة الملاحظة:** تم تحديد محتوى بطاقة الملاحظة في نسختها الأولية على المهارات الأدائية في قائمة مهارات البحث العلمي الرقمي وهي (٤) مجالات رئيسة، مقسمة على (٦٠) مهارة فرعية المجالات ويتفرع منها المهارات الفرعية.

٣- **تحديد طريقة تقييم أداء الطالبات في بطاقة الملاحظة:** تم تحديد أداء الطالبات الموهوبات لمهارات البحث العلمي الرقمي باستخدام التقدير الكمي ، وذلك بتحديد ثلاث مستويات لمعرفة درجة أداء المهارة في ثلاث وهي: (متقنة –متقنة الى حد ما –غير متقنة) بحيث يتم حساب ثلاث درجات اذا أدت الطالبة جميع خطوات المهارة بشكل متقن وبدون توجيه أو مساعدة من الملاحِظة، ودرجتين إذا أدَّت الطالبة جميع خطوات المهارة بدرجة متقنه الى حد ما بعد التوجيه الشفوي بوجود خطأ وبمساعدة الملاحِظة لتصحيح الخطأ، ودرجة صفر اذا لم تُؤدِّ الطالبة المهارة، وبالتالي تكون مهمة الملاحِظة تدوين ما تلاحظه من أداء الطالبة لكل مهارة بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة، بعد توجيه الأوامر اللازمة للطالبات لتنفيذها.

٤- **صياغة عبارات وتعليمات بطاقة الملاحظة:** شملت بطاقة الملاحظة على الهدف من البطاقة وكيفية تقدير الدرجات، كما صِيغت عبارات وتعليمات بطاقة الملاحظة بحيث تم مراعاتها لتكون واضحة ومحددة؛ حتى يتسنى للملاحِظة التقييم بطريقة موضوعية ودقيقة.

٥- **التحقق من صدق المحكمين لبطاقة الملاحظة:** بعد الانتهاء من بناء بطاقة الملاحظة في نسختها الأولية، تم التحقق من صدقها الظاهري وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم على بطاقة الملاحظة من حيث مدى ملاءمة المهارات الرئيسة والفرعية لموضوع البحث، ووضوح بنود بطاقة الملاحظة، وقدرة المفردات على قياس المهارة، وصحة ودقة المفردات لغوياً، واضافة وحذف وتعديل ما يرونه مناسباً، وبعد تحليل آراء المحكمين ومعالجتها لوحظ إجماعاً من قبل المحكمين على أهمية كلٍ من المهارات الرئيسة والفرعية وتجانسها مع بعضها البعض حيث لم يرد من قبل المحكمين أي تعديلات جوهرية على المهارات الرئيسة أو ما انبثق منها من مهارات فرعية.

٦- **التكافؤ القبلي في الجوانب الأدائية:** تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة وفقًا لأساليب تعلم الطالبات الموهوبات وتفضيلاتهن، مما يؤكد على تكافؤ طالبات المجموعات التجريبية الثلاث قبلياً في الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي (كدرجة إجمالية، وكمجالات فرعية: مجال مهارات التنظيم والإدارة – مجال مهارات البحث– مجال مهارات التحليل– مجال مهارات الكتابة).

٧- **صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:** وتم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة من خلال ما يلي: ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي لدى عينة استطلاعية قوامها (٢٢) طالبة من الطالبات الموهوبات غير المشاركات في العينة الأساسية للبحث، وتم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب مدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، ثم في حساب مدى ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، فتبين أن معاملات ارتباط فقرات المجال الأول من بطاقة الملاحظة (مهارات التنظيم والادارة) بدرجة عالية من الاتساق الداخلي

بدرجته الكلية التي تراوحت بين (٠,٤٩٩-٠,٧٠٠)، كما جاءت معاملات ارتباط فقرات المجال الثاني من بطاقة الملاحظة (مجال مهارات البحث) بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بدرجته الكلية التي تراوحت (٠,٥١٦-٠,٧٧١)، و جاءت معاملات ارتباط فقرات المجال الثالث من بطاقة الملاحظة (مجال مهارات التحليل) بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بدرجته الكلية تراوحت بين (٠,٤٧١- ٠,٧٥٨)، في حين جاءت معاملات ارتباط فقرات المجال الرابع من بطاقة الملاحظة (مجال مهارات التحليل) بدرجته الكلية التي تراوحت بين (٠,٥٤١- ٠,٧١٨)، وكانت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥)، مما يؤكد على أن جميع فقرات بطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

جدول (٤) نتائج صدق الاتساق الداخلي لمجالات بطاقة الملاحظة (ن= ٢٢)

مجالات بطاقة الملاحظة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: مجال مهارات التنظيم والإدارة	٠,٥٦٢	دال عند ٠,٠١
المجال الثاني: مجال مهارات البحث	٠,٧٥١	دال عند ٠,٠١
المجال الثالث: مجال مهارات التحليل	٠,٨١٤	دال عند ٠,٠١
المجال الرابع: مجال مهارات الكتابة	٠,٦٠٩	دال عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (٤) أن معاملات ارتباط مجالات بطاقة الملاحظة بدرجتها الكلية بلغت على الترتيب: (٠,٥٦٢)، (٠,٧٥١)، (٠,٨١٤)، (٠,٦٠٩)، وكانت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أن جميع مجالات بطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

٨- **التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة:** وتم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال ما يلي:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم استخدام معامل "ألفا كرونباخ" بحساب ثبات المجالات الفرعية والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات البحث

العلمي الرقمي، وتم ذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج بأن معاملات الثبات لمجالات بطاقة الملاحظة بطريقة "ألفا كرونباخ" بلغت على الترتيب: (٠,٩٢٦)، (٠,٨٢٨)، (٠,٨٧١)، (٠,٨٥٥)، كما بلغ معامل الثبات العام للبطاقة ككل (٠,٩٢٧)، وتؤكد جميع هذه القيم على أن بطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تم تجزئة فقرات بطاقة الملاحظة إلى نصفين؛ الفقرات الفردية في مقابل الفقرات الزوجية، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient) في حساب الارتباط بين النصفين، وتم تعديل الطول باستخدام معامل "سبيرمان وبراون" (Spearman-Brown)، ومعامل "جتمان" (Guttmann) (علام،٢٠٠٢،ص ١٥٦)، وجاءت النتائج بأن معاملات ثبات التجزئة النصفية لمجالات بطاقة الملاحظة بمعامل "سبيرمان وبراون" تراوحت بين (٠,٨٣٩- ٠,٩٠٤)، وبمعامل "جتمان" تراوحت بين (٠,٨٢٩- ٠,٩٠٠)، وتؤكد هذه القيم على أن جميع بطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، ومعامل الثبات العام لبطاقة الملاحظة بمعامل "سبيرمان وبراون" بلغ (٠,٨٧٢)، وبمعامل "جتمان" بلغ (٠,٨٧١)، وتؤكد هذه القيم على أن بطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- **الثبات بطريقة اتفاق الملاحظين:** تم اشراك زميلة في ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات تطبيقات البحث العلمي لدى عدد (٩) طالبات من المشاركات في العينة الاستطلاعية للبحث، وسجلت كل معلمة مُلاحظاتها في ضوء مؤشرات بطاقة الملاحظة، وتم استخدام معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين، وتم ذلك وفق الصيغة (المفتي، ١٩٩٦، ص ٦٢)، فقد اتضح أن معاملات الاتفاق بين الملاحظتين بلغت على الترتيب: (٩٤,٤%)، (٩٢,٣%)، (٩٣,٧%)، (٩٥,٦%)، وهى قيم تؤكد على أن مجالات بطاقة الملاحظة تتمتع

بدرجة مرتفعة من الثبات، كما بلغ معامل الاتفاق العام للبطاقة ككل (٩٣,٩%)، وهى قيمة تؤكد على أن بطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

٩- **صياغة بطاقة الملاحظة في نسختها النهائية:** بعد الانتهاء من تعديلات المحكمين والتحقق من صدق وثبات بطاقة الملاحظة تم اعتماد بطاقة الملاحظة بنسختها النهائية حيث اشتملت على (٤) مهارات رئيسة و (٦٠) مهارة فرعية.

عـــرض نتـائـج البحـــث وتفســـيرهـا ومنـــاقشتهـــا:

في ضوء إجراءات التطبيق القبلي وتطبيق التجربة الأساسية وتصحيح ورصد درجات عينة البحث في الاختبار التحصيلي لمهارات البحث العلمي الرقمي وفي بطاقة الملاحظة لقياس الأداء العملي المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي تعالج نتائج البحث احصائياً كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما مهارات البحث العلمي الرقمي اللازمة للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية؟ وللإجابة على هذا السؤال تم تحديد قائمة بتطبيقات تم رصد مهارات البحث العلمي الرقمي اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية بالتعليم السعودي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

تم توضيح التصميم المقترح لبيئة تعلم الكترونية ذكية في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية لذوي الأساليب المختلفة بالتعليم السعودي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفقًا لأساليب التعلم (البصري–الحركي– متعدد الحواس).

وترتبط هذه النتائج بالفرض الأول للبحث والذي نص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم البصري، ودرجات طالبات

المجموعة التجريبية الثانية التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم الحركي، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم متعدد الحواس في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط مهارات البحث العلمي الرقمي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام الاختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعات الثلاث (البصري- الحركي- متعدد الحواس) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات البحث العلمي الرقمي، وجاءت النتائج كما يبين الجدول الآتي:

جدول (٥) نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات الطالبات وفقًا لأساليب التعلم (البصري- الحركي- متعدد الحواس) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية

مجالات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: مجال التنظيم والإدارة	بين المجموعات	٦,٧٢٢	٢	٣,٣٦١	٥,٣٣٨	٠,٠٠٨	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٣٢,١١١	٥١	٠,٦٣٠			
	التباين الكلي	٣٨,٨٣٣	٥٣	–			
المجال الثاني: مجال أدوات البحث	بين المجموعات	٥,٣١٨	٢	٢,٦٥٩	٦,١٨١	٠,٠٠٤	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢١,٩٤١	٥١	٠,٤٣٠			
	التباين الكلي	٢٧,٢٥٩	٥٣	–			
المجال الثالث: مجال أدوات التحليل	بين المجموعات	٤,٧٠٠	٢	٢,٣٥٠	٤,٤٠٢	٠,٠١٧	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٧,٢٢٦	٥١	٠,٥٣٤			
	التباين الكلي	٣١,٩٢٦	٥٣	–			
المجال الرابع: مجال أدوات الكتابة	بين المجموعات	٥,٢٨٥	٢	٢,٦٤٣	٦,١٤٩	٠,٠٠٤	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢١,٩١٨	٥١	٠,٤٣٠			
	التباين الكلي	٢٧,٢٠٤	٥٣	–			
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	بين المجموعات	٨١,٧٥٦	٢	٤٠,٨٧٨	٤٨,٩٢٢	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤٢,٦١٤	٥١	٠,٨٣٦			
	التباين الكلي	١٢٤,٣٧٠	٥٣	–			

يتضح من الجدول (٥) أن قيم النسبة الفائية "ف" لاختبار تحليل التباين بلغت على الترتيب (٥,٣٣٨)، (٦,١٨١)، (٤,٤٠٢)، (٦,١٤٩)، (٤٨,٩٢٢)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي (كدرجة إجمالية، وكمجالات فرعية: مجال التنظيم والإدارة – مجال أدوات البحث– مجال أدوات التحليل – مجال أدوات الكتابة) وفقًا لأساليب التعلم (البصرى– الحركي– متعدد الحواس)، وهذا يعنى أن الطالبات كانت استفادتهن من البيئة الإلكترونية الذكية القائمة على الذكاء الاصطناعي كبيرة، ولتحديد اتجاه الفروق بين الطالبات في تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات البحث العلمي الرقمي وفقًا لأساليب التعلم، تم استخدام اختبار "أقل فرق دال" (LSD) للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج اختبار "أقل فرق دال" (LSD)

لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في تحصيل الجوانب المعرفية وفقًا لأساليب التعلم

مجالات الاختبار	أساليب التعلم	العدد	المتوسطات الحسابية	البصري	الحركي	متعدد الحواس
المجال الأول: مجال التنظيم والإدارة	البصري	١٣	١٠,٤٦	–	–	–
	الحركي	١٩	١١,١١	*٠,٦٥	–	–
	متعدد الحواس	٢٢	١١,٣٦	*٠,٩٠	٠,٢٥	–
المجال الثاني: مجال أدوات البحث	البصري	١٣	٨,٨٥	–	–	–
	الحركي	١٩	٩,٢١	٠,٣٦	–	–
	متعدد الحواس	٢٢	٩,٦٤	*٠,٧٩	٠,٤٣	–
المجال الثالث: مجال أدوات التحليل	البصرى	١٣	٨,٦٩	–	–	–
	الحركي	١٩	٨,٧٤	٠,٠٥	–	–
	متعدد الحواس	٢٢	٩,٣٢	*٠,٦٣	*٠,٥٨	–
المجال الرابع: مجال أدوات الكتابة	البصرى	١٣	٦,٩٢	–	–	–
	الحركي	١٩	٧,٤٢	*٠,٥٠	–	–
	متعدد الحواس	٢٢	٧,٧٣	*٠,٨١	٠,٣١	–
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	البصرى	١٣	٣٤,٩٢	–	–	–
	الحركي	١٩	٣٦,٤٧	*١,٥٥	–	–
	متعدد الحواس	٢٢	٣٨,٠٥	*١,٥٨	*٣,١٣	–

*** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الطالبات ذوات أسلوب التعلم (البصري) والطالبات ذوات أسلوب التعلم (الحركي) في تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات البحث العلمي الرقمي (كدرجة إجمالية، وكمجالات فرعية: مجال التنظيم والإدارة – مجال أدوات الكتابة)، وكانت الفروق لصالح الطالبات ذوات أسلوب التعلم (الحركي)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الطالبات ذوات أسلوب التعلم (الحركي) والطالبات ذوات أسلوب التعلم (متعدد الحواس) في تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات البحث العلمي الرقمي (كدرجة إجمالية، وعند مجال أدوات التحليل)، وكانت الفروق لصالح الطالبات ذوات أسلوب التعلم (متعدد الحواس)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الطالبات ذوات أسلوب التعلم (البصري) والطالبات ذوات أسلوب التعلم (متعدد الحواس) في تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات البحث العلمي الرقمي (كدرجة إجمالية، وكمجالات فرعية: مجال التنظيم والإدارة – مجال أدوات البحث– مجال أدوات التحليل – مجال أدوات الكتابة)، وكانت الفروق لصالح الطالبات ذوات أسلوب التعلم (متعدد الحواس).

وتعزى هذه النتيجة للأسباب الآتية:

- التعلم من خلال بيئة التعلم التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي يتيح عرض المحتوى التعليمي بأكثر من أسلوب وطريقة تتناسب مع أساليب التعلم التي تجذب الموهوبات بالطرق المختلفة بحيث يكون للطالبات دور إيجابي وفعال في الحصول على المعلومات المتخصصة بمهارات البحث العلمي الرقمي، حيث أن الموهوبات مشاركات نشيطات متفاعلات داخل البيئة التكيفية، مما أسهم ذلك في تنمية الجوانب المعرفية لديهن.
- يتيح التعلم داخل بيئة التعلم التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي التعلم ذاتياً والذي يمكن كل طالبة التعلم بأسلوبها الذي يتناسب مع احتياجاتها؛ مما أسهم ذلك في تنمية الجوانب المعرفية لديهن.
- يتيح التعلم داخل البيئة التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي إلى تنوع الوسائط والأدوات؛ مما يسهم في ترسيخ المفاهيم لدى الطالبات الموهوبات.

- تيح التعلم داخل بيئة التعلم التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي العديد من التقنيات في الذكاء الاصطناعي التي تساعد على الاختيار من بينها بما ما يتناسب مع احتياجات الطالبات وميولهن، لما له من آثر إيجابي في تنمية مفاهيم مهارات البحث العلمي الرقمية لدى الطالبات الموهوبات.
- وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات منها؛ دراسة (Jeon & Kim, 2018) إلى توصلت الى فاعلية البيئة المقترحة للتعلم الذكي في تحسين الطلاب الموهوبين بعلوم المعلومات و(Tashtoush,2017)؛ وأيضاً دراسة عزمي و المحمدي (٢٠١٧) أسفرت عن نتائج متوسطات القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات البرمجة بلغة Visual Basic.NET لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية كما أوصت بالاهتمام بزيادة الاتجاه نحو استخدام بيئات التعلم التكيفية بدلاً من البيئات الإلكترونية العادية في العملية التعليمية لما لها من تأثير جيد على التحصيل المعرفي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة وفقًا لأساليب التعلم (البصري–الحركي– متعدد الحواس).

وترتبط هذه النتائج بالفرض الثاني للبحث والذي نص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم البصري، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم الحركي، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بيئة التعلم الالكترونية الذكية وفق أسلوب التعلم متعدد الحواس في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات البحث العلمي الرقمي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعات الثلاث

(البصري- الحركي- متعدد الحواس) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتي:

جدول (٧) نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات الطالبات وفقًا لأساليب التعلم (البصري- الحركي- متعدد الحواس) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية

مجالات بطاقة الملاحظة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: مجال مهارات التنظيم والإدارة	بين المجموعات	٢٨,٠٨٧	٢	١٠,٠٤٤	١٠,٢٤٤	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٩,٩١٣	٥١	١,٣٧١			
	التباين الكلي	٩٨,٠٠٠	٥٣	–			
المجال الثاني: مجال مهارات البحث	بين المجموعات	١٧,٤٤٤	٢	٨,٧٢٢	٤,٦٠٠	٠,٠١٥	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩٦,٧٠٤	٥١	١,٨٩٦			
	التباين الكلي	١١٤,١٤٨	٥٣	–			
المجال الثالث: مجال مهارات التحليل	بين المجموعات	٦٧,٣١٧	٢	٣٣,٦٥٨	٧,٠٣٠	٠,٠٠٢	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٤٤,١٨٣	٥١	٤,٧٨٨			
	التباين الكلي	٣١١,٥٠٠	٥٣	–			
المجال الرابع: مجال مهارات الكتابة	بين المجموعات	١٢,٩٥٣	٢	٦,٤٧٧	٥,٠١٤	٠,٠١٠	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٥,٨٨٠	٥١	١,٢٩٢			
	التباين الكلي	٧٨,٨٣٣	٥٣	–			
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	بين المجموعات	٤٢٥,٤٩٦	٢	٢١٢,٧٤٨	٢٩,٩٠١	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٣٦٢,٨٧٤	٥١	٧,١١٥			
	التباين الكلي	٧٨٨,٣٧٠	٥٣	–			

تبين من الجدول (٧) أن قيم النسبة الفائية "ف" لاختبار تحليل التباين بلغت على الترتيب (١٠,٢٤٤)، (٤,٦٠٠)، (٧,٠٣٠)، (٥,٠١٤)، (٢٩,٩٠١)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات البحث العلمي الرقمي (كدرجة إجمالية، وكمجالات فرعية: مجال مهارات التنظيم والإدارة- مجال مهارات البحث- مجال مهارات التحليل- مجال مهارات الكتابة) وفقًا لأساليب التعلم (البصرى- الحركي- متعدد الحواس)، ولتحديد اتجاه

الفروق بين الطالبات في الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي وفقًا لأساليب التعلم، تم استخدام اختبار "أقل فرق دال" (LSD) للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (٨) نتائج اختبار "أقل فرق دال" (LSD)

لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في الجوانب الأدائية وفقًا لأساليب التعلم

مجالات بطاقة الملاحظة	أساليب التعلم	العدد	المتوسطات الحسابية	البصرى	الحركي	متعدد الحواس
المجال الأول: مجال مهارات التنظيم والإدارة	البصرى	١٣	٢٤,٧٧	–	–	–
	الحركي	١٩	٢٥,٣٢	٠,٥٥	–	–
	متعدد الحواس	٢٢	٢٦,٥٠	*١,٧٣	*١,١٨	–
المجال الثاني: مجال مهارات البحث	البصرى	١٣	٢٢,٨٥	–	–	–
	الحركي	١٩	٢٢,٦٣	٠,٢٢	–	–
	متعدد الحواس	٢٢	٢٣,٨٦	*١,٠١	*١,٢٣	–
المجال الثالث: مجال مهارات التحليل	البصرى	١٣	٣٩,٧٧	–	–	–
	الحركي	١٩	٤٠,٦٣	٠,٨٦	–	–
	متعدد الحواس	٢٢	٤٢,٤٥	*٢,٦٨	*١,٨٢	–
المجال الرابع: مجال مهارات الكتابة	البصرى	١٣	١٥,٩٢	–	–	–
	الحركي	١٩	١٦,٧٤	٠,٨٢	–	–
	متعدد الحواس	٢٢	١٧,١٨	*١,٢٦	٠,٤٤	–
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	البصرى	١٣	١٠٣,٣١	–	–	–
	الحركي	١٩	١٠٥,٣٢	٢,٠١	–	–
	متعدد الحواس	٢٢	١١٠,٠٠	*٦,٦٩	*٤,٦٨	–

*** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات أسلوب التعلم (البصري) والطالبات ذوات أسلوب التعلم (الحركي) في الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي (كدرجة إجمالية، وكمجالات فرعية)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الطالبات ذوات أسلوب التعلم (الحركي) والطالبات ذوات أسلوب التعلم (متعدد الحواس) في الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي (كدرجة إجمالية، وعلى جميع المجالات ما عدا مجال مهارة الكتابة)، وكانت الفروق

لصالح الطالبات ذوات أسلوب التعلم (متعدد الحواس)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الطالبات ذوات أسلوب التعلم (البصري) والطالبات ذوات أسلوب التعلم (متعدد الحواس) في الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي (كدرجة إجمالية، وكمجالات فرعية: مجال مهارات التنظيم والإدارة- مجال مهارات البحث- مجال مهارات التحليل- مجال مهارات الكتابة) وكانت الفروق لصالح الطالبات ذوات أسلوب التعلم (متعدد الحواس)، مما يثبت فاعلية بيئة التعلم الذكية التكيفية وفقًا لأساليب التعلم الحسية.

وقد تعزى هذه النتيجة للأسباب الآتية:

- تضمين بيئة التعلم التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي على الكثير من التطبيقات الأدائية التي تمكن الطالبات الموهوبات من اكتساب الجوانب الأدائية لمهارات البحث العلمي الرقمي بشكل متعمق.
- تزود بيئة التعلم التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي الوسائط المتنوعة المعدة بشكل سلسل موضحة خطوات التطبيق بالنص والصورة مع إضافة روابط لمقاطع فيديو ووسائط متنوعة التي تشرح الخطوات العملية كتابة في ايقونة المهارات، كما تتيح شرح الخطوات العملية بالصوت والصورة؛ مما يسهم في اتقان عملية التعلم وممارستها، والتدريب عليها والرجوع اليها وقت الحاجة.
- حماس الطالبات الموهوبات وحبهن للتعلم لاستخدام أدوات الذكاء لاصطناعي في التعلم والذي أثراهن، وزاد من اكتساب الطالبات الموهوبات للممارسات العملية لمهارات البحث العلمي الرقمي.
- الممارسة العملية لمهارات البحث العلمي الرقمي حيث يتم إعطاء الحرية المطلقة للتدريب حسب وقت الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات منها؛ كدراسة عزمي مبارز (٢٠١٤) التي أسفرت عن فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في توجيه نظر القائمين إلى إنتاج بيئات إلكترونية ذكية، وتنمية الجوانب الأدائية الأساسية في حل مشكلات صيانة شبكات

الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؛ ودراسة العطار (٢٠١٧) والتي توصلت الى فاعلية نظام التعلم التكيفي في تنمية المهارات الأدائية للبرمجة لطلاب تكنولوجيا التعليم، ودراسة "أوزيورت، وأوزيورت، وباكي، وجيوفين" (Özyurt a, Özyurt, Baki, & Güven, 2013) التي أشارت النتائج إلى أن آراء الطلاب حول بيئة التعلم الإلكترونية الذكية والتكيفية المقترحة كانت إيجابية بدرجة معقولة أدائياً، ودراسة عزمي والمحمدي (٢٠١٧) التي توصلت أن استخدام بيئات التعلم الإلكترونية التكيفية بدلاً من البيئات الإلكترونية العادية في العملية التعليمية لما لها من تأثير جيد على تنمية الأداء المهاري.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة فقد جاء البحث الحالي بعدد من التوصيات منها:

- تضمين مهارات البحث العلمي الرقمي في مقررات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لما لها من أهمية تلازم مستقبل الطالبات البحثي والأكاديمي.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فيما يتعلق بحاجاتهم، وأساليب تعلمهم، وتفضيلاتهم، حيث ان المتعلمين لديهم احتياجات مختلفة.
- زيادة الاهتمام باستخدام بيئات التعلم التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم.
- ضرورة تطوير البيئات التكيفية القائمة الذكاء الاصطناعي ودمجها في التعليم العام السعودي والاستعانة في ذلك بخبراء المجال تحت إشراف وزارة التعليم، سعياً لإيجاد بيئات علمية ذكية محفّزة لعقل الباحث العلمي وتهيئته وتحفيزه للدخول في المنظومة المعرفية القائمة على البحث العلمي.
- ضرورة ادخال البيئات الذكية القائمة الذكاء الاصطناعي في التدريس ضمن الخطط التطويرية لبرامج ومشاريع الموهوبات والبرامج الاثرائية العلمية بالتعليم السعودي لإكمال التعلم أو التدريس بكفاءة وفعالية.
- توظيف مجالات الذكاء الاصطناعي في مجال التعلم كتوظيف أنماط الذكاء الاصطناعي في تعلم الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في التعليم السعودي.

- الاستفادة من الدراسات والابحاث في مجال تصميم بيئات التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي لمعرفة التصميم المناسب بناء على المرحلة الدراسية والفئات العمرية والمادة التعليمية.

مقـــترحـــات البحـــث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح الأبحاث التالية:

- تصميم بيئة تعلم ذكية وفقاً لأساليب التعلم وأثرها في تنمية الجوانب المهارية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- تصميم بيئة تكيفية تشاركية ذكية وفاعليتها في تنمية المهارات التقنية للقرن الحادي والعشرين لدى الطالبات الموهوبات في التعليم العام السعودي.
- بناء برنامج تعليمي في التربية المعلوماتية قائم على تصميم بيئة ذكية مقترحة في تنمية مفاهيم ومهارات التنور التقني لإحدى المقررات بالتعليم السعودي.
- تصميم بيئة تكيفية تشاركية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى الطالبات الموهوبات.

قـــائمـــة المصـــادر والمـراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

- خميس، محمد. (٢٠١٥). *مصادر التعلم الالكتروني*، دار السحاب: القاهرة.
- السلمي، عفاف (٢٠١٧). تطبيقات الذكاء الاصطناعي لاسترجاع المعلومات في جوجل. *مجلة دراسات المعلومات: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية*، ع (١٩)، ص ص ١٠٣ – ١٢٤.
- السويط، عبدالعزيز مطيران (٢٠١٨). استخدام التعلم التشاركي القائم على الشبكة العالمية لتنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت وتفكيرهم الناقد. *المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ع٢ ، ١٧٥ – ٢٢٧.
- السيد، محمد حمدي (٢٠١٤). فاعلية بيئة تعليمية عبر الويب قائمة على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية بعض مهارات البحث العلمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا، *تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*: ، ٦٩ – ١٢٦.
- عبد الرحمن، أحمد محمد (٢٠١١). *تصميم الاختبارات: أسس نظرية وتطبيقات عملية*، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عزمي، نبيل والمحمدي، مروه. (٢٠١٧). *موسوعة تكنولوجيا التعليم: بيئات التعلم التكيفية*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العطار، أحمد سعيد (٢٠١٧) فاعلية نظام تعلم إلكتروني تكيفي قائم على أسلوب التعلم والتفضيلات التعليمية على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة البحث العلمي في التربية*.
- عقل، مجدي وخميس، محمد وأبوشقير، محمد (٢٠١٢). تصميم بيئة تعليمية الكترونية لتنمية مهارات تصميم عناصر التعلم، *مجلة كلية البنات الأولى والعلوم والتربية*. (١٣)، ص ص ٣٨٧-٤١٧
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. (د.ط)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- غازي، محمد عاصم. (٢٠١٦). مهارات يجب أن ندمجها في محاور التنمية. تنمية المعلم في عصر الذكاء، *مجلة المعرفة الصادرة من وزارة التعليم*، العدد (٢٤٧) ،ص ص ٧٤-٧٨ متاح على الرابط

https://www.moe.gov.sa/ar/KnowledgeMagazine/Documents/2471.pdf

- قباني، نسرين (٢٠١٧). تكنولوجيا في البحث العلمي: توجهات الباحثين في جامعة دمشق. *مجلة كلية الآداب* – جامعة طنطا – مصر، ع٣٠، ج١ ، ٢٢٥ – ٢٦٠.
- القحطاني، أسماء سعد (٢٠١٨). واقع استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى، *مجلة كلية التربية*، مجلد (٢٩) عدد (١١٣)، ص ص ٢٩٢-٢٦٣.
- ياسين، منى، وشمندي، أحمد، خميس، عطية (٢٠١٨). بيئة تدريب إلكتروني تكيفي عن بعد قائم على مستوى المعرفة السابقة وأثره على تنمية الكفايات الأدائية لفنيي مصادر التعلم بمدارس مملكة البحرين. *مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٩، ج٥، ص ص ٤٠٧ – ٤٥٨.

ثانيًا: المـــراجـــع الأجنبيـــة:

- Agustini, K. (2017, August). The adaptive elearning system design: Student learning style trend analysis. In *2nd International Conference on Innovative Research Across Disciplines (ICIRAD 2017)*. Atlantis Press. https://download.atlantis-press.com/article/25882124.pdf
- Al-jazairi, M., Hamtini, T. M., & Rajab, L. (2018). *Towards an adaptive E-learning system to address individual learning styles: A CaseStudy*. Athens: The Steering Committee of The World Congress in Computer Science, Computer Engineering and Applied Computing (WorldComp).
- Almohammadi, K. (2016). *Type-2 Fuzzy Logic based Systems for Adaptive Learning and Teaching within Intelligent E-Learning Environments* (Doctoral dissertation, University of Essex).
- Al-Sarem, M., Bellafkih, M., & Ramdani, M. (2014). Adaptation Patterns with respect to Learning Styles. Conference Paper, retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/M_Bellafkih/publication/264323008_Adaptation_Patterns_with_respect_to_Learning_Styles/links/53d8d95f0cf2e38c6331b255/Adaptation-Patterns-with-respect-to-Learning-Styles.pdf

- Alzain, A., Clark, S., Ireson, G., & Jwaid, A. (2018). Learning personalization based on learning style instruments. Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal (ASTESJ), 3(3), 108-115.
- Bae, S. B., Kim, K. D., Kang, S. M., & Yune, S. J. (2009). Scientifically Gifted Students' Perception of the Learning Support System based on Korea Science Academy Survey. *Journal of The Korean Association For Science Education*, *29*(5), 552-563
- Bobade, S., D., & Manjare, P., A. (2015). A Model of Adaptive E-Learning System Based On Thinking and Learning style. *International Journal of Computer Sciences and Engineering*,*3*(1), PP(101-104).
- Colchester, K., Hagras, H., Alghazzawi, D., & Aldabbagh, G. (2017). A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, *7*(1), 47-64.
- Costello, R. (2012). *Adaptive intelligent personalised learning (aipl) environment* (Order No. U621351). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1654740829).
- Costello, R., & Mundy, D. P. (2009, July). The adaptive intelligent personalised learning environment. In *2009 Ninth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 606-610). IEEE.
- Daoruang, B., Chaichomchuen, S., & Mingkhwan, A. (2018). An Adaptive Learning System Based on Proportional VARK to Enhance Learning Achievement Concept. *The 4th Joint Symposium on Computational Intelligence (JSCI 4)*, 2.
- Dolenc, K., & Aberšek, B. (2015). TECH8 intelligent and adaptive e-learning system: Integration into Technology and Science classrooms in lower secondary schools. *Computers & Education*, *82*, 354-365.

- Dorça, F. A., Lima, L. V., Fernandes, M. A., & Lopes, C. R. (2013). Comparing strategies for modeling students learning styles through reinforcement learning in adaptive and intelligent educational systems: An experimental analysis. *Expert Systems with Applications*, *40*(6), 2092-2101.
- Hernández, Y., & Rodríguez, G. (2011). Learning styles theory for intelligent learning environments. *memorias de CSEDU*, *1*, 456-459.
- Iglesias, A., Martínez, P., Aler, R., & Fernández, F. (2009). Learning teaching strategies in an adaptive and intelligent educational system through reinforcement learning. *Applied Intelligence*, *31*(1), 89-106.
- Jeon, Y., & Kim, T. (2018). The development and application of a responsive web-based smart learning system for the cyber project learning of elementary informatics gifted students. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*, *96*(5).
- Lustigova, Z. (2014). Data Mining Techniques for Detecting Behavioural Patterns of Gifted Students in Online Learning Environment (Case Study). In *Conference proceedings. The future of education* (p. 132). libreriauniversitaria. it Edizioni.
- Magnisalis, I., Demetriadis, S., & Karakostas, A. (2011). Adaptive and intelligent systems for collaborative learning support: A review of the field. IEEE transactions on Learning Technologies, 4(1), 5-20.
- Shukhman, A. E., Bolodurina, I. P., Polezhaev, P. N., Ushakov, Y. A., & Legashev, L. V. (2018, April). Adaptive technology to support talented secondary school students with the educational IT infrastructure. In *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 993-998). IEEE.
- Shute, V. J. & Zapata-Rivera, D.(2012). *Adaptive educational systems*. in P. Durlach (Ed.), Adaptive Technologies for Training and Education (pp. 7-27). New York: Cambridge University Press.

- Tashtoush, Y. Al-Soud, M., Fraihat, W., Al-Sarayrah, M. & Alsmirat, A. (2017). Adaptive e-learning web-based English tutor using data mining techniques and Jackson's learning styles. in *Proceedings of the 8th International Conference on Information and Communication Systems (ICICS'17), Irbid, Jordan, April 4-6*, pp. 86–91.
- VARK Learn (2019). *Introduction to VARK*. Retrieved from : http://varklearn.Com
- Wong, L. H., & Looi, C. K. (2012). Swarm intelligence: new techniques for adaptive systems to provide learning support. *Interactive Learning Environments*, *20*(1), 19-40
- Kotecha, A. (2019). *Learning styles*. InnovAiT, 12(5), 276-280.

العـــدد (٩)، نوفمبر ٢٠٢١، ص ص ٣٧٦-٣٩٣

" برنامج مقترح يستخدم استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس تاريخ الموسيقي العالمية في ظل جائحة كورونا "

إعـــداد

أ.م.د./ رشيد فايز البغيلي

أستاذ مشارك وعميد المعهد العالي

للفنون الموسيقية - الكويت

" برنامج مقترح يستخدم استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس تاريخ الموسيقي العالمية في ظل جائحة كورونا "

أ.م.د. / رشيد فايز البغيلي *

ملخص :

هناك استراتيجيات حديثة تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة لتفعيل التعلم الإلكتروني، مثل: استراتيجية التعلم الإلكتروني، استراتيجية التعلم المدمج ، استراتيجية الرحلات المعرفية، استراتيجية التعلم المقلوب ، وتُعد استراتيجية التعلم المقلوب (Learning Flipped) أحد أنواع استراتيجيات التعلم المدمج الذي يستخدم التكنولوجيا الحديثة لتدريس المحاضرات خارج الفصل الدراسي، والتي يمكن من خلالها في وقتنا الراهن للتغلب على مشكلة الحضور المباشر داخل الفصول الدراسية نظرا لما يمر به العالم من جائحة ، واستخدامها في تعليم الموسيقى وخاصة تدريس المقررات النظرية مثل تاريخ الموسيقي العالمية ، وقد تحددت مشكلة البحث في أن الباحث لاحظ اتجاه العملية التعليمية نظرا للظروف الراهن التي يمر بها العالم من جائحة كورونا ومن خلال التدريس عن بُعد للعام الدراسي (٢٠١٩\٢٠٢٠) ، واتجاه التربويين في استخدام الطرق الحديثة التي تساعد على تنفيذ تدريس المقررات بطريقة أسهل وتساعد على فهم الطلاب والتغلب على عدم الحضور المباشر، واهتمام التربويون الى تطوير استراتيجيات تدريس المقررات التعليمية، والذي دعا الباحث الى الاهتمام باقتراح برنامج يستخدم استراتيجية مقترحة لتدريس تاريخ الموسيقي العالمية وهى استراتيجية التعلم المقلوب ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد اشتمل البحث على الإطار النظري متمثلاً في عرض إستراتيجية التعلم المقلوب ونبذة تاريخية عن التعلم عن بعد ، ثم عرض الإطار التطبيقي متمثلا في نماذج من الجلسات التدريسية المتبع بها استراتيجية التعلم المقلوب والتي تمثل البرنامج المقترح ، ثم عرض لنتائج البحث ثم عرض للتوصيات والمراجع ، والملخص باللغة العربية والإنجليزية .

الكلمات المفتاحية : التعلم المقلوب ، تاريخ الموسيقي ، برنامج مقترح ، جائحة كورونا

* أستاذ مشارك وعميد المعهد العالي للفنون الموسيقية – الكويت.

A proposed program that uses the flipped learning strategy to teach the history of music in the Corona pandemic.

A. Prof. Dr. Rasheed Fayez Al-Baghili*

Abstract :

There are modern strategies that depend on the use of modern technologies to activate e-learning, such as: the e-learning strategy, the blended learning strategy, the cognitive journey strategy, the flipped learning strategy. The learning flipped strategy is one of the types of blended learning strategies that uses modern technology to teach lectures outside The classroom, through which it is possible at the present time to overcome the problem of direct attendance in the classroom due to the pandemic the world is going through, and use it in music education, especially teaching theoretical courses such as the history of world music, and the research problem has been determined in that the researcher noted the direction of the educational process In view of the current conditions that the world is going through from the Corona pandemic and through distance teaching for the academic year (2019/2020), and the trend of educators in using modern methods that help implement teaching courses in an easier way and help understand students and overcome the lack of direct attendance, and educators' interest in The development of strategies for teaching educational courses, which called the researcher to pay attention to the proposal of a program C uses a proposed strategy for teaching the history of world music, which is the inverted learning strategy, and the researcher followed the descriptive analytical approach. The flipped learning strategy, which represents the proposed program, then a presentation of the research results, then a presentation of the recommendations and references, and the summary in Arabic and English.

Keywords: Flipped learning, music history, suggested program, Corona pandemic

* Associate Professor and Dean of the Higher Institute of Musical Arts in Kuwait

مقدمة :

إن فكرة التعليم عن بعد ليست جديدة لاسيما في دول العالم الكبرى فقد بدأت منذ عام ١٩٧١م في بريطانيا ثم فى اليابان عام ١٩٨٣ لتلبية الاحتياجات المتنوعة للأفراد بهدف توفير فرص الحصول على التعليم العالى غير أن التجربة في الوطن العربي ما تزال في طور النمو والتطوير مما دفع العديد من الباحثين لتجريب استراتيجيات تعليم مختلفة للوصول لأقصى استفادة من التعليم عن بعد ومواكبة الدول المتقدمة ، وتعتبر استراتيجية التدريس من أهم الأدوات التى يستخدمها المعلم لتنفيذ الدرس أو المقرر الذى يقوم بتدريسه ، فهي لا تقل أهمية عن تمكنه من المادة العلمية فلا فائدة من وجود العلم إذا لم نستطع إيجاد أفضل وأحدث الطرق لتوصيله، وهناك استراتيجيات حديثة تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة لتفعيل التعلم الإلكتروني، مثل : استراتيجية التعلم الإلكتروني ، استراتيجية التعلم المدمج ، استراتيجية الرحلات المعرفية ، استراتيجية التعلم المقلوب ، وتُعد استراتيجية التعلم المقلوب (Learning Flipped) أحد أنواع استراتيجيات التعلم المدمج الذي يستخدم التكنولوجيا الحديثة لتدريس المحاضرات خارج الفصل الدراسي، والتي يمكن من خلالها في وقتنا الراهن للتغلب على مشكلة الحضور المباشر داخل الفصول الدراسية نظرا لما يمر به العالم من جائحة ، واستخدامها في تعليم الموسيقى وخاصة تدريس المقررات النظرية مثل تاريخ الموسيقي العالمية.

مشكلة البحث :

لاحظ الباحث اتجاه العملية التعليمية نظرا للظروف الراهن التي يمر بها العالم من جائحة كورونا ومن خلال التدريس عن بُعد للعام الدراسي (٢٠١٩\٢٠٢٠) ، واتجاه التربويين في استخدام الطرق الحديثة التي تساعد على تنفيذ تدريس المقررات بطريقة أسهل وتساعد على فهم الطلاب والتغلب على عدم الحضور المباشر، واهتمام التربويون الى تطوير استراتيجيات تدريس المقررات التعليمية، والذي دعا الباحث الى الاهتمام باقتراح برنامج يستخدم استراتيجية مقترحة لتدريس تاريخ الموسيقي العالمية وهى استراتيجية التعلم المقلوب.

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى :

١- التعرف على المفاهيم والخصائص وطرق تنفيذ استراتيجية التعلم المقلوب.

٢- عرض البرنامج المقترح بإستراتيجية التعلم المقلوب في تدريس تاريخ الموسيقي العالمية عن بعد في ظل الجائحة .

أهمية البحث :

الاستفادة من البرنامج المقترح في تدريس تاريخ الموسيقي العالمية من خلال استراتيجية التعلم المقلوب .

أسئلة البحث :

- ما استراتيجية التعلم المقلوب (Flipped learning) .
- ما البرنامج المقترح الذي يستخدم استراتيجية التعلم المقلوب يعمل على إكساب الطالب محتوي مقرر تاريخ الموسيقي العالمية ؟

إجراءات البحث

منهج البحث :

- يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي .

عينة البحث :

- محتوي مقرر تاريخ الموسيقي العالمية بالمعهد العالي للفنون الموسيقية بالكويت.

أدوات البحث:

١. محتوى المقرر الدراسي وحصر الروابط المتعلقة بكل عنصر من عناصر المقرر.
٢. برامج (Zoom ،Telegram).
٣. البرنامج المقترح.

حدود البحث :

- العام الجامعي (٢٠١٩\٢٠٢٠)

مصطلحات البحث :

الاستراتيجية :

هى خطة عمل عامة ، توضع لتحقق اهدافا معينه ، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها (حسن حسين زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٣٠١).

التعلم المقلوب :

شكل من أشكال التعليم المدمج ، يتكامل فيه التعلّم الصفي التقليدي مع التعلّم الالكتروني ،

بطريقة تسمح بإعداد المحاضرة عبر الويب ليطلع عليها الطلاب في منازلهم قبل حضور المحاضرة ، ويخصص وقت المحاضرة لحل الأسئلة ، ومناقشة التكليفات والمشاريع المرتبطة بالمقرر (أكرم فتحي مصطفي ، ٢٠١٥ ، ٨).

الدراسات والبحوث السابقة:

دراسة (Siti Waznah binti Abdul Latif) (٢٠١٥) بعنوان: الفصل المقلوب: طريقة تربوية لتدريس التاريخ

"**Flipped Classroom: A Pedagogical Approach to Teach History Lessons**"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية الفصول المقلوبة في تدريس التاريخ لطلاب الصف التاسع والتعرف على اتجاه الطلاب نحو تطبيق الفصول المقلوبة وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم تطبيق البحث على عينة من الطلاب من ٥ طلاب ومن نتائج هذا البحث أن هذه الطريقة التعليمية كانت فعالة في تدريس التاريخ وساعدت على تحسين مهارات الاتصال والكتابة لديهم ، وتتفق هذه الدراسة مع موضوع البحث الحالي في استخدام الفصل المقلوب أو استراتيجية التعلم المقلوب ، وتختلف هذه الدراسة في العينة والمنهج وكيفية الاستفادة من الاستراتيجية حيث كانت في الدراسة تدريس التاريخ أما البحث الحالي تدريس تاريخ الموسيقي العالمية .

دراسة (Hajar Halili & Zamzami Zainuddin) (٢٠١٦) بعنوان "الفصل المقلوب أبحاث واتجاهات من مختلف الحقول الدراسية "

"**Flipped Classroom Research and Trends from Different fields of study**

هدفت هذه الدراسة إلى المساهمة في الجوانب الأساسية للعملية التعليمية واستخدامها في مختلف المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم عن طريق تحليل محتوى عشرون بحثا وورقة عمل الأكثر تأثيرا في عام ٢٠١٣ : ٢٠١٥ والتي تتحدث عن التعلم المقلوب أملا في تشجيع الباحثين على التوسع في استخدام هذه الاستراتيجية في مجالات الدراسة المختلفة، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من عشرين مقالة وبحث تتحدث عن استراتيجية التعلم المقلوب ، وأسفرت النتائج عن صلاحية الاستراتيجية المستخدمة لمختلف المناهج الدراسية وأنها زادت من اهتمام الطلاب ودافعهم للتعلم.

وترتبط هذه الدراسة بالبحث الراهن من حيث الاستراتيجية المستخدمة وتختلف من حيث التخصص والعينة والمنهج.

دراسة عبد الكريم صالح (٢٠١٨) بعنوان " أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل والأداء المهاري لتطبيقات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل والأداء المهاري لتطبيقات الحاسب الآلي لدى طالب المرحلة المتوسطة وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذو المجموعتين وتكونت عينة الدراسة من مجموعة طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة البناء المتوسطة بقاعدة الملك فيصل البحرية بمحافظة جدة للعام الدراسي ١٣٤١ هـ – ١٣٤١ هـ حيث تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية بينما تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالب المجموعة التجريبية الذين درسوا من خلال استراتيجية التعلم المقلوب ودرجات طالب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة العادية في القياس البعدي الاختبار التحصيل الدراسي لتطبيقات الحاسب الآلي لدى طالب المرحلة المتوسطة لصالح طالب المجموعة التجريبية.

وترتبط هذه الدراسة بالبحث الراهن من حيث الاستراتيجية المستخدمة وتختلف من حيث التخصص والعينة والمنهج.

دراسة عبدالله سعد صبره (٢٠٢٠) بعنوان " فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب فى تنمية الدافعية والتحصيل الموسيقي لدى طالب المرحلة الثانوية"

هدفت تلك الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مادة التربية الموسيقية لدى طالب المرحلة الثانوية وإعادة صياغة مقرر التربية الموسيقية لهذه المرحلة وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين وتكونت عينة الدراسة من مجموعة طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة لثانوية بمحافظة سوهاج ، وأسفرت النتائج عن أن استراتيجية التعلم المقلوب كان لها أثرا كبيرا فى زيادة إقبال طلاب العينة ودافعهم نحو تعلم الموسيقى .

وترتبط هذه الدراسة بالبحث الراهن من حيث الاستراتيجية المستخدمة وتختلف من حيث التخصص والعينة والمنهج.

وينقسم البحث إلى :

أولاً : **الإطار النظري** ، **ويشمل :**

- استراتيجية التعلم المقلوب
- نبذة تاريخية عن التعلم عن بعد

الإطار التطبيقي :

عرض نماذج من الجلسات التدريس مع الطلاب باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب.

أولاً الإطار النظري:

- **استراتيجية التعلم المقلوب**

تعدّ استراتيجية الفصول المقلوبة من إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي تهتم إلى دمج التقنية، كما تتميز بإمكانات لتنويع أساليب التعلّم القائم على شبكة الإنترنت وذلك للتغلّب على أساليب التعلّم التقليدية ، فهي تساهم في التفاعل الإيجابي بين المعلم وطلابه ، وبين الطلاب أنفسهم، وتقلّل من ظاهرة الغياب ، وحل أمثل لعدم الحضور المباشر ، كما أن المعلم يصبح أكثر معرفة بإمكانات الطلاب ، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للطلاب للارتقاء بتحصيلهم الدراسي وتحقيق الإبداع في عملية التعلّم ، ومن الدوافع لتبني استراتيجية الفصول المقلوبة هو قابلية الطلاب إلى استخدام الأجهزة اللوحيه والهواتف الذكية وهذا ما سيزيد دافعهم نحو التعلّم (أحمد بن سعيد، ٢٠١٦)

تعتبر استراتيجية التعلم المقلوب أكثر تفردًا من التعلم التقليدي ؛ حيث تحول المحتوى إلى خارج القاعة الدراسية وأصبحت الأنشطة داخلها ، حيث يراعى احتياجات الطلاب واختلاف مستوياتهم، بالإضافة إلى أن الفيديو التعليمي ووسائل الإيضاح التي بداخله تجعل الطلاب يطلعون على المادة العلمية أكثر من مرة وفى أي وقت ، مما يعزز المستوى التحصيلي لديهم ، كما أسهم التعلم المقلوب في إعطاء وقت أكبر داخل الفصل لأداء التدريبات والتطبيقات ، فالمحاضرة التقليدية تأخذ وقتًا كبيرًا من المعلم لشرح الدروس.

مفهوم الإستراتيجية :

وقد تعددت التعريفات حول هذا المصطلح فالإستراتيجية هي " الخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة (هدي محمود ، ١٩٩٣ ، ٨٤)

مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التدريس :

١- الشمول ، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.
٢- المرونة والقابلية للتطوير ، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.
٣- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية .
٤- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب .
٥- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي ، جماعي) .
٦- أن تراعي الإمكانات المتاحة بالمؤسسة.

مفهوم التعلم المقلوب " Flipped learning "

يرجع انتشار مفهوم التعلم المقلوب في مجال التربية الى معلمي الكيمياء في امريكا الشمالية Bergmann & Sams وذلك عندما اصدرا كتابيهما " اعكس صفك تصل لكل متعلم أينما كان" وجاءتهما الفكرة من خلال تدريسهما للمرحلة الثانوية بولاية كلورادو وتعرضهما لبيئة تعليمية ذات خلفيات ثقافية وعرقية ودينية مختلفة والذي أدى إلى انسحاب وغياب عدد كبير من الطلاب عن الصف ؛ مما أدى إلى اتباع طريقة يتم بموجبها تقديم الدروس وعرض المحتوى التعليمي عبر مقاطع فيديو مسجلة وذلك خارج أوقات الصف بحيث يخصص وقت الصف في ممارسة الأنشطة العملية والتدريب على المهارات المرتبطة بالمحتوى الذي تم عرضه عليهم ، وقد تحقق النجاح في عام ٢٠١٢ عندما قاما بإنشاء شبكة للتعلم المعكوس على الإنترنت (flippedlearning.org) والتي تعد أرشيفا كاملا بالمراجع التي قد يحتاجها كل من يفكر في استخدام هذا النموذج في التدريس(Bergmann,J& Sams, A ، ٢٠١٢)

وتعد أهم أسباب ظهور وانتشار التعلم المقلوب ظهور التطبيقات التكنولوجية الحديثة وانتشار استخدامها في التعليم ، ولكونه يساعد على استغلال وقت المتعلم في المنزل للتعلم والتفاعل مع المحتوى التعليمي واستغلال وقت الصف في ممارسة الأنشطة وحل الواجبات المنزلية ، والتفاعل مع المعلم وجها لوجه ، وحل المشكلات التي لا يمكن للطالب حلها بمفرده وهذا هو الهدف المراد تحقيقه ، وهو بذاته المفهوم الرئيس للتعلم المقلوب (حنان محمد الشاعر، ٢٠١٤) وتعددت التعريفات للتعلم المقلوب فقد عرفه "محمد خلاف " أنه عبارة عن طريقة تدريس تعتمد على تلقي المتعلمين المحتوى التعليمي الجديد في المنزل باستخدام ملفات الفيديو أو عبر الإنترنت ثم مناقشة ما تلقوه والتدريب عليه بتوجيه من المعلم في القاعة الدراسية بدلا من الطريقة المعتادة التي يعمل فيها المعلمون على عرض المحتوى التعليمي الجديد في الصف

ويتولى المتعلمون تدريب أنفسهم في المنزل ، ويعرفه يوشيدا "Yoshida" بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يمكن الطلاب من استغلال جزء أكبر من وقت التدريس للأنشطة الدراسية ، ويكون التركيز فيه على عملية التعلم التي يقوم الطالب بها من أجل إتقان المحتوى التعليمي (Yoshida, H ، ٢٠١٦ ، ٤٣٠).

- **نبذة تاريخية عن التعلم عن بعد :**

إن فكرة التعليم عن بعد ليست جديدة لاسيما في دول العالم الكبرى فقد بدأت بأبسط أشكالها فعليا في أول جامعة مفتوحة في العالم عام ١٩٧١م في بريطانيا وتعتمد على فكرة التعليم عن بعد باستخدام الوسائط المتعددة كالبرامج التعليمية الموجهة عن طريق النشرات العلمية والراديو والتليفزيون وشرائط الفيديو التي ترسل للطلاب بالبريد ،ولم تشترط زيارة مقر الجامعة الا في مواقيت الاختبارات فقط (http://www.open.ac.uk/about/main/mission) وهناك ايضا جامعة الهواء The University of the Air(OUJ) ،والتي تأسست فى اليابان عام ١٩٨٣ لتلبية الاحتياجات المتنوعة للأفراد بهدف توفير فرص الحصول على التعليم العالى ، وتشتمل جامعة الهواء فى اليابان على ١٢٠ مركز دراسى وتتصل الكترونيا من خلال شبكة أقمار صناعية تغطي كل انحاء اليابان جغرافيا ولديها مراكز تعليمية ثابتة بها ٢٢١ غرفة سمعية وبصرية للاتصال بالطلاب فى ٤٧ مدينة وقرية فى اليابان حيث يتم بث الجلسات التفاعلية بين المعلم والمتعلم ، وهناك أماكن مخصصة للعرض ودرس بالجامعة أكثر من مليوني فرد (http://www.ouj.ac.jp/eng/index.html) غير أن التجربة في الوطن العربي ما تزال في طور النمو والتطوير مما دفع العديد من الباحثين لتجريب استراتجيات تعليم مختلفة للوصول لأقصى استفادة من التعليم عن بعد ومواكبة الدول المتقدمة.

ثانيا الإطار التطبيقي :

خطوات الإعداد للجلسات :

١. تحديد الهدف من كل جلسة.
٢. وضع الخطوات الاجرائية لتنفيذ الاستراتيجية من خلال الجلسات .
٣. وضع أسس التقييم المتبعة.

إرشادات عامة للتحضير للجلسات :

قبل بداية الجلسات عرض الباحث علي الطلاب النظام المتبع في تطبيق الاستراتيجية وحدده في خطوات كالتالي :

١. إطلاع الطلاب علي الروابط موضوع الجلسة في المنزل من خلال الرابط أو الفيديو المرسل من المعلم.
٢. مقابلة المعلم مع الطلاب ويتناقشوا مع الباحث في كل ما المعارف والمفاهيم التي تعرضوا لها من خلال الروابط ويقوم المعلم بنقد الطلاب وجعلهم ينقدوا زملائهم وأنفسهم.
٣. يوجه المعلم الطلاب أصحاب الاستجابات الصحيحة الكاملة وتوجيههم لمساعدة زملائهم أصحاب الاستجابات الخاطئة.
٤. تقييم الطلاب لأنفسهم ولأقرانهم تحت مراقبة المعلم.

وسوف يعرض الباحث نماذج متنوعة للجلسات التي تم تدريسها أثناء الجائحة ومدي تحقق أهداف المقرر باستخدام الاستراتيجية.

أولاً نماذج من جلسات العصر الرومانتيكي :

النموذج الأول

الجلسة الأولى : الموسيقى الرومانتيكي تعريفها وسماتها

أهداف الجلسة:

١. التعرف على الموسيقي الرومانتيكية.
٢. التعرف على تعريف الرومانتيكية .
٣. التعرف على سمات الموسيقي الرومانتيكية.

روابط الجلسة :

https://ar.m.wikipedia.org/wiki/
https://youtu.be/ya8L-C6QQdY
https://youtu.be/kFFZCMyD8Tk
https://youtu.be/rqii0ourN7Y
https://youtu.be/y9_cLtuDHfg
https://youtu.be/WYXNuGl2lJ4

خطوات نمط التعلم المقلوب لاكتساب المعرف والمفاهيم المتعلقة بالموسيقى الرومانتيكية وتعريفها وسماتها :

١. الخطوة الأولي (بالمنزل)

- يرسل المعلم الفيديو الخاص بالجلسة الأولى للطلاب علي موقع التواصل الاجتماعي .
- يتم تعريف الطلاب من خلال مجموعة (الواتس آب) بأهداف الجلسة والتي يتضمنها الفيديو المرسل .
- يكلف الطلاب بالمتابعة الجيدة لمحتوي الفيديو أو الرابط للوصول إلي استيعاب وإتقان المفاهيم والمعارف المتعلقة بمحتوي الجلسة

٢. الخطوة الثانية (بالمعهد العالي للفنون الموسيقية)

- يجتمع المعلم بالطلاب ويتناقشوا مع الباحث في كل ما المعارف والمفاهيم التي تعرضوا لها من خلال الروابط ويقوم المعلم بنقد الطلاب وجعلهم ينقدوا زملائهم وأنفسهم .
- يعزز المعلم الاستجابات الصحيحة للطلاب ويصحح الأخطاء للتأكيد علي المفاهيم والمعرف الرئيسية المتعلقة بمحتوي الجلسة .
- يطلب المعلم مهام صفية (أبحاث وتلخيص للمفاهيم والمعارف) وإرسالها علي علي مجموعة (الواتس آب) وذلك لمناقشتها ونقدها من المعلم والزملاء وتصحيح الأخطاء .
- يقوم الباحث أفضل المهام وتعديلها ويتم توزيعها علي الطلاب لتكون هي المرجع الذي يعتمد عليه الطلاب في مذاكرة المحتوي الدراسي .

التعليق علي الجلسة :

١. لم يتفاعل بعض الطلاب علي مجموعة (الواتس آب) حيث حضر اثنان من الطلاب في الخطوة الثانية (بالمعهد) دون رؤية الفيديو معتمدين علي تلقي المعلومة بشكل مباشر من المعلم إلا أن التعزيز الذي قام به المعلم للدارسين ذوي الاستجابات الصحيحة أثار دافعهم علي التعلم والالتزام بالخطوات العامة لتنفيذ الاستراتيجية .
٢. أظهر كل الطلاب تفاعل كبير واستجاب معظم الطلاب لإرشادات المعلم وأبدوا إعجابهم بعملية التعلم الذاتي الخاصة بهم وبالنقاش للوصول إلي المعلومات والمفاهيم المتعلقة بالجلسة.

الجلسة الثانية : رواد الموسيقى في العصر الرومانتيكي

أهداف الجلسة:

١. التعرف علي رواد الموسيقي في العصر الرومانتيكي.
٢. التعرف علي نماذج لأعمال رواد الموسيقي في العصر الرومانتيكي.
٣. التعرف سمعياً علي سمات الموسيقي في العصر الرومانتيكي .

روابط الجلسة :

https://youtu.be/GD_IBP-ASbE
https://youtu.be/wGMv6kxZgUw
https://www.chosic.com/ar/12-//

ويتم اتباع نفس الخطوات السابق إتباعها في الجلسة الأولي

الجلسة الثالثة : مؤلفات الآلات المختلفة في العصر الرومانتيكي .

أهداف الجلسة:

١. التعرف علي أسلوب صياغة المؤلفات في العصر الرومانتيكي .
٢. التعرف علي الآلات المختلفة ومؤلفاتها في العصر الرومانتيكي .
٣. استخراج سمات العصر الرومانتيكي سمعياً من خلال مؤلفات الآلات المختلفة في العصر الرومانتيكي .

روابط الجلسة :

https://youtu.be/keXPClVJGrc
https://youtu.be/EBITTCjsFY4
https://youtu.be/PU97k1_K3SE
https://youtu.be/WVsGf1ag6Us
https://youtu.be/ThDCDTKw90Q
https://youtu.be/vlSR8Wlmpac
https://youtu.be/MenIhT7umeM
https://youtu.be/912D25QSOBo

ويتم اتباع نفس الخطوات السابق إتباعها في الجلسة الأولي

ثانياً : نماذج من جلسات العصر الكلاسيكي

النموذج الأول

الجلسة الأولى : الموسيقى الكلاسيكية تعريفها وسماتها

أهداف الجلسة:

١. التعرف على الموسيقي الكلاسيكية.
٢. التعرف على تعريف الكلاسيكية .
٣. التعرف على سمات الموسيقي الكلاسيكية.

روابط الجلسة :

https://ar.wikipedia.org/wiki/
https://www.google.com/url
https://www.ra2ej.com/.html
https://youtu.be/y9_cLtuDHfg
https://music4arabs.wordpress.com/category/

ويتم اتباع نفس الخطوات السابق إتباعها في الجلسة الأولي

الجلسة الثانية : رواد الموسيقى في العصر الكلاسيكي

أهداف الجلسة:

١. التعرف علي رواد الموسيقي في العصر الكلاسيكي.
٢. التعرف علي نماذج لأعمال رواد الموسيقي في العصر الكلاسيكي.
٣. التعرف سمعياً علي سمات الموسيقي في العصر الكلاسيكي .

روابط الجلسة :

https://ma3azef.com/
https://www.kachaf.com/wiki.php?n=5ed8ec8767717625af0e1c36
https://elaph.com/Web/Culture/2011/1/626689.html

ويتم اتباع نفس الخطوات السابق إتباعها في الجلسة الأولي

الجلسة الثالثة : مؤلفات الآلات المختلفة في العصر الرومانتيكي .

أهداف الجلسة:

١. التعرف علي أسلوب صياغة المؤلفات في العصر الكلاسيكي .
٢. التعرف علي الآلات المختلفة ومؤلفاتها في العصر الكلاسيكي .
٣. استخراج سمات العصر الكلاسيكي سمعياً من خلال مؤلفات الآلات المختلفة في العصر الكلاسيكي .

روابط الجلسة :

https://www.almrsal.com/post/880856
https://arwordshub.com/
https://youtu.be/eRnzDA-5FPs
https://www.syr-res.com/article/11552.html
https://www.kachaf.com/wiki.php?n=5ed8e08467717625af0dfe98
https://www.youtube.com/watch?v=3Fin44NX4CU

ويتم اتباع نفس الخطوات السابق إتباعها في الجلسة الأولي

نتائج البحث :

بعد تطبيق الباحث لإستراتيجية التعلم المقلوب في تدريس الموسيقي الكلاسيكية والرومانتيكية في ظل جائحة كورونا قام بإعداد إختبار لقياس مدي تحصيل الطلاب للمفاهيم والمعارف المتعلقة بالمحتوي للبرنامج المقترح وتوصل إلي مجموعة من النتائج :

١. ساعد استخدام الاستراتيجية في التغلب علي مشكلة الحضور الدائم للطلاب والاختلاط في ظل جائحة كورونا .
٢. ساعد استخدام الاستراتيجية علي توفير الوقت لإكساب الطلاب المفاهيم والمعارف المختلفة في ظل الجائحة
٣. كان للإستراتيجية دوراً فعالاً في حث الطلاب علي التعلم الذاتي
٤. أكد استخدام الاستراتيجية علي الدور الفعال للتكنولوجيا وتوظيفها في التعلم .
٥. أثبت من خلال تطبيق الاستراتيجية فاعلية في اكتساب المفاهيم والمعرف المتعلقة بالموسيقي الكلاسيكية والرومانتيكية.

- توصيات البحث :

يوصي الباحث في هذا البحث :

- الاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة في تعليم الآلات الموسيقية عموما ومقررات تخصص التأليف والنظريات بصفة خاصة.
- تطبيق تلك الاستراتيجيات الحديثة واختبار فاعليتها في المقررات المختلفة لتخصص التأليف والنظريات لإثبات مدى موائمتها للدارس الكويتي.
- الاهتمام بابتكار طرق تدريس مختلفة تعتمد على التكنولوجيا الحديثة على غرار المدارس العالمية.

المراجـــع

حسين زيتون ، حسن : إستراتيجيات التدريس رؤية معاصره لطرق التعليم و التعلم ، القاهرة ، عالم الكتب ٢٠٠٣ .

سعيد الأحول ، أحمد : أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة رسالة التربية وعلم النفس ، العدد ٥٥، الرياض ، ديسمبر ٢٠١٦ .

صالح علي المنتشري ، عبد الكريم : أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل والأداء المهاري لتطبيقات الحاسب الآلي لدى طالب المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ، العدد الحادى عشر ج ٣ ، جامعة الباحة ، السعودية ، ٢٠١٨.

صبره السيد عبد الله ، سعد : فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب فى تنمية الدافعية والتحصيل الموسيقي لدى طالب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية بقنا، جامعة جنوب الوادى،٢٠٢٠.

فتحي مصطفي علي ، أكرم : تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره على نواتج التعلم ومستوي تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة ، المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، الرياض،٢٠١٥ص٨.

محمد الشاعر ، حنان : أثر استخدام ونوع النشاط الإلكتروني المصاحب لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد السادس والأربعون ج٣ ، مصر ، ٢٠١٤.

محمود الناشف ، هدى : استراتيجيات التعليم والتعلم فى الطفولة المبكرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٣ .

Bergmann,J& Sams, A: flip your classroom :reach every student in every class every day,New York NY,international society for technology in education, 2012.

Hajar Halili & Zamzami Zainuddin: flipped classroom research and trends from different fields of study, International Review of

Research in Open and Distributed Learning, volume 17,number3,2016.

http://flippedlearning.org

http://www.open.ac.uk/about/main/mission

http://www.ouj.ac.jp/eng/index.html

Siti Waznah binti Abdul Latif: " Flipped Classroom: A Pedagogical Approach to Teach History Lessons" Research, Degree of Master, Sultan Hassanal Bolkiah Institute of Education, university Brunei Darussalam.2015

Yoshida, H. : Perceived Usefulness of "Flipped Learning" on Instructional Design for Elementary and Secondary Education, With Focus on Pre-service Teacher Education International, Journal of Information and Education Technology,2016,p 430.

العـــدد (٩)، نوفمبر ٢٠٢١، ص ص ٣٥٧- ٣٧٥

" دراسة تحليلية عزفية لأداء سامي الشوا لبعض المؤلفات الآلية العربية علي آلة الكمان "

إعـــداد

أ.م.د./ يوسف منصور محمد المنصور

أستاذ آلة الكمان المساعد ورئيس قسم الآلات – المعهد العالي للفنون الموسيقية بالكويت

"دراسة تحليلية عزفية لأداء سامي الشوا لبعض المؤلفات الآلية العربية علي آلة الكمان"

أ.م.د. / يوسف منصور محمد المنصور*

مقدمة البحث :

تُعد آلة الكمان من الآلات الوترية التي تلعب دوراً أساسياً في الموسيقى العالمية بوجه عام والموسيقي العربية لتميزها بقدره عالية على أداء الجمل اللحنية بطريقة غنائية تكاد تحاكى أداء صوت المغنى، وتكمن صعوبة تعلم آلة الكمان فيما يتطلبه الأداء عليها من توافق عضلي عصبي دقيق، ومرونة في الأصابع واليدين، إلى جانب ما تتطلبه من إتقان الأداء لأشكال القوس المختلفة لليد اليمنى، والتقنيات المتعددة والمتنوعة لليد اليسرى والتي لا تتحقق إلا بالإعداد الجيد للدارس.

وقد اهتم المؤلفين عبر العصور بإعداد العديد من المؤلفات المختلفة لآلة الكمان وقد برز في مصر العديد من الأساتذة عازفي الآلة ويعدوا رواد هذه الآلة في مصر والوطن العربي أمثال (سامي الشوا– أنور منسي – أحمد الحفناوي – عطية شرارة – محمود الجرشة – عبدة داغر) إلا أن القليل منهم أهتم بتأليف مؤلفات للآلة لإبراز الإمكانيات المتعددة لتلك الآلة في المؤلفات العربية ومن العازفين والمؤلفين الأستاذ سامي الشوا الملقب بأمير الكمان وتمتاز مؤلفاته باستخدام العديد من التقنيات العالمية الغربية وتطويعها في المؤلفات العربية .

مشكلة البحث :

من خلال إطلاع الباحث علي العديد من المؤلفات الموسيقية لآلة الكمان العربي عامة ومؤلفات سامي الشوا وجد أنها تذخر بالعديد من تقنيات الأداء الغربية والمعزوفة في مؤلفات آلية عربية فضلاً عن جمال الأداء والطابع مما دعا الباحث لتناول أداء سامي الشوا للمؤلفات الآلية بالدراسة والتحليل والاستفادة من التقنيات العزفية بها لدارسي آلة الكمان.

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى :

١- التعرف على السيرة الذاتية لسامي الشوا.

٢- التعرف علي التقنيات العزفية المؤداة في سماعي بياتي سامي الشوا.

* أستاذ آلة الكمان المساعد ورئيس قسم الآلات – المعهد العالي للفنون الموسيقية بالكويت.

٣- التعرف علي التقنيات العزفية المؤداة في تقاسيم حجازكار سامي الشوا.

أهمية البحث :

قد يفيد البحث فى القاء الضوء علي أداء سامي الشوا والتقنيات العزفية التي يستخدمها أثناء عزف المؤلفات العربية والتي تعطي تنوعاً وثراء وتشجع دارسي الآلة علي متابعة التدريب لاكتساب التقنيات العزفية المختلفة للوصول للأداء الجيد.

حدود البحث :

سماعي بياتي سامي الشوا – تقاسيم حجازكار سامي الشوا

تساؤلات البحث :

١. ما السيرة الذاتية لسامي الشوا.
٢. ما التقنيات العزفية المؤداة في سماعي بياتي سامي الشوا.
٣. ما التقنيات العزفية المؤداة في تقاسيم حجازكار سامي الشوا.

إجراءات البحث

منهج البحث :

- يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي.

العينة :

(سماعي بياتي سامي الشوا – تقاسيم حجازكار سامي الشوا)

أدوات البحث :

- المدونات الموسيقية.

مصطلحات البحث :

- **التقنيات (Techniques):**

هي السيطرة الكاملة على إمكانية التعبير على الآلة وهو عبارة عن تمرينات الأصابع وتعرف أيضا بالتي يؤديها الدارس على الآلة بعقل واع وتركيز تام لاكتساب المرونة والمهارات والعادات العضلية والذهنية الصحيحة والتي تختزن في اللاشعور بالتمرين اليومي حتى تصبح تلقائية (نادرة هانم السيد –١٩٧٧– ٢١).

- **الأداء Performance :**

هو سلوك لفظي أو مهاري يصدر عن الفرد، ويستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عبارة عن مستوى معين يظهر فيه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما (أحمد اللقانى، على الجمل – ١٩٩٩ –٣٢)، وقد عرف تيميس و ستيك "Temmis & Stake" الأداء التعليمي بأنه القدرة على عمل شيئ بكفاءة وفعالية، أما روبرت و هوستون " Robert & Houston" فقد عرفا المهارة في الأداء على أنها القدرة على عمل شيئ أو إحداث نتائج متوقعة (توفيق أحمد مرعي – ١٩٩٨– ١٣٩ : ١٤١)، والأداء الجيد : هو الأداء الذي يتمكن العازف من خلاله إظهار التعبير والأحاسيس التي تشملها الموسيقى للمستمع (Gyorgy Sander– 1987 – ٤).

- **آلة الكمان Violin :**

هي احدى أعضاء عائلة الآلات الوترية ذات القوس وهذه العائلة تشتمل على آلات الكمان "Violin" ، الفيولا "Viola" ، التشيللو "Cello" ، الكنترباص "Double Bass" ، و هذه المجموعة الأربعة من الآلات الوترية تمثل قسم الوتريات في الأوركستر(Willii Apel – 1976– ٩١٠).

الدراسـات والبحوث السابقة :

دراسة مخلص محمود عبد الحميد (١٩٩٥) بعنوان " اسلوب مقترح للتحليل في الموسيقي العربية الآلية "

وتهدف تلك الدراسة إلي التعرف علي أسس التحليل في القوالب الآلية في الموسيقي العربية والتعرف علي وجهات النظر لمختلف أساليب التحليل بين أغلب القائمين علي تدريس مادة التحليل في الموسيقي العربية ومحاولة الوصول إلي أسلوب مقترح للتحليل في الموسيقي الآلية واتبع الباحث المنهج الوصفي (تحليل محتوى) وقد أسفرت نتائج هذا البحث علي الوصول لمقترح يمكن من خلاله تحليل القوالب الآلية للموسيقي العربية

وترتبط هذه الدراسة بالبحث الراهن من حيث تناول المؤلفات الآلية للموسيقي العربية بالتحليل والدراسة والمنهج المتبع وتختلف من حيث تناول تلك الدراسة لأسلوب تحليل تلك القوالب الآلية وأن البحث الراهن يتناول أداء سامي الشوا بالدراسة والتحليل لتعرف علي تقنيات الأداء المستخدمة للاستفادة منها لدارسي آلة الكمان.

دراسة شيماء عمارة الشحات (٢٠٢٠) بعنوان " دراسة تحليلية لبعض المؤلفات الآلية عند أيدن نافيز وهران Aydin Naviz Oran "

وتهدف تلك الدراسة إلي التعرف علي القوالب الآلية المستخدمة في الموسيقي التركية واسلوب أيدن نافيز وهران في الانتقالات اللحنية والتحويل النغمي واتبعت الباحثة المنهج الوصفي (تحليل محتوي) وقد كانت عينة البحث هي (سماعي بياتي و لونجا قاجغار) وقد أسفرت نتائج هذا البحث علي التوصل لأسلوب المؤلف في صياغة القوالب الآلية العربية.

وترتبط هذه الدراسة بالبحث الراهن من حيث تناول المؤلفات الآلية للموسيقي العربية بالتحليل والدراسة والمنهج المتبع وتختلف من حيث تناول تلك الدراسة لأسلوب تحليل تلك القوالب الآلية التركية وأن البحث الراهن يتناول أداء سامي الشوا بالدراسة والتحليل لتعرف علي تقنيات الأداء المستخدمة للاستفادة منها لدارسي آلة الكمان.

وينقسم البحث إلى :

الإطار النظري ، ويشمل :

- نبذة تاريخية عن سامي الشوا (١٨٨٩ - ١٩٦٥) (musicbrainz.org)

سامي أنطون الياس الشوا هو من كبار عازفي الكمان ، ولد أمير الكمان الشرقى سنة ١٨٨٩ فى باب الشعرية بالقاهرة، بعد أن انتقلت أسرة أنطون الشوا من حلب إلى القاهرة بدعوة من القائد إبراهيم باشا نجل زوجة محمد على باشا مؤسس مصر الحديثة بعد أن استمع إبراهيم باشا إلى تخت أسرة الشوا فى حلب، وكان سنة ١٨٨٩ هى السنه اللى اتولد فيها عبقريات كثيرة فى الأدب والفن منها العملاق عباس محمود العقاد، النابغة الدكتور طه حسين والأديب ابراهيم المازنى والمؤرخ الوطني الكبير عبد الرحمن الرافعى، وملك الكوميديا نجيب الريحانى وأمير الكمان سامي الشوا و يعتبر أنطون الشوا هو أول من عزف على آلة الكمان فى التخت العربي، فقد كانت آلة الربابة هي اللي تقوم بدور الكمان قبل ذلك ، ثم جاء إبراهيم سهلون وحسن الجاهل جد الملحن الراحل عزت الجاهلى كرواد فى عزف آلة الكمان الشرقي.

بدأ سامي الشوا دراسة أصول الموسيقى العربية فى صباه، وتخصص فى العزف على آلة الكمان، ثم شق طريقه الفني بنجاح كبير، ثم اشترك فى تخت محمد العقاد الكبير عازف على آلة الكمان، حيث صاحب بالعزف غناء كبار المطربات والمطربين منذ عبد الحى حلمى حتي عهد ام كلثوم ومحمد عبد الوهاب، وحاز علي شهرة كبيرة بين الجماهير والحكام من السلاطين

والملوك والأمراء، ففي سنة ١٩١٠ دعاه احمد شوقى بك أمير الشعراء لزيارة الأستانة، وعزف فى حضرة الأمير يوسف عز الدين ولي عهد السلطان، وهناك أعجب به الجميع، وخاصة كبار الموسيقيين الأتراك، وذلك من ناحية نهايات القفلات المصرية الخلابة اللي يطلق عليها أهل الفن القفلة الحراقة، وما يطلق عليها أهل الشام البرمة.

كان سامي الشوا يعتز بآلة كمان قديمة ورثها عن جده اللي عزف على الكمان أيضا فى حضرة القائد ابراهيم باشا عند غزوه لسوريا، وعزف سامي الشوا فى سنة ١٩٢٨ أمام ملك وملكة ايطاليا على هذا الكمان القديم، ومن الطريف أنه عزف على هذا الكمان على وتر واحد فقط، ودهش الملكان، وأهدته الملكة الإيطالية هدية من الماس، وبالرغم من أن سامي الشوا لم يدرس الموسيقيى العالمية، إلى أنه أسس معهد للموسيقى، بالاشتراك مع الفنان الكبير الراحل منصور عوض، كمان اشترك مع منصور عوض أيضا فى تأليف كتاب لقواعد الموسيقى الشرقية.

زار سامي الشوا كثيرا من الدول الشرقية والغربية، وعزف هناك أمام ملوك ورؤساء وشعوب ايطاليا وبلجيكا وبلغاريا ورومانيا والعراق والأردن وتونس ومراكش وإيران وسوريا ولبنان. وزار البرازيل والأرجنتين وشيلي ليعزف أمام الجالية السورية اللبنانية هناك.

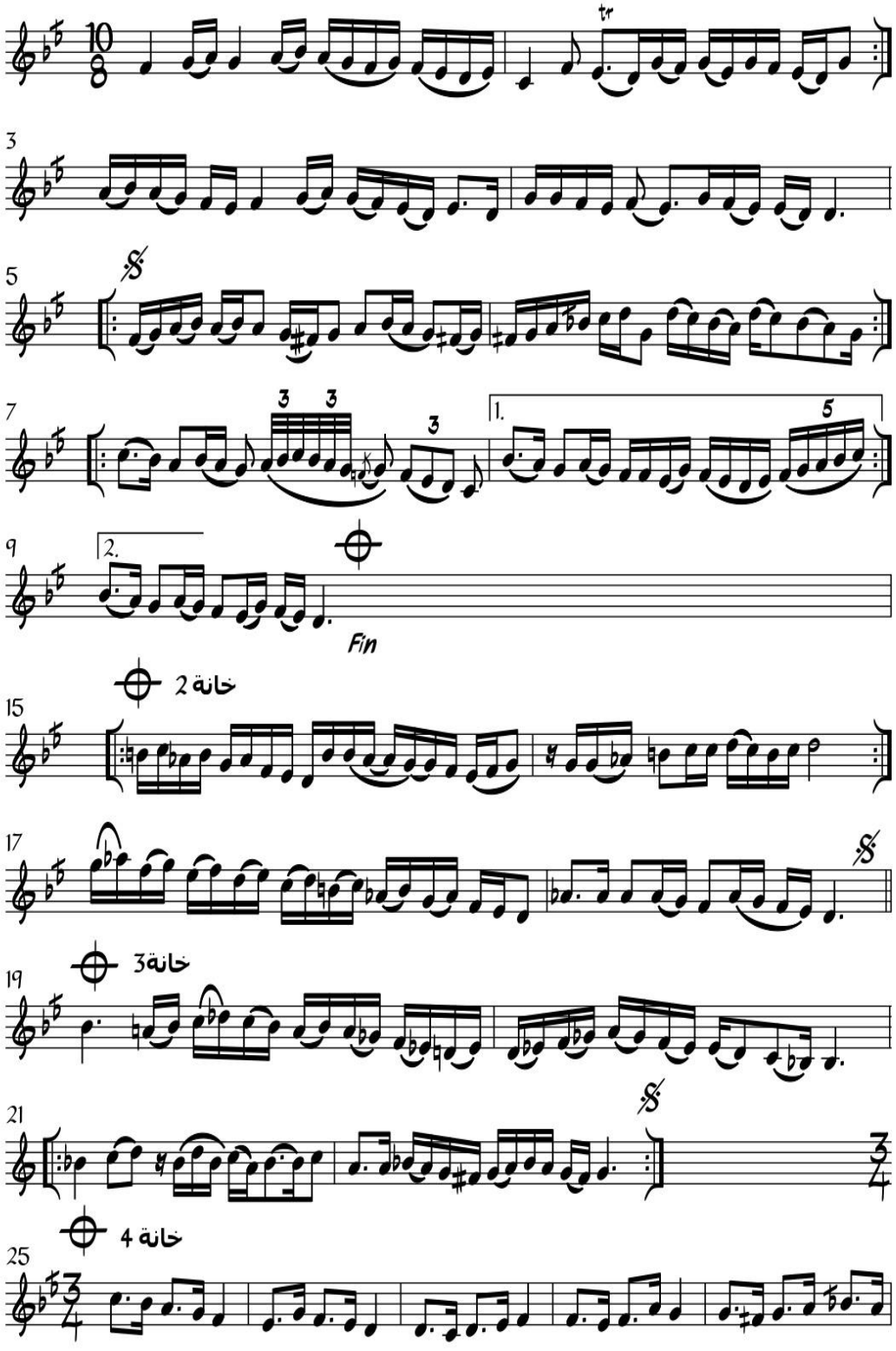
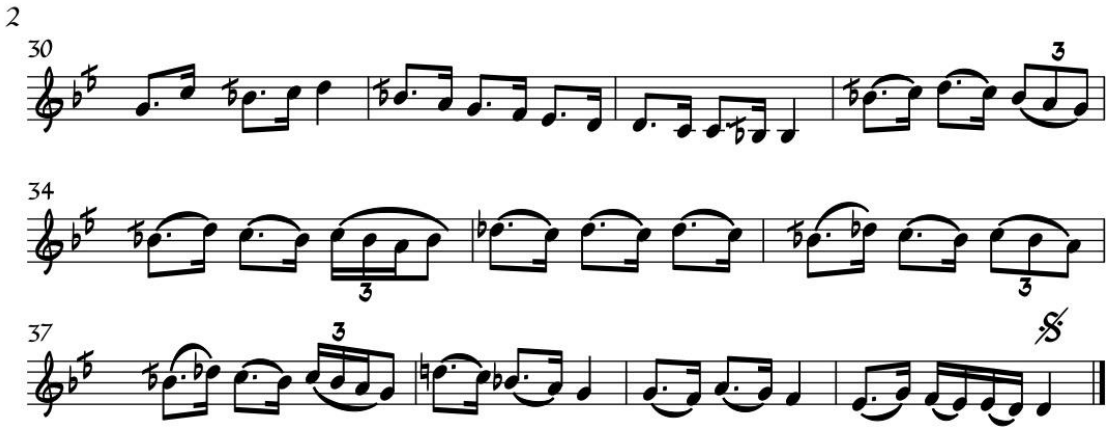
كان سامي الشوا أول عازف يصاحب أمام المنشدين الشيخ على محمود فى غناء ديني صوفي، فالمعروف أن التقاليد كانت تمنع مصاحبة الآلات الموسيقية للغناء الديني، وربما كان يسمح فى حالة إنشاد الذكر بدف ومع آلة ناي، ولعل مصاحبة عزف سامي الشوا لإمام المنشدين الشيخ على محمود فى لحنه يا نسيم الصبا تحمل سلامي، هو اللى شجع سامي الشوا لعزف موسيقى الآذان وتصويره لزقزقة العصافير، وما إلى ذلك من مظاهر للطبيعة الخلابة.

قام بتأليف كتاب لقواعد الموسيقى العربي فتح معهد للتعليم الموسيقى من أشهر أعماله صوت الأذان الديني على الكمان مع زقزقة العصافير وهى من الأعمال النادرة، ظل سامي الشوا وفيا للموسيقى العربية حتى وفاته فى ٢٣ من ديسمبر سنة ١٩٦٥.

الإطار التطبيقي :

سيقوم الباحث بتحليل عينة البحث المتمثلة في أداء سامي الشوا لسماعي بياتي سامي الشوا وتقاسيم حجازكار سامي الشوا وذلك للإجابة على تساؤلات البحث.

سماعي بياتي

سامي الشوا

تحليل سماعي بياتي سامي الشوا

الميزان : $\frac{10}{4}$

الضرب : سماعي ثقيل

المقام : بياتي على درجة الدوكاة

عدد الموازير : ٤٠ مازورة (طقم)

الخانة الأولي : م ١ : م٤

وهي استعراض لطابع مقام بياتي علي درجة الدوكاة

م١:م٢ البداية بدرجة الجهاركاة ثم الركوز علي درجة الراست في بداية مازورة ٢ وتنتهي مازورة ٢ بالركوز علي درجة النوا ثم إعادة لمازورة ١،٢

م٣:م٤ استعراض لطابع مقام بياتي علي درجة الدوكاة مع الركوز المؤقت علي درجة الجهاركاة ودرجة السيكاة في م٣، أما م٤ فهي استعراض لجنس الأصل بياتي علي الدوكاة والبداية بالركوز المؤقت علي درجة النوا ثم الجهاركاة ثم السيكاة ثم الركوز الختامي علي أساس المقام درجة الدوكاة

تقنيات الأداء المستخدمة :

١. ديتاشية : (م١–م٢–م٣–م٤)

٢. أشكال القوس (٢ في قوس) في م١،م٢،م٣

٣. حلية الموردنت م٢،م٤ علي درجة السيكاة

الأساليب التعبيرية : استخدام الصوت الخافت (p) في نهاية م٣

التسليم : (م٥:م١٢)

م٥،م٦ استعراض لجنس راست علي النوا

م٧ استعراض لجنس نهاوند علي النوا

م٨ استعراض لجنس راست علي النوا

والأربع موازير السابقة تبين التنوع بين مقام بياتي ومقام حسيني

م٩:م١٢ استعراض لمقام بياتي علي الدوكاة مع

- الركوز المؤقت علي درجة الكردان ودرجة الراست في م٩
- الركوز المؤقت علي درجة العجم ودرجة الكردان في م١٠
- الركوز المؤقت علي درجة الكردان ودرجة الراست في م١١
- الركوز المؤقت علي درجة العجم في بداية م١٢
- تنتهي التسليم بركوز تام علي أساس المقام الأصلي بياتي علي درجة الدوكاة

تقنيات الأداء المستخدمة

١. ديتاشية : (م٥-م٦-م٧-م٩-م١٠-م١١-م١٢)

٢. أشكال القوس (٢ في قوس) في م٥،م٦،م٧،م٨

٣. قوس متصل (ليجاتو)

٣ في قوس (م٦) - ٦ في قوس (م٩-م١٠-م١١)

٤. قوس متقطع (استكاتو) في م٥ ،م٧، م٩، م١١

٥. حلية الموردنت م٥،م٧ علي درجة نم حجاز

الخانة الثانية : (م١٣:م٢٠)

م١٣ استعراض لجنس حجاز علي النوا والركوز علي درجة النوا

م١٤ استعراض لجنس بياتي علي النوا والركوز علي درجة المحير

م١٥ استعراض لمقام شوري مع عرض جنس الأصل في منطقة الجوابات واستعراض المقام هبوطاً من درجة الماهوران إلي درجة الدوكاة

م١٦ استعراض لمقام شوري والبداية بدرجة الحصار والركوز المؤقت علي درجة الجهاركاة ثم الركوز التام علي درجة الدوكاة أساس المقام

م ١٧ هي تنويع علي مازورة ١٣

م١٨ استعراض لمقام حسيني وعرض جنس الأصل في منطقة الجوابات

م١٩:م٢٠ استعراض لمقام شوري مع الركوز المؤقت علي درجة الحصار في نهاية م١٩ ثم نهاية الخانة بالركوز علي درجة الدوكاة أساس المقام

تقنيات الأداء المستخدمة

١. ديتاشية : (م١٣-م١٤-م١٥-م١٦-م١٧-م١٩)

٢. أشكال القوس (٢ في قوس) في م١٣،م١٦،م١٨

٣. قوس متصل (ليجاتو)

٤ في قوس (م١٨-م٢٠) - ٦ في قوس (م٢٠) - ٨ في قوس (م١٨-م١٩)

أساليب التعبير : استخدام التدرج من الصوت الخافت إلي الصوت القوي (كريشندو) في م١٥ ، م١٧ ، م١٩

الخانة الثالثة : (م٢١:م٢٤)

م٢١: م٢٢ استعراض لجنس صبا علي درجة الحسيني وجنس صبا زمزمة علي درجة الدوكاة ليكون مقام صبا زمزمة علي درجة الدوكاة ، وينتهي بقفلة في مقام عجم علي درجة العجم عشيران

م٢٣ استعراض لجنس عجم علي درجة العجم

م٢٤ استعراض لجنس نهاوند علي درجة النوا والركوز علي نفس الدرجة تمهيداً للمقام الأصلي بياتي علي درجة الدوكاة الذي سيتم أداؤه في التسليم

تقنيات الأداء المستخدمة

١. ديتاشية : (م٢١-م٢٣)

٢. أشكال القوس (٢ مربوط ، ٢ مفكوك) في م٢١

٣. قوس متصل (ليجاتو)

- ٢ في قوس (م٢١-م٢٢) - ٤ في قوس (م٢٢ -م٢٤)

أساليب التعبير : استخدام الصوت الخافت (P) في م21 ، م23

الخانة الرابعة : (م٢٥:م٤٠)

م٢٥: م٢٨ استعراض لطابع مقام بياتي علي الدوكاةمع استخدام علامة عارضة (عربة بوسليك) في م٢٨ والركوز على درجة النوا

م٢٩:م٣٤ استعراض لجنس راست علي النوا ونسبة سيكاة علي درجة العراق ليكون مقام سيكاة والركوز علي درجة أويج في م٣٤

م٣٥: م٣٦ استعراض لجنس صبا علي الحسيني مع الركوز المؤقت في نهاية م٣٦ علي درجة النوا

م٣٧ استعراض لنسبة سيكاة علي درجة الأويج واستخدام حساس النغمة للركوز عليها

م ٣٨ استعراض لجنس نهاوند علي درجة النوا

م٣٩:م٤٠ استعراض لطابع مقام بياتي علي درجة الدوكاة تمهيداً للمقام الأصلي الذي سيتم أداؤه في التسليم

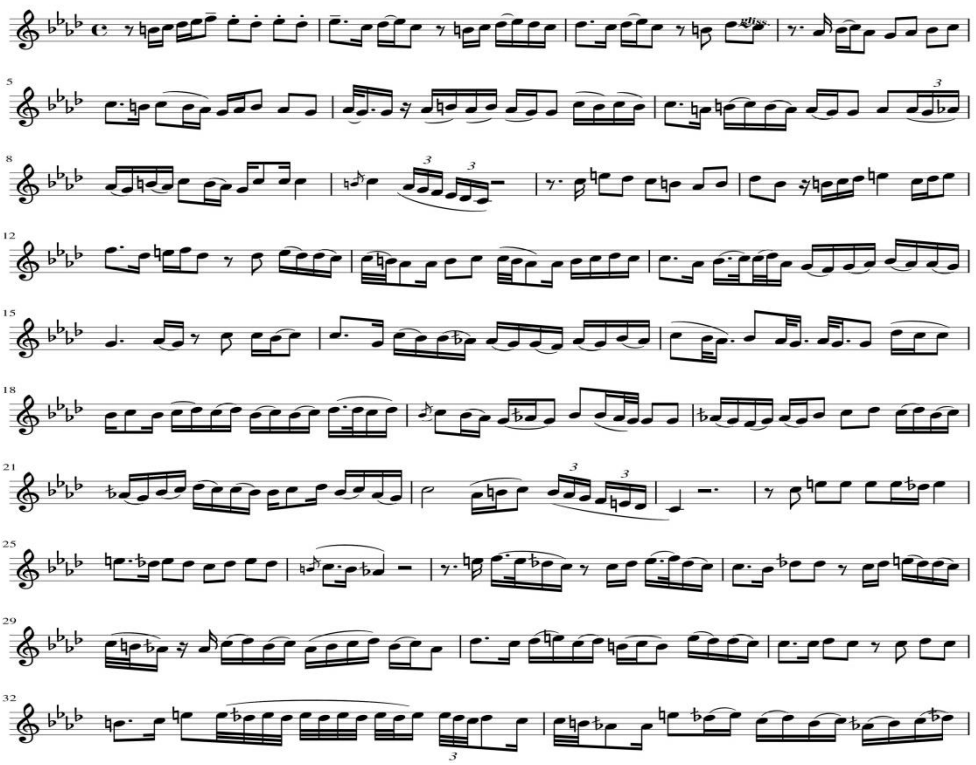
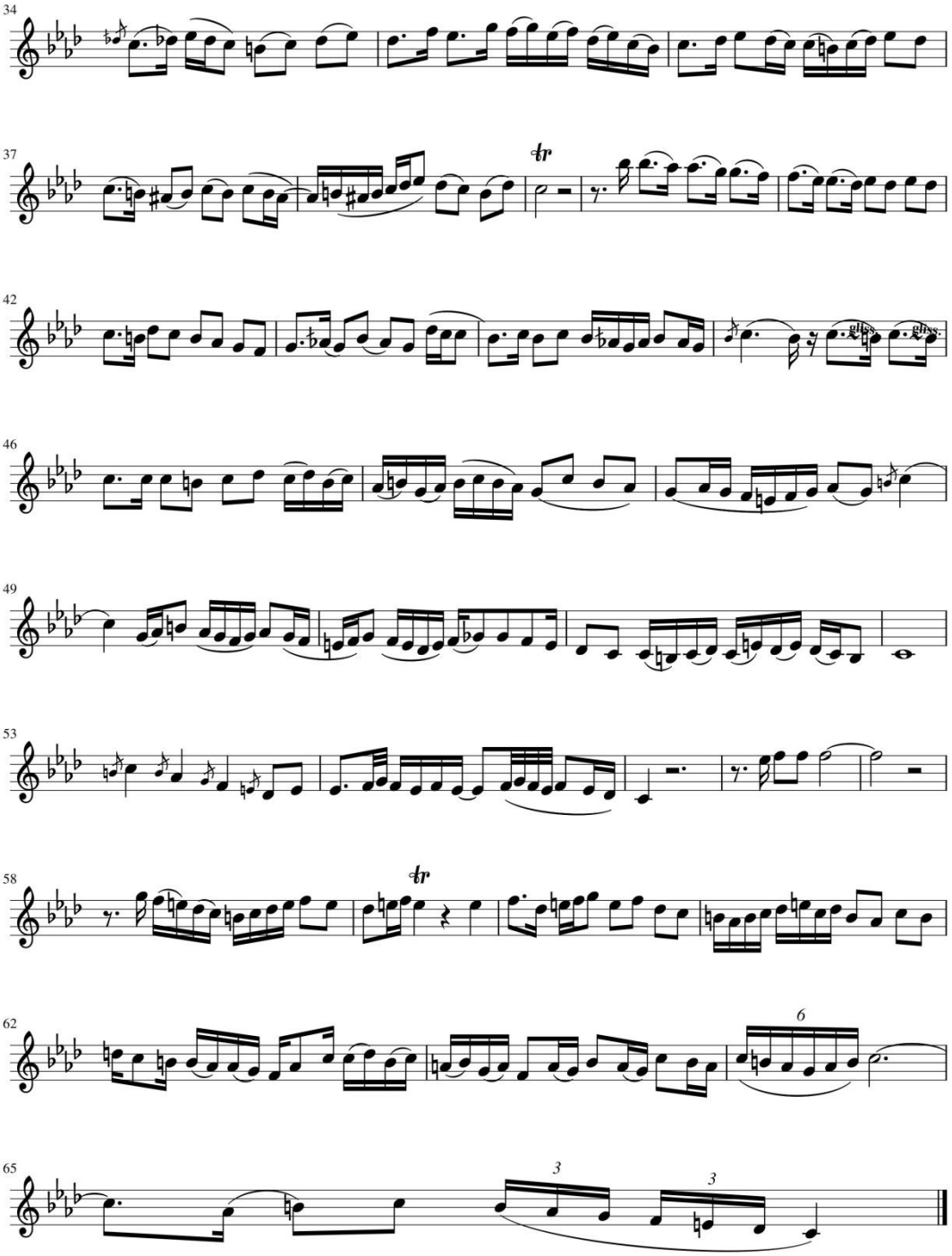
تقنيات الأداء المستخدمة

١. ديتاشية : (في كل موازير الخانة)

٢. أشكال القوس (٢ في قوس) في م٤٠

أساليب التعبير : استخدام التدرج من الصوت القوي إلي الصوت الخافت (ديمنوندو) في (م٢٩ : م٣٤)، واستخدام التبطيء في م٤٠

تقاسيم من مقام (حجاز كار) علي الوحدة

سامي الشوا

34
37
tr
42
46
49
53
58
tr
62
6
65
3
3

تحليل تقاسيم في مقام حجاز كار (سامي الشوا)

الميزان : $\frac{4}{4}$

الضرب : سنباطي

المقام : حجاز كار

الفكرة اللحنية الأولي من م١: م٩ في مقام نهاوند علي درجة الراست

من م١:م٣ فيها استعراض جنس نهاوند علي درجة الكردان(جنس الأصل في منطقة الجوابات)

من م٤:م٨ فيها استعراض لجنس حجاز علي درجة النوا (جنس الفرع)

م٩ فيها استعراض لمقام نهاوند هبوطاص والركوز علي درجة الراست

تقنيات الأداء المستخدمة :

ديتاشية : في م٢ ، م ٣ ، م٥ ، م٧

ليجاتو : ٢ في قوس في م٢، م ٣ ، م٤

٣ في قوس في م٥ ، م٧

٦ في قوس في م٩

استكاتو : في م١ ، م٤ ، م٥

جليساندو في م ٣

حلية اتشيكاتورا في م٩

الفكرة اللحنية الثانية من م١٠ : م١٥ في مقام شوق أفزا علي درجة الراست

من م١٠ :م١٢ فيه استعراض لجنس عجم علي درجة الكردان (جنس الأصل في منطقة الجوابات)

من م١٣:م١٥ فيها استعراض لجنس حجاز علي النوا (جنس الفرع)

تقنيات الأداء المستخدمة :

ديتاشية : في م١١ ، م ١٣

ليجاتو : ٢ في قوس في م١٢، م ١٤ ، م١٥

٣ في قوس في م١١ ، م١٣

استكاتو : في م١٠ ، م١٣

الفكرة اللحنية الثالثة من م١٦ : م٢٣ البداية استعراض لجنس بياتي علي درجة النوا والنهاية باستعراض مقام حجاز كار علي درجة الراست

من م١٦ :م٢١ فيه استعراض لجنس بياتي علي درجة النوا

من م٢٢:م٢٣ فيها استعراض لمقام حجاز كار علي الراست

تقنيات الأداء المستخدمة :

ديتاشية : في م١١ ، م ١٣

ليجاتو : ٢ في قوس في م١٦، م ١٨ ، م١٩ ، م٢٠ ،م٢١

٣ في قوس في م١٧ ، م١٩ ، م٢٢

٦ في قوس في م٦ ، م٢٢

استكاتو : في م١٦ ، م١٨ ، م١٩ ، م٢١

الفكرة اللحنية الرابعة من م٢٤ : م٣٣ استعراض مقام حجاز غريب علي درجة الراست

من م٢٤ :م٢٨ فيه استعراض لجنس حجاز غريب علي درجة الكردان

من م٢٩:م٣٣ فيها استعراض لمقام حجاز غريب علي الراست

تقنيات الأداء المستخدمة :

ديتاشية : في م٢٤ ، م ٢٥، م٢٨ ، م٣١ ،م٣٣

ليجاتو : ٢ في قوس في م٢٨، م ٢٩ ، م٣٠ ، م٣٣

٣ في قوس في م٢٦ ، م٢٩ ، م٣٠

٤ في قوس في م٢٧ ، م٢٩ ، م٣٢

التريل : في م٢٤ ، م٣٢

حلية الأتشيكاتورا في م ٢٦

الفكرة اللحنية الخامسة من م٣٤ : م٣٩ استعراض مقام نهاوند علي درجة الكردان

من م٣٤ :م٣٥ فيه استعراض لجنس نهاوند علي درجة الكردان

من م٣٦:م٣٩ فيها استعراض لمقام نهاوند علي الراست مع استخدام نغمة (لا#) كحساس لنغمي (سي بيكار) ويمكن اعتبار هذا كعلامة عارضة أو يمكن اعتباره استعراض لجنس صبا زمزمة علي درجة (سي بيكار)

تقنيات الأداء المستخدمة :

ديتاشية : في م٣٥ ، م ٣٦

ليجاتو : ٢ في قوس في م٣٤، م ٣٥ ، م٣٦ ، م٣٧ ،م٣٨

٣ في قوس في م٣٤ ، م٣٦

٦ في قوس في م٣٨

التريل : في م٣٩

الفكرة اللحنية السادسة من م٤٠ : م٥٥ استعراض مقام حجاز كار علي الراست

من م٤٠ :م٤٢ فيه استعراض لمقام نهاوند علي درجة الراست باستعراض المقام هبوطاً في منطقة الجوابات بشكل سلمي

من م٤٣:م٤٤ فيها استعراض لجنس بياتي علي النوا

من م٤٥ :م٥٥ استعراض لمقام حجاز كار علي الراست مع لمس لعربة صبا في م٥٠ كعلامة عارضة

تقنيات الأداء المستخدمة :

ديتاشية : في م٤٤ ، م ٤٦ ، م٥٠ ، م ٥٣ ، م ٥٤

ليجاتو : ٢ في قوس في م٤٠، م ٤١ ، م٤٣ ، م٤٦ ، م٤٧ ، م ٤٨ ، م٤٩ ، م٥٠ ، م٥١

٣ في قوس في م٤٣ ، م٤٥

٤ في قوس في م٤٧ ، م٤٩ ، م٥٠

٧ في قوس في م٤٨ ، م٥٤

الجليساندو : في م٤٥ ملحوظة (الجليساندو تم تنفيذه بنفس الإصبع " مد خلفي ")

التعبير الصوتي (الكريشندو) : في م٤٠ ، م٤١

الفكرة اللحنية السابعة من م٥٦ : م٦٥ استعراض مقام حجاز كار علي الراست

من م٥٦ :م٦٠ فيه استعراض لجنس حجاز علي درجة الكردان (جنس الأصل في منطقة الجوابات)

من م٦١:م٦٤ فيها استعراض لجنس حجاز علي النوا (جنس الفرع)

م ٦٥ استعراض سلمي هابط لمقام حجاز كار علي الراست

تقنيات الأداء المستخدمة :

ديتاشية : في م٥٦ ، م٥٨ ، م٥٩ ، م٦٠ ، م٦٢

ليجاتو : ٢ في قوس في م٥٨، م٦٢ ، م٦٣

٣ في قوس في م٥٦

٦ في قوس في م٦٤ ، م٦٥

التريل : في م٥٩

ونلخص أداء العازف سامي الشوا في الآتي :

١. اعتماده في التقاسيم علي إيقاع ( ) في بداية كل مازورة وذلك ليتوافق مع الإيقاع المصاحب (السنباطي)

٢. اعتماده على التقاسيم الداخلية علي وحدة الكروش

٣. اعتماده على التتابعات السلمية وبعض القفزات الصغيرة

٤. اعتماده في نهاية الأفكار اللحنية علي أداء سلمي هابط للتأكيد علي المقام المستخدم

٥. استخدامه للتعبير الصوتي بشكل مميز

٦. كثرة استخدام الليجاتو بشكل عام وخاصة نغمتان في قوس واحد لإخراج طابع خاص في التقاسيم .

٧. التنوع بين الأداء المتصل والأداء المتقطع بمهارة للتعبير عن الجمل اللحنية بدقة.

٨. استخدام بعض المقامات الغير متداولة مثل مقام حجاز غريب في الفكرة الرابعة واستخدام تراكيب بين الأجناس غير متعارف عليها مثل عجم الكردان ومصاحب له جنس بياتي علي النوا

نتائج البحث :

تتلخص نتائج البحث في الإجابة علي تساؤلاته وتكون كالتالي :

١. ما السيرة الذاتية لسامي الشوا.

٢. ما التقنيات العزفية المؤداة في سماعي بياتي سامي الشوا.

التساؤل الأول : ما السيرة الذاتية لسامي الشوا .

وقد تمت الاجابة علي هذا التساؤل في الاطار النظري للبحث .

التساؤل الثاني: ما التقنيات العزفية المؤداة في سماعي بياتي سامي الشوا.

من خلال تحليل الباحث لسماعي بياتي سامي الشوا وجد أن :

١. ديتاشية

٢. قوس متقطع (استكاتو)

٣. أشكال القوس ليجاتو (٢ في قوس– ٣ في قوس– ٤ في قوس – ٦ في قوس – ٨ في قوس) و (٢ مربوط ، ٢ مفكوك)

٤. حلية الموردنت علي درجة السيكاة ونم حجاز

٥. الأساليب التعبيرية : استخدام الصوت الخافت (p) و استخدام التدرج من الصوت الخافت إلي الصوت القوي (كريشندو) و استخدام التدرج من الصوت القوي إلي الصوت الخافت (ديمنوندو) واستخدام التبطيء

التساؤل الثالث : ما التقنيات العزفية المؤداة في تقاسيم حجازكار سامي الشوا.

من خلال تحليل الباحث لتقاسيم حجازكار سامي الشوا وجد أن :

١. ديتاشية
٢. قوس متقطع (استكاتو)
٣. أشكال القوس ليجاتو (٢ في قوس– ٣ في قوس– ٤ في قوس – ٦ في قوس – ٧ في قوس) .
٤. حلية الموردنت و حلية التريل وحلية الأتشيكاتورا .
٥. جليساندو (أحياناً الجليساندو تم تنفيذه بنفس الإصبع " مد خلفي ")
٦. الأساليب التعبيرية : استخدام التدرج من الصوت الخافت إلي الصوت القوي (كريشندو).

ونلخص أداء العازف سامي الشوا في الآتي :

١. اعتماده في التقاسيم علي إيقاع ( ) في بداية كل مازورة وذلك ليتوافق مع الإيقاع المصاحب (السنباطي)
٢. اعتماده علي التقاسيم الداخلية علي وحدة الكروش
٣. اعتماده علي التتابعات السلمية وبعض القفزات الصغيرة
٤. اعتماده في نهاية الأفكار اللحنية علي أداء سلمي هابط للتأكيد علي المقام المستخدم
٥. استخدامه للتعبير الصوتي بشكل مميز
٦. كثرة استخدام الليجاتو بشكل عام وخاصة نغمتان في قوس واحد لإخراج طابع خاص في التقاسيم .
٧. التنوع بين الأداء المتصل والأداء المتقطع بمهارة للتعبير عن الجمل اللحنية بدقة.
٨. استخدام بعض المقامات الغير متداولة مثل مقام حجاز غريب في الفكرة الرابعة واستخدام تراكيب بين الأجناس غير متعارف عليها مثل عجم الكردان ومصاحب له جنس بياتي علي النوا

توصيات البحث :

يوصي الباحث في هذا البحث :

- الاطلاع على العديد من المؤلفات العربية الحديثة لآلة الكمان والتي تحتوي على تقنيات أداء متقدمة تكسب الدارسين تقنيات أداء متنوعة ويغلب عليها الطابع العربي.
- إدراج مثل تلك المؤلفات ضمن مقررات آلة الكمان بالكليات والمعاهد المتخصصة.

المراجـــع

أحمد مرعي، توفيق : الكفايات الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الإبتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم وإقتراح برامج لتطويرها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٨ .

السيد، نادرة هانم : " الطريق إلى عزف البيانو " ، جامعة حلوان ، كلية التربية الموسيقية ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .

عمارة الشحات، شيماء : دراسة تحليلية لبعض المؤلفات الآلية عند أيدن نافيز وهران Aydin Naviz Oran، بحث منشور ، مجلة علوم وفنون الموسيقي، مجلد ٤٢ ، كلية التربية الموسيقية،جامعة حلوان، ٢٠٢٠

اللقانى، أحمد و الجمل، على : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط٢، القاهرة ،عالم الكتب – ١٩٩٩.

محمود عبد الحميد، مخلص : اسلوب مقترح للتحليل في الموسيقي العربية الآلية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الموسيقية ، جامعة حلوان ، ١٩٩٥

Apel, Willii, Hardvard Dictionary of music , Heinemenn . educational book , reprinted 1976 https://musicbrainz.org/artist/cdfaaa31-f303-4fdb-990b-5a5f1516ee56

Sander, Gyorgy, On Piano Playing, America Books A derision Momullan Publishing Co. INC, New York, 1987.

العـــدد (٩)، نوفمبر ٢٠٢١، ص ص ٣٠١-٣٥٦

فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية التحصيل في التربية الدينية الإسلامية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعـــداد

د. علاء أحمد محمد المليجي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة المنوفية

فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية التحصيل في التربية الدينية الإسلامية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. علاء أحمد محمد المليجي (١)

ملخـــــص

هدف البحث الي تنمية التحصيل في التربية الدينية الإسلامية، وعادات العقل، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واستخدمت منهجي البحث الوصفي، والتجريبي، التصميم شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف البحث، تمَّ تصميم وضبط اختبار التحصيل المعرفي لوحدة الإنسان والكون، ومحطات التعلم الذكية لدراسة هذه الوحدة، ودليل المعلم لتدريسها، ومقياس عادات العقل، وتكونت عينة البحث من: (٦٠) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم توزيعها بالتساوي على مجموعتي البحث، الضابطة: التي درست وحدة الإنسان والكون بالطريقة التقليدية، والتجريبية: التي درستها باستراتيجية محطات التعلم الذكية، وتوصلت إلى وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، لوحدة الإنسان والكون ككل، وعند كل مستوى من مستوياته: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل، وعند كل بُعْدٍ من أبعاده: المثابرة، مرونة التفكير، شغف التعلم، استخدام جميع الحواس في التعلم، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية محطات التعلم الذكية – التحصيل المعرفي – التربية الدينية الإسلامية – عادات العقل – تلاميذ المرحلة الإعدادية.

(١) أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – جامعة المنوفية

The Effectiveness of The Learning Stations Strategy in Developing Achievement in Islamic Religious Education, And Habits of Mind Among Preparatory Stage School Students.

Dr. Alaa Ahmed Mohamed El Melegy
Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language
Faculty of Education, Menoufia University.

Abstract

The study aimed to study the learning methods of Islamic religious education and habits of mind among the second-year preparatory stage school students. It used the descriptive and experimental methodology, with semi experimental design, to achieve the aims of the achieve study, the test of achievement in Islamic religious education, in the unit of human and the universe was made and adjusted, then the smart learning stations used to study this unit. Then teachers guide to teach it, the habits of the mind scale.

The sample of the study was composed of (60) male and female students of the second preparatory stage, it was divided equally into two groups: one control group that studied the unit of human and the universe, in the traditional way then the experimental group using the strategy of smart learning stations strategy.

The study reached the result of statistically significant differences at the level (05.0) among the mean degrees of the students in the control and experimental group in the after application of learning achievement of the unit of human and the universe as a whole and at each level: remembering – understanding. application- analysis- composing and estimation for the sake of the students of the experimental group, there is a statistically significant differences at the level (05.0) among the mean degrees of the students in the control and experimental group in the after application of the mind habits as a whole and in each dimension as: persistence- flexible thinking- the passion for learning- using all senses in learning for the sake of the students of the experimental group.

key words: Smart learning stations strategy - cognitive achievement - Islamic religious education - habits of mind – the students of the preparatory stage.

مقدمة:

نظَّم الإسلام حياة الإنسان منذ اللحظة الأولى لوجوده، بل وقبلها من خلال المعايير التي حدَّدها لتكوين الأسرة، ثم نظَّم له علاقته بخالقه، وبنفسه، وبالآخرين، في بيته، وعمله، وكل أحواله، وجعل الالتزام بهذا المنهج عبادةً يثاب عليها؛ إذا خلصت نيته في التقرب بها إلى الله عزَّ وجلَّ. قال تعالى: " قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۝ لَا شَرِيكَ لَهُۖ وَبِذَٰلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ" الأنعام: ١٦٢ – ١٦٣.

ولمَّا كان الإسلام هو المنهج الرباني المتكامل، المواتي لفطرة الإنسان، والذي أنزله الله لصياغة الشخصية الإنسانية، صياغة متَّزنة متكاملة، وليجعل منها خير نموذج على الأرض، يحقق العدالة الاجتماعية في المجتمع الإنساني، ويستخدم ما سخر الله له من قوى الطبيعة، استخدامًا نيِّرًا متزنًا، لا شطط فيه ولا غرور، ولا أَثَرَةَ ولا استئثار، فإن التربية الدينية الإسلامية هي الضرورة الحتمية لتحقيق الإسلام، كما أراده الله تعالى أن يتحقق (النحلاوي، ٢٠٠٨، ٢٢ – ٢٣).

والتربية الدينية الإسلامية هي وسيلة المجتمع في إعداد أفراده للحياة وفقًا لعقيدة الإسلام، وممارسة عباداته، والتصرف وفقًا لأحكامه ومعاييره الأخلاقية في جميع مجالات الحياة، لذا فهي تبدأ في قاعات الدراسة، وتمتد انعكاساتها وآثارها إلى المدرسة، والبيت، والمسجد، وكافة مؤسسات المجتمع.

وبالرغم من هذه الأهمية القصوى للتربية الدينية الإسلامية إلا أنها تعاني من التهميش في مجتمعاتنا، وقد أرجع الجوادي (٢٠١٩، ١٩) هذا التهميش إلى النظر إليها على أنها:

- مادة تعليم ديني، والمجتمعات التي نستورد نظمها التربوية، أو نستهدي بخبراتها، لا تحترم التعليم الديني كثيرًا، لأسباب تاريخية، نعرفها تمام المعرفة، وتُعْلِي من شأن المادي في مواجهة الغيبي والديني.
- مادة العقائد والقيم، وأولويات مجتمعاتنا في هذا القرن، في تصور كثيرين، هي التحديات المادية، والاقتصادية، والعلمية.
- مادة الآخرة في أوهام كثيرين، والدنيا وحدها في مجتمعات اليوم، هي التي تستحق أن تكون في قلب الحياة والاهتمام.

- مادة اختطف المتشددون والمتطرفون بعض مفاهيمها، فكان لابد أن تحاصر للتضييق عليهم.

ويضاف إلى ما سبق اعتماد طرق واستراتيجيات تدريس التربية الدينية الإسلامية على الحفظ والتلقين، الأمر الذي يؤدي إلى ملل المتعلمين، وانصرافهم عن تحقيق أهدافها التربوية، والشخصية، والمجتمعية.

ويرى عبد الله (٢٠٢٠، ١١٨) أن: تدريس التربية الدينية الإسلامية يتم بصورة توحي للطلاب أنها لا تحتاج إلى عقل نشط، ولا استعداد ذهني، حتى شاع بين أفراد المجتمع، فضلًا عن الطلاب في المدارس أن القدرات والاستعدادات العقلية مهمة فقط عند دراسة المواد العلمية، ولا أدل على ذلك في المدارس من ترتيب حصص التربية الدينية الإسلامية في نهاية اليوم الدراسي غالبًا.

ولما كانت استراتيجية محطات التعلم تقوم على تمكين الطالب من بناء معارفه بنفسه، من خلال مشاركته لزملائه في تنفيذ الأنشطة التعليمية، التي توفر له التعامل مباشرة مع المصادر التي تغطي جوانب الموضوع الذي يدرسه، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعيته، وكسر الروتين، وإضفاء جو من المتعة والبهجة على عملية التعلم، فإن استخدامها في تدريس التربية الدينية الإسلامية، يساعد في التغلب على أبرز مشاكلها، التي تتلخص في الملل والتهميش.

وتعد استراتيجية محطات التعلم بشكل عام من استراتيجيات التدريس الحديثة نسبيًّا، حيث صمَّمها دينيس ج. جونز Denise J. Jones عام ١٩٩٧، وتتميز هذه الاستراتيجية بالتمحور حول المتعلم، وجعله محورًا للعملية التعليمية، فهو الذي يبني معرفته بنفسه، ويعتمد على خبراته السابقة، ومشاركة زملائه خلال الأنشطة التعليمية المختلفة، من خلال تجولهم من محطة لأخرى بالتناوب، خلال زمن يُحَدَّد من قِبَل المعلم، حيث تكون كل محطة مجهزة بأدوات، وأجهزة، ومواد تعليمية، وأوراق عمل، لممارسة المهمة التعليمية (قشطة، ٢٠١٨، ٤).

ويعتبر التحصيل الدراسي محورًا للعملية التعليمية، حيث يعبر عمَّا اكتسبه المتعلمون من مبادئ، ومعارف، وحقائق، وسلوكيات، وميول، واتجاهات، وقيم، لذا فإن أي ضعف فيه يهدر الكثير من الجهود، ويؤثر في مسيرة التقدم الدراسي للمتعلمين.

ومن أهم وسائل تنمية التحصيل اختيار طرق تدريس تركز على المتعلم، وتعتمد على الأنشطة بدلًا من التلقين، والحفظ والاستظهار.

" إن طرق التدريس التي يتبعها المعلم، تؤثر تأثيرًا كبيرًا في تعلم الطلاب في المواد الدراسية، فعندما تكون طرق التدريس ببغاوية، تؤدي إلى سلبية في التحصيل، ويصبح التعلم عبارة عن حفظ واستظهار المعلومات فقط " (سبيتان، ٢٠١٠، ١٣٥).

ولتدني التحصيل في التربية الدينية الإسلامية مخاطر، أكثر مما قد يسببه في أي مادة دراسية أخرى، حيث يؤثر على ثبات معتقداتهم، وممارسة شعائرهم الدينية، وكافة مناحي حياتهم، فالتربية الدينية الإسلامية ليست مجرد معارف تكتسب، وإنما دستور يحكم حياة الأفراد في مواقف الحياة المختلفة.

ويتطلب تحسين التحصيل الاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية، واعتماد استراتيجيات تناسب المتعلمين، وتكيف جهودهم لتحقيق أهداف العملية التربوية، وتراعي الفروق الفردية، وتقدم لهم تغذية راجعة تقوِّم جهودهم، وتستحثهم على بذل مزيد من الجهد، لتحقيق أعلى مستويات التحصيل (الحباشنة، ٢٠١٤، ١٢).

وتتميز استراتيجية محطات التعلم بقدرة عالية على تنمية التحصيل الدراسي، وزيادة دافعية المتعلمين، وتحسين تصوراتهم نحو المحتوى التعليمي؛ حيث أكدت ويذرانا Witharana (٢٠١٨) أن استراتيجية محطات التعلم ساعدت الطلاب على تحسين الكفاءة التواصلية، حيث ساعدهم الانتقال من محطة إلى أخرى على تقليل نقاط ضعفهم في التعلم، والإحباط الذي يعاني منه المتعلمون داخل الفصول التقليدية.

كما أثبتت دراسة أيدغموش وسنتيرك وجهاد Aydgmosh, Senturk & Jihad (٢٠١٩) أن متوسط المستوى الذي يمكن تحقيقه في التحصيل الأكاديمي يصل إلى: (٨٤٪)، كما يتأثر هذا المستوى بالمرحلة الدراسية، ومدة التطبيق، وأنواع الدورات الدراسية.

كما أثبتت دراسة مرزوقة، وباريغا وسانشيز Marzuca, Barriga. & Sanchez (٢٠٢٠) أن استراتيجية محطات التعلم تسمح بتحسين تصورات الطلاب نحو المحتوى التعليمي، كما أنهم يقدرون بشكل كبير وإيجابي المحطات التي شاركوا فيها.

ولما كانت استراتيجية محطات التعلم تنمي التحصيل بشكل حقيقي، مما ينعكس على أداء المتعلمين، وليس مجرد تحصيل شكلي وقتي يرتبط بالحصول على درجات عالية في التقييم التقليدي، فإنها تسهم في تكوين عادات عقلية، تقود المتعلمين إلى تنفيذ معالجات معرفية تساعدهم على اكتساب حقيقي للمعارف، يبدأ بتمثلها واقعيًا، وينتهي بإنتاج معارف جديدة تقوم عليها.

"والعادات العقلية ليست امتلاكًا للمعلومات، بل معرفة كيفية العمل عليها، واستخدامها، فهي نمط من السلوكيات الذكية، يقود إلى إنتاج المعرفة، وليس استذكارها، وإعادة إنتاجها على نمط سابق" (الشقيفي، ٢٠١٥، ٣٦).

وتعتمد عادات العقل على تحويل عمليات التفكير التي يمارسها المتعلمون إلى عادات دائمة، كعادات الطعام والشراب وغيرهما من العادات الحياتية، وذلك من خلال تكرارها، واستدامة ممارستها لفترة كافية.

وأشار قطامي وعمور (٢٠٠٥، ٣٤) إلى أن عادت العقل عملية تدريبية تطويرية، تكتسب بالممارسة والتمرين، لتؤدي بالتكرار إلى نتاجات معرفية متينة، ومن ثمَّ فعادات العقل مكتسبة، وليست فطرية، وقد شبَّه هورسيمان Horseman اكتساب المتعلمين لعادات العقل، بالحبل الذي تنسج خيوطه تدريجيًّا، ويتقوى بعضها ببعض، حتى يستعصي في النهاية على القطع.

ويقوم المخ تلقائيًّا بمحاولة تحويل السلوكيات والتصرفات الجديدة إلى عادات، ويخصص جزء من نشاطه عند ممارستها، في أول عهده بها، لبرمجة الأعضاء التي يعتمد عليها النشاط لممارستها تدريجيًّا في المرات التالية.

فـ: " العادات تنشأ لأن المخ دائمًا ما يبحث عن طريق لتوفير الجهد، وبما أن الأمر متروك لأجهزته الخاصة، فإن المخ يحاول أن يحول أي أمر روتيني إلى عادة، لأن العادات تسمح لعقولنا بأن تخفف من نشاطها في كثير من الأحيان، وتمثل هذه القدرة الطبيعية على توفير الجهد، ميزة كبيرة للغاية، لمضاعفة الجهد العقلي " (دويج، ٢٠١٣، ٢٨).

ولما كانت استراتيجية محطات التعلم تمثل تحولًا في نمط التحصيل المعرفي، ومعالجة محتوى مادة التربية الدينية الإسلامية، اعتمادًا على تمكين المتعلمين من المشاركة الفعَّالة في العملية

التعليمية، وممارسة أشكال مختلفة ومتنوعة للتعلم، تؤسس لديهم سلوكًا معرفيًا يساعدهم على التعلم الذاتي، وتكوين وجهات نظر ثاقبة حول التعلم بشكل أفضل، فإنها تمثل فرصة لبناء عادات عقلية جديدة، تؤهل المتعلمين للتوسع المعرفي، والتحصيل الأبقى أثرًا.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات استراتيجية محطات التعلم منها:

دراسة عبد النظير (٢٠١٧): هدفت تعرف فاعلية برنامج قائم على المحطات العلمية في تنمية التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، واستخدمت منهجى البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بمستوياته ككل، وكل مستوى منها، كما يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بمهاراته: (التفكير العليا – التواصل – الثقافة الذكية – العمل والإنتاج) والمهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة علي (٢٠١٨): هدفت تنمية التحصيل النحوي ومهارات ما وراء المعرفة باستخدام استراتيجية المحطات العلمية، واستخدمت المنهج التجريبي، التصميم شبه التجريبي، القائم على المعالجات التجريبية القبلية والبعدية للمجموعة الواحدة، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لاختبار التحصيل النحوي ككل، ولكل مستوى من مستوياته الست لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ما وراء المعرفة لصالح التطبيق البعدي.

دراسة أحمد (٢٠١٩): هدفت التعرف على أثر استراتيجيتي محطات التعلم، والخرائط الذهنية في تنمية مفاهيم الثقافة الصحية لدى طفل الروضة، واستخدمت المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم

الثقافة الصحية لصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم الثقافة الصحية.

دراسة حواس (٢٠١٩): هدفت التعرف على فاعلية المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستخدمت المنهج التجريبي، وأسفرت عن فاعلية المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، وزيادة التحصيل المعرفي في الوحدة الأولى من كتاب لغتي حياتي، حيث جاءت الفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث لصالح المجموعة التجريبية في كلٍ من اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس مهارات التفكير المستقبلي.

دراسة عبد المجيد (٢٠٢٠): هدفت قياس فاعلية استراتيجية محطات التعلم في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة، وأبعاد التوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدمت منهجى البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير عالي الرتبة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التوجه نحو الهدف في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة عيد (٢٠٢٠): هدفت التعرف على فاعلية استراتيجية المحطات التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التفكير البصري ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت منهجي البحث الوصفي التحليلي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري ككل، وكل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس متعة التعلم ككل، وكل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الجندي والأشقر والطحان (٢٠٢١): هدفت تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال برنامج إثرائي قائم على المحطات العلمية، واستخدمت المنهج التجريبي، التصميم شبه التجريبي، ذا المجموعة الواحدة، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي لصالح التطبيق البعدي.

ومن الدراسات التي تناولت التحصيل في التربية الدينية الإسلامية:

دراسة العبادي (٢٠١٨): هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية التعليم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، واستخدمت منهجى البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

دراسة البرديني (٢٠١٩): هدفت الكشف عن أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، واعتمدت المنهج التجريبي، وأظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى إلى استراتيجية التدريس التبادلي ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الكيلاني والمقوسي (٢٠١٩): هدفت الكشف عن أثر استراتيجية جيكسو في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي، وتنمية الذكاء الاجتماعي لديهم، في مادة التربية الإسلامية، واعتمدت المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومقياس الذكاء الاجتماعي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة الكيلاني والمقوسي والفقيه (٢٠١٩): هدفت الكشف عن أثر استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، وتنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات المنزلية، واعتمدت منهجى البحث الوصفي والتجريبي، وأظهرت وجود فرق دال

إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومقياس دافعية إنجاز الواجبات المنزلية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة المصلحي (٢٠١٩): هدفت التحقق من فاعلية الخرائط الذهنية في تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية لمادة التربية الإسلامية، واستخدمت منهجى البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات التي تناولت عادات العقل:

دراسة سالم وعطية (٢٠١٦): هدفت بحث العلاقة بين عادات العقل، وكل من اتخاذ القرار، ودرجات فاعلية الذات، والتعرف على وجود تأثير لكل من النوع: (ذكور وإناث)، ومستوى التحصيل الدراسي: (متفوق وعادي)، والتفاعل الثنائي بينهما، ودرجة فاعلية الذات، لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاستعداد الدائم للتعلم، وروح المخاطرة، لصالح الذكور، في حين لا توجد فروق بينهما في الدرجة الكلية لعادات العقل. كما يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المتفوقين والعاديين في عادات العقل لصالح المتفوقين، كما توجد علاقة موجبة بين عادات العقل، وكل من اتخاذ القرار، وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين.

دراسة السلطان (٢٠١٨): هدفت تحديد فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي المعدَّل 7 E'S في تنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم، واستخدمت منهجى البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنمية

المفاهيم العلمية، ومقياس عادات العقل، ومقياس التعلم الموجه ذاتيًّا، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة عافشي (٢٠٢٠): هدفت الكشف عن فاعلية استراتيجية قائمة على المدخل البصري باستخدام الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية بعض المهارات الإملائية، وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالرياض، واستخدمت المنهج التجريبي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الإملائية، ومقياس عادات العقل، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة عبده وحمق (٢٠٢٠): هدفت تقييم مستوى عادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في أثناء تعلمهن للدراسات الاجتماعية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأظهرت أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل ككل جاء تقييمها بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى عادات العقل ككل: (٢,٥٣)، وأن عادة الشغف والرغبة في التعلم كان ترتيبها الأول بمتوسط حسابي: (٢,٥٨)، تليها عادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس بمتوسط حسابي: (٢,٥٧)، وفي الترتيب الثالث عادة التصور والتخيل والابتكار بمتوسط حسابي: (٢,٥٣)، وفي الترتيب الرابع عادة الاستماع للآخرين بتفهم وتعاطف بمتوسط حسابي: (٢,٥٢)، وفي الترتيب الخامس عادة مرونة التفكير بمتوسط حسابي: (٢,٤٨)، وأخيرًا عادة المثابرة بمتوسط حسابي: (٢,٤٧).

دراسة موسى (٢٠٢٠): هدفت الكشف عن فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل، لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، واستخدمت منهجى البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

ويتضح من العرض السابق للدراسات السابقة:

- جدوى استراتيجية محطات التعلم في تنمية التحصيل المعرفي، وهو ما أثبتته دراسة عبد النظير (٢٠١٧)، وعلى (٢٠١٨)، وحواس (٢٠١٩).
- جدوى استراتيجية محطات التعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وهو ما أثبتته دراسة عبد النظير (٢٠١٧)، ومهارات ما وراء المعرفة، وهو ما أثبتته دراسة على (٢٠١٨)، ومهارات التفكير المستقبلي، وهو ما أثبتته دراسة حواس (٢٠١٩)، والتفكير عالي الرتبة وأبعاد التوجه نحو الهدف، وهو ما أثبتته دراسة عبد المجيد (٢٠٢٠)، والتفكير البصري ومتعة التعلم، وهو ما أثبتته دراسة عيد (٢٠٢٠)، والاستقصاء العلمي، وهو ما أثبتته دراسة الجندي والأشقر والطحان (٢٠٢١).
- تدني مستوى التحصيل في التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية وهو ما أثبتته دراسة العبادي (٢٠١٨)، والبرديني (٢٠١٩)، والكيلاني والمقوسي (٢٠١٩)، والكيلاني والمقوسي والفقيه (٢٠١٩)، والمصلحي (٢٠١٩).
- وجود علاقة بين عادات العقل وكل من اتخاذ القرار ودرجات فاعلية الذات وهو ما أثبتته دراسة سالم وعطية (٢٠١٦).
- إمكانية تكوين وتنمية عادات العقل من خلال النماذج والمداخل والاستراتيجيات التدريسية المختلفة؛ ومنها: نموذج البناء المعدَّل 7 E'S، وهو ما أثبتته دراسة السلطان (٢٠١٨)، والمدخل البصري، وهو ما أثبتته دراسة عافشي (٢٠٢٠)، واستراتيجيات التفكير المتشعب، وهو ما أثبتته دراسة موسى (٢٠٢٠).

وقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء خلفيته النظرية، وتصميم مواده التعليمية وأدواته، ومناقشة وتفسير نتائجه.

مشكلة البحث:

يعاني طلاب المرحلة الإعدادية من مشكلات في التحصيل المعرفي لمادة التربية الدينية الإسلامية، وهو ما أثبتته دراسة العبادي (٢٠١٨)، والبرديني (٢٠١٩)، والكيلاني والمقوسي (٢٠١٩)، والكيلاني والمقوسي والفقيه (٢٠١٩)، والمصلحي (٢٠١٩).

كما أن تكوين وتنمية عادات العقل لم يحظ بالاهتمام الكافي في مجال التربية الدينية الإسلامية، حيث لم تجر حولها أي دراسة – في حدود علم الباحث – الأمر الذي لا يتواكب مع الاهتمام المتزايد بها على المستوى العالمي.

حيث دعت بعض المشاريع العالمية إلى ضرورة الاهتمام بعادات العقل، ومنها: مشروع التعليم الهادف لتطوير القدرة على الابتكار الذي أطلقه الرئيس الأمريكي باراك أوباما (٢٠١٠)، والذي هدف إلى تمكين الطلاب الأمريكيين من تنمية عاداتهم العقلية، والتفكير الابتكاري، بهدف ضمان اتساع قدرة المبتكرين وتطويرها (مازن، ٢٠١١، ٦٣).

كما تبنت المدارس الأسترالية منذ عام (٢٠٠٠) نموذج عادات العقل لكوستا وكاليك Costa & Kallick كأداة رسمية لتحسين بيئة التعلم في المدارس على المستوى القومي. (سيد وعمر، ٢٠١١، ٤٠٨).

وتتلخص مشكلة البحث في ضعف التحصيل المعرفي في التربية الدينية الإسلامية، وعادات العقل، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، نظرًا لاعتماد طرق واستراتيجيات تدريس تعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار، ولا تعني بتنمية التحصيل المعرفي في جميع مستوياته: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، أو تكوين وتنمية عادات عقلية تساعد التلاميذ على الاستفادة مما درسوه، في حياتهم العملية، أو تعميق وبناء معارف جديدة، ويمكن العمل على حل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية التحصيل المعرفي وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام استراتيجية محطات التعلم الذكية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما صورة وحدة الإنسان والكون المتضمنة بكتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الثاني الإعدادي بعد إعادة صياغتها في ضوء استراتيجية محطات التعلم الذكية؟
٢- ما فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
٣- ما فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

فروض البحث:

يسعى البحث للتحقق من صحة الفرضين التاليين:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لوحدة الإنسان والكون ككل وعند كل مستوى من مستوياته: (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).
٢- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وعند كل بعد من أبعاده: (المثابرة – مرونة التفكير – شغف التعلم – استخدام جميع الحواس في التعلم).

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي الكشف عن:

١- فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
٢- فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي في أنها قد تفيد:

١- **تلاميذ الصف الثاني الإعدادي** من خلال تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لديهم.

٢- **معلمي التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية** من خلال تقديم نموذج لتدريسها من خلال استراتيجية محطات التعلم الذكية.

٣- **خبراء تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية** من خلال توجيه أنظارهم إلى مراعاة تكوين وتنمية عادات العقل من خلال برامجها الدراسية.

٤- **الباحثين في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الدينية الإسلامية** من خلال الاستفادة من المواد التعليمية والأدوات التي أعدها البحث الحالي، والمتمثلة في محطات التعلم الذكية اللازمة لتدريس وحدة الإنسان والكون، ودليل المعلم لتنفيذها، واختبار التحصيل المعرفي لها، ومقياس عادات العقل.

مواد وأدوات البحث:

تمثلت مواد وأدوات البحث في:

١- محطات التعلم الذكية اللازمة لتدريس وحدة الإنسان والكون (إعداد: الباحث).

٢- دليل المعلم لتدريس وحدة الإنسان والكون باستخدام استراتيجية محطات التعلم الذكية (إعداد: الباحث).

٣- الاختبار التحصيلي المعرفي لوحدة الإنسان والكون (إعداد: الباحث).

٤- مقياس عادات العقل (إعداد: الباحث).

حدود البحث:

تتقيد النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: الوحدة الثانية من كتاب التربية الإسلامية المقرر على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، في الفصل الدراسي الثاني، وعنوانها: الإنسان والكون، وتتضمن ثلاثة دروس هي: الإنسان والفضاء، الإنسان والأرض، الإنسان والحيوان.

الحدود البشرية: مجموعة من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي.

الحدود المكانية: مدرسة بلكيم للتعليم الأساسي (ب) التابعة لإدارة السنطة التعليمية، بمحافظة الغربية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي: (٢٠٢١م / ٢٠٢٢م).

مصطلحات البحث:

الفاعلية: عرفها شحاته والنجار (٢٠٠٣، ٢٣٠) بأنها: " أثر عامل، أو بعض العوامل المستقلة، في عامل، أو بعض العوامل التابعة ".

وتعرَّف إجرائيًّا بأنها: الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتقاس عن طريق حساب مربع إيتا (η^2).

استراتيجية محطات التعلم الذكية: عرفها فو وآخرون Pho et al (٢٠٢١) بأنها: استراتيجية تدريسية يقوم المتعلمون فيها بالتناوب على مجموعة من المحطات المجهزة بمواد وأنشطة تعليمية للقيام بمجموعة من المهام، ويمكن للمتعلمين التنقل بين المحطات المختلفة، بشكل مستقل، لحل المشكلات، أو إكمال المهام في المحطات بأنفسهم، أو بالتعاون مع أقرانهم في مجموعاتهم.

ويمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها: استراتيجية تدريسية تعتمد على توفير محتوى متنوع لأفكار الدروس (نصوص، صور، مقاطع صوتية، فيديوهات) وفقًا لطبيعة كل منها، وتقسيم المتعلمين لمجموعات تتناوب عليها، لتكتسب الأفكار والمعارف والخبرات والقيم التي توفرها، وتنفيذ الأنشطة التي ترتبط بها بشكل تعاوني.

التحصيل المعرفي: عرَّفه شحاته والنجار (٢٠٠٣، ٨٩) بأنه: " كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف، ومهارات، واتجاهات، وميول، وقيم، وأساليب تفكير، وقدرات على حل المشكلات، نتيجة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية، ويمكن قياسه بالاختبارات التي يعدها المعلمون ".

ويُعرَّف إجرائيًّا في البحث الحالي بأنه: المعارف، والمهارات، والقيم، التي اكتسبها تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال دراستهم لوحدة الإنسان والكون، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي.

عادات العقل: عرَّفتها إيمان الخفاف ونور التميمي (٢٠١٥، ٣٨) بأنها: "استراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل، وآليات تضبط سلوك البدن، وأفعاله، من خلال حسن توظيف الفرد للمعلومات، وتوجيهه للعمليات العقلية والمعرفية".

وتعرَّف إجرائيًا بأنها الاستراتيجيات الذهنية التي اكتسبها تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة والتي تتصل بالمثابرة، ومرونة التفكير، وشغف التعلم، واستخدام جميع الحواس في التعلم، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس عادات العقل.

التربية الدينية الإسلامية: عرَّفها السلخي (٢٠٠٩، ٢٧) بأنها: "عملية إصلاح للفرد، ورعايته، وتنشئته، في ضوء ما جاءت به الشريعة الإسلامية من: أحكام، وقيم، ومبادئ، بهدف تنمية شخصية الإنسان المسلم في جميع جوانبها، بحيث تحقق أهداف الإسلام العامة، وتنشر كلمة الله في الأرض".

الأدبيات التربوية

محطات التعلم الذكية: مفهومها، ومبادئها، وأنواعها، ومميزاتها، وأساليب تنفيذها، ومناسبتها لتدريس التربية الدينية الإسلامية.

عرَّفت حنان ذكي (٢٠١٣، ٦٣) محطات التعلم بأنها: " استراتيجية تدريسية تتمثل في مجموعة من المحطات، يقوم التلاميذ بالمرور عليها، وممارسة الأنشطة التعليمية الموجودة بكل منها، مما يتيح للتلاميذ من خلال العمل في مجموعات صغيرة، ممارسة بعض عمليات التعلم، والتفكير الإبداعي".

كما عرَّفها إلماس وبولونز Elmas & Bulunuz (٢٠٢١، ٢٢) بأنها: "ورش عمل يصممها المعلم، لكلٍ منها غرض تعليمي معين، يقوم فيها المتعلمون ببعض الأنشطة، لفترة زمنية محدَّدة لكل ورشة".

ويمكن تعريفها بأنها: استراتيجية تدريس تعتمد على تقديم أنشطة تعرض محتوى الدروس بصور مختلفة: مقروءة، أو مسموعة، أو مرئية، لأغراض استكشافية، أو استقصائية، تمكن مجموعات الطلاب من خلال تنفيذها؛ ذاتيًا، أو بإشراف المعلم، من تكوين معارفهم بأنفسهم، وتعميقها، وتطويرها.

وقد حددت وايمر (٢٠١٧، ١٠٠ – ١١٢) مبادئ استراتيجية محطات التعلم فيما يلي:

- المبدأ الأول: يسمح المعلمون للطلاب بأداء المزيد من المهام التعليمية.
- المبدأ الثاني: يقلل المعلمون من الحديث ليزيد الطلاب من الاستكشاف.
- المبدأ الثالث: يؤدي المعلمون المهمة الخاصة بالتصميم التعليمي بمزيد من الحرص.
- المبدأ الرابع: يقدم أعضاء هيئة التدريس نموذجًا للطريقة التي يتعلم بها الخبراء.
- المبدأ الخامس: يشجع المعلمون الطلاب على التعلم بعضهم من بعض، والتعاون بعضهم مع بعض.
- المبدأ السادس: يعمل أعضاء هيئة التدريس والطلاب على خلق أجواء مواتية للتعلم.
- المبدأ السابع: يستعين أعضاء هيئة التدريس بالتقييم من أجل تعزيز التعلم.

ولمحطات التعلم أنواع عديدة، يختار منها المعلم ما يناسب طبيعة تلاميذه، ودرسه، والإمكانات والوقت المتاحين له، ويراعي عند تصميمها أن تعالج المحتوى بصورة متكاملة، مع إتاحة الفرص للاستكشاف والتقصي والابتكار.

وقد أورد شواهين (٢٠١٤، ٦٧ – ٧١) أهم محطات التعلم كما يلي:

١- **المحطات الدائمة:** وتتضمن بعض الكتب أو النشرات أو الحقائب التعليمية التي يذهب إليها الطالب وقت فراغه، ليقوم ببعض الأعمال، أو يتدرب على بعض الأشياء، التي تتصل بالمواد الدراسية.

٢- **المحطات المتغيرة:** وَتُصَمَّمُ لتدريس موضوع أو وحدة تعليمية واحدة، تقدمها من زاوية معينة.

٣- **محطات الاستماع:** وتعتمد على جهاز صوتي، وسماعات للاستماع إلى ملفات صوتية مختلفة، كالقرآن أو الشعر العربي، أو غيرها.

٤- **المحطات الفنية:** وتعتمد على أدوات الرسم والتلوين، وقص ولصق الصور، لإنتاج لوحات فنية تتصل بالدرس.

٥- **محطات الحاسوب:** وتعتمد على جهاز حاسوب متصل بالإنترنت، حيث يمكن البحث عن معلومات خاصة بالدرس.

٦- **المحطات الرياضية:** وتتضمن بعض الوسائل والألعاب والمنشورات التي تتعلق بالمفاهيم الرياضية.

٧- **المحطات العلمية:** وتحتوي نماذج من الصخور، أو المعادن، أو الأحافير والعينات النباتية، أو الحيوانية، وكذلك بعض الأدوات مثل: العدسات المُكَبِّرة والمجاهر.

٨- **محطات البحث والتقصي:** وتتضمن ملفات تتصل ببعض المعلومات العلمية أو الأدبية تساعد الطلاب على إجراء بحوث تتصل بالدرس.

٩- **محطات اللعب:** وتتضمن بعض الألعاب العلمية أو الرياضية أو اللغوية كالألغاز وغيرها.

١٠- **محطات الدراسات الاجتماعية وثقافات الشعوب:** وتتضمن خرائط أو صور لاكتشاف أو التعرف على الثقافات في جميع أنحاء العالم.

١١- **محطات المطالعة المستقلة:** وتوضع فيها الكتب المناسبة لمستوى الطلاب للقراءة الحرة، وتستخدم كمرساة ينتقل إليها الطلاب الذين ينهون أعمالهم قبل باقي المجموعات.

واعتمد البحث الحالي على ست محطات هي: محطة الاستماع، ومحطة التفسير، ومحطة المفاهيم، ومحطة الصور، ومحطة الفيديو، ومحطة الإعجاز العلمي؛ لكونها تناسب طبيعة دروس وحدة الإنسان والكون، التي تمزج المعارف الدينية بالحقائق العلمية، وتتيح للتلاميذ معالجة محتوى دروس الوحدة بصورة متنوعة ومتكاملة.

ولاستراتيجية محطات التعلم العديد من المميزات ذكر امبوسعيدي والبلوشي (٢٠٠٩، ١٠٢) أن أهمها:

١- حل مشكلة قلة الموارد المطلوبة ومنها: الكتب، والأجهزة، والوسائل التعليمية.

٢- تعمل على زيادة دافعية المتعلمين للتعلم والإنجاز، فالمحطات تمنح المتعلمين فرصة للاستنتاج، والإبداع، والاستكشاف، والبحث.

٣- تساعد على تنوع أساليب التعلم.

٤- إضفاء المتعة والتغيير والنشاط والحركة في الصف الدراسي، ودفع الملل والرتابة.

٥- تنوع الخبرات العملية والنظرية ما بين قراءة، واستكشاف، وتجريب، وغيرها.

٦- إتاحة المصادر العلمية الأصلية للمعرفة كالموسوعات، والمجلات العلمية، والنشرات، والدوريات.

٧- زيادة الثقة بالنفس من خلال الحصول على المعلومات واكتشافها ذاتيًا.

٨- تنمية المهارات الاجتماعية من خلال العمل في مجموعات تعاونية.

٩- تكوين اتجاهات موجبة نحو العلم، والشعور بالمتعة أثناء ممارسة التعلم.

١٠- يساعد التفاعل اللفظي الذي يحدث في بيئة المجموعات الصغيرة المتعلم في تقييم أدائه، ومهاراته، بشكل مستمر.

وقد حدد كل من فيشر Fischer (٢٠١٤)، ومحمد (٢٠١٧، ١٩)، وعبد الرؤوف (٢٠١٩، ١٩٢) أساليب تنفيذ محطات التعلم في الأسلوبين التاليين:

الأسلوب التتابعي: ويطلق عليه اسم الطواف على كل المحطات بشكل تتابعي، وفيه يقوم المعلم بتصميم المحطات العلمية المتنوعة، ثمَ يقسم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة، ويطلب منها المرور بالتناوب على كل المحطات في شكل سلسلة متتابعة، ويحدِّد المعلم وقتًا معينًا لتنفيذ مهام كل محطة على حدة، ثمَّ يوجه كل مجموعة للتحرك تتابعيًّا في اتجاه عقارب الساعة نحو المحطة الجديدة، وبعد الانتهاء من تنفيذ جميع المحطات، ترجع مجموعات التلاميذ لأماكن جلوسها الأساسية، حتى يتم مناقشتهم فيما توصلوا إليه من بيانات واستنتاجات، ثمَّ تدوينها في سجل وأوراق العمل.

الأسلوب الموازي: ويطلق عليه أسلوب العمل المجزأ، وفيه يقوم المعلم بتصميم المحطات العلمية المتنوعة، ثمَّ يقسم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة، ثمَّ يوجه أفراد المجموعة الواحدة للتشتت، والتحرك فرادى صوب المحطات المختلفة داخل الفصل الدراسي، بحيث يعمل كل تلميذ بمفرده على محطة واحدة فقط، معظم وقت الحصة، وبعد الانتهاء من تنفيذ المهام، يرجع التلميذ

لمكان جلوسه، لمقابلة باقي أعضاء مجموعته الأصلية، ويتم تبادل الخبرات من خلال إدلاء كل تلميذ بما لاحظه، وجمعه من بيانات، ومعلومات، واستنتاجات، في محطته التي عمل عليها، ثم يتم التكامل لمعلومات الدرس، تحت إشراف وتوجيه المعلم.

واعتمد البحث الحالي على الأسلوب التتابعي، حيث يوفر فرصًا متساوية لجميع التلاميذ في المرور على جميع محطات التعلم، والاستفادة من المعلومات والخبرات والفرص التعليمية التي تتيحها.

وتعتبر استراتيجية محطات التعلم من أنسب استراتيجيات التدريس لواقع التربية الدينية الإسلامية في مدارسنا، والتي تعاني من التهميش، والاعتماد على التلقين والحفظ.

وقد أكد عبد الله (٢٠٢٠، ١١٨) على أن:

تدريس التربية الدينية الإسلامية يتم بصورة توحي للطلاب بأن حصصها لا تحتاج إلى عقل نشط، ولا استعداد ذهني، حتى شاع بين أفراد المجتمع، فضلًا عن الطلاب في المدارس، أن القدرات والاستعدادات العقلية مطلوبة فقط عند تدريس حصص المواد العلمية، ولا أدل على ذلك في المدارس من ترتيب حصص التربية الدينية الإسلامية في آخر جدول اليوم الدراسي غالبًا، بالإضافة إلى أنه يُدَرِسها أحيانًا غير المتخصصين في تدريس التربية الدينية الإسلامية، وفي كثير من الأحيان يكونون معلمي لغة عربية.

وتعالج استراتيجية محطات التعلم الكثير من سلبيات تدريس التربية الدينية الإسلامية، حيث توفر خدمات تعليمية متنوعة، وتساعد التلاميذ على التخلص من التلقي السلبي، من خلال تبادل المعلومات مع أقرانهم، وإتاحة الفرصة لهم للحوار، والمناقشة، وإنتاج المعرفة، الأمر الذي يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر متعة ونشاطًا، وأكثر مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ، والانتقال من مرحلة التنافس إلى مرحلة التكامل.

وقد اعتبرت دراسة الحافظ Al Hafidh (٢٠٢٠) أن استراتيجية محطات التعلم من أكثر الاستراتيجيات المثيرة للاهتمام في التدريس، لأنها توفر جوًا من المرح، والتغيير، والحركة التي تنشط المتعلمين، وتعمل على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي في التعليم.

كما أكدت دراسة إيكهولت وجونسون وسيلينغ Eickholt, Johnson & Seeling (٢٠٢٠) أن استخدام المحطات العلمية يؤدي إلى زيادة التحصيل لدى المتعلمين، ويحقق لديهم الرضا عن العملية التعليمية.

كما أكدت دراسة فو Pho (٢٠٢١، ٤) أن محطات التعلم تنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتزيد قدرتهم على بناء تمثيلات عقلية ذات معنى، وعلى اتخاذ القرارات وتنمية مفاهيم الذات لديهم، لمواجهة العالم الحقيقي.

كما أن التنوع المعرفي الذي توفره استراتيجية محطات التعلم يزيد الشغف العلمي للتلاميذ، ويجعلهم في تفاعل دائم مع الحقائق والأفكار، مما يدعم تحقيق أهداف التربية الدينية الإسلامية.

التحصيل المعرفي: مفهومه، أهدافه، أسباب ضعفه، وسبل علاجها.

يتمثل مفهوم التحصيل المعرفي في الأثر الذي يحدث في فكر المتعلم، أو سلوكه، أو وجدانه، نتيجة مروره بمنهج أو برنامج دراسي معين، ويتم قياسه من خلال أدائه على اختبارات مقننة معدة لذلك.

وقد عرَّفه شحاته والنجار (٢٠٠٣، ٨٩) بأنه: "مجموعة المعارف والمهارات المتحصل عليها، والتي تمَّ تطويرها خلال المواد الدراسية، والتي عادة تدل عليها درجات الاختبار، أو الدرجات التي يخصصها المعلمون، أو بالاثنين معًا".

ويبقي التحصيل المعرفي مجرد تغير شكلي، ما لم يتحول إلى مهارات حياتية، وعادات عقلية، وأخلاق سامية، تهذب سلوك المتعلم، وتسمو بفكره، وتهذب مشاعره ووجدانه، ليتحول إلى إنسان صالح، قادر على الارتقاء بحياته، والنهوض بأسرته، ومجتمعه، وخدمة القضايا الإنسانية العادلة.

وللتحصيل نوعان من الأهداف هما:

أهداف الأداء: وتظهر من خلال بحث الفرد الأحكام الموجبة والسالبة لكي يحافظ على كفاءته وإظهار تفوقه على الآخرين، وترتبط بالرغبة في النجاح للحصول على درجات مرتفعة، والوصول إلى مكانة مرموقة.

أهداف التعلم: وتظهر من خلال الجهد الكبير المبذول لفهم المهام الصعبة والجديدة، بهدف تطوير وتحسين الذات، وترتبط بدافعية داخلية أو ذاتية مع الميل الحقيقي للموضوعات الأكاديمية، من أجل الوصول إلى المعنى الحقيقي للمادة الدراسية (غنيم، ٢٠٠٦، ١٦٩).

ويتأثر التحصيل المعرفي بالعوامل التي تمس حياة المتعلمين، كالحالة الصحية، والمشكلات الأسرية والاجتماعية، والمستوى الاقتصادي، والبيئة المدرسية. وقد لخص سبيتان (٢٠١٠، ٣٧ – ٣٨) أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل فيما يلي:

١- التركيز على التدريب الآلي والحفظ.

٢- ظهور المفاهيم، والحقائق، والعمليات، والقواعد، منفصلة عن بعضها البعض.

٣- عدم مراعاة الدقة، والوضوح، في التعبير.

٤- احتواء المناهج والكتب على موضوعات عديمة الجدوى، أو فقدت أهميتها وقيمتها.

٥- افتقار المناهج والكتب المدرسية إلى عنصر الدافعية والتشويق.

٦- استخدام الوسائل والأساليب والطرق القديمة التي ثبت عدم فاعليتها.

٧- عدم إعداد المعلم إعدادًا مهنيًّا كافيًا.

ويبدأ علاج ضعف التحصيل بتنمية دافعية المتعلمين نحو التعلم، وتدريبهم على المثابرة، والسيطرة على العواطف، والالتزام، وتقبل الخسارة والنقص في المنافسة الدراسية، ومنحهم الثقة حتى يتجاوزوا ضعفهم في التحصيل.

وقد حدد سبيتان (٢٠١٠، ٨٧ / ٩٢) أهم وسائل علاج الضعف في التحصيل فيما يلي:

١- مراعاة الفروق الفردية.

٢- التدرج في التعليم.

٣- التعلم بالعمل.

٤- التتابع في التعلم.

٥- التركيز على التدريب واكتساب المهارات.

٦- التدعيم والتحفيز والتشجيع.

٧- الاعتماد على الأنشطة الفعَّالة لتعليم الحقائق والمفاهيم والتعميمات.

عادات العقل: مفهومها، تاريخها، مبادئها، شروط ومراحل تكوينها، والبيئة الصفيَّة المناسبة لتكوينها.

عرَّف حجَّات (٢٠٠٩، ٥) عادات العقل بأنها: "عادات معرفية توجه سلوك الفرد، وتحفزه للتعلم، ولتحقيق هدف معين، وتساعده في التركيز على الأولويات الأهم".

وعرَّفتها الخفَّاف والتميمي (٢٠١٥، ٣٩ – ٤٠) بأنها: "الإرادة والميل لاستخدام القدرات، والمهارات العقلية، في جميع أنشطة الحياة، أو جميع المواقف الحياتية التي يمر بها المتعلم".

وعرَّفها المطرفي (٢٠١٩، ١٩) بأنها: "مجموعة من الأداءات المختلفة، التي تدفع المتعلم لاستخدام المهارات والعمليات العقلية بصورة دائمة، في جميع الأعمال المكلف بها، عند مواجهة مشكلة ما، أو قضية ما، أو الرغبة في الحصول على المعرفة، والمداومة على هذا النهج بفاعلية".

ويمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها: مهارات يكتسبها العقل الإنساني عبر تجاربه ومحاولاته المستمرة في معالجة الأفكار، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المعرفية، ويكوِّن منها آليات يستخدمها بيسر وسهولة في المواقف المشابهة، أو المواقف الجديدة التي لم يتعامل معها من قبل.

ويرجع تاريخ العادات العقلية إلى المحاولات الأولى للفكر الإنساني، فقد خلق الله عزَّ وجل المخ الإنساني قابلًا للتطوير الذاتي، وبناء منظومة مستقلة للتعلم، ومن ثمَّ فهو يضع لنفسه قواعد وقوانين توجه نشاطه، ويكوِّن عادات عبر الخبرة، والممارسة، والمران، والتدريب، يستصحبها في المواقف والأنشطة التي تواجهه.

وأشار الرابغي (٢٠١٥، ٥٧) إلى أن:

العادات العقلية كانت تنمى في المجتمع العربي والإسلامي من خلال المؤسسات الدينية والاجتماعية القائمة فيه، ومنها: المسجد، ومؤسسة الكُتَّاب، والأسرة الممتدة أو العشيرة، وأنَّ العديد من كتب التراث التي تعني بالتربية ككتاب: إحياء علوم الدين للإمام الغزالي، أو كتاب تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، أو كتاب أدب الدنيا والدين لأبي الحسن الماوردي، تكلمت عن الاهتمام بالعادات العقلية، قبل أن يتحدث عنها علماء التربية الحديثة.

ومع تطور الدراسات القائمة على علوم الدماغ، وتزايد الاهتمام بتشكيل المفاهيم والمصطلحات التي ترتبط بالتعبير عن أنماط التفكير المختلفة، وتفرِّق بينها، ظهر مصطلح عادات العقل في العقدين الأخيرين من القرن العشرين.

وقد بدأت فكرة عادات العقل في سلسلة قدمها المربيان الشهيران آرثر كوستا، وبنيا كاليك، وأطلقا عليها عادات العقل Habits of Mind عام (١٩٨٨)، حين طوَّرا أداة لتطوير عادات العقل لدى العامة، وقد طوَّر آرثر كوستا هذه المهارات في كثير من كتاباته ومقالاته، التي جمع كثيرًا منها في كتابه: Developing Mind التي ظهرت أول طبعة له عام: (١٩٨٥)، ثم توالت طبعاته، وقد تطورت هذه المهارات، لتضيف مهارات عقلية جديدة، منها: المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بتفهم، التفكير فوق المعرفي، الكفاح من أجل الدقة، تساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف، التفكير والتواصل، جمع البيانات، التصور والإبداع، الدهشة، المخاطرة، الدعاية، التفكير التبادلي، التعليم المستمر (قطامي، ٢٠١٣، ١٩٥).

ثمَّ زاد الاهتمام بعادات العقل في الأوساط التربوية، حيث وضعها مارزانو (١٩٩٢) ضمن أبعاد التعلم، على أنها البعد الخامس، وفي عام: (١٩٩٣) ظهرت عدَّة مشاريع تعتمد على عادات العقل كأساس للتطوير، ومن هذه المشاريع: مشروع AAAS لتعليم العلوم لكل الأمريكيين حتى عام: (٢٠٦١)، وفي عام: (١٩٩٩) قسَّم هايلر عادات العقل إلى ثلاثة أقسام رئيسة، يتفرع منها عدد من المهارات الفرعية، وفي عام: (٢٠٠٠) أظهرت كتابات كاليك وكوستا عادات العقل في سلسلة تنموية من أربعة أجزاء، وهى تقدم رؤية أوليَّة لعادات العقل تتكون من: (١٦) عادة عقلية، ثمَّ بدأت هذه القائمة تزداد حتى وصلت إلى: (٣٠) عادة عقلية، في كتاب يوسف قطامي (الرابغي، ٢٠١٥، ٦٦).

وتحكم عادات العقل مجموعة من المبادئ حددتها نايفة قطامي (٢٠١٣، ١٩٥) فيما يلي:

١- المخ آلة للتفكير يمكن تشغيلها بكفاءة عالية.

٢- للمخ قدرة على التوجيه الذاتي، وتقييم نشاطه ذاتيًّا، وإدارته، وتعديله.

٣- عادات العقل مكتسبة، يتم تكوينها وتنميتها بالتعليم.

٤- تتكون العادات العقلية من خلال استجابة الفرد لأنماط من المشكلات، أو التساؤلات، بشرط أن تكون حلول تلك المشكلات، وإجابات تلك التساؤلات، تتطلب البحث، والاستقصاء، والتفكير.

٥- تنظيم المواد الدراسية يساعد على امتلاك عادات عقلية ضمن المواد الدراسية.

٦- التأمل في استخدام عادات العقل المختلفة، ومعرفة مدى تأثيرها، يساعد على تعديلها، والاستفادة منها في التطبيقات المستقبلية.

٧- عادات العقل تحقق نظرة تكاملية للمعرفة، والقدرة على انتقال أثر التعلم، كما يمكن انتقالها من مادة لأخرى، ومن موقف لآخر.

٨- عادات العقل تترقي بالمعالجات الذهنية، من عادات بسيطة، إلى عادات أكثر تعقيدًا، وصولًا إلى عادات إدارة التعلم.

ويتعامل المخ البشري مع الأفكار والمواقف والخبرات الجديدة بعناية، ويبذل جهدًا في تثبيت معالجاتها الذهنية، وقد حددت إيمان الخفَّاف ونور التميمي (٢٠١٥، ٤٣ – ٤٤) شروط تكوين عادات العقل فيما يلي:

١- **الدافع:** فالدافع هو الذي يهيئ السلوك، ويعضده، وينشطه، والدافع قد يكون داخليًّا: كالرغبة والميل، أو خارجيًّا كالتقاليد والأعراف.

٢- **التكرار:** حيث يساعد التكرار على تثبيت السلوك بأقل جهد ممكن، فالعادة هي بيت التكرار كما يقول أرسطو.

٣- **الاهتمام والإرادة:** والاهتمام قد يصدر عن مصلحة أو واجب، أما الإرادة فإنها تزيد الاهتمام، وتقاوم الصعوبات، وتضاعف الرغبة الطبيعية التي تدفع لاكتساب العادة.

كما حدَّد العبادي (٢٠١٩، ٦٩ – ٧٠) مراحل تكوين العادة العقلية فيما يلي:

١- **التفكير:** وفي هذه المرحلة يفكر الشخص في الشيء، ويركز انتباهه عليه، وقد يكون ذلك بسبب فضوله، أو أهميته بالنسبة له.

٢- **التسجيل:** بمجرد التفكير يتم ربط هذا الملف مع جميع الملفات الأخرى التي هي من نفس نوعه.

٣- **التكرار:** في هذه المرحلة يقرر الفرد أن يكرر نفس السلوك، وبنفس الأحاسيس، سواء أكان ذلك إيجابيًّا أم سلبيًّا.

٤- **التخزين:** بسبب تكرار التسجيل تصبح الفكرة أقوى، فيخزنها العقل بعمق في ملفاته، ويضعها أمام الفرد، كلما واجه موقفًا من نفس النوع.

٥- **العادات:** بسبب التكرار المستمر، والمرور بالخطوات السابقة، يعتقد العقل البشري بأنَّ هذه العادة جزءٌ هامٌ من سلوكيات الفرد، وهنا لن يستطيع الفرد تغييرها بمجرد التفكير في التغيير، أو بقوة الإرادة، أو بالعالم الخارجي وحده، بل يجب أن يغير معناه الذي كوَّنه في الفكرة الأساسية، وبرمجة نفسه على الفكر الجديد، وتكرار ذلك بنفس الخطوات.

ويحتاج تكوين عادات العقل إلى بيئة صفيِّة داعمة للتعلم والتفكير، تساعد المتعلم على إدراك قيمة أفكاره، ومنحه القدرة على تحويلها إلى تجربة عقلية فريدة، الأمر الذي يتطلب من المعلمين، اتباع أساليب تعليمية مدروسة، واستراتيجيات تدريسية قادرة على تحفيز وتدريب عقول المتعلمين.

وقد حدَّدت قطامي (٢٠١٣، ١٨٩) أهم خصائص البيئة الصفية المناسبة لتكوين عادات العقل فيما يلي:

١- الجو الصفِّي الدافئ، الداعم عاطفيًّا للمتعلم.

٢- استثارة جميع الحواس، طيلة الوقت.

٣- تقدير جميع الحواس، والعمل على استثمارها في وحدة واحدة من الوقت.

٤- محظور إدخال التوتر والقلق غرفة الصف.

٥- المتعة والسعادة مرحبٌ بهما دائمًا.

٦- الوعي بخصائص المتعلمين النمائية، واستثمارها وفق الأصول.

٧- تشجيع المتعلمين على التفاعل ضمن مجموعات لتحقيق أهداف مشتركة.

٨- حث المتعلم على النشاط الدائم، والمشاركة، والتفاعل مع الأنشطة الصفيَّة.

٩- مهارات المتعلم المفكر، واهتماماته محور أنشطة التعلم.

وفي ضوء ما سبق تعتبر استراتيجية محطات التعلم من أكثر استراتيجيات التدريس ملاءمةً لتكوين عادات العقل، بما توفره من تنوع في الأنشطة التي تستثير جميع حواس الطلاب، وتنمي قدراتهم العقلية، وتتيح لهم الفرصة للتقصي والاكتشاف، والتعامل مع الأنماط المختلفة للتعلم، وزيادة الرغبة في استثمار المعلومات وتطبيقها.

الطريقة والإجراءات.

أولًا – منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي في إجراءاته على المنهج التجريبي، التصميم شبه التجريبي، القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، مع اختبارات قبلية بعدية، حيث هدفت الاختبارات القبلية إلى التأكد من تكافؤ طلاب المجموعتين قبل بدء التجربة الأساسية للبحث، في حين هدفت الاختبارات البعدية إلى بيان فاعلية استخدام المعالجات التجريبية (استراتيجية محطات التعلم الذكية) المستخدمة في تنمية المتغيرين التابعين (التحصيل المعرفي، وعادات العقل) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

ثانيًا – عينة البحث:

تكونت عينة البحث من: (٦٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة بلكيم للتعليم الأساسي (ب)، التابعة لإدارة السنطة التعليمية – محافظة الغربية، تم اختيارها قصديًّا لتوفر البنية التحتية والإمكانات والتجهيزات اللازمة لتطبيق البحث، من أجهزة كمبيوتر، وقاعات مجهزة، وإتاحة الاتصال بشبكة الإنترنت، وتم توزيعها إلى مجموعتين على النحو التالي:

- **المجموعة الضابطة:** وتكونت من: (٣٠) تلميذًا وتلميذة، تم تدريس الوحدة الثانية: الإنسان والكون، وفقًا لطريقة التدريس التقليدية.

- **المجموعة التجريبية:** وتكونت من: (٣٠) تلميذًا وتلميذة، تم تدريس الوحدة الثانية: الإنسان والكون، وفقًا لاستراتيجية محطات التعلم الذكية.

ثالثًا – إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن السؤال الأول من أسئلته، ونصه: ما صورة وحدة الإنسان والكون المتضمنة بكتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الثاني الإعدادي بعد إعادة صياغتها في ضوء استراتيجية محطات التعلم الذكية؟

تم إعداد محطات التعلم الذكية لتدريس وحدة الإنسان والكون، ودليل المعلم لتدريسها، واختبار التحصيل المعرفي لها، ومقياس عادات العقل وذلك على النحو التالي:

١. **اختيار المحتوى العلمي:** تم اختيار الوحدة الثانية بكتاب التربية الدينية الإسلامية، لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، الفصل الدراسي الثاني، وذلك لتنوع أفكار موضوعاتها؛ بين موضوعات دينية، وعلمية، الأمر الذي يناسب استراتيجية محطات التعلم الذكية.

٢. **تحديد الأفكار الرئيسة لدروس الوحدة وتحديد محطات التعلم المناسبة لها:** تم تحديد الأفكار الرئيسة لدروس الوحدة وفقًا لما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)

الأفكار الرئيسة لدروس وحدة الإنسان والكون وتوزيعها على محطات التعلم المناسبة لها.

الدرس	الأفكار الرئيسة	محطات التعلم
الإنسان والفضاء	**الآيات: (الأنبياء: ٣٣)، (القصص: ٧١ – ٧٢)، (الحج: ١٨).**	**محطة التلاوات القرآنية**
	تفسير الآيات: (الأنبياء: ٣٣)، (القصص: ٧١ – ٧٢)، (الحج: ١٨).	**محطة التفسير**
	مفهوم: الفضاء، المجموعة الشمسية، الطاقة الشمسية، التمثيل الضوئي.	**محطة المفاهيم**
	صور: المجموعة الشمسية، الاعتدال الكوني، الليل والنهار.	**محطة الصور**

الدرس	الأفكار الرئيسة	محطات التعلم
	فيديو: حركات الأرض.	محطة الفيديوهات
	فيديو: الإعجاز العلمي في وصف القرآن الكريم للحركة الحقيقية للأرض.	محطة الإعجاز العلمي
الإنسان والأرض	الآيات: (الأنبياء: ٣١)، (الإسراء: ٢٤)، (الجاثية: ١٣)، (الأعراف:٣١).	محطة التلاوات القرآنية
	تفسير الآيات: (الأنبياء: ٣١)، (الإسراء: ٢٤)، (الجاثية: ١٣)، (الأعراف:٣١).	محطة التفسير
	مفهوم: البيئة، التصحر، التلوث.	محطة المفاهيم
	صور: الفجاج والسبل، تلوث البيئة.	محطة الصور
	فيديو: مخاطر تلوث البيئة.	محطة الفيديوهات
	فيديو: الإعجاز العلمي في تسبيح الكائنات.	محطة الإعجاز العلمي
الإنسان والحيوان	الآيات: (النحل: ٦ –٨)، (الأنعام: ٣٨).	محطة التلاوات القرآنية
	تفسير الآيات: (النحل: ٦ –٨)، (الأنعام: ٣٨).	محطة التفسير
	مفهوم: الجمال، الوحي، الرحمة.	محطة المفاهيم
	صور: الحيوانات التي ورد ذكرها في القرآن الكريم.	محطة الصور
	فيديو: لغة النحل.	محطة الفيديوهات
	فيديو: الإعجاز العلمي في قوله تعالى: " وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيه إلا أمم أمثالكم ".	محطة الإعجاز العلمي

٣. **تصميم المحطات الذكية:** بعد الرجوع إلى الأدبيات، والدراسات السابقة، تم إعداد المحتوى العلمي لمحطات التعلم الخاصة بكل درس، حيث تم تحديد المحتوي النصي، أو السمعي، أو المرئي، المناسب لكل فكرة من أفكار الدرس، وتجهيزه في صورة شرائح عرض تقديمي

(باوربوينت)، وإعداد ملف يشمل المحطات العلمية لدروس الوحدة المختارة: الإنسان والكون، بشكل تفاعلي يسمح للمعلم والتلاميذ بالتفاعل، واختيار المحطة التي يتوجهون إليها[1].

٤. **إعداد أوراق عمل محطات التعلم:** تم إعداد أوراق العمل اللازمة لمحطات التعلم، تتضمن أنشطة يقوم الطلاب بتنفيذها تعاونيًّا بعد الانتهاء من رحلتهم إلى كل محطة، للتحقق من مدى استفادة الطلاب من هذه المحطة قبل الانتقال إلى المحطة التالية[2].

٥. **صدق محطات التعلم وأوراق العمل الخاصة بها:** تمَّ عرض محطات التعلم بعد الانتهاء من تصميمها، وأوراق العمل الخاصة بها، على نخبة من المحكَّمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والتربية الدينية الإسلامية، والخبراء في تدريس التربية الدينية الإسلامية، بهدف التحقق من قدرتها على تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومدى صلاحيتها للتطبيق، وتحسين تصميمها، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ما أبدوه من ملاحظات.

٦. **إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة الإنسان والكون باستخدام استراتيجية محطات التعلم:** تم إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة الإنسان والكون باستخدام استراتيجية محطات التعلم، وقد تضمن الدليل مقدمة للتعريف باستراتيجية محطات التعلم، وأهميتها، وأنواعها، والمحطات التي تعتمدها دروس الوحدة، والتعريف بكل محطة، ودور المعلم والتلاميذ في تنفيذها، وسيناريو لتنفيذ دروس الوحدة باستخدام محطات التعلم الذكية، وذلك لمساعدة المعلم على تدريسها، وتوفير المعلومات الأكاديمية والتربوية اللازمة له.

٧. **صدق دليل المعلم:** تم عرض الدليل بعد تصميمه على نخبة من الخبراء والمتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتنفيذ ما أوصوا به من مقترحات للنهوض بمستوى

---

(١) ملحق (٦): محطات التعلم الرقمية.

(2) ملحق (٧): أوراق عمل التلاميذ لتنفيذ أنشطة محطات التعلم.

الدليل في دعم معلمي التربية الإسلامية لتدريس وحدة الإنسان والكون باستخدام استراتيجية محطات التعلم الذكية[1].

٨. **إعداد اختبار التحصيل المعرفي لوحدة الإنسان والكون:**

أ. **هدف الاختبار:** هدف الاختبار قياس التحصيل المعرفي لوحدة الإنسان والكون، بكتاب التربية الدينية الإسلامية، للفصل الدراسي الثاني، للمستويات المعرفية الست: (تذكر – فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم)، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ب. **وصف الاختبار وطريقة تصميمه:** تم صياغة مفردات الاختبار على صورة أسئلة موضوعية، من نوع الاختيار من متعدد، واشتمل الاختبار على: (٣٦) مفردة، بواقع: (١٢) مفردة لكل درس؛ مفردتين لكل مستوى من المستويات المعرفية الست، واشتملت كل مفردة على أربعة بدائل، أحدها صحيح، وباقي البدائل خاطئة، ولكل مفردة حال اختيار الإجابة الصحيحة درجة واحدة، وصفر في حال اختيار إحدى الاستجابات الخاطئة، وقد تم مراعاة ما يلي عند صياغة مفردات الاختبار:

- ارتباط المفردات بمحتوى الوحدة الدراسية ومستويات التحصيل المعرفي.
- وضوح العبارات ودقتها وسلامتها اللغوية.
- تجنب الاستجابات الموحية.
- تساوي الاستجابات في عدد الكلمات تجنبًا لكونها موحية.

ويوضح الجدول التالي مواصفات الاختبار:

[1] ملحق (٨): دليل المعلم لتدريس وحدة الإنسان والكون باستخدام إستراتيجية محطات التعلم الرقمية.

جدول (٢)

مواصفات الاختبار التحصيلي لوحدة الإنسان والكون.

موضوعات الوحدة	مستويات التحصيل المعرفي						المجموع	النسبة المئوية
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
الإنسان والفضاء	١ – ٢	٣ – ٤	٥ – ٦	٧ – ٨	٩ – ١٠	١١ – ١٢	١٢	%٣٣,٣٣
الإنسان والأرض	١٣ – ١٤	١٥ – ١٦	١٧ – ١٨	١٩ – ٢٠	٢١ – ٢٢	٢٣ – ٢٤	١٢	%٣٣,٣٣
الإنسان والحيوان	٢٥ – ٢٦	٢٧ – ٢٨	٢٩ – ٣٠	٣١ – ٣٢	٣٣ – ٣٤	٣٤ – ٣٦	١٢	%٣٣,٣٣
المجموع	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٣٦	%١٠٠

ج. **صدق الاختبار:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية[1] على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، وخبراء تدريسهما[2]، للاستفادة من آرائهم وخبراتهم حول الدقة العلمية لمفردات الاختبار، وسلامتها، ومدى مناسبتها للمستويات المعرفية، وملاءمتها لمستويات التلاميذ، ومدى دقة اختيار وصياغة البدائل، ومقترحاتهم بالتعديل أو الإضافة أو الحذف، وتمَّ إجراء ما تفضلوا باقتراحه، ليصل الاختبار إلى صورته النهائية[3].

د. **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** بعد الانتهاء من إعداد الاختبار، والتحقق من صدقه، تمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية عددها: (٢٠) تلميذا وتلميذة، من تلاميذ الصف الثاني

(1) ملحق (١): الاختبار التحصيلي لوحدة الإنسان والكون في صورته المبدئية.

(2) ملحق (٢): قائمة بأسماء السادة المحكَّمين ودرجاتهم العلمية والوظيفية.

(3) ملحق (٣): الاختبار التحصيلي لوحدة الإنسان والكون في صورته النهائية.

الإعدادي، بمدرسة بلكيم للتعليم الأساسي، وذلك في يوم الاثنين الموافق (٢١/ ٢/ ٢٠٢٢م)، وهدف تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية ما يلي:

- **حساب زمن الاختبار**: تم تحديد الزمن المناسب للاختبار بتحديد المتوسط الزمني الذي استغرقه أول تلميذ وآخر تلميذ للإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد بلغ الزمن المناسب للاختبار: (٤٠) دقيقة، وبإضافة خمس دقائق لقراءة تعليمات الاختبار، يصبح زمن الاختبار: (٤٥) دقيقة.
- **التحليل الإحصائي لمفردات الاختبار**: تم حساب معامل صعوبة مفردات الاختبار، بهدف اختيار المفردات ذات الصعوبة المناسبة، واستبعاد المفردات المحايدة، واليسيرة جدًا، والصعبة جدًا، كما تم حساب القوة التمييزية لمفردات الاختبار، والتي تحدد مدى مراعاة مفردات الاختبار للفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التحصيلي.

رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	%٤٠	٠,٦٠	١٣	%٣٥	٠,٦٠	٢٥	%٤٥	٠,٥٥
٢	%٣٥	٠,٨٠	١٤	%٤٥	٠,٥٠	٢٦	%٤٠	٠,٥٠
٣	%٤٥	٠,٧٠	١٥	%٢٥	٠,٤٠	٢٧	%٤٠	٠,٦٥
٤	%٢٥	٠,٤٠	١٦	%٤٠	٠,٦٠	٢٨	%٤٥	٠,٤٥
٥	%٤٥	٠,٦٠	١٧	%٤٠	٠,٤٠	٢٩	%٤٥	٠,٦٥
٦	%٤٠	٠,٦٠	١٨	%٤٠	٠,٤٠	٣٠	%٤٥	٠,٥٥
٧	%٤٠	٠,٧٥	١٩	%٤٥	٠,٨٠	٣١	%٤٥	٠,٤٥
٨	%٤٥	٠,٧٠	٢٠	%٤٥	٠,٤٠	٣٢	%٤٥	٠,٦٠

رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
٩	%٤٥	٠,٦٥	٢١	%٤٥	٠,٤٠	٣٣	%٤٥	٠,٥٥
١٠	%٤٠	٠,٤٥	٢٢	%٤٥	٠,٥٥	٣٤	%٤٥	٠,٥٥
١١	%٤٥	٠,٦٠	٢٣	%٤٥	٠,٤٠	٣٥	%٤٥	٠,٨٠
١٢	%٤٥	٠,٥٠	٢٤	%٤٥	٠,٦٥	٣٦	%٤٥	٠,٥٠

يتضح من الجدول السابق أن معامل الصعوبة لمفردات الاختبار تراوح بين: (٢٥ – ٤٥)، ومعامل التمييز بين: (٤٠ – ٨٠)، وهي درجات مناسبة، مما يعني صلاحية الاختبار لقياس التحصيل المعرفي لدى التلاميذ.

❖ **ثبات الاختبار**: تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال أسلوب إعادة التطبيق، حيث تم إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره: (٢١) يومًا، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في التطبيقين، وكانت قيم معامل ثبات الاختبار كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار التحصيلي.

أبعاد الاختبار	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	٠,٨٨٤	٠,٨٢٢	٠,٧٥٩	٠,٧٠٥	٠,٨٩٦	٠,٧٩٣	٠,٨٠٩

** دالة عند مستوى: (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على أفراد المجموعة الاستطلاعية تراوحت بين: (٠,٧٠٥ – ٠، ٨٩٦) بينما بلغت الدرجة الكلية (٠,٨٠٩)، وهي قيم عالية، تدل على تمتع الاختبار التحصيلي بمستوى عالٍ من الثبات، ومن ثم صلاحيته للتطبيق.

٩. **إعداد مقياس عادات العقل:** تم إعداد مقياس عادات العقل وفقًا للخطوات التالية:

أ. **الهدف من المقياس:** استهدف المقياس التحقق من فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ب. **صياغة مفردات المقياس وأبعاده:** تم صياغة مفردات المقياس وأبعاده بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ومنها: دراسة سالم وعطية (٢٠١٦)، والسلطان (٢٠١٨)، وعافش (٢٠٢٠)، وعبده وحمق (٢٠٢٠)، وموسى (٢٠٢٠)، وتم الاقتصار على أربعة أبعاد للمقياس هي: المثابرة، ومرونة التفكير، وشغف التعلم، واستخدام جميع الحواس في التعلم، وذلك لمناسبتها لطبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية، وطبيعة الوحدة الدراسية المختارة، يندرج تحت كل بُعْدٍ منها: (١٠) مفردات، تمَّ صياغة كلٍ منها في صورة عبارة جدلية، تسمح للتلاميذ باختيار استجابة متدرجة، من الاستجابات المتاحة أمام كل مفردة، تتناول ثلاثة مستويات متدرجة وفقًا لأسلوب ليكرت، وهذه الاستجابات هي: (دائمَا – أحيانًا – أبدًا)، وقد روعي في صياغة هذه المفردات أن:

- تكون بصيغة المتكلم.
- تتنوع بين مفردات إيجابية وأخرى سلبية.
- تخلو من الإيحاء والتوجيه لاختيار استجابة مفضلة.
- تكون واضحة، ومختصرة، وسليمة لغويًّا.
- يتم تحويل استجابات التلاميذ على مفردات المقياس إلى أوزان تقدير تتراوح ما بين: (٣ – ١) وفقًا لنوع المفردة؛ حيث تعطى استجابة دائمًا ثلاث درجات، واستجابة أحيانًا درجتان، واستجابة أبدًا درجة واحدة، وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة؛ حيث تعطى استجابة دائمًا درجة واحدة، واستجابة أحيانًا

درجتان، واستجابة أبدًا ثلاث درجات، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس: (١٢٠) درجة، والصغرى: (٤٠) درجة. والجدول التالي يوضح مواصفات المقياس:

جدول (٥)

مواصفات مقياس عادات العقل.

أبعاد المقياس	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	العدد	النسبة المئوية
المثابرة	١ – ٢ – ٤ – ٦ – ٨ – ١٠	٣ – ٥ – ٧ – ٩	١٠	% ٢٥
مرونة التفكير	١١ – ١٣ – ١٥ – ١٦ – ١٩ – ٢٠	١٢ – ١٤ – ١٧ – ١٨	١٠	% ٢٥
شغف التعلم	٢١ – ٢٣ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٩ – ٣٠	٢٢ – ٢٤ – ٢٨	١٠	% ٢٥
استخدام جميع الحواس في التعلم	٣٢ – ٣٣ – ٣٤ – ٣٥ – ٣٨ – ٣٩ – ٤٠	٣١ – ٣٦ – ٣٧	١٠	% ٢٥
الإجمالي	٢٦	١٤	٤٠	١٠٠

ج. **صدق المقياس:** للتحقق من صدق المقياس تمَّ عرضه في صورته الأولية[1] على نخبة من المحكَّمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والتربية الدينية الإسلامية، وخبراء تدريسها، للتحقق من الدقة العلمية للمفردات، وتقديم ما يرونه من مقترحات بالتعديل، أو الحذف، أو الإضافة، وتم تنفيذ ما تفضلوا بتقديمه من مقترحات وتعديلات.

د. **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية بلغت: (٢٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مدرسة بلكيم للتعليم الأساسي (ب) بهدف:

[1] ملحق (٤): مقياس عادات العقل في صورته الأولية.

- **التحقق من وضوح تعليمات ومفردات المقياس:** أثبتت التجربة الاستطلاعية وضوح تعليمات ومفردات المقياس؛ حيث لم توجد أي استفسارات من التلاميذ تتعلق بوضوح التعليمات أو صياغة المفردات.
- **تقدير زمن المقياس:** تم تقدير الزمن المناسب للمقياس بحساب المتوسط الزمني الذي استغرقه أول تلميذ وآخر تلميذ في تقديم استجاباتهم حول مفرداته، وقد بلغ الزمن المناسب للمقياس: (٤٠) دقيقة.
- **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام أسلوب إعادة التطبيق، وذلك من خلال تطبيقه على تلاميذ المجموعة الاستطلاعية مرتين بفاصل زمني (٢١) يومًا، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ بين التطبيقين، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)

قيم معامل ألف كرونباخ للتطبيقين الأول والثاني لمقياس عادات العقل على أفراد المجموعة الاستطلاعية.

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ
المثابرة	٠,٨٧٣
مرونة التفكير	٠,٨٦٥
شغف التعلم	٠,٩٤١
استخدام جميع الحواس في التعلم	٠,٧٨٣
المقياس ككل	٠,٨٦٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ألفا كرونباخ تراوحت بين: (٠,٧٨٣) و: (٠,٩٤١)، بينما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل: (٠,٨٦٥)، الأمر الذي

يدل على تمتع المقياس بمستوى عالٍ من الثبات، ومن ثم صلاحيته في صورته النهائية[1] للتطبيق.

رابعًا – التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل المعرفي: للتحقق من تكافؤ المجموعتين في التحصيل المعرفي قبل تنفيذ التجربة، تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفي قبليًّا على أفراد المجموعتين، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين نتائج تلاميذ المجموعتين على الاختبار، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي.

مستويات الاختبار التحصيلي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التذكر	ضابطة	٣٠	١,٣٣	٠,٧١	٥٨	٠,١٩	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	١,٣٦	٠,٦٧			
الفهم	ضابطة	٣٠	١,١٦	٠,٥٩	٥٨	١,٢٧	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	١,٣	٠,٥٣			
التطبيق	ضابطة	٣٠	١,٣١	٠,٤٣	٥٨	٠,٢٦	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	١.٢٦	٠,٥٣			
التحليل	ضابطة	٣٠	١,١٣	٠,٦٣	٥٨	٠,٢٠	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	١,١٦	٠,٧٠			
التركيب	ضابطة	٣٠	١,٥	٠,٦٨	٥٨	١,٠٨	غير دالة عند

[1] ملحق (٥): مقياس عادات العقل في صورته النهائية.

مستويات الاختبار التحصيلي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	تجريبية	٣٠	١,٣٢	٠,٧٥			مستوى (٠,٠٥)
التقويم	ضابطة	٣٠	١,١	٠,٧٦	٥٨	٠,٥٨	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	١,٢٣	٠,٩٩			
المستويات ككل	ضابطة	٣٠	٧,٥٣	١,٨٧	٥٨	٠,٢٤	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٧,٦٣	١,٢١			

** قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (١,٦٧١).

يتضح من الجدول السابق أن قيم: (ت) المحسوبة جاءت: (٠,١٩) لمستوى التذكر، و: (١,٢٧) لمستوى الفهم، و: (٠,٢٦) لمستوى التطبيق، و: (٠,٢٠) لمستوى التحليل، و: (١,٠٨) لمستوى التركيب، و: (٠,٥٨) لمستوى التقويم، و: (٠,٢٤) للمستويات ككل، وجميعها أقل من القيمة الجدولية: (١,٦٧١)، عند مستوى الدلالة: (٠,٠٥)، ودرجة حرية: (٥٨)، الأمر الذي يعني أن قيمة: (ت) غير دالة إحصائيًا، وأنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي، الأمر الذي يدل على تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل المعرفي.

خامسًا – التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى عادات العقل: للتحقق من تكافؤ المجموعتين في مستوى عادات العقل قبل تنفيذ التجربة، تم تطبيق مقياس عادات العقل قبليًا على أفراد المجموعتين، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين نتائج تلاميذ المجموعتين على المقياس، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨)

- **نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق القبلي لمقياس عادات العقل.**

أبعاد مقياس عادات العقل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المثابرة	ضابطة	٣٠	١٧,١٦	٢,٤٨	٥٨	٠,١	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	١٧,٠٦	٤,٤٩			
مرونة التفكير	ضابطة	٣٠	١٧,٢٠	٢,٦٧	٥٨	٠,٨٨	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	١٦,٦٣	٢,٢٦			
شغف التعلم	ضابطة	٣٠	١٧,١١	٢,٦٥	٥٨	٠,١٠	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	١٧,٠٣	٢,٤٥			
استخدام جميع الحواس في التعلم	ضابطة	٣٠	١٦,٠٧	٢,٤٩	٥٨	٠,١٦	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	١٦.٨٠	٢,٣٥			
الأبعاد ككل	ضابطة	٣٠	٦٨,١٣	٥,٦	٥٨	٠,٤٥	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٦٧,٥٣	٥			

** قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (١,٦٧١).

يتضح من الجدول السابق أن قيم: (ت) المحسوبة جاءت: (٠,١) لبعد المثابرة، و: (٠,٨٨) لبعد مرونة التفكير، و: (٠,١٠) لبعد شغف التعلم، و: (٠,١٦) لبعد استخدام جميع الحواس في التعلم، و: (٠,٤٥) لأبعاد مقياس عادات العقل ككل، وجميعها أقل من القيمة الجدولية: (١,٦٧١)، عند مستوى الدلالة: (٠,٠٥)، ودرجة حرية: (٥٨)، الأمر الذي يعني أن قيمة: (ت) غير دالة إحصائيًا، وأنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس عادات العقل، الأمر الذي يدل على تكافؤ المجموعتين في مستوى عادات العقل.

سادسًا – تنفيذ تجربة البحث: تم تنفيذ تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي: (٢٠٢١/ ٢٠٢٢م) واستغرقت عملية التطبيق ثلاثة أسابيع، مع الالتزام بتوزيع المقرر،

حيث وجَّه مكتب مدير عام تنمية مادة التربية الدينية، التابع لوزارة التربية والتعليم، بمكاتبة رسمية، إلى تدريس هذه الوحدة خلال شهر مارس، وقد تم تدريسها للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتدريسها للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية محطات التعلم الذكية، مع تطبيق أدوات البحث قبليًّا وبعديًّا.

نتائج البحث:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، ونصه: ما فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم التحقق من صحة الفرض الإحصائي التالي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لوحدة الإنسان والكون ككل وعند كل مستوى من مستوياته: (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين نتائج تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

مستويات الاختبار التحصيلي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التذكر	ضابطة	٣٠	٣,٣٠	١,٣٩	٥٨	١,٩٢	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٣,٩٣	١,١٤			
الفهم	ضابطة	٣٠	٣,٤٣	١,١٩	٥٨	٢,٦٧	دالة عند مستوى

مستويات الاختبار التحصيلي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	تجريبية	٣٠	٣,٩٦	١,١٨			(٠,٠٥)
التطبيق	ضابطة	٣٠	٣,٢٦	١,٢٧	٥٨	٢,٨٧	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٤,٢٣	١,٤٠			
التحليل	ضابطة	٣٠	٣,٢٦	١,٢٨	٥٨	٢,٤٠	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٣,٩٠	١,٣٩			
التركيب	ضابطة	٣٠	٣,٠٦	١,١٧	٥٨	٢,٧٧	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٣,٩٠	١,٢٠			
التقويم	ضابطة	٣٠	٣,٢٠	١,٣٢	٥٨	٢,٦٦	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٤,١٣	١,٣٨			
المستويات ككل	ضابطة	٣٠	١٩,٥٣	٤,٤٦	٥٨	٤,٨٣	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٢٤,٢٦	٢,٩٩			

** قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (١,٦٧١).

يتضح من الجدول السابق أن قيم: (ت) المحسوبة جاءت: (١,٩٢) لمستوى التذكر، و: (٢,٦٧) لمستوى الفهم، و: (٢,٧٨) لمستوى التطبيق، و: (٢,٤٠) لمستوى التحليل، و: (٢,٧٧) لمستوى التركيب، و: (٢,٦٦) لمستوى التقويم، و: (٤,٨٣) للمستويات ككل، وجميعها أكبر من القيمة الجدولية: (١,٦٧١)، عند مستوى الدلالة: (٠,٠٥)، ودرجة حرية: (٥٨)، الأمر الذي يعني أن قيمة: (ت) دالة إحصائيًا، وأنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وهذه الفروق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وبالتالي تم رفض الفرض الإحصائي الأول وقبول الفرض البديل ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لوحدة الإنسان والكون ككل وعند كل مستوى من مستوياته: (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم)، لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، ونصه: ما فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم التحقق من صحة الفرض الإحصائي التالي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وعند كل بُعْدٍ من أبعاده: (المثابرة – مرونة التفكير – شغف التعلم – استخدام جميع الحواس في التعلم).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين نتائج تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠)

- **نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل.**

أبعاد مقياس عادات العقل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المثابرة	ضابطة	٣٠	١٨,٥٦	٣,٢٤	٥٨	٢,٤٠	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٢٠,٥٦	٣,١٩			
مرونة التفكير	ضابطة	٣٠	١٨,٦٣	٣,١٨	٥٨	١,٨٦	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٢٠,٠٦	٢,٧٨			
شغف التعلم	ضابطة	٣٠	١٧,٣٦	٣,٦٧	٥٨	٢,١٦	دالة عند مستوى

أبعاد مقياس عادات العقل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	تجريبية	٣٠	١٩,٢٦	٣,١٢			(٠,٠٥)
استخدام جميع الحواس في التعلم	ضابطة	٣٠	٢٠,٤٣	٢,٩٥	٥٨	٢,٤٦	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٨٠,٣٣	٣,٣٣			
الأبعاد ككل	ضابطة	٣٠	٧٣	٦,١٤	٥٨	٢,٢٧	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٣٠	٦٧,٥٣	٦,٠٦			

** قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (١,٦٧١).

يتضح من الجدول السابق أن قيم: (ت) المحسوبة جاءت: (٢,٤) لبعد المثابرة، و: (١.٨٦) لبعد مرونة التفكير، و: (٢,١٦) لبعد شغف التعلم، و: (٢,٤٦) لبعد استخدام جميع الحواس في التعلم، و: (٢,٢٧) للأبعاد مقياس عادات العقل ككل، وجميعها أكبر من القيمة الجدولية: (١,٦٧١)، عند مستوى الدلالة: (٠,٠٥)، ودرجة حرية: (٥٨)، الأمر الذي يعني أن قيمة: (ت) دالة إحصائيًّا، وأنه يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل، الأمر الذي يدل على فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وبالتالي تم رفض الفرض الإحصائي الثاني وقبول الفرض البديل ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وعند كل بعد من أبعاده: (المثابرة – مرونة التفكير – شغف التعلم – استخدام جميع الحواس في التعلم)، لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثًا – حساب الدلالة العملية لنتائج البحث:

تبين من خلال اختبار صحة الفروض الإحصائية السابقة، وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومقياس عادات العقل، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وانطلاقًا من أنَّ وجود الفروق الإحصائية، لا يعني بالضرورة أهميتها في الدلالة العملية لاستراتيجية محطات التعلم الذكية، في تنمية التحصيل في التربية الدينية الإسلامية، وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، لذا فقد

تمَّ استخدام مربع إيتا (η^2) لتحديد نسبة تباين المتغيرين التابعين؛ التحصيل وعادات العقل، التي ترجع إلى المتغير المستقل؛ استراتيجية محطات التعلم الذكية، وبحساب الدلالة العملية للنتائج التي تمَّ التوصل إليها بتطبيق اختبار مربع إيتا (η^2) لتحديد درجة أهمية النتائج التي ثبت وجودها إحصائيًّا، جاءت النتائج كما يتضح بالجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج حساب اختبار مربع إيتا (η^2)

الأدوات	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا (η^2).	الأهمية التربوية
الاختبار التحصيلي	٤,٨٣	٥٨	٠,٢٩	كبيرة
مقياس عادات العقل	٢,٢٧	٥٨	٠,٠٨	متوسطة

يتضح من البيانات المتضمنة في الجدول السابق أن قيمة اختبار مربع إيتا (η^2) لنتائج تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لوحدة الإنسان والكون بلغت: (٠,٢٩)، وقد تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية، ومقدارها: (٠,١٤)، بينما بلغت قيمة مربع إيتا: (η^2) لنتائج تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس عادات العقل: (٠,٠٨)، وقد تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية المتوسطة، ومقدارها: (٠,٠٦)، الأمر الذي يُعْزى لفاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية التحصيل المعرفي في التربية الدينية الإسلامية، وعادات العقل، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

رابعًا – تفسير النتائج: يمكن تفسير النتائج التي توصل إليها البحث كما يلي:

- استراتيجية محطات التعلم الذكية تثري الموقف التعليمي بالمحفزات والمواد التعليمية المتنوعة، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على التحصيل المعرفي بمستوياته المختلفة، وعادات العقل.
- توفر محطات التعلم الذكية معالجات للمحتوى من زوايا مختلفة، الأمر الذي يشبع الفضول المعرفي للتلاميذ، ويساعدهم على تعميق وتنمية التحصيل المعرفي.

- تكسر محطات التعلم الذكية حالة الملل والروتين الذي تتسم بها الطريقة التقليدية، الأمر الذي يجعل عملية التعلم أكثر إمتاعًا، ويزيد من الدافعية للإتقان المعرفي.
- تغير استراتيجية محطات التعلم الذكية عادات العقل من خلال التدريب على التعامل مع المحتوى والموقف التعليمي بصورة متنوعة وملهمة.
- توفر استراتيجية محطات التعلم الذكية فرصًا لإشباع حاجات التلاميذ ذوي أنماط التعلم المختلفة: (البصري – السمعي – القرائي والكتابي – الحركي) الأمر الذي يكيف التعلم وفقًا لأساليبهم وتفضيلاتهم في التعلم، الأمر الذي ينعكس على التحصيل المعرفي، وعادات العقل.
- تتيح استراتيجية محطات التعلم الذكية فرصًا للتلاميذ لاكتشاف المحتوي بأنفسهم، والإسهام في تكييفه وفقًا لاحتياجاتهم وطموحاتهم، الأمر الذي ينمي شعورهم بالمسؤولية تجاه تنمية مستوياتهم في التحصيل، ومستويات أقرانهم في مجموعاتهم.
- يوفر التنقل بين محطات التعلم درجة عالية من الثقة بالذات، والمتعة أثناء التعامل مع المحتوى لدى التلاميذ، الأمر الذي يوفر مناخًا ملائمًا لتنمية عادات العقل، التي تتأثر بدرجة الحرية والمتعة في الموقف التعليمي بشكل كبير.
- الانخراط في التعامل مع محطات التعلم، والحوار البناء بين التلاميذ بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم، يسهم في تغيير العادات غير الإيجابية للعقل؛ كالتركيز على الحفظ، والاستقبال الآلي للمثيرات المعرفية، والتركيز على كونها مجرد وسيلة لاجتياز الاختبارات، إلى عادات أكثر إيجابية وفعالية في التعامل مع المحتوى المعرفي واستثماره، وتكوين شخصية علمية لدى التلاميذ.
- تزيد استراتيجية محطات التعلم الذكية من حب الاستطلاع، والقدرة على التخيل والابتكار لدى التلاميذ، الأمر الذي يؤهلهم للتعامل مع المعاني المجردة، وتنمية التفكير المجرد، الأمر الذي يتسق مع موضوعات التربية الدينية الإسلامية.

- تضاعف استراتيجية محطات التعلم الذكية قدرات التلاميذ على المشاركة الإيجابية في الحوار، والمناقشة، والتفكير، والعصف الذهني، والتوقع وحل المشكلات، مما يساعد على التعلم بشكل أفضل، وتنمية التحصيل المعرفي بشكل متوازن ومتكامل.
- تشجع استراتيجية محطات التعلم الذكية على التفكير في المحتوى ونقده، الأمر الذي يساعد على اكتساب التلاميذ للثقة في القدرة على تنمية عادات العقل.
- يسمح تنوع محطات التعلم الذكية بتوفير معالجات علمية تطبيقية للموضوعات المجردة، وذلك كما في محطة الفيديوهات، ومحطة الإعجاز العلمي، الأمر الذي ينمي عادات العقل، ويدعم تكوين عادات عقلية جديدة.
- تزيد استراتيجية محطات التعلم الذكية من قدرة التلاميذ على التفكير العلمي، الأمر الذي يجعلهم أكثر طموحًا نحو تقديم استنتاجات، وتوقعات، وتنبؤات مستقبلية، تتصل بالقضايا الدينية، الأمر الذي يجعل للتحصيل المعرفي وعادات العقل أثرًا ملموسًا في تغيير حياة التلاميذ، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم نحو تنميتهما.

وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عبد النظير (٢٠١٧)، وعلى (٢٠١٨)، وأحمد (٢٠١٩)، وحواس (٢٠١٩)، التي أثبتت نتائجها فاعلية استراتيجية محطات التعلم في تنمية التحصيل المعرفي.

خامسًا – توصيات البحث: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة الاهتمام باستثمار استراتيجية محطات التعلم الذكية في تدريس التربية الدينية الإسلامية نظرًا لفاعليتها في تنمية التحصيل، وعادات العقل، الأمر الذي يساعد على تحقيق أهدافها في إدارة حياة التلاميذ وفقًا للمنهج الإسلامي.
- ضرورة التحول من التعليم من أجل التحصيل المؤقت، بهدف اجتياز الاختبارات، والعناية بتنمية عادات العقل، لتأهيل التلاميذ للتعامل مع الانفجار المعرفي الذي تتسم به الحياة المعاصرة.

- ضرورة التوقف عن عرض محتوى مادة التربية الدينية الإسلامية بصورة جامدة، روتينية، وتصميم محطات التعلم الذكية التي تتناسب مع طبيعتها.
- توفير محطات تعلم ذكية لمحتوى التربية الدينية الإسلامية على بنك المعرفة، والمواقع التعليمية المتخصصة، التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم، يتم تصميمها من خلال فرق عمل من الخبراء والمتخصصين في التربية الدينية الإسلامية، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس، تتسم بالتشويق والإثارة، وتوفر مناخًا تعليميًّا ممتعًا للمعلم والتلاميذ.
- تزويد محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية بالأنشطة التي تساعد على تنمية عادات العقل المختلفة لدى التلاميذ بشكل متتابع، والتركيز على التحقق من درجة نموها من خلال التقويم الواقعي.
- تدريب معلمي اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية على تصميم محطات التعلم الذكية للتمكن من الاستفادة منها، وتطويعها، وتطويرها، بما يتناسب مع المواقف التعليمية الميدانية.

سادسًا – مقترحات البحث: في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن التقدم بالمقترحات التالية:

- دراسة فاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية أنواع التفكير: (النقدي – الإبداعي – المتقارب – المتباعد)، والاتجاه نحو التربية الدينية الإسلامية.
- إجراء بحوث تقترح برامج تعليمية أو بناء وحدات دراسية في التربية الدينية الإسلامية لتنمية عادات العقل.
- إجراء بحوث للمقارنة بين استراتيجية محطات التعلم الذكية وغيرها، من استراتيجيات تدريس التربية الدينية، لتحديد أكثرها فاعلية في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أحمد، ابتسام سلطان عبد الحميد (٢٠١٩). أثر استراتيجيتي محطات التعلم والخرائط الذهنية في تنمية بعض مفاهيم الثقافة الصحية لدى طفل الروضة. جامعة سوهاج، كلية التربية، **المجلة التربوية**، ٦٨ (ديسمبر)، ٣٤٨٤ – ٣٥٣٣.

امبوسعيدي، عبد الله، والبلوشي، سليمان (٢٠٠٩). **طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية**. المملكة الأردنية الهاشمية، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البرديني، سمية محمد (٢٠١٩). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. المركز القومي للبحوث بغزَّة، فلسطين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٧ (٣)، ٨٣ – ٩٩.

الجندي، أمنية السيد، والأشقر، سماح فاروق، والطحان، رشا أحمد (٢٠٢١). فاعلية برنامج إثرائي باستخدام المحطات العلمية في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، **مجلة بحوث العلوم التربوية**، ٢ (٢)، ١٢٦ – ١٥٢.

الجوادي، رياض بن علي (٢٠١٩). **تدريس التربية الإسلامية: الفرص والتحديات**. تونس: دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

الحباشنة، ميسر خليل (٢٠١٤). **التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي**. الأردن، عمان: دار جليس الزمان.

حجات، عبد الله إبراهيم (٢٠٠٩). **عادات العقل والفاعلية الذاتية**. المملكة الأردنية الهاشمية، عمَّان: دار جليس الزمان.

الخفاف، إيمان عباس، والتميمي، نور فيصل (٢٠١٥). **عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال**. المملكة الأردنية الهاشمية، عمَّان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

دويج، تشارلز (٢٠١٣). **قوة العادات: لماذا نعمل ما نعمل في الحياة الشخصية والعملية**. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة جرير.

ذكي، حنان (٢٠١٣). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ

الصف الرابع الابتدائي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ١٦ (٦)، ٥٣ – ١٢٢.

الرابغي، خالد بن محمد بن محمود (٢٠١٥). **عادات العقل دافعية للإنجاز**. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

سالم، هانم أحمد أحمد، وعطية، رانيا محمد علي (٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، **مجلة التربية الخاصة**، ١٤، ٥٠ – ١١٣.

سبيتان، فتحي ذياب (٢٠١٠). **ضعف التحصيل الطلابي المدرسي: الأسباب والحلول**. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

السلخي، محمود (٢٠٠٩). **طرق تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية الدنيا**. المملكة الأردنية الهاشمية، عمَّان: دار كنوز المعرفة.

السلطان، آدم علي (٢٠١٨). فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي المعدَّل 7 E'S في تنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم. الجامعة الإسلامية بغزة، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٧ (٥)، ٢١٣ – ٢٤٠.

سيد، إمام مصطفى، وعمر، منتصر صلاح (٢٠١١). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم: دراسة مقارنة. **مجلة كلية التربية بالفيوم**، ١١، ٣٩٥ – ٤٧٢.

شحاته، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشقيفي، موسى بن أحمد (٢٠١٥). عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الكلية الجامعية بالقنفذة. اليمن، مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٦ (١١)، ٣٦ – ٤٥.

شواهين، خير سليمان (٢٠١٤). **التعلم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية**. المملكة الأردنية الهاشمية، إربد: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

عافشي، ابتسام بنت عباس (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية قائمة على المدخل البصري باستخدام الإنفوجرافيك في تنمية المهارات الإملائية وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. العراق، الجامعة المستنصرية، **مجلة الفتح**، ٨٢، ٣١ – ٥٨.

العبادي، أريج إسماعيل خليل (٢٠١٨). أثر استراتيجية التعليم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية. العراق، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، ١٥ (١)، ٣٣١ – ٣٦٨.

العبَّادي، ضاري خميس (٢٠١٩). **سيكولوجية عادات العقل والسلوكيات الذكية: التعود العقلي**. العراق، بغداد: مكتبة اليمامة للطباعة والنشر.

عبد الرؤوف، مصطفى الشيخ (٢٠١٩). التفاعل بين أسلوب تقديم المحطات العلمية وأنماط السيطرة الدماغية لهيرمان (HBD) وأثره في تنمية مهارات التفكير المتشعب والكفاءة الذاتية المدركة وتحصيل العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ٢٢ (٩)، ١٨٣ – ٢٨٢.

عبد الله، محمد أحمد عويس علي (٢٠٢٠). أثر استراتيجية البيت الدائري في تدريس التربية الدينية الإسلامية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ على اكتساب المفاهيم الإسلامية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية جامعة بني سويف**، ٢ (إبريل)، ١١٣ – ٢١٥.

عبد المجيد، عبد الله إبراهيم يوسف (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية محطات التعلم في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير عالي الرتبة والتوجه نحو الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**. ١٤ (١١)، ١– ٩٧.

عبد النظير، هبة محمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على المحطات العلمية في تنمية التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقليًّا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، **مجلة تربويات الرياضيات**، ٢٠ (١٠)، ٤٨ – ٩١.

عبده، إيمان سالم أحمد بار، وحمق، سمية حسن أحمد (٢٠٢٠). تقييم مستوى عادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في أثناء تعلمهن الدراسات الاجتماعية. **المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات**، ٢٥ (٦)، ٢ – ٢٧.

علي، رقية محمود أحمد (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تدريس النحو على تنمية التحصيل النحوي وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط**، ٣٤ (٨)، ٣٥٠ – ٤٠٩.

عيد، سماح محمد أحمد (٢٠٢٠). استخدام المحطات التعليمية في تدريس العلوم لتنمية التفكير البصرية ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ٢٣ (٤)، ١ – ٤٣.

غنيم، محمد أحمد إبراهيم (٢٠٠٦). التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم. جامعة قطر، كلية التربية، **مجلة العلوم التربوية**، ١٠ (يونيو)، ١٥٣ – ٢١٧.

قشطة، زينب جمال سعيد (٢٠١٨). **أثر توظيف استراتيجية المحطات العلمية والألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طالبات الصف السابع بغزة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزَّة.

قطامي، نايفة (٢٠١٣). **نموذج شوارتز وتعليم التفكير**. المملكة الأردنية الهاشمية، عمَّان: دار المسيرة للنشر.

قطامي، يوسف، وعمُّور، أميمة (٢٠٠٥). **عادات العقل والتفكير: النظرية والتطبيق**. الأردن، عمان: دار الفكر.

الكيلاني، أحمد محى الدين، والمقوسي، ياسين على (٢٠١٩). أثر استراتيجية جيكسو في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية الذكاء الاجتماعي لديهم في مبحث التربية الإسلامية. المملكة الأردنية الهاشمية، جامعة الزرقاء، عمادة البحث العلمي، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، ١٩ (٣)، ٣١٣ – ٣٢٥.

الكيلاني، أحمد محى الدين، والمقوسي، ياسين على، والفقيه، زياد محمد (٢٠١٩). أثر استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية وتنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية. الجامعة الأردنية، **دراسات في العلوم التربوية**، ٤٦ (٢)، ٥٧٨ – ٥٩٥.

مازن، حسام محمد (٢٠١١). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العملية. جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المؤتمر العلمي الخامس عشر: التربية العلمية فكر جديد لواقع جديد**، ٦٣ – ٨٧.

محمد، آمال جمعة (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية محطات التعلم في تدريس علم الاجتماع على تنمية التفكير الاستدلالي والتسامح الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ٩٦ (ديسمبر)، ١ – ٧٤.

المصلحي، علاء حسن فرج (٢٠١٩). فاعلية الخرائط الذهنية في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة التربية الإسلامية. العراق، جامعة واسط، **مجلة كلية التربية**، ٣٦ (٢)، ٤٩٩ – ٥٢٢.

المطرفي، غازي صلاح (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسعى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ١٠ (٢)، ١٥ – ١٠٠.

موسى، مصطفي على طه (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل المعرفي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٢١، ٤٠٤ – ٤٣٤.

النحلاوي، عبد الرحمن (٢٠٠٨). **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**. الجمهورية العربية السورية، دمشق: دار الفكر.

وايمر، ماريلين (٢٠١٧). **التدريس المتمركز حول المتعلم: خمسة تغيرات أساسية في عملية التدريس**. ترجمة: رشا صلاح الدخاخني، القاهرة: مؤسسة هنداوي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية.

Al-Hafidh, H. M. (2020). Effect of Using Scientific Stations Strategy in Developing Deductive Thinking of Intermediate School Students in General Sciences. International Journal of Early Childhood Special Education, 12(2).

Aydogmosh, M. and Senturk, J. (2019). The Effects of Learning Stations Technique on Academic Achievement: A Meta-Analytic Study Research in Pedagogy, Vol.9, No.1, Year 2019, pp. 1-15, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3835434

Denise, J. (2007). The station approach: How to teach with limited resources. Science Scope, Vol 30, No 6, 16-29.

Eickholt, J., Johnson, M. R., & Seeling, P. (2020). Practical Active Learning Stations to Transform Existing Learning Environments into Flexible, Active Learning Classrooms. IEEE Transactions on Education. https://ieeexplore.ieee.org/xpl/RecentIssue.jsp?punumber=13.

Elmas, O., & Bulunuz, N.(2021). Evaluation of Learning Stations on Earth Science Concepts by Gifted Students: Bursa PUYED Example. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 12(1), 24-55.

Fischer, E.(2014). Using Centers and Stations to Teach World Language, Calico Spanish, Feb 25., Retrieved from: https://calicospanish.com/usingcenters-and-stations-to-teach-world-language/on 8/9/2021

Markoglou, A. (2019). Differentiated Instruction and Pupil Motivation in Language Teaching. European Journal of Education, 2(2), 6-14.

Marzuca-Nassr, N.; Marzuca-Nassr, G. N.; Barriga, A. A. & Sanchez, S. I. R. (2021) Learning stations to analyze physiology and morphology perceptions of cell concept. Int. J. Morphol., 39(4):1015-1022.

Palisoc jr, R. F., Ruga, J. J., & Monserrat, N. B. (2019). Improved Procedural Fluency of the Grade 7 Students in Operation on Integers Thru Mathematics Camp Learning Stations sy 2018-2019. Las Pinas National High School, Schools Division Office of Las Pinas City, Feb, 1-12.

Pho, D. H., Nguyen, H. T., Nguyen, H. M., & Nguyen, T. T. (2021). The use of learning station method according to competency development for elementary students in Vietnam. Cogent Education, 8(1), DOI: 1870799, 1-27.

Thurmon, E. (2019). The Impact of Learning Stations on High School Students Ability to Solve Linear Systems of Equations [Master dissertation]. Goucher College.

Witharana, N.V.S.M. (2018). The Practical Implementation of Learning Stations to Enhance the Student-Centered Learning in Foreign Language Teaching. 19th Conference on Postgraduate Research, International Postgraduate Research Conference 2018, Faculty of Graduate Studies, University of Kelaniya, Sri Lanka.

العـــدد (٩)، نـــوفمـــبر ٢٠٢١، ص ص ٢٥١ – ٣٠٠

القيادة التشاركية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة

إعـــداد

عبد الله أحمـد عبيد المـدني

باحث ماجستير – قسم الإدارة التربوية
كلية الدراسات العليا التربوية
بجامعة الملك عبد العزيز
المملكة العربية السعودية

محمد عبد الله محمد الغامدي

باحث ماجستير – قسم الإدارة التربوية
كلية الدراسات العليا التربوية
بجامعة الملك عبد العزيز
المملكة العربية السعودية

القيادة التشاركية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة

عبد الله أحمد عبيد المدني(*) & محمد عبد الله محمد الغامدي(**)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة لنمط القيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على درجة ممارسة السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة من وجهة نظرهم، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة التشاركية ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين. كذلك هدفت إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لممارسة قادة مدارسهم لنمط القيادة التشاركية ومستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف المتغيرات الآتية: (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

وتحقيقًا لأهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الكمي بأسلوبيه (المسحي، والارتباطي)، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهم (٤٧٣٧) معلمًا. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة الملائمة (عينة الفرصة) وبلغ عدد أفرادها (382) بنسبة (8.1%) من مجتمع الدراسة.

هذا، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، كان من أهمها: أن ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية؛ جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، كما أن مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمكة المكرمة؛ جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم. وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية (طردية) عالية القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة ممارسة القادة للقيادة التشاركية ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين.

(*) باحث ماجستير – قسم الإدارة التربوية - كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز - السعودية
(**) باحث ماجستير – قسم الإدارة التربوية - كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز - السعودية

كما تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى اختلاف متغيري (التخصص، والمؤهل العلمي)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (٢٠ سنة فأكثر).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف متغيري (التخصص، والمؤهل العلمي)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى السلوك الابداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (٢٠ سنة فأكثر).

ومما أوصت به الدراسة: إبراز أهمية تبني قادة المدارس لنمط القيادة التشاركية، والعمل على نشر ثقافة المشاركة من خلال التأهيل النوعي المكثف لقادة المدارس. كما أوصت بإجراء مزيد من البحوث المتعلقة بالقيادة التشاركية وربطها بمتغيرات أخرى، كدافعية الإنجاز للمعلمين، مع إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بالسلوك الإبداعي وربطه بالعديد من النظريات الحديثة في القيادة.

Participatory Leadership and its Relationship to Creative Behavior among Primary School Teachers in Makkah

Abdullah Obaid Al-Madani(*) & Mohammed Abdullah Al-Ghamdi (**)

Abstract

The study aimed to explore school leaders' participatory leadership as perceived by primary school teachers in Makkah. It also aimed to find out teachers' creative behaviour from their point of view. In addition, the study aimed to explore statistical significant correlation between school leaders' participatory leadership and teachers' creative behaviour. Furthermore, it aimed at detecting statistical significant differences among teachers on their evaluation of their creative behaviour and school leaders' participatory leadership due to the difference in their specialization, qualification, and years of experience.

To achieve the study objectives, both designs of quantitative methodology; survey and correlational styles were used. Researchers used questionnaires for data collection. The study population consists of all primary school teachers in Makkah, totalling (4737), Convenience sampling was used to select the (382) participants (8.1% of the study population).

The study results revealed that primary school leaders' participatory leadership was high from the point of view of teachers, and that their creative behaviour was high as well. It also showed a positive correlation with a high value and statistical significance at the level of

(*) MA researcher, Department of Educational Administration, Faculty of Higher Educational Studies, University of King Abdulaziz

(**) MA researcher, Department of Educational Administration, Faculty of Higher Educational Studies, University of King Abdulaziz

(0.01) between school leaders' participatory leadership and teacher's creative behaviour.

In addition, the study found that there were no statistical significant differences at the level of (0.05) between teachers on their evaluation of school leaders' participatory leadership due to the difference in their specialization and qualification. However, there were statistical significant differences at the level of (0.05) between teachers on their evaluation of school leaders' participatory leadership due to the difference in their years of experience in favour of more experienced teachers (20-plus years).

Similarly, the study found that there were no statistical significant differences at the level of (0.05) between teachers on their evaluation of their creative behaviour due to the difference in their specialization and qualification. However, there were statistical significant differences at the level of (0.05) between teachers on their evaluation of their creative behaviour due to the difference in their years of experience in favour of more experienced teachers (20-plus years).

The study concludes with highlighting the importance of adopting participatory leadership among school leaders, and promoting a culture of participation through intensive, high-quality training programs. More research is encouraged on participatory leadership investigating its relationship to other variables such as teacher achievement motivation. Future research may also examine creative behaviour and its correlation with modern theories in leadership.

مقدمة:

تسعى المنظمات المتميزة والرائدة إلى الحفاظ على استمراريتها ونجاحها وبقائها قوية ومؤثرة، بحيث لا تقف عند حد كفاية موظفيها فقط، بل تسعى إلى حد التميز والإبداع والطموح اللامتناهي، وقد أصبحت القطاعات التنموية المتميزة في العصر الحديث تعتمد منهجية أداء الموظف لمهامه وأعماله المناطة به بطرق إبداعية وذات طابع جديد أكثر ذكاءً وابتكارًا وإنتاجية، ولذلك اتجهت كثير من المنظمات إلى الاهتمام برأس مالها البشري، وأولته مزيدًا من الاهتمام والتشجيع على الإبداع في العمل وأداء المهام التي تتحقق من خلالها أهداف المنظمة وتطلعاتها المستقبلية على نحو يضمن لها الاستمرارية والاستدامة والحفاظ على مكانتها وتنافسيتها بين المنظمات المختلفة.

لذا أصبح الإبداع مطلبًا مهمًا وأساسيًا في كافة المنظمات التي تسعى إلى التميز والبقاء والمنافسة (الزيادين، ٢٠٠٥). ولو تأملنا في المنظمات الرائدة والمميزة، فإننا سنلاحظ بلا شك أن هذه المنظمات استثمرت في الأفكار الجديدة والمبتكرة التي تلبي احتياجات عملائها بطرق إبداعية مختلفة، ولهذا يعتبر الإبداع من أهم الأمور التي تساعد المنظمات على الوصول إلى التميز والريادة في بيئة الأعمال اليوم، ولذا يفترض أن تجتهد المنظمات في البحث عن أفضل الطرق التي تسهم في إطلاق قدرات رأس مالها البشري، وجعل بيئة العمل مستعدة ومشجعة لطرح الأفكار الإبداعية وتطويرها حتى تصل إلى هدفها، وبناء منظمة مبدعة وقادرة على التأثير في بيئة العمل (برسولي، ٢٠١٩). وقد حظيت فكرة تنمية السلوك الإبداعي باهتمام كثير من الدراسات والأبحاث في مجالات الإدارة باعتبارها من أهم العوامل التي تساعد المنظمات على التطور والريادة.

وتعد تنمية السلوك الإبداعي استراتيجية مهمة تساعد المنظمة في تفعيل قدراتها من خلال الأنشطة المختلفة للوصول إلى التميز، حينئذ يتولد من ذلك التقدم ومواكبة الحضارة، والتطور الذي يشهده العالم في هذا الوقت (مشري، ٢٠٢٠). ويرى دروم (٢٠١٩) أن تنمية السلوك الإبداعي يعد الآن مطلبًا ضروريًا لأي منظمة تسعى إلى التميز بالأداء، وأن للمنظمات دور كبير في تنمية هذا السلوك في أفرادها من خلال إعطائهم الحرية ومزيدًا من الصلاحيات المتعلقة بأدائهم لأعمالهم.

وكما أن السلوك الإبداعي مهم لكافة المنظمات والمؤسسات لتحقيق تفوقها وريادتها، فهو كذلك في المؤسسات التعليمية، فقد جاءت دراسة السرور (٢٠٠٢) مشيرة إلى حاجة المدارس دائمًا للتطوير والتحسين، والتنافس الشريف بين البيئات التعليمية المختلفة، وقد أثبتت العديد من الدراسات والتجارب في العالم المتقدم حاجة المعلمين في المؤسسات التعليمية إلى وجود قيادة إدارية حكيمة تقوم بالتوجيه وتنشيط الأفكار النادرة والمتفردة، وأنه ينبغي لقادة المدارس أن يبذلوا الجهد للتأثير في سلوك المعلمين حتى ينمّوا ويحفزوا الإبداع لديهم، ويهيئوا لهم المناخ المناسب لذلك، من خلال ممارسة الأنماط القيادية المختلفة التي تساعد على تعزيز وتوجيه سلوك الإبداع لدى المعلمين.

وقد أظهرت الأدبيات أن أنماطا قيادية بعينها قد تسهم في تنمية السلوك الإبداعي وتعززه، وربما كان نمط القيادة التشاركية أحد هذه الأنماط التي قد تحقق ذلك، حيث تشير دراسة العرابيد (٢٠١٠)، ودراسة العجارمة (٢٠١٢) إلى أن القيادة التشاركية تعد من أفضل أنماط القيادة المختلفة في قيادة المؤسسات التربوية؛ لما لها من أثر في تحسين البيئة الإدارية التعليمية، وتفعيل الكادر البشري بكل كفاءة، وتحسين الأداء بشكل عام، وزيادة الدافعية للمعلمين والإداريين.

وتقوم فكرة نمط القيادة التشاركية على قيام القائد بإشراك فريق العمل في صنع القرارات واتخاذها ومنح أعضاء الفريق للثقة ومزيدًا من الصلاحيات، مما يساعد الأفراد على طرح الأفكار الإبداعية والإنتاجية بما يتماشى مع متطلبات المهنة (الرفاعي، ٢٠١٦).

وقد جاءت الدراسات مبينة أهمية القيادة التشاركية في البيئة المدرسية، حيث تشير دراسة الجهني (٢٠٢٠) إلى أنها تجعل المنظمة التعليمية والتربوية تعمل بروح الفريق الواحد، وأنها تسهم في إعطاء العاملين مزيدًا من الحرية والمرونة داخل المنظمة، وأنها في عملية التخطيط، وفي صنع القرارات واتخاذها؛ لتحقق بذلك أهداف المنظمة، بالإضافة إلى أنها تسهم في تقوية العلاقات الإنسانية بين الموظفين، وترفع من روحهم المعنوية وتشعرهم بالانتماء داخل المنظمة.

بناءً على ما سبق تتضح لنا أهمية السلوك الإبداعي في كونه يخرج الموظف عن النمط التقليدي في أدائه لمهمته، وأنه يسهم في إطلاق قدرات الأشخاص لطرح الأفكار الإبداعية التي تساعد المنظمة على الوصول إلى التميز والريادة، وأهمية نمط القيادة التشاركية الذي يجعل

الموظف جزءًا من عملية صنع القرار، ويمنحه مزيدًا من الحرية وينمي لديه الانتماء إلى منظمته، لذلك تأتي هذه الدراسة كمحاولة من الباحِثَيْن للكشف عن طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين في مدارس مكة من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

تسعى وزارة التعليم بجهود حثيثة إلى تطوير البيئة التعليمية وتحسينها، وخلق المجال الإبداعي فيها، مما يسهم في تحسين عمليتي: التعليم والتعلم، ولتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم في جميع المراحل التعليمية، وسعيًا منها إلى خلق مناخ تعليمي إبداعي يسوده التشارك الجماعي بين القائد والمعلمين، مع ذلك يلاحظ في الميدان التعليمي وفي المدارس تحديدًا وجود بعض أوجه القصور فيما يتعلق بالسلوك الإبداعي، حيث يغلب عليها الطابع التقليدي الذي لا يبتكر الحلول لقضايا التعليم المختلفة، ولا ينوع في استراتيجيات التعلم والتعليم، وإنما يسود فيه التلقين السلبي للمعلومات والمعارف.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: "ما علاقة القيادة التشاركية بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة؟"

وتنبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة للقيادة التشاركية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول ممارسة قادة المدارس للقيادة التشاركية بالمدارس الابتدائية بمكة المكرمة؛ تعزى إلى المتغيرات الآتية: (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

٣- ما درجة ممارسة السلوك الابداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول ممارسة السلوك الإبداعي بمدارس المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة تعزى إلى المتغيرات الآتية: (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

٥- ما علاقة القيادة التشاركية بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة؟

أهـــــداف الـــدراســـة:

تتمثل أهداف الدراسة في تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين.

٢- التعرف على مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة.

٣- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول ممارسة قادة المدارس الابتدائيــة للقيــادة التشــاركية بمكــة المكرمــة؛ وتعــزى إلــى متغيــرات الدراســة الآتيــة: (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

٤- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول مستوى ممارسة السلوك الإبداعي بمدارس المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة؛ وتعزى إلى متغيرات الدراسة الآتية: (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

٥- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين القيادة التشاركية والسلوك الإبداعي.

أهميـــــة الـــدراســـة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تسد فجوة بحثية ستمد المعنيين بقيادة المؤسسات التعليمية وتطويرها بعدد من النتائج العلمية تتمثل فيما يلي:

١- تحديد درجة ممارسة القادة لنمط القيادة التشاركية؛ كونه من الأنماط القيادية الحديثة التي لها تأثير إيجابي على المرؤوسين، والتي تحاول الدراسات أن تقيسها في عديد من البيئات والمنظمات المختلفة، وهذه الدراسة سوف تقيسها في المدارس الابتدائية بمكة المكرمة.

٢- تحديد درجة ممارسة معلمي المدارس الابتدائية بمكة المكرمة للسلوك الإبداعي باعتباره من أهم الأمور المطلوبة في عالم اليوم، الذي يشهد تطورًا متسارعًا يستلزم تنمية هذا السلوك لدى العاملين في المدارس، حيث يعتبر مدخلًا مهمًا للوصل إلى التميز والريادة.

٣- كذلك تستمد الدراسة أهميتها من خلال الكشف عن واقع العلاقة بين القيادة التشاركية والسلوك الإبداعي، مما يساعد القائمين على التعليم ومتخذي القرار من معرفة الأسباب والعوامل المؤثرة في السلوك الإبداعي في المدارس.

٤- من المؤمل أيضًا أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالأطر النظرية حول واقع القيادة التشاركية وعلاقته بالسلوك الإبداعي، فمن خلال تتبع الباحثين في حقل الدراسات العربية، لوحظ أن هذا الموضوع لم يحظ بالاهتمام المطلوب من قبل الباحثين السابقين. كذلك من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين المجال لتناول هذا الموضوع من جوانب أخرى في محيط العمل.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

١- **الحد الموضوعي:** تقتصر هذه الدراسة على بحث طبيعة العلاقة بين القيادة التشاركية والسلوك الإبداعي.

٢- **الحد البشري:** تقتصر هذه الدراسة على معلمي المدارس الابتدائية بمكة المكرمة.

٣- **الحد المكاني:** تقتصر هذه الدراسة على المدارس الابتدائية بمكة المكرمة.

٤- **الحد الزمني:** ستنفذ هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الهجري ١٤٤٢ هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادة التشاركية:

يعرفها العرابيد (٢٠١٠: ص ٨) بأنها: "ذلك النمط الذي يقوم على مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، وأنها ترتبط بالنمو القيادي الديموقراطي".

كما يشير عسكر (٢٠٠٩: ص ٩) إلى أن القيادة التشاركية هي: "النمط القيادي القائم على المشورة والتعاون والشراكة الفعلية بين القائد والعاملين في مجال التغيير والتخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة في العمل واتخاذ القرارات وحل المشكلات بما يكفل تحقيق الأهداف".

يتضح من التعريفات السابقة أن القيادة التشاركية تعد من الأنماط القيادة الحديثة التي تركز على مشاركة القائد للعاملين في عملية اتخاذ القرار، بما يسهم في تحقيق الأهداف.

ويعرفها الباحثانِ إجرائيًا بأنها: ذلك النمط القيادي الذي يمارسه قادة المدارس لإشراك المعلمين في كافة العلميات والجوانب الإدارية الأساسية، والأخذ بآرائهم ومشورتهم فيما يؤثر عليهم من قرارات وإجراءات في جو يسوده التعاون والثقة المتبادلة.

السلـــوك الإبـداعـــي:

أورد السالم في دراسته (١٩٩٩م، ص١٠٠) عددًا من التعريفات التي قال بها علماء غربيون، منها: أن الإبداع عند علماء الإدارة هو ارتباط جديد للعناصر الموجودة بالنسبة للمبدع نفسه (Harlloran, ١٩٧٨) أو هو القدرة على تشغيل المعلومات بطريقة معينة بحيث تكون النتيجة جديدة ولها معنى (Dubrin, ١٩٨٤)، كما يمكن تعريفة بأنه تغيير وتعظيم حصيلة الموارد والإمكانات ونتائجها (Drucker, ١٩٨٤).

المبحـــث الأول: القيـــادة التشـــاركيـــة

مفهـــوم القيـــادة التشـــاركيـــة:

فـرض نمـط القيـادة التشـاركية Participative Leadership نفسـه علـى واقـع المؤسسات والإدارات التربوية، وذلك لكثرة أعباء العمل والمسؤوليات الملقاة على عاتق قائد المدرسة، ومن الواضح أنه مهما كانت قدراته ومهاراته التي يمتلكها، فإنه قد لا يستطيع الإنجاز وأن يحقق الأهداف دون مشاركة المرؤوسين في تنفيذ العديد من الأعمال والمهام، ويعد الأسلوب التشاركي من أبرز عوامل النجاح للمؤسسات سعيًا لتحقيق أهدافها. وقد قدم عدد من الباحثين والمفكرين الإداريين تعريفات مختلفة للقيادة التشاركية، حيث عرفها عسكر (٢٠١٢، ص٤٩) بأنها: "النمط القيادي القائم على المشورة والتعاون والشراكة الفعلية بين المدير والمعلمين في مجال التغيير والتخطيط والتوجيه والتنسيق والرقابة في العمل واتخاذ القرارات وحل المشكلات بما يكفل تحقيق أهداف المدرسة ".

وعرفها كوكولكسي (Kocolowski، ٢٠١٠، p. ٢٤) بأنها: "عملية تفاعلية النفوذ بين الأفراد في المجموعات. الهدف منها أن يقود بعضها البعض لتحقيق تكامل المجموعات، والأهداف التنظيمية على حد سواء".

المبحث الثاني: السلـــوك الإبـــداعـــي:

شهدت العقود الماضية مجموعة متزايدة من الأدبيات التي تناولت الإبداع في كافة مجالات العلوم المختلفة، وحظي مفهوم السلوك الإبداعي باهتمام الكثير من الباحثين، وتعددت

تعريفات السلوك الإبداعي وتنوعت بشكل كبير. وبرزت أهمية الإبداع كأحد السبل المهمة التي تعقد عليها الآمال لمواجهة المشكلات المعاصرة التي بدورها تهدد كيان الإنسان وقدرته على التكيف في البيئة المحيطة من حوله، ولم يعد الإبداع في المنظمات شيئًا كماليًا، بل أصبح من مستلزمات ومتطلبات بقاء المنظمة واستمرارها وازدهارها.

مفهوم السلوك الإبداعي:

قبل التطرق إلى مفهوم السلوك الإبداعي لا بد من معرفة معنى الإبداع وتوضيحه، وتجدر الإشارة هنا إلى أن مصطلح الإبداع ومصطلح السلوك الإبداعي كغيرهما من المصطلحات التي لم تلقِ إجماعًا حول تعريف موحد لها.

من التعريفات التي تناولت مفهوم الإبداع:

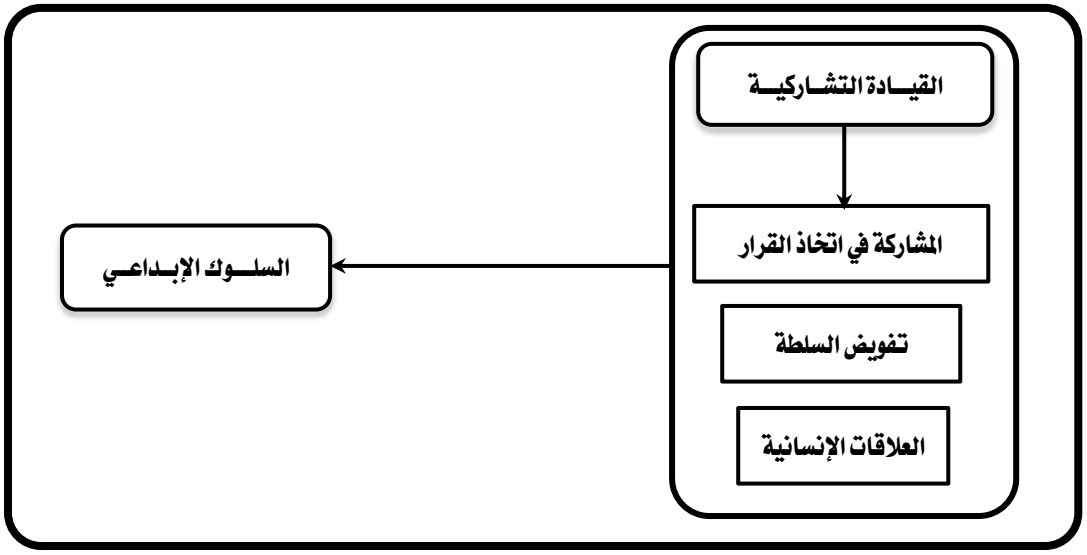
يعرف الدهان (١٩٨٩) الإبداع من الناحية اللغوية التي جاءت في معجم العلوم الاجتماعية بأنه يعني: فكرة أو سلوك أو شيء جديد يختلف نوعيًا عن الأشكال الموجودة.

العلاقة بين الإبداع والسلوك الإبداعي:

يذكر السالم (١٩٩٩، ص ١٠٠) أن الإبداع هو تقديم شيء جديد قد يتمثل في سلعة أو خدمة تقدمها أو تتبناها المنظمة لأول مرة. أما السلوك الإبداعي Creative Behavior فهو السلوك أو التصرف المميز الذي يمارسه الفرد أو المجموعة في موقع العمل، وليس بالضرورة أن تنجم عنه نتائج أو خدمات وسلع جديدة، إذ إنه سلوك يسبق الإبداع في صيغته النهائية، وقد يكون هذا السلوك إبداعًا في حد ذاته عندما يمارسه الفرد لأول مرة في المنظمة.

نموذج مفاهيمي لطبيعة العلاقة بين القيادة التشاركية والسلوك الإبداعي:

في النموذج المتمثل في الشكل رقم (١) يفترض وجود علاقة افتراضية بين القيادة التشاركية التي تتكون من ثلاثة أبعاد هي: (المشاركة في اتخاذ القرار، وتفويض السلطة، والعلاقات الإنسانية) وبين السلوك الإبداعي.



شكل رقم (١) نموذج الدراسة حول احتمالية العلاقة بين القيادة التشاركية والسلوك الإبداعي

الـــدراســـات الســـابقـــــة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغيري القيادة التشاركية، والسلوك الإبداعي لاحظ الباحثان وفرة الدراسات التي تناولت القيادة التشاركية في العديد من البيئات والمنظمات المختلفة، ومنها البيئة المدرسية، حيث تناولتها العديد من الدراسات من خلال العديد من المتغيرات التنظيمية. أما فيما يتعلق بالمتغير الآخر (السلوك الإبداعي)، فقد لوحظ وجود ندرة في الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع خاصة فيما يتعلق بالبيئة المدرسية، والتي هي بأمس الحاجة إلى تعزيز هذا السلوك، لما له من تأثير إيجابي على تحقيق الأهداف التعليمية.

وفيما يلي نستعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمحوري الدراسة الحالية، والتي قد اطلع الباحثان عليها، وذلك وفق المحورين الأساسيين: محور القيادة التشاركية، ومحور السلوك الإبداعي، وقد وضعت هذه الدراسات بحسب الأولوية وفق ترتيبها في كل محور:

المحور الأول: دراســـات القيـــادة التشـــاركيـــــة:

أجرى العتيبي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغوط العمل لدى المعلمين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام أداة الاستبانة، وقد تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في مركز التعليم في محافظة ثادق، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من

أهمها: أن افراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس من وجهة نظر المعلمين، وبدرجة متوسطة على مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين من وجهة نظرهم، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيادة التشاركية وضغوط العمل تعزى إلى متغيري الجنس وسنوات الخبرة العملية. وأوصت الدراسة بمشاركة المدرسة للعاملين في صناعة القرار، ومنح العاملين الصلاحيات التي تمكنهم من أداء أعمالهم بشكل مثالي، وتفعيل الحوافز والمكافآت التشجيعية، والحرص على تمتع العاملين في المدرسة بالاستقلالية في اتخاذ قراراتهم المتعلقة بالعمل.

كما أجرت الجهني (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة رئيسات الأقسام في إدارة الإشراف التربوي للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المشرفات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفات مدينة جدة، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج: أن درجة ممارسة رئيسات الأقسام في إدارة الإشراف التربوي للقيادة التشاركية كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفات، وأن قدرة رئيسات الأقسام على حل المشكلات كانت بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفات، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى المشرفات تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية. وقد أوصت الدراسة بتأكيد ضرورة ممارسة القيادة التشاركية بإدارة الإشراف التربوي، من خلال مشاركة المشرفات في صناعة القرار على مستوى الإدارة، واعتماد برامج تدريبية لجميع قيادة الإشراف التربوي، تهتم بتنمية كافة المهارات المتعلقة بالقيادة التشاركية.

كذلك أجرت الهندي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن القيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات المدارس الثانوية بالتعليم العام بتبوك، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديرات الثانوية للقيادة التشاركية كانت عالية، وأن مستوى الشعور بالرضا الوظيفي لدى معلمات الثانوية كان عاليًا، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة مديرات الثانوية للقيادة التشاركية ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في مستوى ممارسة مديرات الثانوية للقيادة التشاركية، وفي تقدير مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات الثانوية تعزى إلى متغيري سنوات الخبرة والتخصص. وقد أوصت الدراسة بممارسة القيادة التشاركية من قبل مديرات المدارس، وتدريب المعلمات على كيفية التعامل مع الطالبات، وتفعيل مشاركة المعلمين والمعلمات في صنع القرارات التعليمية على مستوى الوزارة.

التعليقات على الدراسات السابقة التي تناولت القيادة التشاركية:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أن هناك اختلافًا في موضوعاتها وأهدافها ومجتمعاتها، إلا أنها اتفقت جميعها في استخدامها للاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وطبقت هذه الدراسات في أماكن مختلفة، مع ذلك فقد اتفقت جميعًا على تطبيقها في البيئات التعليمية.

وعند الحديث عن بيئة الدراسة، فإننا نجد أن الدراسات السابقة اختلفت في البيئات التي طبقت فيها، إلا أن معظمها كان محليًا، حيث اتفقت هذه الدراسة مع دراسات كل من العتيبي (٢٠٢٠)، والجهني (٢٠٢٠)، والهندي (٢٠١٩)، ودرويش (٢٠١٩)، والمنتشري (٢٠١٨) في أنها طبقت في البيئة السعودية، أما دراسة الحجيج (٢٠١٩)، والعنزي والزعبي (٢٠١٨)، والفقعاوي والعاجز (٢٠١٨)؛ فقد اتفقت في أنها طبقت في بيئة عربية. أما دراسة سارافيدو وتشاتزينوديس (Sarafidou& Chatziioannidis, ٢٠١٣)، وأولو رانسولا، وأبيدون (Olorunsola & Abidouun, ٢٠١١) فقد طبقت في بيئات أجنبية.

المحور الثاني: دراسات السلوك الإبداعي:

أجرت بيوض والسكارنة (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التغيير الاستراتيجي على السلوك الإبداعي في بنك الإسكان للتجارة والتمويل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في بنك الإسكان من موظفين ورؤساء أقسام ومديرين، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج: وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتغيير الاستراتيجي على السلوك الإبداعي لدى العاملين في بنك الإسكان. وقد أوصت الدراسة بضرورة استحداث معدات وأدوات تقنية جديدة في البنك؛ لما لها من أثر على رضاء العملاء، والعمل على بناء ثقافة تنظيمية تشجع على التغيير وتحفيز العاملين على تنمية سلوكهم الإبداعي.

كما أجرت مشرى وحرايرية (٢٠٢٠) دراسة لتحديد مسببات أو مؤثرات تنمية السلوك الإبداعي لدى الموارد البشرية لجامعة العربي التبسي. وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: توفير نظام لتطوير الموارد البشرية لتمكين العاملين من بناء المعرفة والمهارات والقدرات، وخلق بيئة إبداعية تتيح للموارد البشرية استخدام قدراتهم الإبداعية.

كذلك أجرت حواطي ودروم (٢٠٢٠) دراسة سعت إلى اكتشاف أثر السلوك الإبداعي على متطلبات التميز المؤسسي لدى عينة من شركات التأمين الجزائرية بولايتي الجلفة والأغواط، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر للسلوك الإبداعي كمجموعة على التميز المؤسسي. وقد أوصت الدراسة بتبني أفكار جديدة من قبل المسؤولين في المؤسسة والاستثمار في السلوك الإبداعي وتنميته، ومنح الحرية للعاملين لأحداث التغيرات التي يرونها مناسبة في طرق العمل.

التعليقات على الدراسات السابقة التي تناولت السلوك الإبداعي:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أن هناك اختلافًا في مواضيعها، وأهدافها، ومناهجها، وبيئاتها، وعلى الرغم من هذا الاختلاف، إلا أن الباحثين لاحظا ندرة الدراسات التي بحثت السلوك الإبداعي في البيئة المدرسية، حيث إن هذه الدراسة . على حد علم الباحثان . هي الأولى محليًا التي بحثت العلاقة بين القيادة التشاركية والسلوك الإبداعي.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الكمي (Quantitative Approach) بأسلوبيه: المسحي والارتباطي، وذلك لمناسبة هذا المنهج وملاءمته لطبيعة الدراسة.

ويعرف العساف (٢٠٠٦، ص١٨٩) المنهج الوصفي بأنه: "كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها"، واختار الباحثان هذا المنهج؛ لأنه يدرس ظاهرة بقصد وصفها وتفسيرها.

كما عرف العساف (٢٠٠٦، ص ١٩١)، الأسلوب المسحي بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط"، ولهذا استخدم الأسلوب المسحي لاستطلاع آراء المعلمين حول ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الابتدائية بمكة المكرمة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي.

ويعرف العساف (٢٠٠٦، ص٢٦١) الأسلوب الارتباطي بأنه: "ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة". ولهذا استخدم الباحثان الأسلوب الارتباطي لمعرفة طبيعة العلاقة وتحديدها، وبيان درجتها بين درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي.

مجتمـــع الـــدراســـة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة مكة المكرمة والبالغ عددهم حسب إحصائية إدارة التعليم العام بمكة المكرمة (٤٧٣٧) معلمًا، موزعين على (١٩٧) مدرسة بمدينة مكة المكرمة وفقًا للإحصائيات الواردة من إدارة التعليم بمكة المكرمة لعام ١٤٤١ / ١٤٤٢هـ.

عينـــة الـــدراســـة:

تم اختيار عينة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة بطريقة عينة الفرصة، وذلك لما نمر به من ظروف استثنائية تتمثل في جائحة كورونا، وأيضًا لجغرافية المنطقة الكبيرة ولكثرة أعداد المعلمين، وعدم تواجدهم في المدارس؛ مما يشكل صعوبة في الوصول إليهم، لذا رأى الباحثان أن أسلوب العينة المناسب للدراسة هو (عينة الفرصة)، حيث ترى دويدري (٢٠٠٠) أن عينة الفرصة تعطي حق الاختيار لعينة مجتمع الدارسة المشاركة فيها، وهي لا تطلب التحديد المسبق لأفراد العينة التي تم اختيارها، كما تتميز بالسهولة في اختيار عينة الدراسة، وانخفاض الوقت والجهد والتكلفة وسرعة الوصول إلى أفراد الدراسة والحصول على النتائج، وذلك اختصارًا للوقت والجهد، بهدف الحصول على أكبر عدد ممكن من الاستجابات من أفراد مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

استخدام الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بهذه الدراسة؛ لتناسبها مع طبيعة الدراسة من حيث الأهداف، والمنهجية، والمجتمع.

صدق أداة الدراسة:

لقد تم استخدام كلٍّ من مقياسي (القيادة التشاركية)، و(السلوك الإبداعي) في عدد من الدراسات السابقة، ولذلك اكتفى الباحثان بالتحقق من صدق الاستبانة وثباتها في الدراسة الحالية من خلال الطرق الآتية:

١- صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة للقيادة التشاركية):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضحها الجدول (١) الآتي:

جدول (١)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة من المحور الأول: (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة للقيادة التشاركية)

البعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرار		البعد الثاني: تفويض السلطة		البعد الثالث: تفعيل العلاقات الإنسانية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٨٢٠**	٩	٠,٧٩١**	١٦	٠,٨١٣**
٢	٠,٨٤٥**	١٠	٠,٨٤٦**	١٧	٠,٦٣٢**
٣	٠,٨١٤**	١١	٠,٨٢٠**	١٨	٠,٧٢٣**
٤	٠,٧٣١**	١٢	٠,٨٢٦**	١٩	٠,٨٢١**
٥	٠,٨٥٢**	١٣	٠,٨٤٠**	٢٠	٠,٨٣٥**
٦	٠,٧٨٧**	١٤	٠,٨١٠**	٢١	٠,٧٦٤**
٧	٠,٧٨٧**	١٥	٠,٧٩٧**	٢٢	٠,٧٨١**
٨	٠,٨٥٩**			٢٣	٠,٧٣٤**
				٢٤	٠,٧٨٨**
				٢٥	٠,٧٧٥**

** دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

٢- الصدق البنائي للمحور الأول: (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة للقيادة التشاركية):

تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الأول من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والمجموع الكلي للمحور، ويوضح نتائجها الجدول (٢) الآتي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمحور الأول:

(درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة للقيادة التشاركية)

م	الأبعـــــــــاد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٩٥٤**
٢	البعد الثاني: تفويض السلطة	٠,٩٣٧**
٣	البعد الثالث: تفعيل العلاقات الإنسانية	٠,٩٥٣**

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

٣- صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: (مستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني، كما يوضحها الجدول (٣) الآتي:

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني:

(مستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٢**	٦	٠,٧٨١**
٢	٠,٨٢٠**	٧	٠,٨٥٤**
٣	٠,٨١١**	٨	٠,٨٠٣**
٤	٠,٧٨٧**	٩	٠,٧٩٩**
٥	٠,٨١٨**		

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما تبين النتائج بالجدول رقم (٤) الآتي:

جدول (٤)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد ومحوري الاستبانة

م	البُعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	البعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرار	٨	٠,٩٣
٢	البعد الثاني: تفويض السلطة	٧	٠,٩٢
٣	البعد الثالث: تفعيل العلاقات الإنسانية	١٠	٠,٩٢
المجموع الكلي للمحور الأول: (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة للقيادة التشاركية)		٢٥	٠,٩٧
المجموع الكلي للمحور الثاني: (مستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين)		٩	٠,٩٣

أساليب المعالجة الإحصائية:

بناء على طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت إلى تحقيقها، تّم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية الآتية:

١- **التكرارات والنسب المئوية:** وذلك من أجل التعرف على خصائص المجتمع بناءً على البيانات الشخصية.

٢- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** وذلك لحساب متوسطات عبارات محوري الاستبانة، وكذلك الدرجات الكلية، والدرجات الفرعية لأبعادها، وفقًا لاستجابات أفراد العينة.

٣- **معامل ارتباط بيرسون:** لحساب الاتساق الداخلي، وتحديد العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة مدارس التعليم الابتدائي بمكة المكرمة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى المعلمين.

٤- **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب ثبات أداة الدراسة.

٥- **معامل المدى:** وذلك من أجل إيجاد وصف للمتوسط الحسابي للاستجابات عن كل عبارة وبعد، على النحو الآتي:

تم تحديد درجة الاستجابة، بحيث تعطى الدرجة (٥) للاستجابة "أوافق بشدة"، والدرجة (٤) للاستجابة "أوافق"، والدرجة (٣) للاستجابة "محايد"، والدرجة (٢) للاستجابة "غير موافق"، والدرجة (١) للاستجابة "غير موافق بشدة"؛ وبناءً على ذلك، فإن قيم المتوسط الحسابي للعبارة أو البعد تتراوح على الفئات الآتية:

- من (١ إلى أقل من ١,٨) تمثل درجة استجابة (ضعيفة جدًا).
- من (١,٨ إلى أقل من ٢,٦) تمثل درجة استجابة (ضعيفة).
- من (٢,٦ إلى أقل من ٣,٤) تمثل درجة استجابة (متوسطة).
- من (٣,٤ إلى أقل من ٤,٢) تمثل درجة استجابة (عالية).
- من (٤,٢ إلى أقل من ٥) تمثل درجة استجابة (عالية جدًا).

٦- **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين:** وذلك للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

٧- **تحليل التباين أحادي الاتجاه:** ويستخدم للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بناءً على متغير (سنوات الخدمة).

نتائج الدراسة ومناقشتها :

إجابة السؤال الأول:

"ما درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الأول من الاستبانة: (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية)، والتي حددها الباحثان في ثلاثة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول رقم (٥) الآتي:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول من الاستبانة: (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية)، مرتبة تنازليًا

رقم البعد	البُعـــــد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
٣	تفعيل العلاقات الإنسانية	٤,١٨	٠,٧٢٧	١	عالية
١	المشاركة في اتخاذ القرار	٤,١٧	٠,٧٥٢	٢	عالية
٢	تفويض السلطة	٤,١٣	٠,٧٦٤	٣	عالية
المجمـوع الكلـي (درجـة ممارسـة قـادة المـدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية)		٤,١٦	٠,٧٠٧	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (٥) السابق أن ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية؛ جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي لدرجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية (٤,١٦)، بانحراف معياري قدره (٠,٧٠٧) وجاءت الانحرافات المعيارية للأبعاد المحددة بهذا المحور بين (٠,٧٢٧ – ٠,٧٦٤) وهي قيم منخفضة، مما يدل على تجانس استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول درجة ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية.

ويفسر الباحثان حصول ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية على درجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين؛ بأن قادة المدارس يدركون مضامين القيادة التشاركية، ويعملون على تبنيها، ويدركون أيضًا حجم الآثار الإيجابية التي تنتج عن الاهتمام بالمعلمين، والسعي لمعرفة احتياجاتهم والقيام بتلبيتها؛ لتمكينهم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ووعيهم بأهمية التعامل الذي يبنى على مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار. كما يدل ذلك على تمتع القائد بالفهم العميق لما يتطلبه الواقع من مهام وواجبات يسعون إلى تحقيقها، وهذا ما انعكس على تصورات المعلمين حول ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة للقيادة التشاركية.

كما يتبين من الجدول السابق أن ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية في بعد (تفعيل العلاقات الإنسانية) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,١٨)، تليه في الترتيب الثاني ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية في بعد (المشاركة في اتخاذ القرار) بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وفي الترتيب الأخير جاءت ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية في بعد (تفويض السلطة) بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وجميعها بدرجة ممارسة (عالية).

ويعزو الباحثان حصول بعد (تفعيل العلاقات الإنسانية) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,١٨)، ودرجة ممارسة (عالية) إلى المعرفة التامة لدى قادة المدارس بضرورة بناء علاقات قوية مع المعلمين، وإدراك أن فاعلية البيئة المدرسية تزداد بازدياد هذه العلاقات، كما أنها تعتبر عنصرًا أساسيًّا في نجاح المدرسة في تأدية وظائفها، وأنها تحقق الراحة النفسية للمعلمين وإشباع حاجتهم النفسية، وتحقيق الرضاء الوظيفي، وتعزيز روح الانتماء إلى المدرسة، مما يدفعهم إلى العمل والأداء الفعال والإنتاج والتقليل من الأساليب الروتينية التي تضفي على العمل الملل والرتابة، وتبعد الاضطرابات النفسية التي قد تحدث بين زملاء العمل، وتعزز الانتماء إلى العمل التربوي، وتمنحهم الفرصة للنجاح والتقدم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الفقعاوي (٢٠١٨)، ودراسة الفضل (٢٠١٨)، بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الشمري واللوقان (٢٠١٨)، ودراسة الجهمي (٢٠٢٠)، ودراسة الشبل (٢٠١٩).

ويعزو الباحثان حصول بعد (تفويض السلطة) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٤,١٣) وبدرجة ممارسة (عالية) إلى أنه نتيجة منطقية لأن القيادة التشاركية تقوم في المقام الأول على قدرة القائد على بناء علاقات إنسانية مع العاملين وتلمس احتياجاتهم وكسب ولائهم، ثم يقوم بمشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تمسهم والقرارات المتعلقة بالمنظمة، وعندها يكتشف قدرة بعض العاملين الإدارية، ومن ثم يقوم بتفويض بعض الصلاحيات الإدارية نظرًا لتعقدها وزيادة الأعباء على قائد المدرسة، مما يتطلب توكيل بعض المهام الإدارية للمعلمين ليتسنى له التفكير في العمليات الاستراتيجية المهمة، ومتابعة المعلمين ومعالجة مشكلاتهم.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، فكانت درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين كبيرة، ويفسر ذلك بوجود وعي من قبل قادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة لأهمية ممارسة القيادة التشاركية في جميع أبعادها: (إشراكهم في اتخاذ القرار وتفويض السلطة، وتفعيل العلاقات الإنسانية) في تطوير العمل المدرسي وتحقيق غاياته، فهي تعمل على حل المشكلات المختلفة لدى المعلمين، والتطوير والتوجيه حول المهام المختلفة التي يتم إنجازها بشكل فردي أو جماعي، وتطوير مهاراتهم في اتخاذ القرار من خلال إشراكهم في جميع المعلومات اللازمة، واختيار البديل الأنسب من بين عدة بدائل، وزيادة ثقة المعلمين في قادتهم، وتنمية روح الإبداع والابتكار لديهم داخل المدرسة، وتنمية روح العمل الجماعي والتعاون، مما يزيد من انتمائهم إلى العمل، ويرفع من مستوى إنتاجهم.

إجـــابـة الســؤال الثـانـي:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول ممارسة قادة المدارس للقيادة التشاركية بالمدارس الابتدائية بمكة المكرمة تعزى إلى المتغيرات الآتية: (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟:

فيما يلي عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

١- الفـروق بـين متوسـطات اسـتجابات معلمـي المـدارس الابتدائيـة بمدينـة مكـة المكرمـة حـول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى لاختلاف التخصص:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى اختلاف التخصص، ويوضح نتائجه الجدول رقم (٦) الآتي:

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية والتي تعزى إلى اختلاف التخصص

المتغـــــيرات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرار	أدبي	٢١٧	٤,١٣	٠,٧٩٢	١,٢٦٢-	٠,٢٠٦
	علمي	١٦٥	٤,٢٣	٠,٦٩٤		
البعد الثاني: تفويض السلطة	أدبي	٢١٧	٤,١١	٠,٧٨٢	٠,٥٨٩-	٠,٥٥٦
	علمي	١٦٥	٤,١٦	٠,٧٤٣		
البعد الثالث: تفعيل العلاقات الإنسانية	أدبي	٢١٧	٤,١٨	٠,٧٥١	٠,١٦٠	٠,٨٧٣
	علمي	١٦٥	٤,١٧	٠,٦٩٦		
المجموع الكلي (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية)	أدبي	٢١٧	٤,١٥	٠,٧٣١	٠,٥٤٢-	٠,٥٨٨
	علمي	١٦٥	٤,١٩	٠,٦٧٧		

يتبين من الجدول رقم (٦) السابق ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية؛ تعزى إلى اختلاف التخصص، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لدرجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية (-٠,٥٤٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية في كل من الأبعاد الآتية: (المشاركة في اتخاذ القرار، وتفويض السلطة، وتفعيل العلاقات الإنسانية)؛ تعزى إلى اختلاف التخصص، حيث تراوحت قيم (ت) لدرجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية بتلك الأبعاد بين (٠,١٦٠- ١,٢٦٢)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويفسر الباحثان ذلك بوعي قادة المدارس بأهمية القيادة التشاركية في رفع الروح المعنوية وزيادة الكفاءة الإنتاجية، بغض النظر عن المؤهل العلمي للمعلم، وأن قادة المدارس باختلاف تخصصاتهم لديهم الإيمان بأهمية المشاركة في خلق مناخ إيجابي للمدرسة، مع شعورهم بأهمية تقدير المعلمين، وهو ما ينعكس أثره الإيجابي على المدرسة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية؛ تعزى إلى اختلاف التخصص مع دراسة الجهني (٢٠٢٠)، ودراسة الحجيج (٢٠١٩).

٢- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، ويوضح نتائجه جدول (٧):

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرار	بكالوريوس	٣٤٥	٤,١٨	٠,٧١٩	٠,٣٢١	٠,٧٥٠
	دراسات عليا	٣٧	٤,١٢	١,٠٢٠		
البعد الثاني: تفويض السلطة	بكالوريوس	٣٤٥	٤,١٤	٠,٧٤٤	٠,٧٠٤	٠,٤٨٦
	دراسات عليا	٣٧	٤,٠٣	٠,٩٣٧		
البعد الثالث: تفعيل العلاقات الإنسانية	بكالوريوس	٣٤٥	٤,١٩	٠,٧٠١	٠,٤٢٠	٠,٦٧٧
	دراسات عليا	٣٧	٤,١٢	٠,٩٤٦		
المجموع الكلي (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية)	بكالوريوس	٣٤٥	٤,١٧	٠,٦٧٨	٠,٤٧٦	٠,٦٣٧
	دراسات عليا	٣٧	٤,١٠	٠,٩٤٣		

يتبين من الجدول رقم (٧) السابق ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية؛ تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لدرجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية (٠,٤٧٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية في كل من الأبعاد الآتية: (المشاركة في اتخاذ القرار، وتفويض السلطة، وتفعيل العلاقات الإنسانية)؛ تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، حيث تراوحت قيم (ت) لدرجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية بتلك الأبعاد بين (٠,٣٢١- ٠,٧٠٤)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويفسر الباحثان ذلك بالآتي:

- القدرة القيادية العالية والخبرة الواسعة التي يتمتع بها أصحاب الدراسات العليا، وإيمانهم بأهمية المشاركة وتأثيرها في إطلاق الطاقات الكامنة لدى المعلمين في تحقيق الأهداف، وفي توفير علاقات إيجابية بين الإدارة والمعلمين.
- القناعة لدى قادة المدارس بأهمية المشاركة وقدرتها على التجديد والتغيير، وأنها تعمل على خلق صف قيادي ثانٍ قادر على اتخاذ القرار، وقادر على مواجهة التحديات، وهو ما ينعكس إيجابيًّا على سير العمل.

٣- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم

لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، ويوضح نتائجه الجدول رقم (٨) الآتي:

جدول (٨)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	٢,١٣	٢	١,٠٦	١,٨٩٢	٠,١٥٢
	داخل المجموعات	٢١٣,٣٠	٣٧٩	٠,٥٦		
	الكلي	٢١٥,٤٣	٣٨١			
البعد الثاني: تفويض السلطة	بين المجموعات	٢,٢٦	٢	١,١٣	١,٩٤٣	٠,١٤٥
	داخل المجموعات	٢٢٠,٣٣	٣٧٩	٠,٥٨		
	الكلي	٢٢٢,٥٩	٣٨١			
البعد الثالث: تفعيل العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٨,٠٥	٢	٤,٠٢	٧,٨٨٩	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٩٣,٢٥	٣٧٩	٠,٥١		
	الكلي	٢٠١,٣٠	٣٨١			
المجموع الكلي (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية)	بين المجموعات	٣,٩٩	٢	٢,٠٠	٤,٠٥٣	٠,٠١٨*
	داخل المجموعات	١٨٦,٥٩	٣٧٩	٠,٤٩		
	الكلي	١٩٠,٥٨	٣٨١			

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)** **** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يتبين من الجدول رقم (٨) السابق ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية؛ تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع الكلي لدرجة

ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية (٤,٠٥٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية في بعد (تفعيل العلاقات الإنسانية)؛ تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة (ف) لدرجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية بهذا البعد (٧,٨٨٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية في بعدي (المشاركة في اتخاذ القرار، وتفويض السلطة)؛ تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، حيث تراوحت قيم (ف) لدرجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية بهذا البعد (١,٨٩٢ – ١,٩٤٣)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وتتفق نتائج هذه الدراسة من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية تعزى إلى سنوات الخبرة؛ مع دراسة الحجيج (٢٠١٩)، وتختلف مع دراسة العنزي والزعبي (٢٠١٨).

ولمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة للمجموع الكلي لمدى ممارسة قادة مدارس المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية وبعد (تفعيل العلاقات الإنسانية)، والتي تعزى إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة، فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، ويوضح نتائجه الجدول رقم (٩) الآتي:

جدول (٩)

نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	٢٠ سنة فأكثر
البعد الثالث: تفعيل العلاقات الإنسانية	أقل من ١٠ سنوات	١٤٦	٤,٠٧	---		
	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١٠٦	٤,٠٨		---	
	٢٠ سنة فأكثر	١٣٠	٤,٣٨	**٠,٣١	**٠,٣٠	---
المجموع الكلي (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية)	أقل من ١٠ سنوات	١٤٦	٤,١٠	---		
	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١٠٦	٤,٠٨		---	
	٢٠ سنة فأكثر	١٣٠	٤,٣١	*٠,٢١	*٠,٢٣	---

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول رقم (٩) السابق ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية؛ تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم (٢٠ سنة فأكثر) مقابل المعلمين الذين سنوات خبرتهم (أقل من ١٠ سنوات) و(من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة).

كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية في بعد (تفعيل العلاقات الإنسانية)؛ تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم (٢٠ سنة فأكثر) مقابل المعلمين الذين سنوات خبرتهم (أقل من ١٠ سنوات) و (من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة).

ويفسر الباحثان ذلك بتقدير قادة المدارس للمعلمين أصحاب الخبرة الطويلة في الميدان التربوي والاستفادة من هذه الخبرة في مواجهة التحديات والصعوبات التي يمر بها العمل، وأيضًا وعي القادة والتزامهم بالأعراف الدينية والمجتمعية التي تقوم على احترام من يكبروننا سنًا وتقديرهم ومراعاة ظروفهم الإنسانية.

إجابة السؤال الثالث:

" ما درجة ممارسة السلوك الابداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول مستوى السلوك الإبداعي لديهم، ثم ترتيب تلك الاستجابات تنازليًا بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول رقم (١٠) الآتي:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول مستوى السلوك الإبداعي لديهم، مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
٤	أبحث عن أساليب وأدوات جديدة لتحسين عملي.	٤,٢٢	٠,٨٨٧	١	عالية جدًا
٢	أخلق الحماس للأفكار المبتكرة لدى أعضاء فريقي المؤثرين.	٤,٢١	٠,٨٥٠	٢	عالية جدًا
٥	أقوم بتحويل الأفكار المبتكرة إلى تطبيقات مفيدة.	٤,٢٠	٠,٨٣٧	٣	عالية جدًا
٩	أقوم بتوليد حلول أصيلة للمشكلات.	٤,١٩	٠,٨٩٥	٤	عالية
٨	أسعى للحصول على موافقة جهة عملي عندما أتوصل إلى شيء جديد.	٤,١٧	٠,٩٠٦	٥	عالية
٦	أقدم أفكارًا مبتكرة لبيئة العمل بطريقة منهجية منظمة.	٤,١٦	٠,٩٩٩	٦	عالية
١	أبدع أفكارًا جديدة للقضايا الصعبة.	٤,١٥	٠,٨٣٢	٧	عالية
٧	أقوم بتقييم جدوى الأفكار المبتكرة.	٤,١٢	٠,٩٤٦	٨	عالية
٣	أقوم بحشد الدعم اللازم للأفكار المبتكرة.	٤,٠٨	٠,٨٧٧	٩	عالية
المجموع الكلي للمحور الثاني: مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة		٤,١٧	٠,٧١١	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (١٠) السابق أن مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؛ جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للسلوك الإبداعي لدى المعلمين (٤,١٧) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٧١١) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للسلوكيات والممارسات المحددة بهذا البعد بين (٠,٨٣٢– ٠,٩٩٩)، وهي قيم منخفضة، مما يدل على تجانس استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول مستوى السلوك الإبداعي لديهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة من حيث حصول مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة على درجة (عالية) من وجهة نظرهم مع نتيجة دراسة مشرى وحرايرة (٢٠٢٠)، ودراسة حواطي ودروم (٢٠٢٠)، ودراسة عبد الله (٢٠١٩)، ودراسة المساعيد وطناش (٢٠١٩)، ودراسة الهجين والسكري (٢٠١٩)، ودراسة أحمد ونورالدين (٢٠١٩) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن ممارسة السلوك الإبداعي كانت بدرجة عالية.

في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المساعيد وطناش (٢٠١٩)، ودراسة الخثلان والزعبي (٢٠١٦)، التي أشارت إلى أن درجة ممارسة السلوك الإبداعي كانت متوسطة.

وجاءت في الترتيب الأول من السلوكيات والممارسات الدالة على مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؛ الممارسة: (أبحث عن أساليب وأدوات جديدة لتحسين عملي.) بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، تليها في الترتيب الثاني: (أخلق الحماس للأفكار المبتكرة لدى أعضاء فريقي المؤثرين) بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وكلتاهما بدرجة موافقة (عالية جدًا)، وجاءت بقية السلوكيات والممارسات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,٢٠ – ٤,٠٨) بدرجات موافقة (عالية جدًا، وعالية). وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: (أقوم بحشد الدعم اللازم للأفكار المبتكرة) بمتوسط حسابي (٤,٠٨) بدرجة موافقة (عالية).

وقد يرجع حصول الممارسة: (أبحث عن أساليب وأدوات جديدة لتحسين عملي) على الترتيب الأول بدرجة موافقة (عالية جدًا) إلى إدراك المعلمين لأهمية وواقع التغيير الحاصل في المملكة العربية السعودية متمثلًا في رؤية المملكة ٢٠٣٠ وأيضًا التغيير على مستوى وزارة التعليم، حيث تم تغيير أساليب تقييم أداء المعلمين، فأصبح هناك وعي لمحاولة البعد عن الرتابة والطرق

التقليدية في أداء المعلمين لواجبهم، ومع توفر التقنية، والدورات التدريبية التي يكون المعلم مطالبًا بحضورها، كل هذا جعل المعلمين يبحثون عن طرق وأساليب إبداعية لتحسين أدائهم.

بينما جاءت الممارسة: (أقوم بحشد الدعم اللازم للأفكار المبتكرة) في الترتيب الأخير بدرجة موافقة عالية، مما يدل على إيمان المعلمين بأن العملية التربوية بحاجة إلى التحسين والتطوير، والمنافسة الشريفة بين العلمين لتقديم الأفكار الإبداعية لتحقيق النتائج المرجوة.

إجابة السؤال الرابع:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول ممارسة السلوك الإبداعي بمدارس المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة تعزى إلى المتغيرات الآتية: (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

فيما يلي عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

١- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى لاختلاف التخصص:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف التخصص، ويوضح نتائجه الجدول رقم (١١) الآتي:

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف التخصص

المتغيرات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة	أدبي	٢١٧	٤,١٨	٠,٧١٦	٠,٤٦٤	٠,٦٤٣
	علمي	١٦٥	٤,١٥	٠,٧٠٦		

يتبين من الجدول (١١) السابق ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، تعزى إلى التخصص، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة (٠,٤٦٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويفسر الباحثان ذلك بقدرة المعلمين على اختلاف تخصصاتهم العلمية على الإبداع والسعي دائما إلى التجديد والتطور، وقد يرجع ذلك إلى التنافس الشريف بين المعلمين للحصول على أعلى تقييم؛ لأن ذلك يؤثر إيجابيًّا في تحصل المعلمين على الترقيات في السلم الوظيفي الجديد.

٢- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، ويوضح نتائجه الجدول رقم (١٢) الآتي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة	بكالوريوس	٣٤٥	٤,١٧	٠,٧٠١	-٠,٠٠٦	٠,٩٩٥
	دراسات عليا	٣٧	٤,١٧	٠,٨٠٧		

يتبين من الجدول رقم (١٢) السابق ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم؛ تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة (-٠,٠٠٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويفسر الباحثان ذلك بتوفر وسائل التقنية الحديثة، حيث أصبح الجميع ملمين بالتقنية وقادرين على الاستفادة منها بالشكل الصحيح في تقديم أفكار إبداعية تفيد المدرسة في تحقيق أهدافها بطرق أسرع من السابق، ويغلب عليها روح المرح والتشويق كعروض الفيديو وغيرها.

٣- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، ويوضح نتائجه الجدول رقم (١٣) الآتي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة	بين المجموعات	٤,١٤	٢	٢,٠٧	٤,١٦٠	٠,٠١٦*
	داخل المجموعات	١٨٨,٥٠	٣٧٩	٠,٥٠		
	الكلي	١٩٢,٦٤	٣٨١			

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (١٣) السابق ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم؛ تعزى إلى سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة (٤,١٦٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ولمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة للمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، والتي تعزى إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة؛ فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، ويوضح نتائجه الجدول رقم (١٤) الآتي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	٢٠ سنة فأكثر
مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة	أقل من ١٠ سنوات	١٤٦	٤,١٧	---		
	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١٠٦	٤,٠٢		---	
	٢٠ سنة فأكثر	١٣٠	٤,٢٩		*٠,٢٧	---

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (١٤) السابق ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم؛ تعزى إلى سنوات الخبرة، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم (٢٠ سنة فأكثر) مقابل المعلمين الذين سنوات خبرتهم (من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة).

ويفسر الباحثان ذلك بأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في الميدان التربوي ساعدتهم خبرتهم في تقديم أفكار إبداعية تساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، وأن الإنسان حين يكرر

نفس العمل لمدة طويلة يصاب بالملل خاصة في مجال التعليم، من هنا اضطر هؤلاء المعلمين إلى السعي الجاد لتقديم الأفكار الإبداعية؛ حتى يبتعدوا عن الرتابة والتكرار لسنين طويلة.

إجـــابـــة الســـؤال الخـامـس:

"ما علاقة القيادة التشاركية بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة؟:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على المحور الأول: (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية)، والمحور الثاني: (مستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين)، ويوضح الجدول رقم (١٥) النتائج الآتية:

جدول (١٥)

نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية	٤,١٦	٠,٧٠٧	٠,٨٢	٠,٠٠٠**
مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة	٤,١٧	٠,٧١١		

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٥) السابق ما يلي:

توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين، وذلك بمعامل ارتباط (ر= ٠,٨٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية (طردية) عالية القيمة.

ويعزو الباحثان وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية ومستوى السلوك الإبداعي؛ إلى أن القادة يتبنون هذا النمط التشاركي الذي يسهم في إيجاد بيئة عمل محفزة مبنية على الثقة والاحترام بين قائد المدرسة والمعلمين، مما يمنح المعلم مزيدًا من الحرية والمرونة داخل العمل، ويساعد المعلمين على إطلاق أفكارهم وقدراتهم الإبداعية لتحقيق الأهداف المرجوة.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات المعلمين من أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الداخلية للمحور الأول: (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية)، والمحور الثاني: (مستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين)، ويوضح الجدول رقم (١٦) النتائج الآتية:

جدول (١٦)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية، والمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين

البُعـــــــد	معامل الارتباط بمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين
البعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٧٥**
البعد الثاني: تفويض السلطة	٠,٨٠**
البعد الثالث: تفعيل العلاقات الإنسانية	٠,٧٨**
المجموع الكلي (درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية)	٠,٨٢**

**** دال إحصائيًا عند مستولا دلالة (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (١٦) السابق ما يلي:

أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الداخلية لدرجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية، والمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين؛ هي معاملات ارتباط (موجبة) وعالية القيمة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث

تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد الثلاثة بالمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين ما بين (٠,٧٥ – ٠,٨٠).

وكانت أكبر قيمة لمعاملات الارتباط بين أبعاد ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين؛ هي قيمة بعد (تفويض السلطة)، حيث بلغت قيمة ارتباط ذلك البعد بمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين (٠,٨٠)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن تفويض السلطة يعطي المعلمين مساحة من الحرية لتنفيذ الأفكار الإبداعية بخلاف ما إذا كان المعلم ملزمًا بتوجيهات محددة تعيقه عن تنفيذ الحلول والأفكار المبدعة.

يليه في الترتيب الثاني بعد (تفعيل العلاقات الإنسانية)، حيث بلغت قيمة معامل ارتباطه بمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين (٠,٧٨)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية ما بين قائد المدرسة والمعلمين له أثر بالغ في نفوس المعلمين، من حيث مدى التماس حاجاتهم الإنسانية وتقديم الدعم المعنوي والنفسي لهم، حيث إن ذلك يسهم في تكوين أثر إيجابي لدى المعلمين، مما ينعكس عليهم من الناحية المعنوية والمنافسة في ابتكار طرق إبداعية تسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة.

أما أقل الأبعاد ارتباطًا بمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين، فكان بعد (المشاركة في اتخاذ القرار) حيث بلغت قيمة معامل ارتباطه بمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين (٠,٧٥)، وقد يرجع ذلك إلى أهمية اتخاذ القرار في مجال القيادة التشاركية، حيث إن اتخاذ القرار يكون بشكل تشاركي بين قائد المدرسة والمعلمين، وهذا يساعد على تعزيز الثقة بالنفس لدى المعلمين، ويشعرهم بأهمية رأيهم ومدى المسؤولية الملقاة على عاتقهم تجاه اتخاذ القرار السليم، وبذلك يزيد انتماؤهم إلى المدرسة ويتحسن مستوى أدائهم وإبداعهم في العمل.

ملخـــص النتـــائـــج:

يتمثل هذا الملخص في عرض أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالإجابة عن تساؤلاتها وتحقيق أهدافها، على النحو الآتي:

١- ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

استهدف هذا السؤال التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين، وكانت أبرز النتائج ممثلة في الآتي:

- أن ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية؛ جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين.
- أن ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية في بعد (تفعيل العلاقات الإنسانية)؛ جاءت في الترتيب الأول، تليها في الترتيب الثاني ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية في بعد (المشاركة في اتخاذ القرار)، وفي الترتيب الأخير جاءت ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية في بعد (تفويض السلطة)، وجميعها كانت بدرجة ممارسة (عالية).
- أن ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية في بعد (المشاركة في اتخاذ القرار)؛ جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، وتمثلت أبرز ممارسات قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية في بعد (المشاركة في اتخاذ القرار)؛ في الآتي:

٢- ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

استهدف هذا السؤال الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول درجة ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية، والتي تعزى إلى المتغير الآتية: (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتمثلت أبرز النتائج في الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية تعزى إلى اختلاف التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة

قادتهم للقيادة التشاركية في الأبعاد الآتية: (المشاركة في اتخاذ القرار، وتفويض السلطة، وتفعيل العلاقات الإنسانية)؛ تعزى إلى اختلاف التخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة التشاركية؛ تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.

٣- ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

استهدف هذا السؤال التعرف على درجة ممارسة السلوك الابداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة من وجهة نظرهم، وتمثلت أبرز النتائج في الآتي:

- أن مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؛ جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم.
- تمثلت أبرز الممارسات الدالة على مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة؛ في الآتي:
- أبحث عن أساليب وأدوات جديدة لتحسين عملي، بدرجة موافقة (عالية جدًا)

٤- ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع:

استهدف هذا السؤال الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول ممارسة السلوك الإبداعي لديهم؛ تعزى إلى المتغير الآتية: (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وكانت أبرز النتائج على النحو الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم؛ تعزى إلى التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم؛ تعزى إلى المؤهل العلمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم؛ تعزى إلى سنوات الخبرة، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم (٢٠ سنة فأكثر) مقابل المعلمين الذين سنوات خبرتهم (من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة).

٥- ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الخامس:

استهدف هذا السؤال التعرف على مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين، وتمثلت أبرز النتائج في الآتي:

- توجد علاقة ارتباطية (طردية) عالية القيمة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية، ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين.
- توجد علاقة ارتباطية (طردية) متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين جميع الأبعاد الداخلية لدرجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للقيادة التشاركية، والمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين.

التـــــوصيـــــات:

١- أهمية تبني قادة المدارس لنمط القيادة التشاركية، والعمل على نشر ثقافة المشاركة من خلال التأهيل النوعي المكثف لقادة المدارس، التي تهتم بالجوانب الإنسانية، ورفع الروح المعنوية للمعلمين، وإبراز آثارها الإيجابية في العمل التربوي.

٢- تصميم البرامج والدورات التدريبية وإعدادها لقادة المدارس في مجال القيادة، لاسيما القيادة التشاركية، لتنمية مهاراتهم في مجال أساليب المشاركة، والعمل على تنمية ثقافة تنظيمية إيجابية داخل المدرسة من خلال تحسين نظام البيئة المدرسية، وتوفير أجواء مريحة في العمل، وإقامة علاقات طيبة مع كافة أفراد المجتمع المدرسي، وخلق مناخ تنظيمي يشجع على الإبداع والابتكار.

٣- تشجيع المعلمين على المشاركة في صنع القرارات واتخاذها، ومشاركتهم في بناء الأهداف، والتخطيط الاستراتيجي، وإيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض سير العملية التعليمية، مما يساعد في بناء ثقافة تنظيمية دافعة للإبداع والابتكار.

٤- زيادة الاهتمام بالبيئة المدرسية وتجهيزاتها العامة، ومتطلبات التعلم، وتهيئة ظروف عمل مناسبة للمعلمين، والعمل على توفير المناخ التربوي والفكري والثقافي المناسب لإثارة السلوك الإبداعي لديهم.

الـــدراســـات المقـــتـرحـــــة:

١- إجراء مزيد من البحوث المتعلقة بالقيادة التشاركية وربطها بالعديد من المتغيرات الأخرى، كدافعية الإنجاز للمعلمين، والأداء المدرسي.

٢- إجراء مزيد من البحوث المتعلقة بالسلوك الإبداعي وربطه بالعديد من الأنماط القيادية الحديثة.

٣- إجراء المزيد من البحوث المشابهة على مجتمعات أخرى للتحقق من مدى توافق النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في مجتمعات أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

أبو كشك، محمد نايف. (٢٠٠٦). *الإدارة المدرسية المعاصرة*. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

أبو مسامح، أحمد عبد الكريم؛ والأغا، محمد عثمان. (٢٠١٥). *درجة ممارسة مديري مديريات التربية والتعليم لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة التشاركية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٢). *الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة*. مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.

أحمد، أحمد إبراهيم. (٢٠٠٣). *الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد، محمد حسن؛ ونورالدين، كباشي محمد. (٢٠١٩). *الدور الوسيط للسلوك الإبداعي في العلاقة بين الثقافة التنظيمية والولاء التنظيمي: بالتطبيق على مجموعة جياد الصناعية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النيلين، الخرطوم.

الإبراهيم، عدنان بدري. (٢٠١١). *الإدارة التربوية المدرسية الصفية الأردن*. إربد مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

الجهني، نجاة سليمان، والبادي نوف. (٢٠٢٠). درجة ممارسة رئيسات الأقسام بالإشراف التربوي للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المشرفات بجدة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية.

الجهني، نجاة سليمان؛ والبادي، نوف. (٢٠٢٠). درجة ممارسة رئيسات الأقسام بالإشراف التربوي للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المشرفات بجدة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية.

الحارثي، عيدة. (٢٠١٨). *القيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

الحجيج، سمية عودة. (٢٠١٩). *القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر مساعدي المديرين والمعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

الحربي، قاسم بن عائل. (٢٠٠٨). *القيادة التربوية*. ط١، الجنادرية للنشر والتوزيع، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الحريري، رافدة. (٢٠٠٨). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان: الأردن. حمود، خضير؛ والشيخ، روان. (١٤٣١). *إدارة الجودة في المنظمات المتميزة*. الأردن: عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخثلان، أماني مساعد سعد؛ والزعبي، ميسون طلاع. (٢٠١٦). *درجة ممارسة السلوك الإبداعي في إدارة المدارس الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ال البيت، المفرق.

الدهان، أميمة. (١٩٩٢). *نظريات منظمات الأعمال*. عمان: الناشر المؤلف.

الرفاعي، رانيا محمد. (٢٠١٦). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالتنمية المهنية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*: جامعة فلسطين.

الرفاعي، محمد حسين. (٢٠٠٩). *الإدارة بالمشاركة وأثرها على العاملين والإدارة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة سانت كليمنس العالمية، بريطانيا.

الزعبي، جمانة زياد؛ وياغي، محمد عبد الفتاح. (٢٠٠٦). *عوامل المناخ التنظيمي المؤثرة في السلوك الإبداعي لدى المديرين في الوزارات الأردنية دراسة ميدانية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان .

الزعبي، محمد. (٢٠١٣). *أثر القيادة التشاركية على تحسين أداء الموارد البشرية في شركات الصناعة الكويتية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات الإدارية والمالية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

الزيادين، يوسف كامل؛ وشحادة، حلمي. (٢٠٠٥). *أثر المناخ التنظيمي على السلوك الإبداعي: دراسة تنظيمية على مدينة الحسين بن عبد الله الثاني الصناعية ومدينة الحسن الصناعية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك.

السالم، مؤيد سعيد. (١٩٩٩). العلاقة بين أبعاد تصميم العمل والسلوك الإبداعي للعاملين: دراسة ميدانية في منشأة صناعية عراقية. *مجلة العلوم الإدارية*: الجامعة الأردنية.

السرور، نادية هايل. (٢٠٠٢). *مقدمة في الإبداع*، عمّان: دار وائل للنشر.

السعود، راتب؛ الشمايلة، معن. (٢٠١٠). الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين، *مجلة جامعة الملك سعود* – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٢(١)، ١٧١.

السكارنة، بلال. (٢٠١٠). *القيادة الإدارية الفعالة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشبل، يوسف بن عبد الرحمن. (٢٠١٩). تطوير قيادة المعاهد العلمية السعودية في ضوء مدخل القيادة التشاركية: استراتيجية مقترحة .*مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس.

الشنطي، محمود عبد الرحمن؛ وأبوعمرة، صابرين سعيد. (٢٠١٩). دور الاستغراق الوظيفي كمتغير وسيط بين القيادة التحويلية والسلوك الإبداعي لدى العاملين بوزارة التنمية الاجتماعية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*: الجامعة الإسلامية بغزة.

الطويل، هاني. (٢٠٠٦). *الإدارة التربوية والسلوك المنظمي*. ط٤، دار وائل للنشر: عمان: الأردن.

العتيبي، عبد الله غازي الدعجاني. (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغوط العمل لدى المعلمين. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*: جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – جستن.

العجارمـــة، موافـــق شـــحادة. (٢٠١٢). *الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط.

العجمي، هادي سالم. (٢٠٢٠). درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: الجامعة الإسلامية بغزة.

العرابيد، نبيل أحمد؛ الجرجاوي، زياد علي؛ وأغا، محمد هاشم محمود. (٢٠١٠). *دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر في غزة.

العساف، صالح حمد. (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الرياض: مكتبة العبيكان.

العنزي، طلال غربي؛ والزعبي، ميسون طلاع. (٢٠١٨). *درجة تطبيق القيادة التشاركية لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة الجهراء وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

الفضل، عبد العزيز ناصر. (٢٠١٨). *واقع تطبيق القيادة التشاركية في مكاتب التعليم للبنين بمدينة الرياض*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

الفقعاوي، دعاء حسن؛ والعاجز، فؤاد على. (٢٠١٨). *درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى أداء المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

القرشي، عبد الله فهد. (٢٠١٣). *ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القريوتي، محمد. (٢٠٠٣). *السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة. الأردن*. عمان: دار الشروق.

القطاونة، منار إبراهيم. (٢٠٠٦). *أثر العوامل الفردية والتنظيمية للمسار المهني على السلوك الإبداعي للعاملين في المصارف التجارية العاملة في الأردن.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان للدراسات العليا. الأردن.

القيسي، هناء محمود. (٢٠١٠). *الإدارة التربوية: مبادئ ونظريات واتجاهات حديثة*. عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.

المبيضين، محمد ذيب؛ والطراونه، محمد أحمد. (٢٠١١). أثر التمكين الإداري في السلوك الإبداعي لدى العاملين في البنوك التجارية الأردنية. *مجلة العلوم الإدارية*: الجامعة الأردنية.

المساعيد، لطفي منيزل؛ وطناش، سلامة يوسف. (٢٠١٩). واقع السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت .*المجلة التربوية الأردنية*: الجمعية الأردنية للعلوم التربوية.

المطيري، بندر البصيص. (٢٠١٥). *درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن للقيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين.* (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المنتشرى، علية عبد الله. (٢٠١٨). درجة ممارسة قائدات مدارس محافظة القنفذة للقيادة التشاركية وأثرها على الأداء المدرسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس.

الهندى، إيمان بنت خليل. (٢٠١٩). القيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك. دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب*.

أميمة، الدهان. (١٩٨٩). الإبداع والسلوك الإبداعي للعاملين في المنظمة. *مجلة تنمية الرافدين*، جامعة الموصل. كلية الإدارة والاقتصاد.

برسولي، فوزية؛ ونعرورة، بوبكر. (٢٠١٩). القيادة التمكينية ودورها في تنمية السلوك الإبداعي لدى العاملين بالمنظمة .*مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية:* معهد الحقوق والعلوم *السياسية*.

بيوض، هبه أيمن؛ والسكارنه، بلال خلف. (٢٠٢٠). *أثر التغيير الاستراتيجي على السلوك الإبداعي: دراسة تطبيقية على العاملين في بنك الإسكان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإسراء الخاصة، عمان.

جروان، فتحي. (٢٠١٢). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. ط (٣). دار الفكر، عمان: الأردن.

حرب، حسام الدين خليل. (٢٠١١). *أثر المتغيرات الشخصية والتنظيمية على واقع تفويض السلطة لدى القيادات الإدارية: دراسة تطبيقية على الوزارات الفلسطينية بغزة*. (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية غزة.

حريم، حسين. (٢٠٠٣). *إدارة المنظمات (منظور كلي)*. ط١، دار ومكتبة حامد، عمان: الأردن.

حواطي، وردة؛ ودروم، أحمد. (٢٠٢٠). السلوك الإبداعي ومساهمته في دعم متطلبات التميز المؤسسي: دراسة على عينة من شركات التأمين الجزائرية بولايتي الجلفة والأغواط .*مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال*: جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف.

دروم، أحمد؛ قهيري، فاطنة؛ وحمياني، صبرينة. (٢٠١٩). أثر التمكين النفسي على السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية. *مجلة اقتصاديات المال والأعمال:* معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

درويش، زينب عواد. (٢٠١٩). درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج للقيادة التشاركية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: الجامعة الإسلامية بغزة.

دويدري، رجاء وحيد. (٢٠٠٠). *البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارسته العلمية*. بيروت: دار الفكر المعاصر.

عبد الله، إيمان الصادق. (٢٠١٩). التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية القانون بجامعة النيلين وعلاقته ببعض المتغيرات .*مجلة آداب النيلين*: جامعة النيلين.

عبوي، زيد. (٢٠١٠). *دور القيادات التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. الأردن*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم. (٢٠٠٤). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*. دار المسيرة، عمان: الأردن.

عسكر، عبد العزيز محمد؛ أغا، محمد هاشم؛ والأسود، فايز علي. (٢٠١٢). *القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر.

عقيلي، عمر وصفي. (٢٠١٣). *الإدارة المعاصرة. الأردن*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

لهلوب، ناريمان. (٢٠١٥). *مهارات القيادة التربوية الحديثة*. دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

مشرى، راضية، وحرايرية، عتيقة. (٢٠٢٠). محددات تنمية السلوك الإبداعي للموارد البشرية: جامعة العربي التبسي نموذجًا. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*: المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة.

الهجين، عادل عبد الفتاح؛ والسكري، عماد الدين محمد. (٢٠١٩). تعزيز المعلم للسلوك الإبداعي وعلاقته بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*: جامعة المنوفية – كلية التربية.

المراجع الأجنبية:

Al- Mahayreh, M, & Abdel- Qader, M. (2015). The Effect of the Factors leading to Job Satisfaction on the Innovation Level; Study on Workers in Islamic Banks operation in Jordan, *International Journal of Business, Humanities and Technology*. 5(1), 24-39.

Kocolowski, M. (2010). Shared Leadership: Is it Time for a change? Emerging Leadership Journeys. Vol.3. No.1. pp 22-32.

Mihic, A. O, Umihanic, B. & Fazlovic, S. (2015). The role of organizational innovation in achieving and maintaining compant's business excellence. *Management: journal of contemporary management issues*. 20 (1), 79-100.

Olorunsola, O; & Abiodun, O. (2011). Teacher participation in decision-making process in secondary school in Ekiti State. *Nigeria International Journal of Education Administration and Policy Studies.* 3(6), 78-84.

Sarafidou, J. & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation, in decision-making and its impact on school and teachers. *International Journal of Education Management* 27(2), 170-183.

Torrance, E. & Myers, R. (1971). *Creative Learning and Teaching*. New York, Dodd Mead.