ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جـــامعـــة ذمـــار

توكيد الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار

الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة

رؤية استراتيجية مقترحة للتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز

واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني

درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

المجلد 5 - **العدد** 1

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسات النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. طالب طاهر النهاري

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالكريم مصلح أحمد البحلة

نائب رئيس التحرير:

أ.م.د. عصام واصل

مدير التحرير:

أ.م.د. فؤاد عبد الغني محمد الشميري

المحررون:

أ.م.د. أحمد علي المعمري (السعودية)	أ.م.د. راهيلا حسين ناصر عمير (اليمن)	أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. ألطاف ياسين خضر الراوي (العراق)	أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر)	أ.م.د. مها عبد المجيد العاني (سلطنة عمان)
أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)
أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية)	أ.د. عبده فرحان الحميري (اليمن)	أ.م.د. لطف محمد حريش (اليمن)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
أ.م.د. عبدالله علي الغُبَسي	أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد غالب الهبوب (اليمن)	أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)
أ.د. أحمد علي الأكوع (اليمن)	أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)
أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)	أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)
أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)	أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	أ.د. محمد عبده خالد المخلافي (اليمن)
أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)	أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)
أ.د. سلطان سعيد عبده المخلافي (السعودية)	أ.د. محمد يحيى حسين المعافا (اليمن)
أ.د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي (العرق)	أ.د. نجاة محمد صائم خليل (تركيا)
أ.د. شرف أحمد الشهاري (اليمن)	أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن)
أ.د. صادق حسن غالب الشميري (اليمن)	أ.د. نعمان سعيد الأسودي (اليمن)
أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن)	أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن)
أ.د. عادل عبدالغني العنسي (اليمن)	أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن)
أ.د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)	أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين)
أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)	أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن)
أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)	

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

المجلد (5)

العدد(1)

مارس 2023م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

تصدر مجلة "الآداب للدراسات النفسية والتربوية " المحكَّمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية، وتقبل نشر البحوث بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقًا للقواعد الآتية:

أولًا: القواعد العامة لقبول البحث للتحكيم.

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة.
- أن لا تكون البحوث قد سبق نشرها أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى، ويقدم الباحث إقرارًا خطيًّا بذلك.
- تكتب البحوث بلغة سليمة بصيغة (Word)، وتراعى فيها قواعد الضبط ودقة الأشكال -إن وجدت- .
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى الأبحاث باللغة العربية، وبخط (Sakkal Majalla) وبحجم (13) بالنسبة إلى الأبحاث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسة بخط غامق (**Bold**)، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، ومسافة الهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، ولا يقل عن (5000) كلمة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، ويمكن تجاوز الزيادة حتى (9000) كلمة.
- على الباحث أن يتجنب الانتحال أو اقتباس عبارات الآخرين أو أفكارهم، دون الإشارة إلى المصادر الأصلية.

ثانيًا: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وبريده الإليكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
- تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى.
- يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (هدف البحث، المنهجية، الأدوات والنتائج)، على ألا يتعدى كل منهما 170 كلمة، ولا يقل عن 120 كلمة، في فقرة واحدة، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-5 كلمات باللغتين.

- **المقدمة**: يحتوي البحث على مقدمة يستعرض فيها الباحث: نبذة عن الموضوع، إشكالية البحث، أهداف البحث، أهميته، التعريفات المفاهيمية، محددات البحث، إجراءاته، أدواته، منهجه، الدراسات السابقة، الجديد الذي سيضيفه البحث في مجاله.
- **العرض**: يتم عرض البحث وفقًا للمعايير والأصول العلمية المتبعة، والمباحث والمطالب المشار إليها، وبشكل مترابط ومتسلسل.
- **النتائج**: يتم عرض النتائج بشكل واضح ومتسلسل ودقيق.
- **الهوامش والمراجع**

- توثق الهوامش والمراجع في الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ومن ثم يتم ترتيب المراجع ألفبائيًا (هجائيًا)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلا يرتب في حرف الميم.
- يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.

- ترسل الأبحاث بصيغتي Word وPDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: artsjep@tu.edu.ye
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وإجازته للتحكيم أو التعديل عليه قبل إجازته للتحكيم.

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو نائبه أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- تخضع الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة لعملية مراجعة المحكّمين المزدوجة المجهولة.
- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكّمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجدته.

- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث بقرار المحكّمين حول صلاحيته للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصى بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكّمون في البحث وفقًا للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يومًا.
- يعاد البحث إلى المحكمين عندما تكون التوصيات جوهرية؛ لمعرفة مدى التزام الباحث بما طُلب منه. وتتولى رئاسة/إدارة التحرير متابعة التقييم عندما تكون التوصية بإجراء تعديلات طفيفة، ومن ثم يتم التحقّق النهائيّ، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمنا رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية المخطوطة بصورتها النهائية، يتمّ إرسالها إلى التدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم تحال إلى الإنتاج النهائي.
- يعاد البحث بصورته النهائية إلى الباحث قبل النشر للمراجعة النهائية وإبداء الملاحظات إن وجدت، وفق النموذج المعدّ لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونيًّا في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجانًا ودون شروط فور نشرها.

رابعًا: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولارًا أمريكيًّا أو ما يعادلها.
- كما يدفع الباحثون أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- لا يعاد المبلغ إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:
https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).

العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- توكيد الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار
د. فؤاد محمد زايد حسين..... 9
- توظيف الألعاب الإلكترونية في تنمية الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط لدى طفل ما قبل المدرسة
د. عبدالسلام حسين الخميسي..... 41
- الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص لدى طلاب جامعة القصيم
وديان الوابل، د. صبرين صلاح تعلب..... 59
- الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة
سمية بنت صالح سبيت غودل، د. أمل صالح سليمان الشريدة..... 103
- فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبات القراءة لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي بمدينة ذمار
أ.د. أحمد عبدالله الدميني، د. كريمة علي الجبجبي، هيفاء عادل شعبان..... 134
- رؤية استراتيجية مقترحة للتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز
د. إنشراح أحمد إسماعيل غالب..... 177
- واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني
أفنان بنت أحمد بن حوفان القرني، د. سارة بنت هليل بن دخيل الله المطيري..... 227
- التأصيل التربوي للتدريب في ضوء التربية الإسلامية
د. خضران عبد الله السهيمي، هيفاء أحمد سليم العطوي..... 260
- درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية
ليلى بنت حسين فيصل الشريف..... 303

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 18/ 12/ 2022م
تاريخ القبول: 28/ 02/ 2023م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

توكيد الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار

د. فؤاد محمد زايد حسين *
fuad.hussein@tu.edu.ye

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى توكيد الذات لدى أفراد عينة الدراسة، ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة الكلية حسب متغير النوع، والتخصص، ودلالة الفروق تبعا لمتغير النوع في التخصص العام (ذكور علمي، وإناث علمي، وذكور إنساني، وإناث إنساني). ودلالة الفروق بين التخصصات العلمية والإنسانية. وتكونت عينة الدراسة من (193) طالبا وطالبة، من التخصصات العلمية والإنسانية بكلية التربية جامعة ذمار للعام الدراسي (2022-2023). وقد استخدم البحث مقياس توكيد الذات (من إعداد الباحث)، ولمعالجة البيانات تم استخدام البرنامج (Spss) لتحديد مستوى توكيد الذات، والاختبار التائي (T-test) لاستخراج الصدق التمييزي، ودلالة الفروق وفق متغير الجنس والتخصص، ومعادلات استخراج الثبات، وتحليل التباين (ANOVA) لاستخراج الفروق حسب التخصص (علمي - إنساني). وأظهرت النتائج تمتع طلبة كلية التربية بمستوى مرتفع من توكيد الذات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في توكيد الذات بين أفراد عينة الدراسة الكلية تعزى إلى متغير النوع، والتخصص، ووجود فروق دالة إحصائيا بين (الذكور علمي والإناث علمي) لصالح الذكور علمي، ووجود فروق بين (الذكور علمي، والذكور إنساني) لصالح الذكور علمي، ووجود فروق بين (الذكور علمي، والإناث إنساني) لصالح الذكور علمي، وعدم وجود فروق بين التخصصات العلمية كل تخصص مع الآخر وعدم وجود فروق بين التخصصات الإنسانية كل تخصص مع الآخر، على مقياس توكيد الذات.

الكلمات المفتاحية: تأكيد الذات، طلاب كلية التربية، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

* أستاذ الإرشاد النفسي المساعد - قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: حسين، فؤاد محمد زايد. (2023). توكيد الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5(1)، 9-40.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1375

OPEN ACCESS
Received: 18-12-2022
Accepted: 28-02-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Self-assertion and its Relationship to some Variables among the Students of Education College at Thamar University

Dr. Fuad Mohammed Zayed Hussein *

fuad.hussein@tu.edu.ye

Abstract:

The study aimed to reveal the level of self-assertion among the study sample, and identify significant differences of the means among them according to variables of gender and major, and the significance of differences based on gender in general majors (science males/science females/human males/human females), and the significant differences among science and human majors. The sample consisted of (193) students from science and human specializations at Education College, Thamar University in the academic year (2022/20023). The researcher used the self-affirmation scale prepared by him after ensuring its validity and reliability. SPSS program was used for processing data. The t-test was used to check the validity, reliability and the significance of differences according to gender and major; the ANOVA analysis was also used to identify differences according to major (science/ human). The results showed that Education College students had a high level of self-assertion, and there were no statistically significant differences between them due to the gender variable (males/females) and specialization (science/human). There were statistically significant differences between (science males/science female students) in favor of science male students, (science male students/human male students) in favor of science male students, and (science male students/human female students) in favor of science male students. Finally, there were no differences among science specializations and human specializations on self-assertion scale.

Keywords: Self-Assertion, Students of Education Faculty, Thamar University, Republic of Yemen.

* Assistant Professor of Psychological Consultation, Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Hussein, Fuad Mohammed Zayed. (2022). Self-assertion and its Relationship to some Variables among the Students of Education College at Thamar University, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(1). 9-40.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1375

المقدمة:

يعتبر مفهوم توكيد الذات من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من علماء النفس، وهناك اتفاق على أن توكيد الذات هو القدرة والمهارة على التواصل، فالسلوك التوكيدي يشير إلى أن الفرد يستطيع أن يعبر من خلاله عن مشاعره واحتياجاته وآرائه بطريقة مناسبة، صادقة، مباشرة وإيجابية، مع الأخذ بعين الاعتبار مشاعر الآخرين دون التعدي على حقوقهم، فالفرد الذي يتصرف بشكل توكيدي لذاته يستطيع أن يتصرف ويتخذ أي قرار شخصي أو أسري أو اجتماعي، ويتمتع بمقدرة على الاختيار في الحياة، ويمكنه إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، ووقاية نفسه(قرحيلي، 2017، ص 3- 4).

إن مفهوم توكيد الذات من المفاهيم النفسية التي حظت باهتمام كبير من قبل علماء النفس والتربية، حيث يوصف، بأنه التعبير عن (الأفكار، المشاعر، الحقوق، والاحتياجات)، بطرق (مناسبة، صادقة، مباشرة، وإيجابية) دون إنكار حقوق الآخرين. والسلوك التوكيدي لا يقتصر على ما يقوله الفرد للآخرين، فالمهارات التوكيدية تتطلب نوعًا من التآزر بين المكونات اللفظية والمكونات غير اللفظية، فالشخص التوكيدي يعبر بصوت (واضح، واثق، دافئ ومعبر)، كما إنه يواجه الشخص الآخر من مسافة تتناسب مع درجة صلته بالشخص، ويحسن الإنصات، وتعبيرات وجهه معبرة، مريحة ومنسجمة ومتوافقة مع تعبيره اللفظي.

وتوكيد الذات يحسن مهارات التواصل، ويعزز الثقة بالنفس، ويزيد مهارات اتخاذ القرار، وهو إحدى المكونات الأساسية للممارسة المهنية الناجحة، ويسمح بإيجاد حلول للنزاعات في الوسط الجامعي. فطلاب الجامعة هم المستقبل الذي يعول عليه المجتمع في تطوره، والخلفية التعليمية الجيدة أساسية لتطويرهم وتجهيزهم لتحديات مجال العمل، وتعتبر فترة الجامعة فرصة للطلبة لتطوير مهارات التواصل البناء، وتوكيد الذات الذي يعتبر ضروريا لعلاقة فعالة بين المعلم والطلبة مستقبلًا، يمكن تحسين توكيد الذات عبر الطرق التعليمية، ومن المستحسن أن يتلقى الطلبة هذا التعليم خلال فترة دراستهم.قرحيلي،2017، ص 3-5).

وتحدث زهران (1971، ص140) عن أن الفرد يميل إلى تأكيد ذاته بدافع من الحاجة إلى التقدير والاعتراف والاستقلال والاعتماد على النفس، وإظهار السلطة على الغير والسيطرة على الأشياء، وكذا الرغبة بالتزعم والقيادة. ويرى ستيجوكومبس (أن الحاجة لتأكيد الذات، هي الحاجة الوحيدة الأساسية التي ينبغي إشباعها من الإشباع الجسمي إلى الإشباع النفسي والاجتماعي، مع

العلم أن كل ما عداها من الحاجات مشتق منها ويهدف إلى إشباعها، وتلح وتدفع هذه الحاجة الإنسان إلى تحسين الذات، وحاجته إلى التقدير تدفعه دائمًا إلى السعي لإحراز المكانة والقيمة الاجتماعية، ويعمل حافز تأكيد الذات على إشباعها من خلال نجاح الفرد عمومًا ومن قدرته على التمسك بمعايير أخلاقية رفيعة في مجتمعه).

مشكلة الدراسة:

يتعرض الطلبة في مرحلة الدراسة الجامعية لضغوط كثيرة مختلفة عن تلك التي واجهوها من قبل، كمتطلبات الدراسة الأكاديمية التي تختلف عما كانوا يتلقونه في المرحلة الثانوية، ومنها تكوين علاقات اجتماعية جديدة، بالإضافة إلى أن العديد منهم يغادرون منازلهم للمرة الأولى ليلتحقوا بالسكن الجامعي مما يتطلب استجابات وردود أفعال قد يقف الطلاب عاجزين أمامها، لعدم وجود المهارات والأساليب الملائمة لمقابلة تلك الضغوط.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت توكيد الذات على عينات ومجتمعات عربية وأجنبية، مثل دراسة (Gray, M; Smith ,1999) لتقييم مستوى توكيد الذات، حول المشاركة الاجتماعية المحترفة لدبلوم التعليم العالي لدى طلاب التمريض والتي وجد من خلالها أن الطلاب المنتمين للدراسة (العينة) اكتسبوا مهارات تواصل فعالة بالنهاية مع تطور في تأكيدهم لذاتهم مع التقدم في مراحل وسنوات دراستهم (Gray, M; Smith ,1999 ،639 - 647).

وتوصلت دراسة (Begley & Brady. 2002. P.339-347)، إلى أن خريجي دبلوم التمريض الإيرلندي قد تحسن تأكيد الذات لديهم مع الانتقال في مراحل سنوات الدراسة، حيث اعتمدوا سلوكا أكثر تأكيدًا من طلاب التمريض الذين هم في المراحل الدراسية الأولى، وهذا التحسن كان فقط من خلال الانتقال في سنوات الدراسة ودون الخضوع لبرنامج تدريبي على توكيد الذات.

وأظهرت دراسة (Begley & Glacken. 2004, p 501-5110).حول تغير مستويات توكيد الذات لدى طلاب التمريض خلال التقدم في سنوات دراستهم أن مستويات تأكيد الذات لدى الطلبة ارتفعت لدى اقترابهم من الانتهاء من الدراسة، وهذا التحسن أيضا حصل دون الخضوع لبرنامج تدريبي على توكيد الذات.

ولأن المرحلة الجامعية هي نهاية مشوار علمي لكثير من الطلبة، يتجهون بعدها نحو الحياة العملية، ومن ثم تقل الفرص في العالم المهني لتنمية ما هو أساسي في تكامل شخصيتهم وسلامتها وصلاحها، فإن الاهتمام بالجوانب النفسية لدى الطالب الجامعي أمر في غاية الأهمية، ومن خلال

عمل الباحث في الجامعة لاحظ أن الطالب الجامعي كمعلم في الحقل التربوي، يجب أن يتمتع بسلوك توكيدي مصاحب لسلوكه العادي الذي تعلمه في المجتمع، وذلك لارتباط هذا المفهوم بمستوى التحصيل والمثابرة والتفوق والتوافق الأكاديمي وتحمل الأعباء الدراسية وغيرها، بحسب معظم الدراسات العربية والأجنبية.

وهذه الدراسة محاولة لدراسة هذا المتغير النفسي بأسلوب علمي؛ للخروج بنتائج قد تمهد لدراسات أوسع في أوساط الطلبة والمجتمع الجامعي بشكل عام، لذا من الضروري قياس مستوى توكيد الذات لدى طلبة كلية التربية، ومن ثم يمكن تزويدهم بالبرامج التدريبية المناسبة لمهارات توكيد الذات قبل تخرجهم.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى توكيد الذات لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة ذمار، وتحديدا طلبة كلية التربية عينة الدراسة، وفق المقياس المعد في الدراسة الحالية؟

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير النوع (ذكور وإناث)، على مقياس توكيد الذات؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير التخصص(علمي، إنساني)، على مقياس توكيد الذات؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والإناث علمي على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والذكور إنساني على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الإناث علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التخصصات العلمية، على حدة، والتخصصات الإنسانية على حدة، على مقياس توكيد الذات؟

فروض الدراسة:

ويمكن صياغة عدة فروض عن السؤال الرئيس للدراسة وهي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير النوع (ذكور وإناث)، على مقياس توكيد الذات؟
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير التخصص (علمي، إنساني)، على مقياس توكيد الذات؟
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والإناث علمي على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والذكور إنساني على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الإناث علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التخصصات العلمية، على حدة، والتخصصات الإنسانية على حدة، على مقياس توكيد الذات.

أهمية الدراسة:

1. تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية المجتمع المدروس وهو مجتمع الشباب الجامعي الذي يمثل مصدر القوة في كل أمة، وقد يكون مصدر ضعفها إذا لم يتعامل المجتمع ومؤسساته المختلفة بصورة صحيحة مع متطلبات الشباب.
2. كون هذه الدراسة هي أول دراسة في الجمهورية اليمنية وتحديدا في جامعة ذمار، على شريحة المتعلمين من كلية التربية تحديدًا، حسب علم الباحث.
3. يمكن أن تثري هذه الدراسة المكتبات للاستفادة منها في بناء وتطبيق برامج لرفع مستوى توكيد الذات لدى الطلبة، كونه متغيرا يساعد على نمو الشخصية السليمة.

4. أهمية المتغيرات التي تناولها الباحث من (الذكور، الإناث)، (والتخصصات العلمية والإنسانية) من المعلمين مستقبلًا والمعول عليهم في تربية وتعليم أبنائنا بكفاءة وثقة، وهم فئة لديها من المقومات النفسية ما يؤهلها لتحمل هذا العبء الكبير.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مستوى توكيد الذات لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة ذمار، وتحديدا طلبة كلية التربية عينة الدراسة، وفق المقياس المعد في الدراسة الحالية.
2. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير النوع (ذكور وإناث)، على مقياس توكيد الذات.
3. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير التخصص(علمي، إنساني)، على مقياس توكيد الذات.
4. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والإناث علمي على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
5. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والذكور إنساني على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
6. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من الإناث علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
7. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.
8. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التخصصات العلمية على حدة، والتخصصات الإنسانية على حدة، على مقياس توكيد الذات.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: طلبة جامعة ذمار وتحديدا طلبة كلية التربية (الذكور والإناث) من التخصصات (العلمية والإنسانية).

الحدود الزمانية: العام الدراسي (2022-2023) الفصل الدراسي الأول.

الحدود المكانية: الجمهورية اليمنية، تحديدًا (جامعة ذمار)، كلية التربية.

الحدود الموضوعية: الكشف عن مستوى توكيد الذات لدى طلبة كلية التربية، جامعة ذمار، والكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث بشكل عام وكذلك الذكور علمي والإناث علمي، والذكور إنساني والإناث إنساني، والذكور علمي والذكور إنساني، والإناث علمي والإناث إنساني.

مصطلحات الدراسة:

توكيد الذات:

يرى الخالدي (2002، ص 17): أنه حرية الفرد في التعبير الصادق عن المشاعر والأفكار بشكل لا يتعارض مع حقوق الآخرين في التعبير عن ذواتهم.

وذكر سعيد (2005، ص 14): أنه أسلوب لتعبير الطلبة عن أنفسهم ومشاعرهم وانفعالاتهم نحو المواقف والأشخاص.

أما جودة (2008،ص 13) فيرى أنه قدرة الفرد على إثبات وجوده عبر التعبير عن نفسه بصورة إيجابية للمواقف التي تتطلب الاحترام والتقدير والمعاملة الطيبة، وبصورة سلبية لمواقف الرفض وعدم التقبل بعيدًا عن العدوان.

وأورد الضلاعين (2011، ص 3) في هذا السياق أن توكيد الذات سلوك يقوم به الفرد، وهو يتألف من استجابات مستقلة مناسبة للأوضاع والظروف التي يعيش فيها الفرد.

توكيد الذات إجرائيًا: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس توكيد الذات المعد في الدراسة الحالية.

طلبة كلية التربية: هم الطلبة المعلمون مستقبلًا في حقل التربية والتعليم، من كافة التخصصات العلمية، والإنسانية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري

توكيد الذات:

مفهوم تأكيد الذات وتطوره التاريخي:

ذهب (ولبي Wolpe) إلى أن الاستجابات التوكيدية تستخدم ضد نوبات القلق الناتجة من علاقات وتعاملات الفرد المباشرة مع الآخرين. وأن ظهور القلق لدى الفرد في مثل هذه الحالات يكف من تعبيره عن الانفعالات المناسبة، كما يكف أيضًا من سلوكه التكيفي، ولا يتوقف الأمر عند هذا

الحد، فإن مثل هذا الشخص يقع فريسة لاستغلال الآخرين، مما يضعه في صراع داخلي مستمر، يمنعه من أن يعيش في سلام (غريب، 1986، ص173).

وقدمت القطان (1986) تعريف التوكيدية بعد دراسة عن الاتزان الانفعالي ومستوى التوكيدية، والتي توصلت فيها إلى أن الاتزان الانفعالي أساسي لا غنى عنه للتوكيدية، ومن ثم جاء تعريفها للتوكيدية بأنها تعبير الفرد عن تلقائيته في العلاقات العامة مع الآخرين أقوال في (أسئلة وإجابات، أو في حركات تعبيرية، وإيماءات، وأفعال وتصرفات) في غير تعارض مع القيم والمعايير والاتجاهات السائدة وبدون إضرار غير مشروع بالآخرين أو الذات (القطان، 1986، ص 10)،ثم توالت الآراء حول تأكيد الذات، وأصبح لمفهوم التوكيد شعبية وأهمية في الثقافة الغربية، سواء أكان بين العامة، أم بين المتخصصين، فقد ظهر على ساحة التوكيد آراء متعددة وكثيرة، واستخدمت في البحوث والتدريب (القحطاني، 2009، ص 33).

أما (لازاروس، Lazarus 1973)، فقد جمع فئات متنوعة للاستجابة التوكيدية، حيث رأى أنها القدرة على قول " لا " وطلب خدمة من الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، والقدرة على (البدء والاستمرار والإنهاء) للمحادثات العامة، أما على الصعيد العربي فيرى شوقي (1988)، أن التوكيدية هي المهارة الاجتماعية التي تمكّن الفرد من الدفاع عن نفسه، والتعبير عن مشاعره وآرائه بطريقة تلقائية شريطة احترام حقوق الآخرين (عبد الجبار، 2002، ص99). ويذهب محمد (2005): إلى أن تأكيد الذات هو قدرة الفرد على إبداء آرائه وانفعالاته السلبية والإيجابية ورفض المطالب غير المعقولة، وعدم الإضرار بالآخرين، وذلك في ظل قيم ومعايير المجتمع (الشبيتي، 2009، ص 36).

ومن المعروف أن استجابات تأكيد الذات تتم ضمن منظومات متصلة كما أنها تقع ضمن نمطين لا بد من تطابقهما وانسجامهما هما: الرسالة اللفظية التي نستخدم بها التعبير اللغوي، والرسالة غير اللفظية التي نستخدم بها الحركات والإيماءات (الخطيب،1987، 164)، وهذا تأكيد لما قدمته القطان(1986) سابقا في هذا السياق، وهناك بعض الطرق للتعرف على أنماط الاستجابة التأكيدية والاستجابة غير التأكيدية التي يمكن وصفها على النحو الاتي:

1. نوع الانفعال المصاحب: فالشخص الذي يستجيب بطريقة غير مؤكدة يميل إلى تذويب مشاعره وتوتراته ويتعايش مع انفعالاته، مثل القلق؛ وذلك لكونه لا يستطيع التعبير عن مشاعره لفظيًا، أما الشخص المؤكد لذاته فإن التوتر والقلق لديه يبقيان في المستوى المقبول والبنّاء،

ويتعامل مع مشاعره كما تحدث، فيعطي لنفسه حقها في الانفعال ولا يستعمل ذلك لإنكار حقوق الآخرين.

2. **السلوك غير اللفظي المستخدم:** وهو الاستجابة غير المؤكدة التي تتميز بالاعتمادية ومحاولة طمس الذات أو التحرك بعيدًا عن الموقف، وتصاحب هذه الاستجابة في العديد من المرات (عيون مسدلة وتململ واسترخاء أعضاء الجسم) وكأن الفرد قد سقط فجأة، (وفرك وعصر اليدين، وتردد، وتمتمة وحشرجة في الصوت). أما بالنسبة للاستجابة المؤكدة فإن الفرد يواجه الموقف ويستطيع أن يدافع عن نفسه بطريقة مستقلة كأن يقف (بشكل مريح وبإقدام، وينظر نظرة ثابتة بعيني الآخر، ويترك يديه على جانبيه، ويتحدث بصوت قوي وبنغمة ثابتة).

3. **اللغة المستعملة في الاستجابة:** الاستجابة غير المؤكدة تتضمن ترديد الكلمات، مثل: (يمكن، بتصوري، لا أعرف، إذا كنت تستطيع فقط، لو، لا أستطيع، هل تعتقد)، وتستعمل بعض الكلمات بين الجمل مثل: (آه، حسنا، أنت تعرف، وأحرف العطف)، ثم الكلمات المستخدمة في الاستجابة التوكيدية يمكن أن تتضمن جملا تبدأ (بأنا)، مثل: (أنا أعتقد، أنا اشعر، أنا أريد)، أو كلمات تدل على التعاون مثل: (دعنا، كيف يمكن أن نحل هذا) أو جملا أخرى مثل: (ماذا تعتقد؟ ماذا ترى؟)، ومن الجدير بالذكر أن هذه الدلائل الانفعالية وغير اللفظية واللفظية يجب أن ينظر إليها كمؤشرات عامة وليست كوسائل لتصنيف السلوك (الخطيب 1987، ص 169).

خصائص تأكيد الذات:

يرى (فنستر هيم،1975)أن خصائص تأكيد الذات هي:

1. **الشعور بالقدرة في أن يظهر نفسه:** من خلال الكلمات والتصرفات مثل:**(ها أنا ذا، وهذا ما أشعر به و أفكر فيه وأريده).**
2. **إمكانية الاتصال بالآخرين في كل المستويات:** كـ(الغرباء والأصدقاء والأسرة)، على أن يكون هذا الاتصال دائمًا صحيحًا ومباشرًا وصادقًا وملائمًا.
3. **خاصية التوجه النشط في الحياة:** فهو يمضي وراء ما يريده، على عكس الشخص السلبي الذي ينتظر الأشياء لتحدث، فإنه فاعل في سلوكه يجعل الأشياء تحدث.
4. **يتصرف بطريقة يحترمها شخصيًا:** أي يكون واعيًا بأنه لا يستطيع أن يكسب دائماً ويسعى دائماً للمحاولة التي تجعله يحترم ذاته سواء: كسب أو خسر أو تعادل (بني يونس،2007، ص 323).

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

محددات تأكيد الذات:

1. المتغيرات الديموغرافية

أ. **النوع:** تشير الدراسات السابقة إلى أهمية هذا المتغير في تحديد طبيعة تأكيد الذات ودرجته لدى كلا الجنسين (ذكو، إناث)، فالتوكيدية تتأثر بالذكورة، والأنوثة، وفي هذا الصدد أشارت نتائج الدارسة التي قام بها(هولاندزورث. 1977، Houllandsworth) إلى أن هناك فروقا بين الجنسين في المهارات التوكيدية، وأن التوكيدية عند الذكور أعلى منها عند الإناث (حسين، 2006، ص 48).

ب. **العمر الزمني:** يعتبر شوقي (1998) أن العمر الزمني من أهم العوامل التي تحدد تأكيد الذات، كما أن فترة المراهقة هي المرحلة العمرية التي يسعى فيها الفرد إلى تأكيد ذاته وتحقيق هويته (كواسة ومحمود، 2000، ص 336).

ج. **مستوى التعليم:** ترتبط التوكيدية إيجابيًا بمستوى تعليم الفرد، فالأكثر تعليماً أكثر توكيدية وكلما ارتفع مستوى تعليم الفرد ازدادت درجة التوكيدية لديه (حسين، 2006، ص 49).

2. المتغيرات النفسية

أ. **القلق**

للقلق أهمية تاريخية في حدوث التوكيد وذلك من خلال أعمال (ولبي **Wolpe**) الذي يقوم جزئياً على جهود (بافلوف Pavlov وسالتر Salter)، ويفترض وجود علاقة تبادلية بين القلق والتوكيد، حيث إن القلق المرتفع يؤدي إلى كف تأكيد الذات، وبالمثل فإن التوكيد المرتفع يقلل من القلق، ويحدث ذلك من خلال الكف التبادلي (الشهري، 2005، ص 28). وللتحقق من وجهة النظر هذه أُجريت دراسات عديدة منها: دراسة (أورينستين وكار Orenstein & Carr1975) ودراسة غريب (Ghareeb,1983)، حيث أوضحت نتائج تلك الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية قوية وعكسية بين القلق وتأكيد الذات (Ghareeb, 1992, p. 2- 12).

ب. **مفهوم الذات:** ينمو مفهوم الذات تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع تأكيد الذات (سلامة، 2007، ص 54). فالشخص المؤكد لذاته كثيرًا ما يحقق أهدافه، ويحظى باحترام الآخرين لذلك يتمتع بمستوى عالٍ من تقدير الذات (Huffman, 2006, p. 618).

ج. **وجهة الضبط:** تؤثر وجهة الضبط لدى الفرد في التوكيدية لديه، فقد أوضحت نتائج دراسات كل من (الشناوي 1987، الخليفي 1992، عيد 1995) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين

التوكيدية ووجهة الضبط الداخلي، وأن الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي هم أكثر توكيدية مقارنة بذوي وجهة الضبط الخارجي (حسين، 2006، ص 51).

د. المعتقدات غير المنطقية: يعتقد (إليس Ellis، 1962) أن المعتقدات والأفكار اللاعقلانية تعبر عن أفكار واتجاهات تتعارض مع ما هو مألوف في المجتمع، ومن هذه المعتقدات التي تؤثر في مستوى تأكيد الذات لدى الفرد تأثيرًا سلبيًا: من الضروري أن أكون محبوبًا من كل المحيطين بي، الأسهل للفرد أن يتجنب المسؤوليات ويتحاشى مواجهتها، الناس سوف يقيّمونني على نحو منخفض، وغير ذلك من الأفكار اللا منطقية. وفي دراسة أجراها (ألدين وكاب Alden & Capp، 1981) حول دور تلك المعتقدات في تحديد مستوى التوكيد، وُجد أن من لديهم معتقدات غير منطقية كانوا أقل توكيدًا في مواقف الحياة الفعلية وتمثيل الدور أيضًا (الشبيتي، 2009، ص48).

3. المحددات الأسرية للتوكيدية

تعد الأسرة بلا منازع هي الجماعة الأولية التي تكسب الفرد خصائصه النفسية والاجتماعية، فالأسرة هي التي تزوّد الفرد بالرصيد الأول من القيم، وكذلك تزوده بالضوء الذي يرشده في سلوكه وتصرفاته فأساليب المعاملة الوالدية السوية تمثل عاملا هاما في عملية تعلم المهارات التوكيدية، حيث إن هذه الأساليب السوية في المعاملة تشجع الأبناء على إبداء ما لديهم من أفكار ومشاعر والدفاع عن حقوقهم، فبحسب مقدار الحب والاهتمام والدفء تتحدد عملية اكتساب التوكيدية، وإن أساليب المعاملة الوالدية غير السوية التي تتمثل في الإهمال والقسوة والنبذ تؤدي إلى نقص التوكيدية لدى الأبناء (حسين، 2006، ص 56).

عوامل تأكيد الذات الثقافية والاجتماعية:

إن لكل مجتمع ثقافته الخاصة التي تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى. والثقافة تمثل حصيلة كل ما تعلمه أفراد مجتمع معين، مثل: نمط معيشتهم وأساليبهم الفكرية ومعارفهم ومعتقداتهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وقيمهم والأساليب السلوكية التي يستخدمونها في تفاعلهم فيما بينهم، وكل ما يستخدمونه من وسائل في إشباع حاجاتهم وتكيفهم مع بيئتهم الاجتماعية، فهي تمدنا بالوسيلة للتنبؤ بجزء كبير من سلوك الفرد والجماعة في مواقف معينة (ويح وآخرون، 2004، ص69).

ثانيًا: الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

دراسة عزيز (2017): السلوك المظهري وعلاقته بتأكيد الذات لدى طلبة جامعة صلاح الدين

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى السلوك المظهري وتأكيد الذات ومعرفة الفروق في السلوك المظهري على وفق متغيري النوع (ذكور/ إناث) والمرحلة (الأولى/ الرابعة)، لدى طلبة جامعة صلاح الدين للعام الدراسي (2018/2017) وهدفت أيضًا إلى معرفة العلاقة بين متغيري الدراسة ومدى إسهام تأكيد الذات في السلوك المظهري، وقام الباحث بإعداد مقياسي الدراسة واستخراج الخصائص السيكومترية من الصدق الظاهري والبناء والثبات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (872)، طالبًا وطالبة، ولمعالجة البيانات تم استخدام معادلة (بيرسون) للكشف عن العلاقة واختبار (T.test) للكشف عن الفروق ومعادلة استخراج الثبات.

ودلت النتائج على أن عينة الدراسة تتسم بمستوى عال من السلوك المظهري وتأكيد الذات، ووجود فروق في السلوك المظهري تبعًا لمتغير النوع، لصالح الإناث ومتغير المرحلة لصالح المرحلة الأولى، ويوجد إسهام لتأكيد الذات في السلوك المظهري.

دراسة أبو عياش (1992): أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى

هدفت إلى معرفة أثر كل من التنشئة الأسرية والعمر في توكيد الذات لدى طالبات مرحلة المراهقة الوسطى، وتألفت عينة الدراسة من (400) طالبة تراوحت أعمارهن بين (15-17) سنة، وتم استخدام مقياس التنشئة الأسرية الذي أعده أبو جبل، ومقياس توكيد الذات لراتوس، وأظهرت النتائج أن الطالبات اللواتي تلقين تنشئة أسرية ديمقراطية كن مؤكدات لذاتهن بصورة أعلى من الأخريات اللواتي تربين في أسرة تمارس التنشئة التسلطية.

دارسة عزيز(2002): السلوك التوكيدي وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة جامعة صلاح الدين

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى السلوك التوكيدي والعزلة الاجتماعية والعلاقة بينهما، وتألفت العينة من (202) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن العينة تتمتع بمستوى عال من السلوك التوكيدي ومستوى منخفض من العزلة الاجتماعية وأن هناك علاقة عكسية بين المتغيرين.

دراسة النسور (2004): علاقة التنشئة الأسرية بمفهوم الذات وتوكيد الذات والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية

هدفت إلى معرفة شكل العلاقة بين نمط التنشئة الأسرية من جهة، ومفهوم الذات وتوكيد الذات من جهة أخرى لدى طلبةٍ من الذكور والإناث في الصف العاشر في مدينة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (358) طالبا وطالبة، وتم استخدام مقياس للتنشئة الأسرية، ومقياس يبرس-هارس لمفهوم الذات، ومقياس راتوس لتوكيد الذات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين النمط الديمقراطي للتنشئة الأسرية وتوكيد الذات في المعاملات التجارية، والمجادلة والمناقشة العامة، والتلقائية، وتجنب المواجهة في مكان عام.

دراسة ميرنا وجون (Merna & John 2006): "أثر الفروق في لعب الأدوار على سلوك توكيد الذات"

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في أثر الفروق في لعب الأدوار على سلوك توكيد الذات، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالبًا جامعيًا ممن لديهم تدنٍّ في مستوى السلوك التوكيدي للذات، واستخدم الباحث مقياس توكيد الذات. وأظهرت نتائج الدراسة أن توفر المعززات يؤثر على مستوى السلوك التوكيدي بشكل إيجابي، وعلى مستوى السلوك التوكيدي، حيث أسهم أسلوب لعب الدور في زيادة مستوى السلوك التوكيدي.

دراسة فرحات(2011): العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (التقبل - الرفض) والسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي

هدفت هذه الدارسة إلى معرفة وقياس العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (التقبل - الرفض) والسلوك التوكيدي وكذلك التأكد من وجود فروق في متوسطات السلوك التوكيدي بين الجنسين. وتكونت عينة الدراسة من (151) طالبًا وطالبة، من ثانوية القرع محمد بالوادي. واستخدم الباحث استمارة المعاملة الوالدية لشافر، التي تتكون من (30) بندًا، منها (16) بندًا للتقبل، و(14) بندًا للرفض، ومقياس السلوك التوكيدي لراثوس الذي يضم (27) بندًا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (التقبل – الرفض) كما يدركها الأبناء في التعليم الثانوي

والسلوك التوكيدي. كما توجد علاقة موجبة بين أسلوب المعاملة الوالدية (التقبل) كما يدركها الأبناء في التعليم الثانوي والسلوك التوكيدي. كما توجد علاقة سالبة عكسية بين أسلوب المعاملة الوالدية (الرفض) كما يدركها الأبناء في التعليم الثانوي والسلوك التوكيدي. كذلك دلت النتائج على وجود فروق بين الجنسين في متوسطات السلوك التوكيدي.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولًا: المنهج

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مستوى توكيد الذات لدى طلبة كلية التربية جامعة ذمار من التخصصات العلمية والإنسانية وكذلك الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من التخصصات العلمية والإنسانية، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث يعد من أهم المناهج التي يتم من خلالها وصف البيانات والظاهرة وصولًا إلى استخراج النتائج ومعالجتها وتفسيرها.

ثانيا: مجتمع الدراسة

تكوّن من جميع طلبة كلية التربية في التخصصات التالية: (رياضيات، كيمياء، أحياء، معلم حاسوب، معلم مجال الرياضيات، الفيزياء، اللغة الإنجليزية، دراسات إسلامية، اللغة العربية، فنية)، بكلية التربية والبالغ عددهم(651)، طالبًا وطالبة للعام الدراسي (2021-2022)، وكما هو مبين في الجدولين التاليين:

جدول(1)

مجتمع الدراسة في كلية التربية من التخصصات العلمية والإنسانية: (ذكور، إناث)

التخصص العام	الذكور	النسبة %	الإناث	النسبة%	المجموع	النسبة من المجتمع%
علمي	95	14.59	193	29.65	288	%44.24
إنساني	108	16.59	255	39.17	363	%55.76
المجمـوع	203	31.18	448	68.82	651	100

جدول(2)

مجتمع الدراسة في كلية التربية بجامعة ذمار والنسب المئوية من التخصص (علمي، إنساني)،(ذكور، إناث)

التخصصات العلمية	العدد	النسبة من العلمي	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة	التخصصات الإنسانية	العدد	النسبة من الإنساني	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة
الرياضيات	61	21.18	33	11.46	28	9.72	الفنية	13	3.58	5	1.38	8	2.20
الفيزياء	24	8.33	13	4.51	11	3.82	الإسلامية	91	25.07	31	8.54	60	16.53
الكيمياء	55	19.10	16	5.56	39	13.54	اللغة العربية	41	11.29	18	4.96	23	6.34
علوم الحياة	94	32.64	22	7.64	72	25.00	الإنجليزية	198	54.55	48	13.22	150	41.32
معلم حاسوب	32	11.11	7	2.43	25	8.68	معلم الصف	20	5.51	6	1.65	14	3.86
معلم مجال	22	7.64	4	1.39	18	6.25							
المجموع	288	44.24	95	32.99	193	67.01	المجموع	363	55.76	108	29.75	255	70.25

ثالثًا: عينة الدراسة

نظرًا لقلة أعداد الطلبة في بعض التخصصات الإنسانية وكذلك التخصصات العلمية، قام الباحث باختيار (4) تخصصات علمية، و(3) تخصصات إنسانية، وقد تم اعتماد أسلوب العينة العشوائية في الاختيار، وتكونت عينة الدراسة من(193) طالبًا وطالبة، من التخصصات العلمية والإنسانية وبنسبة (29.65%) من المجتمع الكلي، منهم (75) ذكرا وبنسبة (38.86%)،من أفراد العينة، و(118)أنثى، وبنسبة (61.14%)، من أفراد العينة، من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، والتخصص العلمي (103)، وبنسبة (53.37%)، والإنساني (90)، وبنسبة (46.63%)، كما في الجدول الآتي:

جدول(3)

عينة الدراسة، حسب التخصص والنسبة من التخصص العلمي، والإنساني، ونسبة العينة من المجتمع

التخصصات العلمية	العدد	النسبة من العلمي	التخصصات الإنسانية	العدد	النسبة من الإنساني
الرياضيات	30	29.13	اللغة الإنجليزية	51	56.67
الكيمياء	26	25.24	الإسلامية	23	25.55
علوم الحياة	32	31.07	اللغة العربية	16	17.78
معلم حاسوب	15	14.56	المجموع	90	%100
المجموع للعلمي	103	%100			
النسبة من العينة الكلية للعلمي		53.37	النسبة من العينة الكلية للإنساني		46.63
العينة الكلية			193		
النسبة من المجتمع			%29.65		

رابعًا: أدوات الدراسة

مقياس توكيد الذات:

وصف المقياس:

قام الباحث بإعداد عبارات المقياس، وذلك بعد الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية، ذات الصلة بموضوع تأكيد الذات ومنها: دراسة الخطيب (1987) ودراسة عزيز (2002) على البيئة العربية، ودراسة حسين (2006، 72-89)، ومقياس تأكيد الذات لفرج (1988)، ودراسة النسور (2004)، ودراسة عزيز (2018)، والنقشبندي، 2005 والمعدل من قبل عزيز (2017) ودراسة ميرنا وجون على البيئات الأجنبية(Merna & John 2006)ومقياس راثوس للسلوك التوكيدي (Rathus,2006.p.32-33). ومقياس تأكيد الذات للنقشبندي (،2005، ص148-152).

وتكوّن المقياس من (44) عبارة، وقد تم الاعتماد على المدرج الخماسي الليكرتي للتقدير أمام كل عبارة وهي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) ولأجل التأكد من صلاحية المقياس لما أعد من أجله قام الباحث بعدة طرق للتأكد من الصدق والثبات، وهي كما يلي:

صدق المقياس:

الصدق الظاهري:

قام الباحث بعرض فقرات المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في العلوم النفسية والتربوية والإرشاد التربوي والنفسي من ذوي الخبرة والدراية العلمية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم على عبارات المقياس. حيث بلغ عدد المحكمين (6) وبناءً على ملاحظاتهم تم تعديل بعض العبارات، والإبقاء على العبارات المناسبة التي حصلت على اتفاق من قبل المحكمين.

الصدق التمييزي:

لاستخراج صدق المقياس تم استخدام الصدق التمييزي، أي الدلالة بطرفين: مجموعة عليا ومجموعة دنيا، حيث بلغ قوام العينة الاستطلاعية (50) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين مجتمع الدراسة، مجموعة عليا (27%=13) ومجموعة دنيا (27%=13)، وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول(4)

الصدق التمييزي، أي: الدلالة بطرفي توكيد الذات: عليا(13)، ودنيا (13) ن=(50)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
عليا	13	180.3077	4.02874	24	15.443	0.000	دال	المجموعة العليا
دنيا	13	131.7692	10.59209					

يتضح من نتائج الجدول السابق أن متوسط المجموعة العليا (180.3077) وبانحراف معياري(4.02874)، ومتوسط المجموعة الدنيا (131.7692) وبانحراف معياري (10.59209) وبلغت قيمة ت. تست= (15.443) وبمستوى دلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05%) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا، لصالح المجموعة العليا، وهذا يثبت كفاءة وصدق المقياس في التمييز بين مجموعتين متطرفتين.

الثبات:

1. **طريقة الاختبار وإعادة الاختبار**

لإيجاد الثبات على وفق هذه الطريقة قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددهم(50) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الذكور والإناث في التخصصات العلمية بقاعة دراسية بمحاضرة مشتركة على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين، وبعد تفريغ البيانات قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون (بين درجات التطبيق الأول والثاني، بلغ معامل الارتباط(0.82)، ثم قام الباحث باستخراج معامل الثبات لمقياس توكيد الذات بعدة طرق باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) وهي: (معادلة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ومعادلة جوتمان، ومعادلة سبيرمان براون)، وبلغ عدد أفراد العينة (50) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول(5)

معاملا ت الثبات، ن=/(50)

	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	جوتمان	معادلة سبيرمان براون
عدد أفراد العينة	50	50	50	50
معامل الثبات	0.85	0.826	0.892	0.90

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تم استخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) وعلى النحو الآتي:

1.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات مقياس توكيد الذات.

2. جدول المدى الخماسي (الليكرتي) لتحديد مستوى توكيد الذات، ومعادلة الوسط الفرضي (مجموع البدائل الخماسية مضروبًا في مجموع العبارات/ مقسوما على عدد البدائل.

3. الاختبار التائي|(T-test)، لاستخراج الصدق التمييزي بين مجموعتين: (عليا) و(دنيا)، واستخراج دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة وفق متغير الجنس والتخصص.

4. معادلة (ألفا كرونباخ)، والتجزئة النصفية، واختبار جوتمان، ومعادلة (سبيرمان براون) لاستخراج الثبات.

5. تحليل التباين (ANOVA) لاستخراج الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة، حسب التخصص(العلمي) على حدة، والإنساني على حدة.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

السؤال الرئيس ـ ونصه: ما مستوى توكيد الذات لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة ذمار، وتحديدا طلبة كلية التربية عينة الدراسة، وفق المقياس المعد في الدراسة الحالية؟

لتحديد مستوى توكيد الذات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات مقياس توكيد الذات وكذلك جدول المدى الخماسي ومعادلة الوسط الفرضي وكما هو مبين في الجدولين التاليين:

جدول(6)

المتوسطات الحسابية لكشف مستوى توكيد الذات وفق معيار ليكرت الخماسي

المتوسط الحسابي	مستوى التمرد الأكاديمي
5 -4.21	مرتفع جدا
4.20 -3.41	مرتفع
3.40 -2.61	متوسط
2.60 -1.81	منخفض
● 1.80	منخفض جدا

معادلة الوسط الفرضي= مجموع البدائل* عدد العبارات/عدد البدائل.

15*5/44= 132 أي إذا كان المتوسط أعلى من الوسط الفرضي، دل على توكيد ذات إيجابي ومرتفع.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لعبارات مقياس توكيد الذات، ن=(193)

م	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية
1	4.07	1.08	81.45	16	3.90	1.33	78.03	31	3.06	1.24	61.14
2	4.05	0.94	80.93	17	3.80	1.26	76.06	32	3.51	1.19	70.16
3	3.97	1.08	79.48	18	3.72	1.20	74.40	33	3.38	1.29	67.67
4	3.72	1.28	74.30	19	3.51	1.56	70.26	34	3.53	1.25	70.67
5	3.76	1.14	75.23	20	3.50	1.20	69.95	35	3.88	1.15	77.51
6	3.84	1.25	76.79	21	3.61	1.32	72.12	36	4.12	1.02	82.49
7	4.07	1.08	81.45	22	3.54	1.25	70.78	37	4.17	0.92	83.32
8	3.52	1.35	70.36	23	3.49	1.16	69.74	38	3.87	1.17	77.41
9	3.36	1.34	67.25	24	3.54	1.22	70.78	39	3.12	1.40	62.38
10	3.43	1.32	68.60	25	3.82	1.19	76.37	40	2.15	1.32	43.01
11	3.59	1.25	71.71	26	3.84	1.17	76.79	41	3.50	1.20	69.95
12	3.70	1.14	73.99	27	3.80	1.21	75.96	42	3.09	1.32	61.76
13	3.64	1.24	72.75	28	3.91	1.10	78.24	43	2.97	1.38	59.38
14	3.85	1.21	76.99	29	3.44	1.42	68.81	44	3.15	1.41	63.01
15	3.72	1.22	74.40	30	3.44	1.27	68.70	مج	158.63	19.08	

يلاحظ من نتائج الجدول السابق(7) أن المتوسط الكلي لدى أفراد عينة الدراسة =(158.63) وبعد القسمة على عدد العبارات = (3.61)، وبالعودة إلى الجدول (6) نجد أن مستوى توكيد الذات بشكل عام بين (3.41- 4.20) أي أنه مرتفع، وهو أكبر من المتوسط الفرضي (132)، حيث يساوي (3) وهذا يعني أنه أكبر من المتوسط الفرضي وبمستوى مرتفع، حسب معيار المدى، وبالرجوع إلى الجدول(2) نجد أن المتوسطات للعبارات جميعها فوق المتوسط الفرضي ما عدا العبارة(40) حيث بلغ متوسطها(2.15) بمستوى منخفض، والعبارة (43)التي بلغ متوسطها(2.97) وكان في المستوى المتوسط لتوكيد ذات، وكما سيتم معالجة الفروض اللاحقة للتأكد من الفروق يمكن أن يتبين للباحث العلاقة باتجاه التخصص (علمي أو إنساني) أو الجنس (ذكور، إناث).

نتائج الفرض الأول، ونصه: لا توجد فروق ذات دلالةإحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير النوع (ذكور وإناث)، على مقياس توكيد الذات.

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين بعد التأكد من التوزع الاعتدالي، وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (8)

الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس توكيد الذات، ن=(193)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
الذكور	75	161.9467	18.66048	191	1.940	0,064	غير دال	—
الإناث	118	156.5169	19.12743					

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات الذكور والإناث، وبهذا تثبت صحة الفرض الصفري السابق، ونصه: لا توجد فروق ذات دلالةإحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير النوع (ذكور وإناث)، على مقياس توكيد الذات.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة الدارسة التي قام بها (Houllandsworth, 1977) حيث وجد أن هناك فروقا بين الجنسين في المهارات التوكيدية، وأن التوكيدية عند الذكور أعلى منها عند الإناث. (حسين، 2006، ص 48). وبالنظر إلى قيمة (ت) نجد أنها تساوي (1,940)، ومستوى الدلالة (0,064) نجد أنها قريبة من وجود فروق لصالح (الذكور)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون الطلبة من مجتمع متشابه من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي والجامعي.

نتائج الفرض الثاني، ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة الكلية وفق متغير التخصص (علمي، إنساني)، على مقياس توكيد الذات.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (9)

الفروق بين متوسطات درجات التخصصات العلمية والإنسانية على مقياس توكيد الذات، ن=(193)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
علمي	103	159.47	19.93707	191	0.652	0.515	غير دال	—
إنساني	90	157.67	18.12131					

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة ت=(0.652)، وبمستوى دلالة (0.515) وهي أكبر من (0.05 %) مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات العينة الكلية (علمي، إنساني)، وبهذا تثبت صحة الفرض الصفري السابق، ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير التخصص (علمي، إنساني)، على مقياس توكيد الذات.

نتائج الفرض الثالث، ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والإناث علمي على مقياس توكيد الذات.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين بعد التأكد من التوزع الاعتدالي.

جدول (10)

الفروق بين متوسطات درجات الذكور علمي والإناث علمي على مقياس توكيد الذات، ن=(103)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
الذكور علمي	46	166.13	16.18038	101	3.181	0.002	دال	الذكور علمي
الإناث علمي	57	154.09	21.15865					

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة ت=(3.181)، وبمستوى دلالة (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة المفترض (0.05%) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور علمي، وكان متوسط الذكور علمي (166.13)، وبانحراف معياري (16.18038)، وهو أكبر من متوسط الإناث علمي الذي بلغ (154.09)، وبانحراف معياري (21.15865).

وبهذا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والإناث علمي على مقياس توكيد الذات، لصالح الذكور، أي أن الذكور علمي أكثر تأكيدًا لذواتهم من الإنساني، وبالعودة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة نجد أن هناك دراسات تشير إلى أهمية هذا المتغير في تحديد طبيعة تأكيد الذات ودرجته لدى كلا الجنسين (ذكور- إناث)، فالتوكيدية تتأثر بالذكورة والأنوثة، وفي هذا الصدد أشارت نتائج الدارسة التي قام بها (Houllandsworth, 1977) أن هناك فروقا بين الجنسين في المهارات التوكيدية، وأن التوكيدية عند الذكور أعلى منها عند الإناث. (حسين، 2006، ص 48).

نتائج الفرض الرابع، ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والذكور إنساني على مقياس توكيد الذات للدراسة الحالية.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين بعد التأكد من التوزع الاعتدالي.

جدول (11)

الفروق بين متوسطات درجات الذكور علمي والذكور إنساني على مقياس توكيد الذات ن=(75)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
الذكورعلمي	46	166.13	16.18038	73	2.533	0.013	دال	لصالح الذكور علمي
الذكورإنساني	29	155.31	20.61917					

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة ت=(2.533)، وبمستوى دلالة (0.013) وهي أصغر من مستوى الدلالة المفترض (0.05%) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور علمي وكان متوسط الذكور علمي (166.13)، وبانحراف معياري (16.180)، وهو أكبر من متوسط الذكور إنساني الذي بلغ (155.31)، وبانحراف معياري (20.61).

وبهذا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي

والذكور إنساني على مقياس توكيد الذات، لصالح الذكور علمي، أي أن الذكور علمي أكثر تأكيدًا لذواتهم من الذكور إنساني، **ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الذكورعلمي يعملون في مجموعات داخل المعامل وأنهم متعاونون في دروسهم العملية.**

نتائج الفرض الخامس، ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الإناث علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين بعد التأكد من التوزع الاعتدالي.

جدول (12)

الفروق بين متوسطات درجات الإناث علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات ن=(118)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
إناث علمي	57	1.5409	21.15865	116	-1.338-	0.183	غير دال	—
إناث إنساني	61	1.5879	16.87416					

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة ت=(1.338)، وبمستوى دلالة (0.183) وهي أكبر من (0.05 %) مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات العينة إناث علمي وإناث إنساني، وبهذا تثبت صحة الفرض الصفري السابق ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات أفراد العينة (إناث علمي، إناث إنساني)، على مقياس توكيد الذات.

نتائج الفرض السادس، ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين بعد التأكد من التوزع الاعتدالي.

جدول (13)

الفروق بين متوسطات درجات الذكور علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات ن=(107)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
ذكورعلمي	46	166.13	16.18038	105	2.268	0.025	غير دال	لصالح الذكور علمي
إناث إنساني	61	158.79	16.87416					

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة ت=(2.268)، وبمستوى دلالة (0.025) وهي أصغر من مستوى الدلالة المفترض (0.05%)مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور علمي على الإناث إنساني، حيث بلغ متوسط الذكور علمي (166.13)، وبانحراف معياري (16.180)، وهو أكبر من متوسط الإناث إنساني الذي بلغ (158.79)، وبانحراف معياري(16.87416).

وبهذا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور علمي والإناث إنساني على مقياس توكيد الذات، لصالح الذكور علمي، أي أن الذكور علمي أكثر تأكيدًا لذواتهم من الإناث إنساني، وتؤكد هذه النتيجة الدراسات السابقة، إذ تشير إلى أهمية هذا المتغير في تحديد طبيعة تأكيد الذات ودرجته لدى كلا الجنسين (ذكور- إناث)، فالتوكيدية تتأثر بالذكورة والأنوثة، وفي هذا الصدد أشارت نتائج الدارسة التي قام بها (هولاندزورث Houllandsworth،1977)، إلى أن هناك فروقا بين الجنسين في المهارات التوكيدية، وأن التوكيدية عند الذكور أعلى منها عند الإناث. (حسين، 2006، ص 48).

نتائج الفرض السابع، ونصه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التخصصات العلمية على حدة، والتخصصات الإنسانية على حدة، على مقياس توكيد الذات.

جدول (14)

تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الفروق وفق التخصص العلمي، ن=(103)

توكيد الذات التخصصات العلمية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (F)	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
بين المجموعات	2237.518	745.839	3	1.928	0.130	غير دال	—
Within Groups	38306.113	386.930	99				
المجموع الكلي	40543.631		102				

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق بين التخصصات مجتمعة فيما بينها لدى طلبة كلية التربية، تعزى لمتغير (التخصص) علمي، وبهذا نقبل الفرض الصفري الذي نص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %)، بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير التخصص الدقيق علمي، على مقياس توكيد الذات.

جدول (15)

تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الفروق وفق التخصص الإنساني، ن=(90)

توكيد الذات التخصصات الإنسانية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (F)	مستوى الدلالة	القرار	اتجاه الفرق
بين المجموعات	96.855	48.428	2	0.145	0.866	غير دال	—
Within Groups	29129.145	334.818	87				
المجموع الكلي	29226.000		89				

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق بين التخصصات مجتمعة فيما بينها لدى طلبة كلية التربية، تعزى لمتغير (التخصص) إنساني، وبهذا نقبل الفرض الصفري الذي نص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %)، بين متوسطات أفراد العينة الكلية وفق متغير التخصص الدقيق إنساني، على مقياس توكيد الذات.

ويتضح من جميع نتائج الفروق بأن الاتجاه الإيجابي كان لتوكيد الذات للذكور، وخاصة الذكور علمي؛ مما يؤكد أن هناك علاقة بين النوع وتوكيد الذات.

استنتاجات:

اتضح من نتائج الدراسة أن هناك فروقا بين الذكور والإناث، وكلها لصالح الذكور علمي، وكذلك التخصصات العلمية منفردة والإنسانية منفردة، وقد أكدت ذلك معظم الدراسات السابقة، وهذا يدل على أن طلاب العلمي يعملون في مجموعات داخل المختبرات أو المعامل، وهذا يسهل التعامل والتعارف فيما بينهم، وكل فرد يحاول إنجاز مهامه وأعماله بصورة إيجابية ليؤكد ذاته ويعبر عن وجوده وكيانه في المجموعة، حيث إن واجباتهم تنجز أولًا بأول، وهذا يؤكد أيضًا أن الذكور أكثر تأكيدًا لذواتهم من الإناث، ويؤيد هذا ما ذكرته وتوصلت إليه الدراسات السابقة التي تم ذكرها في متن الدراسة، ويؤكده أيضًا وجود علاقه بين توكيد الذات والنوع (ذكور، إناث).

التوصيات والمقترحات:

1. يوصي الباحث الجهات المعنية بضرورة الاهتمام بالطالب الجامعي بزيادة الأنشطة الطلابية التي تسهم في الاندماج الإيجابي بين الطلبة، وخاصة التخصصات الإنسانية.
2. عمل دراسات (برامج إرشادية) لتحسين توكيد الذات لدى الجنسين والتخصصات العلمية والإنسانية.
3. إجراء دراسات مماثلة على عينات من الطلبة في كليات مختلفة من طلبة الجامعة.
4. نشر مثل هذه الدراسات على أن تكون في متناول الطالب الجامعي والباحثين.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو عياش، نادر. (1992). *اثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الأردنية، الأردن.

بني يونس، محمد محمود. (2007). علاقة الاتزان الانفعالي بمستويات تأكيد الذات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، *مجلة جامعة النجاح، العلوم الإنسانية المجلد. 11* (3). 925-952.

حسين، طه. (2006). *مهارات توكيد الذات*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الخالدي، أمل إبراهيم حسون. (2002). *أثر برنامج إرشادي في توكيد الذات وخفض قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات جامعة بغداد* [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية جامعة بغداد.

الخطيب، جهاد. (1987). *الشخصية تبني التدعيم وعدمه مركز التطوير التربوي*، قسم الإرشاد التربوي، جامعة اليرموك، وزارة التربية والتعليم.

زهران،حامد عبد السلام. (1971). *علم النفس النمو*، عالم الكتب.

سعيد، أسو صالح. (2005). *أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة المستنصرية.

سلامة، عبد الحافظ. (2007). *علم النفس الاجتماعي*، دار البازوري العلمية.

الشبيتي، ساعد بن سعيد. (2009). *قيم العمل والسلوك التوكيدي لدى عينة من طلاب الإعلام والصحفيين العاملين في بعض الصحف السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الضلاعين، أنس صالح. (2011). فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك، *مؤته للبحوث والدراسات*، *6*(28). 45-82.

عزيز، زيتوسواري. (2002). *السلوك التوكيدي وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة جامعة صلاح الدين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة صلاح الدين.

عزيز، زيتوسواري. (2017). *السلوك المظهري وعلاقته بتأكيد الذات لدى طلبة جامعة صلاح الدين*، وزارة التربية إقليم كردستان.

غريب، عبدالفتاح. (1986). مقياس توكيد الذات، *مجلة التربية للأبحاث التربوية، (6)*. 172- 182.

القحطاني، غانم بن مذكر. (2009). *مهارات المحاجة والسلوك التوكيدي والجمود الفكري وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب الجامعيين بمدينة الرياض*، [أطروحة دكتوراه]، كلية التربية، جامعة أم القرى.

فرحات، أحمد. (2011). *العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (التقبل - الرفض) والسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري.

قرحيلي، علا علي. (2017). *تقييم توكيد الذات لدى طلاب كلية التمريض في جامعة تشرين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تشرين.

القطان، سامية. (1986). دراسة مقارنة للاتزان الانفعالي ومستوى التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، *24*(94). 71-119.

ويح، محمد عبدالرازق وآخرون. (2004). *ثقافة الطفل*، دار الفكر.

النسور، إلهام (2004). *علاقة التنشئة الأسرية بمفهوم الذات وتوكيد الذات والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. عمان.

Arabic References

ʾAbū ʿAyyāš, Nādir. (1992). *ʾAṯar Namaṭ al-Tanšiʾah al-ʾUsarīyah fī Tawkīd al-Ḏāt ladá Ṭālibāt al-Murāhaqah al-Wusṭá fī Mudīrīyat Tarbīyat ʿAmmān al-Kubrá al-ʾūlá*, [Master's Thesis], al-Ğāmiʿah al-ʾUrdunīyah, al-ʾUrdun.

Banī Yūnis, Muḥammad Maḥmūd. (2007). ʿAlāqat al-Itizān al-ʾInfiʿālī bi-Mustawyāt Taʾkīd al-Ḏāt ladá ʿAyyinah min Ṭalabat al-Ğāmiʿah al-ʾUrdunīyah, *Mağallat Ğāmiʿat al-Nağāḥ, al-ʿUlūm al-Insānīyah al-Muğallad. 11* (3). 925-952.

Ḥusayn, Ṭaha. (2006). *Mahārāt Tawkīd al-Ḏāt*. Dār al-Wafāʾ li-Dunyā al-Ṭibāʿah & al-Našr.

al-Ḥālidī, Amal ʾIbrāhīm Ḥassūn. (2002). *ʾAṯar Barnāmağ riyāḍī fī Tawkīd al-Ḏāt & Ḥafḍ Qalaq al-Mustaqbal ladá Ṭālibāt Kullīyat al-Tarbiyah al-Rīyāḍīyah lil-Banāt Ğāmiʿat Baġdād*. [Master's Thesis], Kullīyat al-Tarbiyah lil-Banāt, Ğāmiʿat Baġdād, al-ʿIrāq.

al-Ḫaṭīb, Ğihād. (1987). al-Šaḫṣīyah Tabanī al-Tadʿīm & ʿAdamuh Markaz al-Taṭwīr al-Tarbawī, Qism al-ʾIršād al-Tarbawī, Ğāmiʿat al-Yarmūk, Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm.

Zahrān, Ḥāmid ʿAbdalsalām. (1971). *ʿIlm al-Nafs al-Numū*, ʿĀlam al-Kutub.

Saʿīd, ʾAsw Ṣāliḥ. (2005). *ʾAṯar Tawkīd al-Ḏāt fī Tanmiyat fāʿilīyat al-Ḏāt lil-Ṭalabah Ḏawī al-Qalaq al-Iğtimāʿī fī al-Marḥalah al-Ğāmiʿīyah*, [PhD Thesis], Kullīyat al-Tarbiyah, al-Ğāmiʿah al-Mustanṣirīyah.

Salāmah, ʿAbdalḥāfiẓ. (2007). *ʿIlm al-Nafs al-Iğtimāʿī*, Dār al-Bāzwrī al-ʿIlmīyah.

al-Šabytī, Sāʿid ibn Saʿīd. (2009). *Qayyim al-ʿAmal & al-Sulūk al-Tawkydī ladá ʿAyyinah min Ṭullāb al-ʾIʿlām & al-Ṣuḥufīyīn al-ʿĀmilīn fī baʿḍ al-Ṣuḥuf al-Suʿūdīyah*, [Master's Thesis], Kullīyat al-Tarbiyah, Ǧāmiʿat ʾUmm al-Qurá, al-Suʿūdīyah.

al-Ḍalāʿyn, ʾAnas Ṣāliḥ. (2011). Fāʿilīyat Barnāmağ Tawǧīh Ǧamʿī li-Taḥsīn Mahāraty Tawkīd al-ḏāt & Ḥall al-Nizāʿāt ladá Ṭalabat al-Ṣaff al-Tāsiʿ al-ʾAsāsī fī Muḥāfaẓat al-Karak, *Mūʾtah lil-Buḥūṯ & al-Dirāsāt, 6* (28). 45-82.

ʿAzīz, Zaito Swari. (2002). al-*Sulūk al-Tawkydī & ʿAlāqatuhu bi-al-ʿUzlah al-Iǧtimāʿīyah ladá Ṭalabat Ǧāmiʿat Ṣalāḥ al-Dīn*, [Master's Thesis], Ǧāmiʿat Ṣalāḥ al-Dīn, al-ʿIrāq.

ʿAzīz, Zaito Swari. (2017). al-Sulūk al-Maẓharī & ʿAlāqatuhu bi-Taʾkīd al-ḏāt ladá Ṭalabat Ǧāmiʿat Ṣalāḥ al-Dīn, Wizārat al-Tarbiyah ʾIqlīm Kurdistān.

Ġarīb, ʿAbdalfattāḥ. (1986). miqyās Tawkīd al-ḏāt, Mağallat al-Tarbiyah lil-ʾAbḥāṯ al-Tarbawīyah, 6. 172-182.

al-Qaḥṭānī, Ġānim ibn Muḏakkir. (2009). Mahārāt al-Muḥāğah & al-Sulūk al-Tawkydī & al-Ǧumūd al-Fikrī & ʿAlāqatuhā bi-Ittiḫāḏ al-Qarār ladá ʿAyyinah mina al-Ṭullāb al-Ǧāmiʿīyīn bi-Madīnat al-Riyāḍ, [PhD Thesis], Kullīyat al-Tarbiyah, Ǧāmiʿat ʾUmm al-Qurá.

Faraḥāt, ʾAḥmad. (2011). al-ʿAlāqah bayna ʾAsālīb al-Muʿāmalah al-Wālidīyah (al-Taqabul-al-Rafḍ) & al-Sulūk al-Tawkydī ladá talāmīḏ al-Taʿlīm al-Ṯānawī, [Master's Thesis], Kullīyat al-Ādāb & al-ʿUlūm, Ǧāmiʿat Mawlūd Muʿammarī, al-Ǧazāʾir.

Qarḥīlī, ʿUlā ʿAlī. (2017). Taqyīm Tawkīd al-ḏāt ladá Ṭullāb Kullīyat al-Tamrīḍ fī Ǧāmiʿat Tišrīn, [Master's Thesis], Ǧāmiʿat Tišrīn, al-Ǧumhūrīyah al-ʿArabīyah al-Sūrīyah.

al-Qaṭṭān, Sāmyah. (1986). Dirāsah Muqāranah lil-Itizān al-ʾInfiʿālī & Mustawá al-Tawkydīyah ladá Ṭalabat & ṭālibāt al-marḥalah al-Ṯānawīyah, Mağallat Kullīyat al-Tarbiyah, 24 (94). 71-119.

Wayḥ, Muḥammad ʿAbdalrāziq & Āḫarūn. (2004). Ṯaqāfat al-Ṭifl, Dār al-Fikr.

al-Nusūr, ʾIlhām (2004). ʿAlāqat al-Tanšiʾah al-ʾUsarīyah bi-Mafhūm al-ḏāt & Tawkīd al-ḏāt & al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭālibāt al-Ṣaff al-ʿĀšir bi-Mudīrīyat ʿAmmān al-Ṯānīyah, [Master's Thesis], ʿAmmān.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ghareeb, Abdel- Fattah Ghareeb (1992). *The relationship between assertiveness and anxiety in Emirates (Male/Females), Psychological Research in United Arab Emirates and ,.Egypt*, The Anglo.

Gray, M; Smith, L.N."(1999). The professional socialization of diploma of higher education in nursing students" (Project 2000): a longitudinal qualitative study. *Journal of Advanced Nursing.*; 29 (3) :p 639–647.

Begley, C.M; Brady, A.(2002). "Irish diploma in nursing students' first clinical al-location: the views of nurse managers". *Journal of Nursing Management*. 2002; **10**: p 339–347.

Begley, C.M; Glacken, M.(2004)" Irish nursing students' changing levels of assertiveness during their pre-registration programme". *Nurse Education Today*; **24** (7), p 501–510.

Merna, G. & and John, P.(2006). The effects of role playing variations on. the assessment of assertive behavior self. *Behavior Therapy* (7,3), p347-343.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS

تاريخ الاستلام: 18/ 10/ 2022م
تاريخ القبول: 10/ 12/ 2022م

توظيف الألعاب الإلكترونية في تنمية الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط لدى طفل ما قبل المدرسة

د. عبدالسلام حسين الخميسي*
Alkhamisii2017@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية توظيف الألعاب الإلكترونية في تنمية الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط لدى أطفال ما قبل المدرسة. تألفت عينة الدراسة من (15) طفلا وطفلة ممن تتراوح أعمارهم بين (5 - 6)سنوات ولم يمارسوا اللعبة المستهدفة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تحديد ألعاب إلكترونية مناسبة للعينة المستهدفة وإلحاقها بالحصص اليومية بواقع (45)دقيقة في اليوم لأربعة أيام بالأسبوع ولمدة شهر. استخدم الباحث مقياس الذكاء البصري المكاني من إعداد (الخزرجي، 2012)، ومقياس مهارة التخطيط من إعداد (حسونة وآخرين، 2021). وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية لاستجابة الأطفال على مقياس الذكاء البصري المكاني لصالح التطبيق البعدي، حيثُ زاد مستوى الذكاء البصري المكاني لدى المجموعة التجريبية وبشكل دال إحصائيًا مقارنة بالتطبيق القبلي. كما كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية لاستجابات الأطفال على مقياس مهارة التخطيط وأبعاده السبعة، ولصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الإلكترونية، الذكاء البصري المكاني، مهارة التخطيط، مقياس الذكاء البصري.

* أستاذ علم النفس التربوي المساعد - قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الخميسي، عبدالسلام حسين. (2023). توظيف الألعاب الإلكترونية في تنمية الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط لدى طفل ما قبل المدرسة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(1)، 41-58.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1376

OPEN ACCESS
Received: 18-10-2022
Accepted: 10-12-2022

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Employing electronic games in the development of visual-spatial intelligence and the planning skill of pre-school children

Dr. Abdulsalam Hussein Al-Khamisi*
alkhamisii2017@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to investigate the effectiveness of employing electronic games in developing visual-spatial intelligence and planning skill among pre-school children. The study sample consisted of (15) boys and girls between the ages of (5-6) years who did not play the target game. In order to achieve the objectives of the study, electronic games suitable for the target sample were identified and included in the daily classes at a rate of (45) minutes per day, four days a week, for one month. The researcher used the visual-spatial intelligence scale prepared by (Al-Khazraji, 2012), and the planning skill scale prepared by (Hassouna et al., 2021). The results showed that there were statistically significant differences between the arithmetic mean of children's response to the visual-spatial intelligence scale in favor of the post application, where the level of visual-spatial intelligence increased in the experimental group in a statistically significant manner compared to the pre-application. The results also revealed statistically significant differences between the arithmetic mean of the children's responses to the planning skill scale and its seven dimensions, in favor of the post application.

Keywords: Electronic games, Visual-spatial intelligence, Planning skill, Visual Intelligence Scale.

*Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Sana'a University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Khamisi, Abdulsalam Hussein. (2023). Employing electronic games in the development of visual-spatial intelligence and the planning skill of pre-school children, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(1). 41-58.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

إن اتفاق علماء التربية وعلم النفس يكاد يكون متطابقا في أن مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة ما قبل المدرسة) هي مرحلة مهمة وحاسمة في بناء الكيان الإنساني في جميع جوانب النمو وعلى رأسها النمو العقلي والإدراكي. فهي مرحلة نمو القدرات وتفتح المواهب ورسم التوجهات المستقبلية، لذلك يرى العالم الكندي دونالدهاب (1949) Donaldhab أن الدماغ الإنساني في هذه المرحلة في حالة ديناميكية نشطة، ويميز نوعًا من التعلم المبكر يؤدي إلى تنشيط فعالية عمل الدماغ، وهو ما يسميه بالتعليم الأولي، الذي تتشكل في سياقه أنماط للنشاط العصبي الكهربي تؤثر في نشاط التعلم لدى الطفل وفي استجابته لخبرات التعليم في المستقبل (محمد وعبدالرؤوف، 2008).

وفي هذه المرحلة يساعد التعلم باللعب على نمو الأطفال ذهنيًا وزيادة دافعيتهم للتعلم، فالتعلم إذا امتزج بالمتعة والمرح زاد من النمو المعرفي. كما أن له دورًا كبيرًا في نمو الوظائف العليا - كالإدراك والتفكير والذاكرة والخيال والاستطلاع والإبداع عند الطفل بدءًا من أبسط الوظائف إلى أكثرها تعقيدًا (اللبابيدي وخلايلة، 1993)، ومن ثم يتفتح ذهن الطفل عندما يلعب وتنمو لديه الخاصية الإبداعية من خلال تفاعله مع الألعاب وذلك ما أثبتته عدة دراسات منها: دراسة أحمد (2016) ودراسة عبدالله (2019) كما أثبتت دراسة تايلور وستيل(2002) Taylor & Steel أن أطفال ما قبل المدرسة الشغوفين باللعب يتمتعون بالقيادة النشطة وحب الاستطلاع والإبداع والتحفيز الذاتي. وأثبتت دراسة الهدى (2018) أن اللعب يساهم بدرجة عالية في تنمية القدرة الإدراكية لأطفال الروضة، ويساهم بدرجة عالية في تنمية القدرة على التخيل، وبدرجة عالية في تنمية القدرة على التذكر لأطفال الروضة.

ومع انتشار الألعاب الإلكترونية وشغف الأطفال بها؛ كان على التربويين وعلماء النفس البحث في مدى آثارها السلبية والإيجابية على نمو الطفل وتطوره. ففي دراسة قويدر(2012) وُجد أن الألعاب الإلكترونية في مقدمة النشاطات الترفيهية التي يحبها الأطفال وذلك بفعل عناصر الإبهار والخصائص الشكلية والتقنية الحديثة التي تتمتع بها والتي تجذب انتباههم وتجعلهم يقبلون عليها بشكل كبير ولافت للأنظار.

لقد ظهرت هذه الألعاب منذ عام 1979م نتيجة لامتزاج الحاسب الإلكتروني بالخيال العلمي، وكانت بداية هذه الألعاب لعبة تسمى غزاة الفضاء Space – invaders وكان الهدف منها هو إتقان مهارة التصويب لقتل الأعداء، وتعتمد على السرعة والمهارة والدقة، ثم تلتها لعبة دونكاي كونغ

Donkey Kong في سنة 1981م، ولعبة باك مان Pac Man سنة 1982م، وفي عام 1983م قامت شركة نيبون Nipponne التكنولوجية بالتعاون مع الدائرة الوطنية للتوظيف NES باليابان بتطوير نينتاندو Nintendo ليكون به أول وحدة تحكم بسعة 8 بايت والذي أشاع هذه الألعاب: مثل سوبر ماريو بروس Super Mario Bros أو زيلدا Zelda.

أما في أواخر سنة 1990م فقد وصلت سعة وحدات التحكم إلى 128 بايت مثل دريم كاست Dremcast، سيغا Sega، وبلايستايشن 2 Playstation من منتجات شركة سوني SONY، وجيم كيوب GameCube، لشركة نينتندو Nintendo، وإكس بوكس Xbox لشركة مايكروسوفت Microsoft، إضافة إلى بطاقات الرسومات ذات الثلاثة أبعاد والتي تستخدمها أقوى أنواع الكمبيوترات، والألعاب فيها تصبح أكثر واقعية، سواء من حيث الرسومات أو من حيث الذكاء الاصطناعي للشخصيات (قويدر، 2012).

ومن هذه الألعاب الذكية والمنتشرة في الوقت الحالي لعبة ماينكرافت (Minecraft) والتي تستهدفها الدراسة الحالية؛ حيث طورها السويدي ماركوس بيرسون والذي أنشأ لاحقًا شركته الخاصة بتطوير الألعاب موجانغ (Mojang) والتي امتلكتها مايكروسوفت عام 2014م، وقد اشتهرت اللعبة بشكل كبير حيثُ تجاوز عدد اللاعبين بها أكثر من 100 مليون لاعب حول العالم وذلك بسبب توفر العديد من المزايا المختلفة بها كالبناء واللعب الجماعي والاستكشاف (ماينكرافت، 2022).

ورغم أن هناك دراسات حذرت من الآثار السلبية لمثل هذه الألعاب على الأطفال مثل دراسة الزيودي(2014) و دراسة جناد (2021)، فإن هناك كثيرا من الدراسات سعت لاستكشاف الأثر الإيجابي لمثل هذه الألعاب إذا ما تم توجيهها نحو نمو الطفل ومنها:

دراسة شينك Schunk (1998) التي استهدفت التعرف على أثر ألعاب الحاسب الآلي على الأطفال، واتضح من النتائج أن ألعاب الحاسب الآلي تعمل على تحسين المهارات الإدراكية، وتزود الأطفال بخبرات متنوعة لتطوير المواقف الإيجابية، وأن زيادة درجة الإبداع تزداد بزيادة تعقيد وغموض اللعبة، وهذا ما يؤكده تايلور Taylor (1999) من أن الخيال الذي يظهره الأطفال عند ممارسة ألعاب الحاسب الآلي قد تكون له قيمة عظيمة في القدرة على الإبداع.

كما هدفت دراسة المطيري (2016) إلى التعرف على تأثير الألعاب الإلكترونية الإيجابي والسلبي على السلوك الاجتماعي من وجهة نظر أمهات أطفال الروضة، وأوضحت الدراسة أن أمهات أطفال

الرياض يرين أن الألعاب الإلكترونية لها تأثير إيجابي على أطفالهن في السلوك الاجتماعي بمتوسط حسابي (2.22) من (3) حسب رؤيتهن.

وفي دراسة بالايس وآخرين (2017) Palaus et al تابع الباحثون نتائج 116 دراسة علمية بينها 22 دراسة رصدت التغيرات الهيكلية التي تطرأ على الدماغ، و94 دراسة رصدت التغيرات التي تحدث في وظائف الدماغ أو السلوك، فوجدت أن ألعاب الفيديو يمكن أن تغير من كيفية أداء الدماغ، وحتى هيكلته، كما يمكنها أن تؤثر على اهتمامات الفرد، وأثبتت أن ألعاب الفيديو يمكن أن تزيد أيضًا من حجم مناطق الدماغ المتعلقة بالذاكرة المكانية وكفاءتها؛ إذ تؤدي إلى توسيع منطقة الحصين الأيمن.

أما دراسة عوين وآخرين (2021) فهدفت إلى الكشف عن تأثير الألعاب الإلكترونية في تنمية ذكاء الأطفال من 5-6 سنوات، وكانت عينة البحث 20 طفلا وطفلة، وتوصلت الدراسة إلى أن للألعاب الإلكترونية أثرا دالا في تنمية الذكاء لدى أطفال ما قبل المدرسة وأن الإناث أكثر تأثرًا بها.

وكما هو ملاحظ من الدراسات التي اطلع عليها الباحث، فإنه لم يكن هناك دراسة تبحث أثر هذا النوع من الألعاب على الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط رغم أهمية الذكاء البصري المكاني. فهو منظومة عمليات عقلية تساعد الفرد على قراءة الأشكال البصرية المختلفة والتفكير بها من ناحية الحساسية تجاه الألوان والخطوط والأشكال وتكوين صورة لهذه الأشياء من خلال جهاز استقبال مكون من العين والدماغ (إسماعيل ونجيب، 2009).

والذكاء البصري المكاني Spatial Visual Intelligence أحد الذكاءات المتعددة التي اقترحها جاردنر Gardnerعام 1983م، حيثُ يرى أن الذكاء ليس واحدًا أو عامًا وإنما يتضمن العديد من الذكاءات (المظلوم، 2020). و يُعرف بأنه "ذكاء الصورة" و " الذكاء الفضائي" ويعني القدرة على التخيل بدقة، والتفكير في الأشياء بصريًا عن طريق التصور، مع امتلاك القدرة على تعديل هذا التصور المرئي في الذهن قبل أن يترجمها الشخص إلى الواقع، وتتضمن هذه القدرات:

الوعي الفراغي، وهو القدرة على استخدام الاتجاهات الأربعة في تحديد مكانه بسهولة في المكان الجديد، والعمل مع الأشياء، ويتضمن البراعة في زخرفة وتجميل الأشياء، وإصلاحها، والتصميم الفني؛ وهو القدرة على تنفيذ المشروعات أو المهمات الفنية التي تتطلب حسًا جماليًا، وتصميمها، حيثُ يمكن لصاحب الذكاء البصري المكاني أن يعمل فنانًا، معماريًا، مصورًا، مصممًا داخليًا، بحارًا، مصمم مواقع، مصممًا فوتوغرافيًا، مصمم أزياء، لاعب شطرنج، ميكانيكيًا، مخطط طرق، مصمم فنون متحركة (عشرية و بترجي، 2017).

وبسبب الأهمية الكبيرة للذكاء البصري المكاني قام عدد من الباحثين بدراسات عدة لتنميته لدى أطفال ما قبل المدرسة، كدراسة صالح (2004) التي هدفت إلى تنمية الذكاء المكاني البصري والمنطقي الرياضي لدى أطفال الروضة من خلال استخدام نظرية الذكاءات المتعددة، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طفلًا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الأنشطة المستخدمة في الدراسة لتنمية الذكاء البصري المكاني والمنطقي الرياضي لطفل الروضة. وسعت دراسة هواري (2012) إلى التعرف على فاعلية برنامج تربوي في تنمية الذكاء البصري المكاني لطفل الروضة، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طفلًا مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أثبت البرنامج التربوي فعاليته في تنمية الذكاء البصري المكاني لطفل الروضة بعد تطبيقه.

كما هدفت دراسة المظلوم (2020) إلى استخدام الأنشطة الفنية في تنمية الإدراك المكاني البصري كأحد أبعاد الذكاء المكاني البصري لدى طفل الروضة، وقد أظهرت الدراسة التي أجريت على (30) طفلًا وطفلة تتراوح أعمارهم بين (5-7 سنوات)أن (96%) من تباين الدرجة الكلية للإدراك المكاني البصري لدى طفل الروضة يرجع إلى استخدام الأنشطة الفنية المستخدمة في البحث، حيثُ بلغ حجم التأثير للدرجة الكلية (0,96)، وهذا يدل على أثر كبير لهذه الانشطة في تنمية الادراك المكاني البصري.

وهدفت دراسة علي (2021) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء البصري المكاني في تنمية مهارة التخطيط لدى أطفال الروضة، وقد تم اختيار عينة مقدارها 12 طفلًا بمتوسط عمر (5.6) سنوات، وقد توصلت هذه الدراسة إلى فعالية البرنامج المطبق في تنمية الذكاء البصري المكاني، وفي تنمية مهارة التخطيط، كما كشفت الدراسة عن أن هناك علاقة ارتباطية بين درجات أطفال الروضة في مقياسي الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط، وهذا هو ما جعل البحث الحالي يسعى أيضًا إلى الكشف عن مدى تنمية اللعبة المستهدفة لمهارة التخطيط.

فمهارة التخطيط Planning Skill هي "قدرة الفرد على استثمار كافة الموارد المتاحة إلى أقصى حد ممكن والسير بطرق منظمة لتحقيق أهداف معينة في فترة زمنية محددة لتمثل الدافع للفرد لتحقيق ما يرجو" (مجاهد، 2013، ص.91).

ويرى داس وآخرون Das et al (1994) أن التخطيط عملية معرفية عالية المستوى وجوهر الذكاء البشري، فالتخطيط عملية عقلية معرفية يتم فيها استخدام مهارات مختلفة تعتمد على تحديد المهمة للوصول للهدف. وهو عملية عقلية يستخدم فيها الطفل ويختار الحلول المتاحة

للمشكلة، كما أنه عملية من العمليات المعرفية التي تتضمن القدرة على تنفيذ الخطط، وتوقع النتائج، واختيار الحلول. فهناك علاقة موجبة بين مهارة التخطيط ومهارة حل المشكلات واكتساب أطفال ما قبل المدرسة القدرة على التغلب على المواقف والأزمات التي يتعرضون لها في حياتهم، كما أوضحت ذلك دراسة هدوي (2019).

ويرى كريلتلر (2000) Kreiltler أن التخطيط "من أهم العمليات العقلية، حيثُ تتطور قدرة الطفل على التخطيط مع تطور وعيه و قدراته المعرفية للتعامل مع المعلومات والمفاهيم والحلول الافتراضية وأيضًا إدراكه الحسي وذاكرته" (علي، 2021، ص.459).

فقد أجمعت دراسة كل من (Teresa & Cristina, 2011) و(ماجد، 2015) ودراسة (Moffelt et. al, 2018) على أن القدرة على التخطيط تأخذ مسارًا تطوريًا ويأخذ بالارتفاع مع تطور العمر، وأنه كلما تقدم الأطفال في العمر كانوا أكثر قدرة على التخطيط للأنشطة، كما أكدوا على أهمية التنمية المبكرة لمهارة التخطيط للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

لذلك اهتم كثير من الباحثين بتنمية مهارة التخطيط لدى أطفال هذه المرحلة كدراسة عبد الجواد وعبداللطيف (2016) التي هدفت إلى رصد ممارسات الأطفال التي تقيس نمو مهارة التخطيط لديهم ومن ثم وضع مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التخطيط، وكانت العينة (49) طفلًا وطفلة، وتوصلت الدراسة إلى بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تساهم في تنمية مهارات التخطيط لدى طفل الروضة، منها:

تعليم الطفل ممارسات جدولة الأنشطة ووضعه في مهام وأنشطة تتطلب تحديد الأولويات، وتوظيف مراكز التعلم في الروضة لتعليم الطفل مهارات التخطيط، وتكرار سؤال الطفل عن هدفه في الحياة، وممارسة الأسرة والمعلمة للتخطيط كجزء من الروتين اليومي، وطرح المعلمة والأسرة لأسئلة تتطلب من الأطفال إنتاج الاستجابات والإبداع، وتوفير بعض الألعاب الرقمية وألعاب الفيديو التي تسهم في تنمية مهارات التخطيط.

وأكدت دراسة ترس وماتسوكا (2020) Tersi & Matsouka على مدى الأثر الإيجابي الملحوظ على أطفال الروضة الخاضعين لبرنامج منظم قائم على النشاط المرح لتنمية مهارة التخطيط لديهم. وهدفت دراسة حسونة وآخرين (2021) إلى قياس مدى فاعلية توظيف تركيبة مكعب الأسئلة في تنمية بعض مهارات التخطيط لدى أطفال الروضة من (5 – 6) سنوات، وتكونت العينة من (15) طفلًا

وطفلة من أطفال الروضة من (5 – 6) سنوات، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية توظيف تركيبة مكعب الأسئلة في تنمية مهارة التخطيط لدى أطفال الروضة.

مما سبق يتضح ما يلي:

- أهمية مرحلة طفل ما قبل المدرسة وأهمية تنمية جوانب النمو المختلفة فيها.
- للعب دور فعال في مساعدة الطفل على تنمية الجوانب المعرفية وقدراته العقلية وخاصة الألعاب الإلكترونية كما أثبتت الدراسات التي تم استعراضها.
- يُعتبر الذكاء البصري المكاني من الذكاءات المتعددة المهمة، والذي يمكن تنميته بناء على ما ذكرته الدراسات التي تم استعراضها.
- تُعتبر مهارة التخطيط من العمليات العقلية المهمة التي من المهم تنميتها في مراحل النمو المبكرة للطفل وخاصة المرحلة التي يستهدفها الباحث، كما سعت إلى ذلك كثير من الدراسات التي تم استعراض بعض منها.
- من الملاحظ أن الباحث لم يجد دراسة حول تنمية الذكاء البصري ومهارة التخطيط من خلال الألعاب الإلكترونية بشكل عام، لذلك ولأهمية هذين المتغيرين ولانتشار الألعاب الإلكترونية الواسع كان على الباحث أن يحدد ألعابا إلكترونية مشهورة ومنتشرة بين الأطفال ليكشف عن دورها في تنمية هذين المتغيرين.

مشكلة الدراسة:

لقد انتشرت الألعاب الإلكترونية بشكل كبير بمختلف أشكالها وأحجامها وأنواعها، وقابل هذا الانتشار طلب متزايد من قبل الأطفال لمثل هذه الألعاب؛ ذلك لأنها تجذبهم بالرسوم والألوان والخيال والمغامرة، ومن معايشة الباحث لأطفاله ومحيط سكنه لاحظ مدى تعلق الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بمثل هذه الألعاب، ولما اطلع الباحث على مكونات بعض الألعاب الإلكترونية وجد بها إمكانيات واسعة يمكن أن يتم استغلالها في تنمية جوانب وقدرات عقلية متعددة للأطفال؛ لذلك حدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية توظيف الألعاب الإلكترونية في تنمية الذكاء البصري المكاني و مهارة التخطيط لدى طفل ما قبل المدرسة؟

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة (عينة البحث) على مقياس الذكاء البصري المكاني في القياسين القبلي والبعدي لممارسة الألعاب الإلكترونية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة (عينة البحث) على مقياس مهارة التخطيط في القياسين القبلي والبعدي لممارسة الألعاب الإلكترونية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية توظيف الألعاب الإلكترونية في تنمية الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط لطفل ما قبل المدرسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في عدة جوانب:

- حداثة الموضوع، حيث إن هذه الدراسة حسب علم الباحث هي الأولى على مستوى اليمن التي تبحث عن فعالية توظيف الألعاب الإلكترونية في تنمية الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط لدى طفل ما قبل المدرسة.
- يأمل الباحث أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام باحثين آخرين لاستكمال دراسات ذات علاقة بهذا المجال.
- لفت انتباه المربين وخاصة الآباء لأهمية ترشيد اللعبة ومتابعة الأبناء للاستفادة القصوى من مثل هذه الألعاب وتجنب أضرارها.
- إدخال مثل هذه الألعاب في مناهج رياض الأطفال، والاستفادة منها في تنمية الجوانب المختلفة لنمو الطفل.

التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومتغيرات الدراسة:

الألعاب الإلكترونية:

هي جميع أنواع الألعاب المتوفرة على شكل أقراص إلكترونية رقمية وتشتمل هذه الألعاب في الدراسة الحالية على (لعبة الأشكال والألوان والبناء ماينكرافت (Minecraft) وضع الإبداع: وهي لعبة

إلكترونية مستقلة تركز على إبداع الأطفال وتسمح لهم ببناء أبنية متنوعة باستخدام مكعبات برسومات وألوان مختلفة في عالم ثلاثي الأبعاد. واللعبة التنافسية player games: وفيها مجموعة من الألعاب التنافسية بين 2 إلى 4 لاعبين، وتتميز بتحفيز الطفل على التخطيط للفوز باللعبة).

الذكاء البصري المكاني:

يرى عدس (1997، ص. 132) أنه "القدرة على استعمال الخطوط والإشكال والألوان والأبعاد والقدرة على تصميم الأشكال". كما يعرفه جابر (2003، ص.10) بأنه "القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة من خلال المهارات والتعرف البصري والتعبير البصري والصور العقلية والاستدلال المكاني".

ويعرفه عبدالحليم (2009، ص55) بأنه "القدرة على إدراك العالم البصري المكاني داخليًا في ذهن الفرد بكفاءة وبصورة منتظمة فضلًا عن القدرة على تشكيل الفراغات والمسافات والحساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز والعلاقات في هذه العناصر".

و يُعرف الذكاء البصري المكاني إجرائيًا بأنه قدرة طفل ما قبل المدرسة على الفهم والتفكير في الأشياء بصريًا وقدرته على إدراك العالم البصري المكاني من خلال الألعاب الإلكترونية المستهدفة، وهو الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء البصري المكاني.

مهارة التخطيط:

هي قدرة الطفل على تصور الموقف أو المهمة المطلوبة منه، وأداء مجموعة من الممارسات التفصيلية التي تهدف بشكل عام إلى إنجاز المهمة وتحقيق الهدف المنشود، وهذه الممارسات متمثلة في سبعة أبعاد تمثل بعض المهارات اللازمة لطفل ما قبل المدرسة وهي:

(تحديد الأهداف، تقدير وإدارة الوقت، ترتيب وتسلسل الخطوات لتحقيق الهدف، اختيار إستراتيجية لتحقيق الهدف، اختيار الوسائل والأدوات المناسبة، تصنيف المهارات المتشابهة والمختلفة، اكتشاف الأخطاء وتصويبها)، وهي الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة التخطيط.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، الذي يتضمن متغيرًا مستقلًا – ممارسة الألعاب الإلكترونية المستهدفة - ومتغيرين تابعين هما الذكاء البصري المكاني، ومهارة التخطيط. وخضعت المجموعة للقياس القبلي للتحقق من تجانس أفرادها على المتغيرات الدخيلة

والمتغيرين التابعيين، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمعالجة (ممارسة الألعاب الإلكترونية). وبعد انتهاء المعالجة خضعت للقياس البعدي، للتحقق من فرضيات الدراسة.

عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية؛ فقد تم اختيار مدرسة الوحدة العربية التابعة لمكتب التربية والتعليم بأمانة العاصمة صنعاء لعدة اعتبارات منها كثافة العدد لأطفال الرياض بها، وتوفر الوسائل التي تساعد على تطبيق الدراسة، ثم تم اختيار (50) طفلًا وطفلة من الأطفال في الرياض التابعة للمدرسة والذين تتراوح أعمارهم بين 5 - 6 سنوات ولم يمارسوا الألعاب الإلكترونية المستهدفة، وبعد تطبيق مقياسي الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط عليهم تم اختيار (15) طفلا من الحاصلين على أدنى الدرجات على المقياسين منهم (9) ذكور و(6) إناث.

إجراءات تجانس العينة:

تم التأكد من تجانس أفراد المجموعة وذلك قبل ممارسة الألعاب الإلكترونية المستهدفة في متغيرات (مستوى الذكاء والعمر الزمني ومستوى الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط) من خلال إيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب الأطفال أفراد عينة الدراسة وعلى النحو التالي:

أولًا: التجانس في العمروالذكاء العام

حيثُ قام الباحث بتطبيق اختبار رسم الرجل لجود انف على أفراد العينة لحساب مستوى الذكاء العام، كما قام بحساب متوسطات العمر الزمني للعينة، وباستخدام معادلة chi square تم التأكد من تجانس أفراد العينة في الذكاء العام و العمر الزمني كما يوضح جدول(1).

جدول 1:

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال عينة البحث من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء (ن = 15)

المتغيرات	كا2	Df	مستوى الدلالة	التقدير
العمر الزمني	2.5	7	.91	غير دال
الذكاء العام	1.5	7	.97	غير دال

يتضح من جدول(1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأطفال عينة الدراسة من حيثُ العمر الزمني والذكاء، حيثُ بلغت قيمة (كا2) على التوالي (2.5) و (1.5) وهي غير دالة عند درجة حرية (7)، مما يدل على تجانس أفراد العينة داخل المجموعة.

ثانيًا: تجانس العينة من حيث درجات مقياس الذكاء البصري المكاني

قام الباحث بإيجاد التجانس بين متوسطات الأطفال على مقياس الذكاء البصري المكاني في القياس القبلي قبل ممارسة اللعبة من قبل العينة المستهدفة، وذلك باستخدام اختبار كا2 كما يوضح جدول(2).

جدول 2:

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال عينة البحث من حيث انخفاض الذكاء البصري المكاني(ن = 15)

المتغير	كا2	Df	مستوى الدلالة	التقدير
الذكاء البصري المكاني	0.60	5	.98	غير دال

يتضح من جدول (2) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أطفال العينة على مقياس الذكاء البصري المكاني في القياس القبلي، مما يدل على تجانس عينة البحث في متغير الذكاء البصري المكاني قبل ممارسة الألعاب الإلكترونية، حيثُ بلغت قيمة (كا2) (0.60) وهي غير دالة عند درجة حرية (5).

ثالثًا: تجانس العينة من حيث أبعاد مقياس مهارة التخطيط

حيثُ قام الباحث بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس مهارة التخطيط المصور في القياس القبلي قبل ممارسة الألعاب الإلكترونية المستهدفة، وذلك باستخدام اختبار كا2 كما يوضح جدول(3).

جدول 3:

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال عينة البحث من حيث انخفاض مستوى مهارة التخطيط(ن = 15)

الأبعاد	كا2	df	مستوى الدلالة	التقدير
مهارة تحديد الأهداف	1.4	5	.92	غير دال
مهارة تقدير وإدارة الوقت	2.0	4	.73	غير دال
مهارة ترتيب وتسلسل الخطوات لتحقيق الهدف	4.2	6	.66	غير دال
مهارة اختيار إستراتيجية لتحقيق الهدف	2.7	4	.60	غير دال
مهارة اختيار الوسائل والأدوات المناسبة	4.7	4	.31	غير دال
مهارة تصنيف المهمات المتشابهة والمختلفة	3.9	3	.27	غير دال
مهارة اكتشاف الأخطاء وتصويبها	0.2	3	.98	غير دال
الدرجة الكلية لمقياس مهارة التخطيط	3.0	9	.96	غير دال

يتضح من جدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال العينة من حيثُ أبعاد مقياس مهارات التخطيط والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تجانس أفراد العينة على أبعاد مقياس مهارة التخطيط قبل ممارسة الألعاب الإلكترونية المستهدفة.

أدوات الدراسة:

أولًا: اختبار رسم الرجل لجود انف

والهدف منه قياس الذكاء العام لعينة الدراسة، وفيه يُطلب من الطفل رسم صورة رجل كامل، ولا يتم الاهتمام بالنواحي الجمالية للرسم، بل تقدر الدرجة على أساس تفاصيل الجسم والملابس وتناسب الملامح، ويتكون من (51) فقرة، لكل فقرة درجة واحدة.

ثانيًا: الألعاب الإلكترونية

قام الباحث وبالتعاون مع إدارة المدرسة بتوفير الأجهزة اللازمة لممارسة الألعاب الإلكترونية المستهدفة، ثم تم وضع خطة لكيفية تسيير الجلسات مع عينة الدراسة، ووضع اللعبة الإلكترونية ضمن الخطة الدراسية الأسبوعية؛ حيثُ تم اختيار ألعاب إلكترونية مناسبة لعمر الطفل (5 إلى 6 سنوات) وتمثلت في لعبة الأشكال والألوان والبناء ماينكرافت (Minecraft) وضع الإبداع: وهي لعبة إلكترونية مستقلة تركز على إبداع الأطفال وتسمح لهم ببناء أبنية متنوعة باستخدام مكعبات برسومات وألوان مختلفة في عالم ثلاثي الأبعاد.

واللعبة التنافسية player games: وفيها مجموعة من الألعاب التنافسية بين 2 إلى 4 لاعبين، وتتميز بتحفيز الطفل على التخطيط للفوز باللعبة، حيث قام الباحث بتنزيلها على الأجهزة ليتسنى للأطفال اللعب بها وتخصيص وقت كاف للعب بمعدل (45 دقيقة) يوميًا بواقع 4 حصص أسبوعيًا لمدة شهر.

ثالثًا: مقياس الذكاء البصري المكاني

بعد الاطلاع على عدد من المقاييس العربية، والأجنبية كمقياس هواري (2012)، ومقياس الخزرجي (2012)، و(2017) Korkmaz، و مقياس (2019) Zimmermann، فقد استقر اختيار الباحث على مقياس الخزرجي (2012) لتناسبه مع أهداف الدراسة الحالية. والذي يتكون من (16) فقرة موزعة على خمسة مكونات (رؤية اللون، الشكل والهيئة، الصفة المميزة، العمق المكاني، العلاقة)، وتم تطبيقه من قبل الخزرجي (2012) على عينة مكونة من (400) طفل وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة، لاستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، وقد تم التحقق من صدق الاختبار

بثلاث طرق (الصدق الظاهري، وصدق البناء، والصدق التلازمي)، وتم استخراج الثبات بطريقتي إعادة الاختبار ومعادلة ألفا كرونباخ، إذ بلغ (85.). ومن أجل التأكد من مناسبة المقياس للعينة المستهدفة في البيئة اليمنية قام الباحث بتطبيقه على (50) طفلا وطفلة ممن تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات وتم استخراج الصدق والثبات على النحو التالي:

- صدق المقارنة الطرفية

حيث تم حساب الفروق بين درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات العينة الاستطلاعية على المقياس بحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين فكانت (4.7) وهي قيمة دالة إحصائيًا وتشير إلى صدق المقياس.

- ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا

بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وتصحيحه، تم حساب ثباته باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، حيثُ بلغت قيمته للمقياس ككل(72.) وهي قيمة تُعبر عن ثبات مقبول للمقياس.

رابعًا: مقياس مهارة التخطيط

بعد الاطلاع على عدد من مقاييس مهارة التخطيط كمقياس كل من ماجد (2015) ومقياس علي (2021) وحسونة وآخرين (2021) اعتمد الباحث على مقياس مهارة التخطيط المصور لأطفال الروضة من (5 - 6) سنوات، إعداد حسونة وآخرين(2021) وذلك لملاءمته لعينة الدراسة ولأنه المقياس المناسب الذي يرى الباحث أنه سيساعد على التحقق من فروض الدراسة.

يحتوي المقياس على (21) فقرة مصورة موزعة على سبعة أبعاد تمثل مهارات التخطيط التي يجب توافرها لدى طفل ما قبل المدرسة، وهي (تحديد الأهداف، تقدير وإدارة الوقت، ترتيب وتسلسل الخطوات لتحقيق الهدف، اختيار إستراتيجية لتحقيق الهدف، اختيار الوسائل والأدوات المناسبة، تصنيف المهارات المتشابهة والمختلفة، اكتشاف الأخطاء وتصويبها). وللتأكد من مناسبة المقياس لأطفال ما قبل المدرسة في البيئة اليمنية قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مقدارها (50) طفلا وطفلة وتم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

- صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق البناء للمقياس بحساب معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للبعد في المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (40. -78.). وجميعها دالة عند مستوى دلالة إحصائية (01.). والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4:

معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس مهارة التخطيط

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط
تحديد الهدف	1	71.**	اختيار الوسائل	13	.66**
	2	77.**	والأدوات المناسبة	14	.59**
	3	69.**		15	.53**
تقدير وإدارة الوقت	4	61.**	تصنيف المهمات	16	.55**
	5	66.**	المتشابهة	17	.44**
	6	59.**	والمختلفة	18	.60**
ترتيب وتسلسل	7	44.**	اكتشاف الأخطاء	19	71.**
الخطوات	8	60.**	وتصويبها	20	.64**
لتحقيق الهدف	9	40.**		21	.55**
اختيار إستراتيجية	10	69.**			
لتحقيق الهدف	11	78.**			
	12	65.**			

ملاحظة. **مستوى الدلالة (.001)

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارة التخطيط ككل بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت بين (.69 -.81)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (.01)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5:

معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مهارة التخطيط

البعد	تحديد الهدف	تقدير وإدارة الوقت	ترتيب وتسلسل الخطوات	اختيار إستراتيجية لتحقيق الهدف	اختيار الوسائل والأدوات المناسبة	تصنيف المهمات المتشابهة والمختلفة	اكتشاف الأخطاء وتصويبها
معامل الارتباط	69.**	73.**	78.**	77.**	81.**	73.**	80.**

*ملاحظة. ** مستوى الدلالة(.001)*

- **ثبات المقياس**

بهدف التحقق من ثبات المقياس، تم استخراج معاملات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ لفقرات المقياس، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (50) طفلا وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة، إذ بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (.76)، و لأبعاد المقياس ما بين (.71 - .82)، وجميعها قيم ثبات جيدة كما يوضح جدول(6).

جدول 6:

معاملات الثبات لمقياس مهارة التخطيط باستخدام ألفاكرونباخ

البعد	معامل ألفاكرونباخ
تحديد الهدف	.79
تقدير وإدارة الوقت	.80
ترتيب وتسلسل الخطوات لتحقيق الهدف	.78
اختيار إستراتيجية لتحقيق الهدف	.75
اختيار الوسائل والأدوات المناسبة	.71
تصنيف المهمات المتشابهة والمختلفة	.82
اكتشاف الأخطاء وتصويبها	.77
المقياس ككل	.76

الإجراءات:

لتحقيق أهداف الدراسة، تمت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

- اختيار (50) طفلا وطفلة ممن تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات ولم يمارسوا الألعاب الإلكترونية المستهدفة في الدراسة وتطبيق مقياسي الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط عليهم.
- اختيار (15) طفلا وطفلة كمجموعة تجريبية من الحاصلين على أدنى الدرجات على مقياسي الذكاء البصري ومهارة التخطيط.
- التأكد من تجانس أفراد المجموعة في العمر الزمني والذكاء العام وعلى مقياسي الذكاء البصري المكاني وأبعاد مهارة التخطيط قبل إخضاعهم للألعاب الإلكترونية المستهدفة.
- ممارسة المجموعة التجريبية للألعاب الإلكترونية المستهدفة وفق خطوات وجلسات منظمة، وذلك لمدة (45) دقيقة بواقع (4) حصص بالأسبوع ولمدة شهر.

- تطبيق مقياسي الدراسة (مقياس الذكاء البصري المكاني، ومقياس مهارة التخطيط) على الأطفال في المجموعة التجريبية تطبيقًا بعديًا.
- تم جمع البيانات وتدقيقها، والتأكد من صلاحيتها لأغراض إجراء التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات واستخراج النتائج ومناقشتها.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغير المستقل: الألعاب الإلكترونية المستهدفة

ثانيًا: المتغيرات التابعة

- الذكاء البصري المكاني
- مهارة التخطيط، ولها سبعة أبعاد هي: تحديد الأهداف، تقدير وإدارة الوقت، ترتيب وتسلسل الخطوات لتحقيق الهدف، اختيار إستراتيجية لتحقيق الهدف، اختيار الوسائل والأدوات المناسبة، تصنيف المهارات المتشابهة والمختلفة، اكتشاف الأخطاء وتصويبها.

عرض النتائج:

- **أولًا: النتائج المتعلقة بالفرض الأول:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة (عينة الدراسة) على مقياس الذكاء البصري المكاني في القياسين القبلي والبعدي لممارسة الألعاب الإلكترونية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام أحد الاختبارات اللابارامترية وهو اختبار (Wilcoxon) والجدول(7) يوضح ذلك.

جدول 7:

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء البصري المكاني

	الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	التقدير
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء البصري المكاني	الرتب السالبة	0	0	0	3.4	.001	دال
	الرتب الموجبة	15	8	120			
	التساوي	0					
	المجموع	15					

يُلاحظ من الجدول(7) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.001) بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة (عينة الدراسة) على مقياس الذكاء البصري المكاني في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيثُ بلغت قيمة (z = 3,4)، وبحجم أثر (0.8)، حيثُ تم استخراج حجم الأثر استنادًا إلى المعادلة الآتية:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

وهذا يدل على حجم تأثير كبير جدًا للألعاب الإلكترونية على أطفال ما قبل المدرسة وفق الجدول (8).

جدول 8:

معايير حجم التأثير وفق القيم المرجعية(لكوهين،1988)

معامل حجم الأثر	حجم الأثر		
	صغير	متوسط	كبير
R	0.1	0.3	0.5

- **ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة (عينة البحث) على مقياس مهارة التخطيط في القياسين القبلي والبعدي لممارسة الألعاب الإلكترونية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام أحد الاختبارات اللابارامترية وهو اختبار (Wilcoxon) لحساب الفرق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارة التخطيط وأبعاده السبعة للمجموعة التجريبية، كما يوضح جدول (9).

جدول 9:

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس مهارة التخطيط

م	البعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	التقدير
1	تحديد الهدف	الرتب السالبة	0	0	0	3.41	.001	دال
		الرتب الموجبة	15	8	120			
		التساوي	0					

		المجموع	15					
2	تقدير وإدارة الوقت	الرتب السالبة	0	0	0	3.45	.001	دال
		الرتب الموجبة	15	8	120			
		التساوي	0					
		المجموع	15					
3	ترتيب وتسلسل الخطوات لتحقيق الهدف	الرتب السالبة	0	0	0	3.42	.001	دال
		الرتب الموجبة	15	8	120			
		التساوي	0	0	0			
		المجموع	15					
4	اختيار إستراتيجية لتحقيق الهدف	الرتب السالبة	0	0	0	3.43	.001	دال
		الرتب الموجبة	15	8	120			
		التساوي	0					
		المجموع	15					
5	اختيار الوسائل والأدوات المناسبة	الرتب السالبة	0	0	0	3.44	.001	دال
		الرتب الموجبة	15	8	120			
		التساوي	0					
		المجموع	15					
6	تصنيف المهمات المتشابهة والمختلفة	الرتب السالبة	0	0	0	3.44	.001	دال
		الرتب الموجبة	15	8	120			
		التساوي	0					
		المجموع	15					
7	اكتشاف الأخطاء وتصويبها	الرتب السالبة	0	0	0	3.46	.001	دال
		الرتب الموجبة	15	8	120			
		التساوي	0					
		المجموع	15					
الدرجة الكلية للمقياس		الرتب السالبة	0	0	0	3.41	.001	دال
		الرتب الموجبة	15	8	120			
		التساوي	0					
		المجموع	15					

يلاحظ من الجدول(9) وجود فروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (001.) لدى أطفال ما قبل المدرسة عينة الدراسة على مقياس مهارة التخطيط المصور وأبعاده السبعة لصالح القياس البعدي، حيثُ تراوحت قيم z بين (3.41 - 3.46). كما يتضح أن تأثير الألعاب الإلكترونية كبير جدًا طبقًا لمعيار جدول (8)، حيثُ بلغ للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس (0.8).

مناقشة النتائج:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة (عينة البحث) على مقياس الذكاء البصري المكاني في القياسين القبلي والبعدي لممارسة الألعاب الإلكترونية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (001.) بين أوساط الذكاء البصري المكاني لدى أفراد الدراسة تُعزى لممارسة الألعاب الإلكترونية ولصالح التطبيق البعدي. أي أن الذكاء البصري المكاني لدى أطفال ما قبل المدرسة عينة الدراسة ازداد بعد ممارستهم للألعاب الإلكترونية. كما أن أثر الألعاب الإلكترونية على تنمية الذكاء البصري المكاني كان كبيرًا جدًا حيث وصل إلى (0,8) وهو أكبر من ($r \geq 0.5$) مما يدل على أن ممارسة الألعاب المستهدفة في الدراسة من قبل الأطفال في المجموعة التجريبية كان له تأثير كبير على نمو الذكاء البصري المكاني لديهم.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما أثبتته العديد من الدراسات من أن الألعاب الإلكترونية تنمي الذكاء العام وتزيد من سعة الذاكرة لدى أطفال ما قبل المدرسة، كدراسة عوين وآخرين (2021)، ودراسة بالايس وآخرين (Palaus, et al (2017، كذلك لأن الألعاب الإلكترونية المستهدفة في الدراسة تتميز بإثراء ألوانها، وتحفيزها للإدراك البصري، وكونها لعبة ثلاثية الأبعاد.

حيثُ يساعد البناء في لعبة الإشكال والبناء ماينكرافت (Minecraft) على تعلم دروس أساسية في الهندسة والأبعاد، وزيادة الإدراك الفراغي، فالخيارات المتاحة في اللعبة لا تنتهي وهي تساعد الطفل في تغذية مهارات الخيال والإبداع.

ولذلك يرى الباحث أن الألعاب الإلكترونية تساهم من خلال ما بها من محتوى في تطوير العمليات العقلية للطفل ومن خلالها تم تنمية الذكاء البصري المكاني وفقًا لنتائج هذه الدراسة.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة (عينة البحث) على مقياس مهارة التخطيط في القياسين القبلي والبعدي لممارسة الألعاب الإلكترونية.

كشفت نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (.001) بين أوساط مهارة التخطيط للمقياس ككل وأبعاده السبعة، ولصالح التطبيق البعدي، حيثُ تُشير نتائج جدول (9) إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مقياس مهارة التخطيط المصور، بمعنى أن اللعبة قد ساعدت أطفال ما قبل المدرسة عينة الدراسة على تنمية مهارة التخطيط بأبعادها السبعة (تحديد الأهداف - تقدير وإدارة الوقت - ترتيب وتسلسل الخطوات لتحقيق الهدف - اختيار الإستراتيجية لتحقيق الهدف - اختيار الوسائل والأدوات المناسبة - تصنيف المهارات المتشابهة والمختلفة - اكتشاف الأخطاء وتصويبها).

وكان حجم تأثير ممارسة اللعبة في تنمية أبعاد مهارة التخطيط لدى أطفال ما قبل المدرسة قد بلغ (0.8)، وهو أكبر من (0.5) طبقًا للمعايير التي وضعها كوهين، مما يُشير إلى أن أثر استخدام وممارسة الألعاب الإلكترونية المستخدمة في الدراسة كبير جدًا في تنمية الأبعاد السبعة لمهارة التخطيط.

كما بلغ حجم تأثير استخدام وممارسة الألعاب على الدرجة الكلية لمهارة التخطيط لدى أطفال ما قبل المدرسة عينة الدراسة (0.8)، مما يشير إلى حجم تأثير كبير جدًا في تنمية مهارة التخطيط لدى هؤلاء الأطفال يرجع إلى استخدام وممارسة الألعاب المستخدمة في البحث.

ويمكن القول إن هذه النتيجة منطقية، ذلك أن الطفل عندما يبدأ لأول مرة بلعب الألعاب الإلكترونية فإنه يبدأ من الصفر، ويجب عليه أن يخطط مسبقًا كي يقوم ببناء الأشياء بعضها مع بعض، ويجب أن يضع الخطط الذهنية وبدائلها للفوز في لعبة المنافسة، حيث يُحدد الأهداف بدقة وحذر، ويقوم بجمع المواد، وتصميم الأدوات والقيام بالبناء خطوة بخطوة، حيثُ يجب أن يتجاوز العديد من العقبات والتحديات، فعملية البناء في اللعبة ليست عملية سهلة، والمنافسة في مثل هذه الألعاب تحتاج لشحذ المهارات العقلية والخيالية والإبداعية. لذلك كان لهذه اللعبة أثر واضح في تنمية مهارة التخطيط لدى طفل ما قبل المدرسة في المجموعة التجريبية.

الاستنتاجات:

دعمت نتائج الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الألعاب الإلكترونية وأهميتها في تنمية جوانب مهمة من القدرات العقلية، كما دعمت الدراسات التي ترى أهمية تنمية الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط عن طريق البرامج والأنشطة المختلفة، كما تبين من خلال الدراسة الحالية أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية في تنمية الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط، ولهذه النتيجة تضمينات تربوية مهمة جدًا يستفيد منها الآباء والمربون في تنمية القدرات العقلية المختلفة لطفل ما قبل المدرسة من خلال استغلال هذه اللعبة الاستغلال الأمثل.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- إعداد دورة تدريبية خاصة بمربيات الرياض والأمهات لتعريفهن بالألعاب الإلكترونية التي من الممكن الاستفادة منها، وتشجيعهن على استخدامها مع أطفالهن بطريقة مرشّدة؛ ليستفيد منها الطفل الاستفادة المثلى، وذلك استنادًا إلى ما أظهرته نتائج الدراسة من أثر اللعبة الكبير في تنمية الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط لدى طفل ما قبل المدرسة.
- إجراء دراسات أخرى تستهدف التحقق من أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية القدرات والمهارات العقلية المختلفة للأطفال في مراحل النمو المختلفة.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

أحمد، علي. (2016). اللعب وأثره على عملية التعلم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة كلية التربية بجامعة الزاوية*، (6)، 68-86.

إسماعيل، عزو، ونجيب، نائمة. (2009). *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة (ط.2)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبدالحميد. (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم (ط1)*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

جناد، إبراهيم. (2021). ظاهرة الألعاب الإلكترونية وآثارها على مرتاديها من الأطفال. *مجلة الحوار الثقافي*. *10* (1)، 193-214.

حسونة، أمل محمد، ورضوان، منى جابر، ورخاء، آية أسامة. (2021). توظيف تركيبة مكعب الأسئلة في تنمية بعض مهارات التخطيط لدى أطفال الروضة من (5-6) سنوات. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، (18)، 501-557.

الخزرجي، شيماء محمد. (2012). *بناء اختبار للذكاء المكاني البصري للأطفال في مرحلة رياض الأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.

الزيودي، ماجد محمد. (2014). الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 10* (1)، 15-31.

صالح، ماجدة. (2004). نظرية الذكاءات المتعددة كمدخل لتنمية الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني البصري لدى أطفال الروضة. *مجلة البحث التربوي، 3*(2)، 64-109.

عبد الجواد، جمعة سعيد، عبد اللطيف، هيام مصطفى. (2016). ممارسات أطفال ما قبل المدرسة مؤشر لنمو مهارات التخطيط. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (17)، 193-215.

عبد الحليم، أحمد المهدي. (2009). *المنهج المدرسي المعاصر. (ط.2)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الله، خالدة حسن. (2019). *اللعب وعلاقته بتنمية المهارات المعرفية لدى طفل الروضة المستوى الثاني من وجهة نظر المشرفات* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة إفريقيا العالمية.

عدس، محمد عبد الرحمن. (1997). *الذكاء من منظور جديد. (ط.1)*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

عشرية، إخلاص حسن، بترجي، عادل عبد الجليل. (2017). اقتراح معايير لتنمية الذكاء المكاني البصري لتحقيق الصحة النفسية لطفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات من خلال إسهامات علماء النفس المسلمين: ابن الهيثم نموذجًا. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (1)، 34- 76.

علي، مروة محمد. (2021). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاء البصري المكاني في تنمية مهارة التخطيط لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية، 2*(46)، 453-494.

عوين، بلقاسم، وغراب، رحمة، والأرقط، عائشة. (2021). أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية الذكاء لدى أطفال القسم التحضيري (5-6)سنوات. *مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 5*(1)، 154-172.

قويدر، مريم. (2012). *أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال دراسة وصفية تحليلية على عينة من الأطفال المتمدرسين بالجزائر العاصمة* [ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر.

اللبابيدي، عفاف، وخلايلة، عبد الكريم. (1993). *سيكولوجية اللعب. (ط2)*. دار الفكر.

ماجد، نور. (2015). *تطور القدرة على التخطيط لدي الأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.

ماينكرافت. (2022). في موسوعة ويكيبديا. https://ar.wikipedia.org/wiki

مجاهد، صفاء. (2013). *أساسيات في الإدارة والتخطيط التربوي*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

محمد، ربيع، عبد الرؤوف، طارق. (2008). *المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة*. دار البازودي العلمية للنشر.

المطيري، جواهر بنت سعود. (2016). *أثر الألعاب الإلكترونية على السلوك الاجتماعي لطفل الروضة من وجهة نظر الأمهات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. مركز البحوث والدراسات الاستشارية.

المظلوم، أسماء عوض. (2020). أثر استخدام الأنشطة الفنية في تنمية الإدراك المكاني البصري كأحد ابعاد الذكاء المكاني البصري لدى طفل الروضة. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة جامعة المنصورة، 6*(4)، 290-329.

هدوي، شيماء. (2019). *فاعلية برنامج قائم على مهارة التخطيط في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

الهدى، دباش نور. (2018). *اللعب ودوره في تنمية النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة من وجهة نظر المربيات*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى.

هواري، أميرة عمر. (2012). *فعالية برنامج تربوي في تنمية الذكاء البصري المكاني لطفل الروضة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

Arabic References

ʾAḥmad, ʿAlī. (2016). al-Laʿib & atharuhu ʿalá ʿamalīyat al-Taʿallum ladá Aṭfāl marḥalat mā qabla al-Madrasah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat al-Zāwiyah*, (6), 68-86.

Ismāʿīl, ʿIzzū, Najīb, Nāʾimah. (2009). *al-Tadrīs al-Ṣafī bāldhkāʾāt al-Mutaʿaddidah* (Ṭ. 2). Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Jābir, Jābir ʿAbd-al-Ḥamīd. (2003). *al-Dhakāʾāt al-mutaʿaddidah & al-Fahm* (Ṭ1). Dār al-Fikr lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Jnād, Ibrāhīm. (2021). Ẓāhirat al-Alʿāb al-iliktrūnīyah & āthāruhā ʿalá mrtādyhā min al-aṭfāl. *Majallat al-Ḥiwār al-Thaqāfī. 10* (1), 193-214.

Ḥassūnah, Amal Muḥammad, Raḍwān, Munā Jābir, rkhā', Āyat Usāmah. (2021). Tawẓīf tarkībat Mukaʿʿab al-as'ilah fī Tanmiyat baʿḍ mahārāt al-Takhṭīṭ ladá Aṭfāl al-Rawḍah min (5-6) sanawāt. *al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat Riyāḍ al-aṭfāl*, (18), 501-557.

al-Khazrajī, Shaymā' Muḥammad. (2012). *binā´ ikhtibār lldhkā´ al-Makānī al-Baṣrī lil-aṭfāl fī marḥalat Riyāḍ al-aṭfāl* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah lil-Banāt, Jāmiʿat Baghdād.

al-Ziyūdī, Mājid Muḥammad. (2014). al-Inʿikāsāt al-Tarbawīyah li-istikhdām al-Aṭfāl llʾlʿāb al-iliktrūnīyah kamā yarāhā mʿlmw & awliyā' umūr ṭalabat al-Madāris al-ibtidā'īyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah. *Majallat Jāmiʿat Ṭaybah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, *10* (1), 15-31.

Ṣāliḥ, Mājidah. (2004). Naẓarīyat al-Dhakā'āt al-mutaʿaddidah ka-madkhal li-Tanmiyat al-dhakā' al-manṭiqī al-riyāḍī & al-dhakā' al-makānī al-Baṣrī ladá Aṭfāl al-Rawḍah. *Majallat al-Baḥth al-tarbawī*, *3* (2), 64-109.

ʿAbd al-Jawwād, Jumʿah Saʿīd, ʿAbd al-Laṭīf, Hiyām Muṣṭafá. (2016). mumārasāt Aṭfāl mā qabla al-Madrasah Mu'ashshir lnmw mahārāt al-Takhṭīṭ. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah*, (17), 193-215.

ʿAbd al-Ḥalīm, 'Aḥmad al-Mahdī. (2009). *al-Manhaj al-Mudarrisī al-muʿāṣir*. (Ṭ. 2). Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ & al-Ṭibāʿah.

ʿAbd Allāh, Khālidah Ḥasan. (2019). *al-Laʿib & ʿalāqatuhu btnmyh al-mahārāt al-Maʿrifīyah ladá ṭifl al-Rawḍah al-mustawá al-Thānī min wijhat naẓar almshrfāt.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat lfrīqiyā al-ʿĀlamīyah.

ʿAdas, Muḥammad ʿAbd al-Raḥmān. (1997). *al-dhakā´ min manẓūr jadīd*. (Ṭ. 1). Dār al-Fikr lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

ʿAsharīyah, Ikhlāṣ Ḥasan, Batrajī, ʿĀdil ʿAbd al-Jalīl. (2017). iqtirāḥ maʿāyīr li-Tanmiyat al-dhakāʾ al-makānī al-Baṣrī li-taḥqīq al-Ṣiḥḥah al-Nafsīyah li-ṭifl mā qabla al-Madrasah min wijhat naẓar almʿlmāt min khilāl Isʾhāmāt ʿulamāʾ al-Nafs al-Muslimīn: Ibn al-Haytham namūdhajan. *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah*, (1), 34-76.

ʿAlī, Marwah Muḥammad. (2021). faʿālīyat Barnāmaj Tadrībī qāʾim ʿalá anshiṭat al-Dhakāʾ al-Baṣrī al-Makānī fī Tanmiyat mhārh al-Takhṭīṭ ladá ṭifl al-Rawḍah. *Majallat al-ṭufūlah & al-tarbiyah*, *2* (46), 453-494.

ʿUwayn, Balqāsim, Ghurāb, Raḥmah, al-arqaṭ, ʿĀʾishah. (2021). Athar al-Alʿāb al-iliktrūnīyah fī Tanmiyat al-dhakāʾ ladá Aṭfāl al-qism altḥḍyry (5-6) sanawāt. *Majallat Qabas lil-Dirāsāt al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah*, *5* (1), 154-172.

Quwaydar, Maryam. (2012). *Athar al-Alʿāb al-iliktrūnīyah ʿalá al-sulūkīyāt ladá al-aṭfāl dirāsah waṣfīyah taḥlīlīyah ʿalá ʿayyinah min al-aṭfāl almtmdrsyn bi-al-Jazāʾir al-ʿĀṣimah* [mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-ʿUlūm al-siyāsīyah & al-Iʿlām, Jāmiʿat al-Jazāʾir.

al-Labābīdī, ʿAfāf, Khalāyilah, ʿAbd al-Karīm. (1993). *Saykūlūjīyat al-laʿib*. (ṭ2). Dār al-Fikr.

Mājid, Nūr. (2015). *Taṭawwur al-qudrah ʿalá al-Takhṭīṭ ladá al-aṭfāl*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Baghdād.

Māynkrāft. (2022). fī Mawsūʿat wykybdyā. https://ar.wikipedia.org/wiki

Mujāhid, Ṣafāʾ. (2013). *Asāsīyāt fī al-Idārah & al-takhṭīṭ al-tarbawī*. Dār al-Zahrāʾ lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Muḥammad, Rabīʿ, ʿAbd al-Raʾūf, Ṭāriq. (2008). *al-Masʾūlīyah al-ijtimāʿīyah li-ṭifl mā qabla al-Madrasah*. Dār albāzwdy al-ʿIlmīyah lil-Nashr.

al-Muṭayrī, Jawāhir Bint Saʿūd. (2016). *Athar al-Alʿāb al-iliktrūnīyah ʿalá al-sulūk al-ijtimāʿī li-ṭifl al-Rawḍah min wijhat naẓar al-ummahāt*. [Risālat Mājistīr ghayr manshūrah]. Markaz al-Buḥūth & al-Dirāsāt al-istishārīyah.

al-Maẓlūm, Asmā' ʿAwaḍ. (2020). Athar istikhdām al-anshiṭah al-fannīyah fī Tanmiyat al-idrāk al-makānī al-Baṣrī ka-aḥad Abʿād al-dhakā' al-makānī al-Baṣrī ladá ṭifl al-Rawḍah. al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-mubakkirah. *Majallat Jāmiʿat al-Manṣūrah*, *6* (4), 290-329.

Hudawī, Shaymā'. (2019). *fāʿilīyat Barnāmaj qā'im ʿalá mhārh al-Takhṭīṭ fī Tanmiyat mhārh ḥall al-mushkilāt ladá ṭifl al-Rawḍah*. [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-mubakkirah, Jāmiʿat al-Qāhirah.

al-Hudá, Dabbāsh Nūr. (2018). *al-Laʿib & dawruhu fī Tanmiyat al-numūw al-ʿaqlī al-maʿrifī li-aṭfāl al-Rawḍah min wijhat naẓar al-murabbiyāt*. [Risālat Mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-ʿUlūm al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah, Jāmiʿat Muḥammad al-Ṣiddīq ibn Yaḥyá.

Hawwārī, Amīrah ʿUmar. (2012). *faʿālīyat Barnāmaj tarbawī fī Tanmiyat al-dhakā' al-Baṣrī al-makānī li-ṭifl al-Rawḍah*. [Risālat Mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat Riyāḍ al-aṭfāl, Jāmiʿat al-Qāhirah.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Korkmaz, H. (2017). Investigating Kindergartners' Geometric and Spatial Thinking Skills: In Context of Gender and Age, *European Journal of Education Studies*. v3 n9 p55-69.

Moffett, L., Henrike, M., Fitz,G. (2018). Future Planning in Preschool Children, *Developmental Psychology*, v54 n5 p866-874.

Palaus, Marc & Marron, Elena M & Sobera, Raquel, and Redolar, Diego. (2017) Neural Basis of Video Gaming: A Systematic Review , Cognitive NeuroLab, Faculty of Health Sciences, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, Spain, Frontiers in Human Neuroscience: www.frontiersin.org.

Schunk, A.(1998) Effect of Computer Games on Curiosity for Children's, Pediatric Annals,Vol.27 , part.2,No.1.P131-132.

Tayler ,M. (1999) Computer Games and Imagination , New York , Mc-Grow Hill. .

Taylor, S.I. & Steel, C.R. (2002). The relationship between playfulness and creativity of Japanese preschool children article, from Journals apa.org, volume 33 pqd web.

Teresa, M., Cristina, A. (2011). Planning in Young Children: A Review and Synthesis, Developmental Review, v31 n1 p1-31.

Tersi, Marina, & Matsouka, Ourenia. (2020). Improving Social Skills Through Structured Playfulness Program in Preschool Children, International Journal of Instruction. 13(3). 259 – 274.

Zimmermann, L; Foster, L; Golinkoff, M; Hirsh, K. (2019). Spatial Thinking and STEM: How Playing with Blocks Supports Early Math American Educator, v42 n4 p22-27.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS

تاريخ الاستلام: 05/ 10/ 2022م
تاريخ القبول: 29/ 12/ 2022م

الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص لدى طلاب جامعة القصيم

وديان الوابل *
Wedyan.suli@gmail.com

د. صبرين صلاح تعلب **
Dr.sabrin2000@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص، على عينة قوامها (201) طالب بجامعة القصيم من الجنسين (99 ذكرا، 114 أنثى) من التخصصات العلمية بمعدل (116)، والتخصصات الأدبية بمعدل (97)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية. وباستخدام اختبار ستيرنبرغ للذكاء الثلاثي Sternberg والمترجم من قبل نهال لطفي (2004)، وأسفرت نتائج الدراسة وفقا لاختبار مانتل هنزل Mantel-Haenszel، وحساب نسبة الأرجحية Common Odd Ratio عن وجود (17) فقرة ذات أداء تفاضلي حسب متغير الجنس، منها (6) فقرات لصالح الذكور و(11) فقرة لصالح الإناث، كما توصلت إلى وجود (20) فقرة ذات أداء تفاضلي حسب متغير التخصص بمعدل (7) فقرات لصالح طلاب التخصصات العلمية و(13) فقرة لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

الكلمات المفتاحية: الأداء التفاضلي، التحيز، الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي.

* طالبة ماجستير في علم النفس التربوي -كلية التربية- جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

** أستاذ علم النفس التربوي المساعد - قسم علم النفس- كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية، وجامعة عين شمس – مصر.

للاقتباس: الوابل، وديان، وتعلب، صبرين صلاح. (2023). الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص لدى طلاب جامعة القصيم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(1)، 59-102.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1378

OPEN ACCESS
Received: 05-10-2022
Accepted: 29-12-2022

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Differential Item Functioning of the Triarchic Intelligence Based on Gender and Academic major Among Qassim University Students

Widyan Al-Wabel [*]
Wedyan.suli@gmail.com

Dr. Sabrin Salah Taalab [**]
Dr.sabrin2000@gmail.com

Abstract:

The study aimed to reveal the differential item functioning for the triarchic intelligence test according to gender and academic major (science / art) among Qassim university students. The sample consisted of (201) students (99) males and 144 females) who were chosen by the cluster random technique. The study used Sternberg Triarchic Intelligence Test that was translated by Lotfi (2004). Based on the Mantel Henzel method, the results of the study showed that there were (17) items with differential functioning according to the gender: (6) items in favor of males, and (11) items in favor of females. It also showed that there were (20) items with differential functioning according to the majors: (7) items in favor of science students, and (13) items in favor of students of arts.

Keywords: Differential Item Functioning, Bias, Analytical Intelligence, Creative Intelligence, Practical Intelligence.

[*] Master Student in Educational Psychology, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

[**] Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia, and Ain Shams University, Egypt.

Cite this article as: Al-Wabel, Widyan, & Taalab, Sabrin Salah. (2023). Differential Item Functioning of the Triarchic Intelligence Based on Gender and Academic major Among Qassim University Students, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(1). 59-102.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

تُستخدم الاختبارات والمقاييس كأدوات لجمع البيانات، ويهتم مستخدمو ومطورو هذه الاختبارات بأن تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، بهدف الوصول إلى نتائج يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام حيال المفحوصين.

وتعد قضية المساواة والعدالة بين المفحوصين من القضايا الهامة التي شغلت المختصين في مجال القياس والتقويم، وذلك لما يترتب عليها من قضايا مصيرية كالاختيار والقبول والتصنيف، وقد انصب اهتمام المتخصصين على التحقق من الصدق والثبات للاختبارات، إلا أن هناك خاصية إضافية حازت على اهتمام واسع وهي الأداء التفاضلي للفقرات Differential Item Functioning (DIF) (العناتي،2017).

ونظرًا لأهمية موضوع الأداء التفاضلي، فقد اشترطت الجمعية الأمريكية للبحث التربوي Educational Research American Association خلو الاختبار من الأداء التفاضلي ضمن قواعد نشر الاختبارات، كما أشارت إلى ضرورة الحصول على أدلة تجريبية تؤكد خلو فقرات الاختبار من الأداء التفاضلي (نوافلة، 2017).

ويظهر الأداء التفاضلي للفقرة DIF عندما تختلف استجابات الأفراد الذين ينتمون لمجموعات مختلفة ممن يتساوون في القدرة، ويعد تقصي الأداء التفاضلي للفقرات وإزالتها من الاختبار أمرًا ضروريًا، وذلك لاحتمالية أن يهدد الأداء التفاضلي صدق الاختبار (الشريفين، 2018).

وقد نشأ مفهوم الأداء التفاضلي في مطلع القرن العشرين -الذي كان يطلق عليه مصطلح التحيز- وحظي باهتمام كبير من علماء النفس والاجتماع والسياسة والقانون، الأمر الذي نتج عنه دراسات مستفيضة ومتباينة، وذلك تبعًا لاختلاف الأطر النظرية التي تناولته (النفيعي، 2008).

ويشير جنسن (1989) Jensen إلى أن اختبارات الذكاء قد تعرضت لعدد من الانتقادات فيما يخص عدالتها وتمييزها، كأن تكون متحيزة ضد مجموعات ذات خلفيات ثقافية واجتماعية واقتصادية معينة، لافتًا النظر إلى أن بداية الاهتمام بقضية التحيز يعود إلى عام (1905) عندما لاحظ بينيه وسيمون Binet & Simon أن متوسط درجات الأطفال ذوي المكانة الاجتماعية العليا أعلى من أقرانهم ذوي عائلات الطبقة العاملة، الأمر الذي دفع بينيه إلى مراجعة الاختبار الذي أعده.

ويعتبر مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي دار حولها الجدل، واختلفت رؤى وتوجهات العلماء حول الذكاء؛ تبعًا لاختلاف توجهاتهم النظرية، وتعتبر نظرية الذكاء الثلاثي Triarchic

Theory of Intelligence أو كما يسمى أيضا (الذكاء الناجح) Successful Intelligence التي قدمها روبرت ستيرنبرغ Robert Sternberg من النظريات التي قدمت تفسيرًا أكثر شمولًا للذكاء، وصورة مختلفة عما كان سائدا (المومني والسعايدة، 2018).

ويعرّف Sternberg (2005) الذكاء بأنه القدرة على تحقيق الأهداف في الحياة، ضمن السياق الاجتماعي والثقافي للفرد، والاستفادة من نقاط القوة وتصحيح أو تعويض مواطن الضعف، والتكيف مع البيئة وتشكيلها واختيارها، من خلال مزيج من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

ولتوضيح فكرة التكامل بين هذه القدرات (التحليلية والإبداعية والعملية) يرى ستيرنبرغ أن الأفراد يحتاجون إلى استخدام جميع هذه القدرات ليكونوا ناجحين في الحياة، كما ينتقد ستيرنبرغ اختبارات الذكاء التقليدية في أنها تقيس الجانب التحليلي فقط، بينما لا تعطي اهتماما كافيا لجانبين مهمين هما: الإبداعي والعملي، اللذان يعدان ضروريين للنجاح في الحياة (Sternberg & Grigorenko, 2002).

مشكلة الدراسة:

يهتم الباحثون عند استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات)، ويتّبعون جملة من الإجراءات للحصول على معاملات صدق وثبات مقبولة؛ لأن دقة النتائج تعتمد على الدقة في القياس أولًا.

ومن أهم الخصائص الحديثة نسبيًا في الاختبارات والمقاييس الجيدة التي يجب الانتباه لها، الأداء التفاضلي، حيث يشير كل من كروكر وألجينا Crocker & Algina (1986) إلى أنه لا يمكن تجنب مصادر التباين التي ليس لها صلة بالسمة المقاسة وتؤثر على درجات الاختبار، لكن من المهم ألا تكون متحيزة لمجموعة من المفحوصين، كالذكور دون الإناث مثلًا. ويمكن أن يحدث مثل هذا التحيز عندما تتوزع آثار مصادر التباين توزيعًا غير متماثل بين مجموعتين لهما نفس الموقع على متصل السمة التي يقيسها الاختبار.

ويشير نوافلة (2017) إلى أن الاختبار الذي تزيد فيه نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي عن 20% وبمستوى يزيد عن (0.5) يجب إعادة تقدير خصائصه السيكومترية.

وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة حول الفروق في القدرات الثلاثية العائدة للجنس مثل: نتائج دراسة الحميدي والكندري (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستويات الذكاء الثلاثي بين الجنسين، كما توصلت نتائج دراسة الطراونة (2018) إلى نتائج مماثلة باستثناء فروق في

البعد العملي لصالح الإناث، بينما توصلت نتائج دراسة الخطيب (2018) إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور. أما بالنسبة للفروق في القدرات الثلاثية العائدة للتخصص، فقد توصلت نتائج دراسة إبراهيم (2012) إلى عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الثلاثي تعزى للتخصص.

ورغم تعدد الدراسات السابقة التي بحثت في الذكاء الثلاثي في بيئات مختلفة ومع متغيرات متعددة وعينات متنوعة، فإنه لا يوجد من بين هذه الدراسات -في حدود علم الباحثتين- دراسة حاولت الكشف عن الأداء التفاضلي لفقراته، الأمر الذي يدعو للتساؤل حول نتائج هذه الدراسات:

هل الفروق في مستويات الذكاء الثلاثي تعود إلى فروق حقيقية أو بسبب وجود أداء تفاضلي للفقرات؟

وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة محاوِلةً الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما فقرات اختبار الذكاء الثلاثي التي تظهر أداء تفاضليا وفقًا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟
- ما فقرات اختبار الذكاء الثلاثي التي تظهر أداء تفاضليا وفقًا لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي تبعًا لمتغير الجنس.
- الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي تبعًا لمتغير التخصص.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية قضية استخدام اختبارات الذكاء، ولفت انتباه الباحثين لخاصية هامة من الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس، وهي الأداء التفاضلي للفقرات باعتبارها من المشكلات الحديثة نسبيًا، والتي قد تؤثر على صدق أدوات القياس.
- تعتبر الدراسة الأولى - في حدود اطلاع الباحثتين- التي تحاول الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- قد تسهم الدراسة في تزويد الباحثين بصورة من اختبار الذكاء الثلاثي تتضمن أدلة على اشتمال فقراته على أداء تفاضلي (إن وُجد) لتجنب وجود مثل هذه الفقرات في المرات القادمة؛ مما يساعد في قياس قدراته بصورة أدق، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على

جميع الدراسات التي تتبنى مفهوم الذكاء الثلاثي في متغيراتها، كما ينعكس على كافة القرارات الأكاديمية المبنية على مستوى ذكاء الطلاب.

مصطلحات الدراسة:

- **الأداء التفاضلي للفقرة**

يعرف الأداء التفاضلي بأنه: "الاختلاف في احتمالات الوصول إلى الإجابة الصحيحة على الفقرة بين المجموعات الفرعية المتساوية في القدرة" (Hambleton & Rogers, 1989, p. 314).

ويحدد إجرائيا باختلاف احتمالات الوصول للإجابة الصحيحة لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي لدى طلاب وطالبات التخصصات النظرية والعلمية في جامعة القصيم.

- **الذكاء الثلاثي**

يعرف الذكاء الثلاثي بأنه: "مجموعة متكاملة من القدرات اللازمة لتحقيق النجاح في الحياة، يعرفها الفرد ضمن سياقه الاجتماعي والثقافي، والفرد الذي يتصف بالذكاء الناجح يدرك نقاط قوته ويستفيد منها ويدرك نقاط ضعفه ويجد طرقا لتصحيحها وتعويضها، ويتكيف مع بيئته ويشكلها من خلال التوازن في استخدامه للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية" (Sternberg & Grigorenko, 2003, p. 208).

وتعرف أبعاد الذكاء الثلاثي وفقا لـ(Sternberg & Grigorenko, 2002) على النحو الآتي:

الذكاء التحليلي:

"الأفراد الذين يتميزون بذكاء تحليلي يكونون قادرين وبشكل خاص على التحليل، وإصدار الأحكام، والنقد، والمقارنة، وإيجاد الفروق، والتقييم، والتوضيح".

الذكاء الإبداعي:

"الأفراد الذين يتميزون بذكاء إبداعي يكونون قادرين وبشكل خاص على الإبداع، والابتكار، والاكتشاف، والتخيل، ووضع الافتراضات، علما أن اختبارات الذكاء التقليدية لا تقيس هذا النوع من الذكاء".

الذكاء العملي:

"الأفراد الذين يتميزون بذكاء عملي يكونون قادرين وبشكل خاص على التطبيق، والتوظيف، ووضع الأشياء حيز التنفيذ، والإفادة منها".

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر نتائج الدراسة الحالية على الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص وذلك باستخدام طريقة مانتل هنزل.
- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة في حدودها المكانية على جامعة القصيم.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2022.
- الحدود البشرية: جميع طلاب وطالبات جامعة القصيم في مرحلة البكالوريوس، خلال العام الجامعي1443.

الإطار النظري:

أولًا: الأداء التفاضلي

يهتم المتخصصون في مجال القياس والتقويم بدراسة الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) منذ بدء حركة القياس وحتى الآن، وخلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي برز الحديث حول المحكات الثلاثة الكبرى (الصدق والثبات والتحيز) عند تقييم الاختبارات، وأصبحت خاصية خلو الاختبار من التحيز خطوة هامة في عملية تطوير الاختبار (ظاظا، 2006).

وقد حظي موضوع التحيز Bias باهتمام كبير من قبل علماء القياس وذلك لما له من تأثير على صدق الاختبار ونتائجه ومن ثم على القرارات المترتبة عليه، ومن الملاحظ أن مشكلة التحيز تكون محتملة بشكل كبير عندما يتم نقل اختبار من مجتمع ما إلى مجتمع آخر كما يحدث في عالمنا العربي من اعتماد على اختبارات مترجمة من مجتمعات أخرى وما تتضمنه من فقرات لا تتناسب مع الإطار الديني والثقافي للمجتمع الذي ستطبق عليه (الطريري، 2014).

بدأ الاهتمام بقضية التحيز عام (1910) عندما لاحظ بينيه وسيمون أن متوسط درجات الأطفال الذين ينتمون لطبقات اجتماعية واقتصادية دنيا أقل من أقرانهم في مستوى الذكاء، ذلك

أن بعض الفقرات تقيس آثار التدريب الثقافي في المنزل وليس القدرة العقلية، الأمر الذي دفع بينيه إلى حذف بعض الفقرات التي يعتقد أن الإجابة عليها تتأثر بالخلفية الثقافية واللغوية.

وفي عام (1951) أجرى إيلس وآخرون Eells & et. al دراسة ربطت بين الأداء التفاضلي على الفقرة ومحتواها، وتوصلوا إلى أن الاختلاف في الأداء لم يكن انعكاسا دقيقا للقدرة، وبذلك كان إيلس أول من حاول تحليل آثار الوضع الاجتماعي والخلفية العرقية على الأداء (Camilli & Shepard, 1994).

وكان لحركة حقوق الانسان في أواخر الستينات من القرن الماضي دورًا مهمًا في تسليط الضوء على قضية التحيز في الاختبارات، خاصة الاختبارات العقلية، حيث عملت على تحقيق العدالة للأقلية من الجماعات (Conoley, 2003).

ووفقًا لجمعية الأبحاث التربوية الأمريكية (AERA) والجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) والمجلس الوطني للقياس في التعليم (NCME) فإنه يجب على المنظمات والمؤسسات التعليمية والمختصين إجراء تقييمات عادلة للمفحوصين من مختلف الأعراق والأجناس والخلفيات العرقية. (Huang & Han, 2012)

ولذا أكد بعض الباحثين أن التحقق من عدالة الاختبار خطوة هامة لتقييم قدرات المفحوصين في السمة التي يقيسها الاختبار، وذلك من خلال استخدام الطرق الإحصائية المناسبة لتحليل الأداء التفاضلي، وقبل التحليل نفترض أن المفحوصين متساوون في القدرة ومن ثم يجب أن لا يتأثر أداؤهم على الفقرات بمتغير آخر غير القدرة.

إن وجود الأداء التفاضلي يعد دليلا على أن هناك عوامل أخرى أثرت على أداء مجموعة معينة مما يؤدي إلى صعوبة إجراء تقييم عادل للمفحوصين، ومن أجل ذلك تم تطوير الطرق الإحصائية للكشف عن الأداء التفاضلي في محاولة لتحقيق العدالة (إجباره، 2015).

الفرق بين مصطلح الأداء التفاضلي والتحيز:

بدأت دراسات الأداء التفاضلي منذ زمن طويل، والذي كان يطلق عليه آنذاك التحيز، إذ سلطت تلك الدراسات الضوء على حقيقة أن المجموعات المختلفة لها احتمالات غير متساوية

للاستجابة الصحيحة على نفس الفقرة، إلا أن استخدام مصطلح التحيز في ذلك الوقت لم يكن له مبرر (Holland &Thayer, 1986).

وكان يتم الكشف عن التحيز سابقًا عن طريق إيجاد الفروق بين متوسطات المجموعات، وتعتبر الفقرة متحيزة ضد المجموعة ذات المتوسط الأقل، لكن هذه الطريقة لم تأخذ في الاعتبار أن الاختلاف في المتوسطات من الممكن أن يكون نتيجة وجود فروق حقيقية بين المجموعات في درجة امتلاكهم للقدرة التي تقيسها الفقرة _ وهو ما سمي بأثر الفقرة Item Impact_ (Hambleton et al.1991). لذلك يوصي سواندر Swander (1991) بضرورة التمييز بين مصطلح التحيز الذي يعكس بعدا اجتماعيا، ومصطلح الأداء التفاضلي.

ويرى زومبو Zumbo (1999) أن الأداء التفاضلي للفقرة يظهر عندما يكون للمختبرين من مجموعات مختلفة احتمالات مختلفة في الوصول للاستجابة الصحيحة وذلك بعد مساواتهم في القدرة، ويظهر التحيز بسبب بعض خصائص الفقرة أو ظروف التطبيق، ووجود أداء تفاضلي يعد شرطا ضروريا للتحيز ولكنه شرط غير كاف، إذ لا بد من عمل تحليلات لاحقة مثل تحليل المحتوى للحكم على الفقرة بأنها متحيزة.

كما ميز إليس وراجو Ellis & Raju (2003) بين التحيز والأداء التفاضلي، بأن مصطلح التحيز يرتبط بالمعاني الاجتماعية والسياسية أكثر من ارتباطه بالجانب السيكومتري، حيث يُنظر لمصطلح التحيز على أنه يعكس دلالات سلبية ترتبط بفكرة عدم العدالة، لذلك يرى المختصون في مجال القياس أنه من الأفضل استخدام المصطلحات السيكومترية بدلًا من تلك التي تحمل معاني اجتماعية أو سياسية.

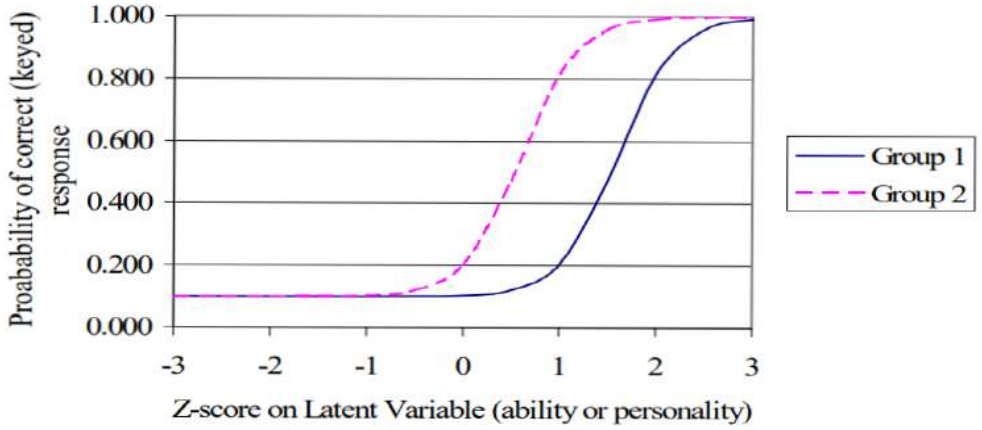
يوجد نوعان للأداء التفاضلي بحسب طبيعة التفاعل بين مستوى القدرة وعضوية المجموعة (Zumbo,1999)، هما:

1- الأداء التفاضلي المنتظم

يحدث الأداء التفاضلي المنتظم عندما لا يكون هناك تفاعل بين مستوى القدرة والمجموعة، أي تكون احتمالية الاستجابة الصحيحة أعلى عند مجموعة معينة عبر كل مستويات القدرة.
والشكل (1) يوضح التمثيل البياني للأداء التفاضلي المنتظم.

شكل 1

التمثيل البياني للأداء التفاضلي المنتظم (Zumbo,1999)

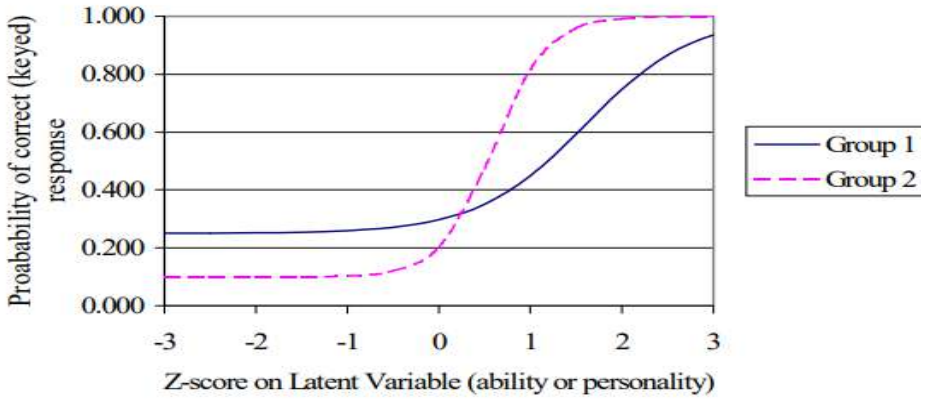


2- الأداء التفاضلي غير المنتظم

يحدث الأداء التفاضلي غير المنتظم عندما يكون هناك تفاعل بين مستوى القدرة والمجموعة، أي أن احتمالية الوصول للاستجابة الصحيحة غير متساوية عند مستويات القدرة المختلفة، حيث يظهر الأداء التفاضلي مرة لصالح المجموعة المستهدفة Focal Group عند مستوى معين من القدرة، ويظهر مرة أخرى لصالح المجموعة المرجعية Reference Groupعند مستوى آخر من القدرة. والشكل (2) يوضح التمثيل البياني للأداء التفاضلي غير المنتظم.

شكل 2

التمثيل البياني للأداء التفاضلي غير المنتظم (Zumbo,1999)



طرق الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات

من خلال اطلاع الباحثتين على الأدب النظري السابق لوحظ تعدد تصنيفات طرق الكشف عن الأداء التفاضلي، فالبعض يصنفها وفق نظرية القياس التي تستند إليها الطرق القائمة على النظرية الكلاسيكية CTT والطرق القائمة على نظرية الاستجابة للفقرة IRT وهناك من يصنفها إلى طرق معلمية ولامعلمية Parametric and Nonparametric كما تصنف بالطرق القائمة على جداول الاحتمالات، وأخيرًا تصنف بالطرق القائمة على التحليل العاملي، ونظرًا لشمولية تصنيف الطرق حسب النظرية التي تستند إليها، سيتم اعتماد هذا التصنيف في البحث الحالي.

طرق الكشف عن الأداء التفاضلي المستندة إلى النظرية الكلاسيكية:

1- طريقة مانتل- هنزل

قدم مانتل وهنزل عام 1959 طريقة جديدة للمقارنة بين المجموعات الفرعية، وبعد ذلك قام هولاند وثاير Holland & Thayer 1988 باستخدام هذه الطريقة بعد تكييفها في الكشف عن الأداء التفاضلي، حيث استخدمت كطريقة أساسية في مركز خدمة الاختبارات التربوية Educational Testing Service ETS في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات (Dorans & Holland, 1991).

يتم تنظيم بيانات الفقرة التي تحلل بطريقة مانتل-هنزل في مصفوفة ثنائية (m×2×2) لكل مستوى من مستويات القدرة، حيث تمثل m مستويات القدرة، وتتضمن هذه المصفوفة متغير الفقرة المراد الكشف عنها والتي تأخذ قيمتين، إما (واحد) (1) للإجابة الصحيحة، أو (صفر) للإجابة الخاطئة، كما تتضمن متغير المجموعة، حيث يوجد مجموعتان، الأولى المرجعية Reference Group وهي المجموعة التي تعتمد كأساس للمقارنة، والمجموعة الثانية، المستهدفة Focal Group. ويرصد في الجدول عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة، وعدد الأفراد الذين أجابوا إجابة خاطئة من المجموعتين المرجعية والمستهدفة، كما يرصد متغير القدرة والمتمثل في الدرجة الكلية على الاختبار الذي يستخدم معيار المطابقة لتحديد الأفراد متساوي القدرة من المجموعتين للمقارنة بينهم (Dorans & Holland, 1991) والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول 1

توزيع إجابات أفراد المجموعتين المرجعية والمستهدفة على الفقرة

	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة	المجموع
المجموعة المرجعية r	Rrm	Wrm	Nrm
المجموعة المستهدفة f	Rfm	Wfm	Nfm
المجموع	Rtm	Wtm	Ntm

حيث:

Rrm: عدد أفراد المجموعة المرجعية الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة عند مستوى القدرة m.

Wrm: عدد أفراد المجموعة المرجعية الذين أجابوا على الفقرة إجابة خاطئة عند مستوى القدرة m.

Nrm: عدد أفراد المجموعة المرجعية من لهم مستوى القدرة m.

Rfm: عدد أفراد المجموعة المستهدفة الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة عند مستوى القدرة m.

Wfm: عدد أفراد المجموعة المستهدفة الذين أجابوا على الفقرة إجابة خاطئة عند مستوى القدرة m.

Nfm: عدد أفراد المجموعة المستهدفة من لهم مستوى القدرة m.

Rtm: عدد أفراد المجموعتين المرجعية والمستهدفة الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة عند مستوى القدرة m.

Wtm: عدد أفراد المجموعتين المرجعية والمستهدفة الذين أجابوا على الفقرة إجابة خاطئة عند مستوى القدرة m.

Ntm: عدد أفراد المجموعتين ممن لهم مستوى القدرة m.

ويختبر إحصائي مانتل- هنزل الفرضية الصفرية التالية:

$$_0H: \frac{Rrm/Wrm}{Rfm/Wfm} = 1 \quad m = 1,\ldots\ldots,m$$

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

ويُعبَّر عن هذه الفرضية لفظيًا بأنه احتمال الحصول على الإجابة الصحيحة للفقرة على مستوى معين من متغير المقارنة، هو نفسه في كل من المجموعتين المرجعية والمستهدفة وفي كل مستويات متغير المقارنة (m Dorans & Holland, 1991).

وتعد طريقة مانتل- هنزل من أكثر الطرق استخدامًا وذلك للمزايا التي تتمتع بها، فهي بالإضافة إلى دقتها في الكشف تتميز بصغر حجم العينة التي تحتاج لها مقارنة بالطرق الأخرى، وسهولة إجراءاتها، كما أنها توفر اختبارًا إحصائيًا لمستوى الدلالة وتقديرًا لحجم الأثر effect size (Chaimongkol, 2005) كما تعد مناسبة للاستجابات الثنائية (1، صفر) (الدوسري، 2018) كما هو الحال في البيانات المستخدمة في البحث الحالي.

2- طريقة الانحدار اللوجستي

تعد طريقة الانحدار اللوجستي من الطرق اللامعلمية القائمة على نظرية القياس الكلاسيكية CTT وتم اقتراحها من قبل سوامنياثان وروجرز Swaminathan & Rogers 1990 وذلك للتغلب على قصور طريقة مانتل-هنزل في الكشف عن الأداء التفاضلي المنتظم، حيث كان هدفهما تطوير طريقة إحصائية قادرة على الكشف عن الأداء التفاضلي بنوعيه المنتظم وغير المنتظم (اجباره، 2015).

"وعند استخدام طريقة الانحدار اللوجستي في الكشف عن DIF فإنه يتم اعتبار الاستجابة على الفقرة كمتغير تابع، والقدرة المشاهدة والمجموعة التي ينتمي إليها الفرد والتفاعل بينهما كمتغيرات مستقلة" (اللبدي، 2008، ص 17).

3- طريقة الصعوبة المحولة

تعتمد طريقة الصعوبة المحولة على قيم معالم الصعوبة للكشف عن الأداء التفاضلي، ووفقًا لهذه الطريقة فإن الفقرة تُظهر أداء تفاضليا عند اختلاف قيم الصعوبة لها بين المجموعتين، بمعنى آخر عندما تكون الفقرة أكثر صعوبة عند إحدى المجموعتين(Angoff, 1972).

طرق الكشف عن الأداء التفاضلي القائمة على نظرية الاستجابة للفقرة:

1- طريقة نسبة الأرجحية

يعتبر اختبار نسبة الأرجحية من أكثر الطرق فاعلية في الكشف عن الأداء التفاضلي المنتظم وغير المنتظم، كما يمكن استخدامه مع البيانات الثنائية والمتعددة (Lopez, 2012).

تقوم فكرة هذه الطريقة على استخدام إحصائي نسبة الأرجحية وذلك لفحص الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق في معالم الفقرات بين المجموعتين المرجعية والمستهدفة، وتشير الدلالة الإحصائية إلى وجود أداء تفاضلي.

ويستخدم اختبار نسبة الأرجحية للمقارنة بين ملاءمة نموذجين، الأول يسمى النموذج القاعدي ويتضمن جميع الفقرات باستثناء الفقرة التي يراد الكشف عنها وتسمى مجموعة فقرات الجذع المشترك، والنموذج الثاني يسمى النموذج المعزز، ويتكون من مجموعة فقرات الجذع المشترك إضافة إلى الفقرة المراد الكشف عنها. ثم يتم مقارنة معالم الفقرات قبل وبعد إضافة الفقرة المراد الكشف عنها، أي بين النموذجين القاعدي والمعزز، وإذا تم التوصل إلى وجود فرق بعد إضافة الفقرة، فإنه يكون بسبب التفاعل بين الفقرة وعضوية المجموعة (إجباره، 2015).

1- طريقة فرق المساحة بين المنحنيات

تقوم فكرة هذه الطريقة على حساب المساحة بين المنحنيين المميزين للفقرة للمجموعتين المرجعية والمستهدفة، وذلك بعد معادلة الدرجات ووضعها على مقياس مشترك، ومن المفترض أن تكون المساحة بين المنحنيين صفراً، وعندما لا تكون كذلك من الممكن أن يستدل على وجود أداء تفاضلي (Hambleton et. al. 1991).

2- طريقة مربع كاي للورد

تعد من الطرق الشائعة التي تعتمد على مقارنة معالم الفقرة، والتي يمكن استخدامها لاختبار الفروق في معلم أو أكثر للفقرات، في كل من المجموعة المرجعية والمستهدفة، ومن مميزات هذه الطريقة أنه يمكن تكييفها بسهولة لأي نموذج معلمي، كما أنها قادرة على الكشف عن الأداء التفاضلي بنوعيه المنتظم وغير المنتظم، بالإضافة إلى أن القيم الحرجة يتم إيجادها بسهولة لمختلف مستويات الدلالة ودرجات الحرية (Lopez, 2012).

ثانيًا: الذكاء الثلاثي

يعد الذكاء من الموضوعات الهامة التي نالت اهتمام علماء النفس منذ القدم، وذلك لارتباطه بالعديد من جوانب الحياة كالجوانب الأكاديمية والمهنية، وأسفر هذا الاهتمام عن وجهات نظر عديدة ودراسات مستفيضة حاولت تفسير طبيعة الذكاء.

وقد كانت المحاولات الأولى لدراسة الذكاء وقياسه علميًا على يد فرانسيس جالتون (Galton) في نهاية القرن التاسع عشر حينما وضع اختبار القدرة العقلية، تلتها بعد ذلك محاولات بينيه

وسيمون (Binet &Simon) في تطوير مقياس للذكاء وذلك في بداية القرن العشرين (الزغول، والهنداوي، 2014).

ومنذ بداية تلك المحاولات وحتى العقد الأول من القرن الواحد والعشرين، ظهرت العديد من النظريات والاتجاهات التي فسرت طبيعة الذكاء، من أبرزها الاتجاه الفلسفي، والبيولوجي، والعاملي، والمعرفي، والاجتماعي، وغيرها من الاتجاهات التي أبدت اختلافًا فيما بينها، بل تناقضًا في بعض الحالات (الجاسم، 2010).

وتمثل نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرغ ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر أحد أبرز الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في الثمانينات من القرن الماضي، ووضع ستيرنبرغ نظرية في الذكاء مركبة من ثلاثة أبعاد هي الذكاء والعالم الداخلي للفرد، الذكاء والعالم الخارجي، الذكاء والخبرة (جروان، في: الصياد، 2020).

وقد وضع ستيرنبرغ نظريته الثلاثية في الذكاء الإنساني نتيجة إدراكه لقصور مقاييس الذكاء التقليدية عن تقديم تصور شامل للذكاء، واتجه نحو منحى آخر لتفسير طبيعة الذكاء، تخلّى فيه عن منهج التحليل العاملي، لأن هذا المنهج حسب تصوره لم ينجح في الكشف عن القدرات العقلية التي يستخدمها الناس فعليًا في حياتهم، واقترح نظرية تعتمد على تحليل مكونات الذكاء توصل إليها بعد تحليل الأساليب التي ينتهجها الفرد عندما يحل مشكلة ما تعرَّض لها (آل كاسي وآخرون، 2020).

وقد بدأت إسهامات روبرت ستيرنبيرغ في وضع نموذج للذكاء الإنساني في إطار اتجاه تجهيز المعلومات عام 1977 في بحثه الذي نال به درجة الدكتوراه. بعد ذلك توالت أبحاثه حول الذكاء بصورة جعلته من أكثر العلماء المعاصرين إنتاجية في هذا المجال، وقد عرض نموذج الذكاء الإنساني الذي اقترحه بشكل شبه كامل عام 1980 حينما عرض الجزء الأول من النموذج الخاص بالمكونات Components الذي اعتبره بمثابة (العمليات الأولية) عند أصحاب الاتجاه المعرفي، في مقابل مفهوم العوامل Factors عند أصحاب اتجاه التحليل العاملي. وفي عام 1984 عرض الجزء الثاني من النموذج الذي يصور الطبيعة الثلاثية للذكاء متضمنًا ثلاث نظريات فرعية هي نظرية المكونات ونظرية الخبرة والنظرية السياقية (أبو حطب، 2011).

مفهوم الذكاء الثلاثي:

يعرف ستيرنبرغ وجريجورنكو (Sternberg & Grigorenk (2002, p.266 الذكاء الناجح بأنه "نظام متكامل من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية اللازمة للنجاح في الحياة، يستخدمه الفرد

لتمييز نقاط القوة لديه ليدعمها وتصحيح نقاط الضعف لديه لتصحيحها من خلال التوازن بين القدرات الثلاث".

كما يعرفه Sternberg (2015) بأنه القدرة على تحقيق النجاح في الحياة طبقًا لمفهوم الفرد نفسه، وتعريفه للنجاح في محيطه الثقافي والاجتماعي، وذلك عن طريق توظيف عناصر القوة لديه والتعويض عن عناصر ضعفه من أجل التكيف مع محيطه بتشكيله أو تعديله أو تغييره، وذلك عن طريق التوازن بين قدراته التحليلية والإبداعية والعملية.

ويعرفه جمعة (2020، ص 1095) "بقدرة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة داخل السياق الثقافي والاجتماعي، بالاستفادة من نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف وتعويضها، لكي يتم التكيف والتشكيل واختيار البيئات من خلال الجمع بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية".

بنية نظرية الذكاء الثلاثي:

وضع ستيرنبرغ في نظريته الثلاثية للذكاء قواعد شاملة تحكم السلوك الذكي، وحاول دمج ثلاث نظريات فرعية هي (المكونات، والخبرة، والسياق) فالمكونات تتفاعل بكل أبعادها الداخلية المتضمنة الآليات المتحكمة في العمليات العقلية، ومكوّن الخبرة، وقدرة الفرد على احتوائه، وأخيرًا مكوّن السياق الذي أضافه ستيرنبرغ نتيجة تأثره بالنظريات السياقية التي تناولت الذكاء.

وهذه النظريات الفرعية الثلاث تتفاعل معًا وتعطي تصورًا عامًا حول نظرة ستيرنبرغ للذكاء، فالنظرية الفرعية الأولى تهتم بعلاقة الذكاء مع العالم الداخلي للفرد، تحديدًا العمليات العقلية الخاصة بالسلوك الذكي وذلك في محاولة للإجابة على سؤال (ماذا يحدث داخل العقل؟)، أما النظرية الفرعية الثانية (الخبرة) فتحاول أن توضح كيف تؤثر خبرة الفرد في ذكائه، أما النظرية الفرعية الثالثة (السياق) فتهتم بالعالم الخارجي وقدرة الفرد على التكيف معه أو تبديله أو تغييره (الجاسم، 2010).

أنواع الذكاء الثلاثي:

1- الذكاء التحليلي

"يعكس هذا النوع من الذكاء إعادة صياغة للنظرية المكوناتية للذكاء والتي قدمها ستيرنبرغ في عام 1977، لتمثل بعد ذلك البعد الأول أو النظرية الفرعية الأولى في نظريته الثلاثية للذكاء" (عبد الغني، 2012، ص 140).

ويصف Sternberg (2005) الذكاء التحليلي بأنه القدرة على التحليل والنقد والتقييم والمقارنة وإظهار التناقضات، ويتم تطبيق ذلك على مشكلات مألوفة نسبيًا وذات طبيعة مجردة وواقعية، ويستخدم هذا الذكاء عادة في الحياة الأكاديمية.

كما يتضمن الذكاء التحليلي مهارة تجزئة المشكلات إلى وحدات صغيرة ومحاولة فهم مكوناتها، مثل تحليل نص أو تحليل العلاقات الداخلية بين الأشكال والأرقام، وهذه المهارة يمكن تنميتها من خلال الأنشطة التي تعتمد على تحليل المعلومات وتفسير طريقة حدوث الأشياء وتوضيح المقارنات (عبد الله، 2020).

وتتمثل أهم الخصائص المميزة للأفراد ذوي الذكاء التحليلي فيما يلي (الشواورة، 2017):

- يشعرون بوجود مشكلة قبل استفحالها ويكونون قادرين على تحديدها بشكل دقيق.
- لديهم القدرة على وضع استراتيجيات لحل المشكلات طويلة المدى.
- لديهم قدرة عالية ودقيقة في تمثيل المعلومات.
- يمتلكون قدرة على استغلال الموارد المتاحة وخاصة تلك التي يرون أنها ستعطي نتائج جيدة.
- لديهم القدرة على متابعة ومراجعة قراراتهم وتقييمها وتصحيح الأخطاء التي يكتشفونها.

ويعد الذكاء التحليلي موازيًا لمفهوم الذكاء التقليدي الذي يلعب دورًا رئيسيًا في التحصيل الأكاديمي (Sternberg, 2005).

2- الذكاء الإبداعي

يمثل الذكاء الإبداعي البعد الثاني في النظرية الثلاثية للذكاء الذي يرتبط بخبرات الفرد بالعالم الداخلي والخارجي (Sternberg, 2005).

ويتضمن الذكاء الإبداعي القدرة على الابتكار والاختراع والتخيل وإقامة الافتراضات، وذلك عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقف جديد نسبيًا، وعملية الإبداع هنا تتضمن التفكير التقاربي والتباعدي (Sternberg, 2006).

كما يتضمن القدرة على التعامل مع الخبرات والمثيرات الجديدة بشكل توافقي لحل المشكلات أو ابتكار منتج إبداعي، ويتضمن هذا النوع من الذكاء قدرتين، الأولى: تتعلق بالقدرة على التعامل مع الخبرات الجديدة من خلال الاعتماد على الخبرات السابقة وبشكل خلاق، أما القدرة الثانية: فترتبط بتحويل المهارات الجديدة التي لم يسبق تعلمها إلى مهارات آلية لا تتطلب الكثير من الانتباه والتذكر (طه، 2006).

وبالرغم من تميز الأفراد ذوي الذكاء الإبداعي في مجالات عديدة مثل المجالات الأدبية والعلمية والفنية والتكنولوجية، وقدرتهم على التعامل مع الظواهر بطريقة مميزة مختلفة عن الآخرين، فإنهم عادة لا يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء التقليدية (الجاسم والحمدان، 2015).

3- الذكاء العملي

يمثل الذكاء العملي البعد الثالث في نظرية ستيرنبرغ للذكاء، حيث يمثل النظرية الفرعية السياقية التي تربط بين الذكاء والعالم الخارجي للفرد، حيث تشير هذه النظرية إلى قدرة الفرد على التكيف مع بيئته أو تعديلها أو تغييرها وذلك من أجل تحقيق أهدافه (الجاسم والحمدان، 2015).

ويأتي دوره لاحقًا للذكاء التحليلي والإبداعي، فبعد تحليل الأفكار وابتكار أفكار إبداعية غير تقليدية يأتي دور الذكاء العملي ليعمل على تطبيق تلك الأفكار، ويتضمن الذكاء العملي مهارات التطبيق والاستخدام والتوظيف والتنفيذ (شنك، 2013).

ويتضمن الذكاء العملي قدرة الفرد على تحليل المواقف وفهمها والاستفادة من المعرفة الضمنية المتوفرة لديه، ويمكن تحديد ثلاثة جوانب رئيسية للذكاء العملي:

الجانب الأول هو التكيف مع البيئة، ويعني قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في السياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه.

أما الجانب الثاني فهو تشكيل البيئة، ويقصد به إحداث تغييرات في البيئة، وعادة ما يلجأ الفرد لهذه الاستراتيجية عندما يفشل في الجانب الأول (التكيف مع البيئة) أو لمجرد رغبته في التغيير.

أما الجانب الثالث والأخير فهو اختيار البيئة حيث يقوم الفرد باختيار بيئة جديدة تمامًا (طه، 2006).

ومما تجدر الإشارة إليه، أن أحد الجوانب الرئيسية للذكاء العملي هو استخدام المعرفة الضمنية Tacit Knowledge ويقصد بها ما يحتاجه الفرد من المعرفة وذلك من أجل العمل بفاعلية في البيئة، والمعرفة الضمنية لا يتم تدريسها أو تعلمها بشكل مباشر، وإنما يكتسبها الفرد من البيئة بشكل عام (Sternberg &Kaufman, 1998). كما أن المعرفة الضمنية تزداد بازدياد خبرة الفرد، ويمكن من خلالها التنبؤ بمدى نجاح المتعلمين في حياتهم العملية أكثر من الاختبارات التقليدية (Sternberg &Hedlund, 2002).

الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال الاطلاع على الأدب النظري السابق حول موضوع الدراسة، أن المتخصصين قد أولوا متغيرات الدراسة (الأداء التفاضلي والذكاء الثلاثي) اهتماما كبيرًا، وقد ترجم هذا الاهتمام إلى دراسات مستفيضة، ونظرًا لعدم وجود دراسة تناولت المتغيرين معًا - حسب إطلاع الباحثتين - فسيتم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، المحور الأول خاص بالأداء التفاضلي، والمحور الثاني خاص بالذكاء الثلاثي.

المحور الأول: دراسات تناولت الأداء التفاضلي

أجرى العناتي (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء غير اللفظي (TONI-4) المقنن على البيئة الأردنية والمؤلف من (60) فقرة في صورته الرابعة، وذلك تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ودخل الأسرة (أقل من 450 دينارا، 450 دينارا فأعلى) والمستوى التعليمي للأم (دون البكالوريوس، بكالوريوس فأعلى). بلغت العينة (414) طالبا وطالبة في الصف السابع الأساسي. وباستخدام طريقة مانتل - هنزل بينت نتائج الدراسة وجود أداء تفاضلي في فقرتين لصالح الذكور، ووجود أداء تفاضلي في فقرتين لصالح الأسر ذات الدخل (450 دينارا فأعلى)، ووجود أداء تفاضلي في (5) فقرات وفقًا لمتغير المستوى التعليمي للأم، أربعة منها لصالح المستوى التعليمي (بكالوريوس فأعلى).

وقام كل من أوعلا والمطارنة (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار تحديد المستوى في مادة اللغة الإنجليزية المطبق على طلاب جامعة مؤتة وذلك تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام بيانات الاختبار الذي يتألف من (25) فقرة. تكونت العينة من (380) طالبا وطالبة.

وباستخدام طريقة معلم صعوبة الفقرة، توصلت الدراسة إلى وجود (3) فقرات أظهرت أداء تفاضليا لصالح الإناث، كما أظهرت (18) فقرة أداء تفاضليا لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح الأقسام العلمية. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود (5) فقرات أظهرت أداء تفاضليا وذلك باستخدام طريقة (مانتل - هنزل) تبعًا لمتغير الجنس، ثلاث فقرات منها لصالح الإناث، وفقرتان لصالح الذكور، وتبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي أظهرت (9) فقرات أداء تفاضليا لصالح الأقسام العلمية.

وأجرى الدوسري (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار تحصيلي في الرياضيات تبعًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس)، ونوع الأداء التفاضلي للفقرات (منتظم، غير منتظم).

أعد الباحث اختبارا يتكون من (34) فقرة من النوع المقالي يقيس مهارات الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (4200) طالب وطالبة في مدارس مملكة البحرين موزعين على الصفوف الثلاثة، الصف الرابع (1400)، والخامس (1400)، والسادس (1400).

استخدم الباحث طريقة (مانتل- هنزل) في الكشف عن الأداء التفاضلي وتوصلت النتائج إلى وجود أداء تفاضلي في خمس فقرات لصالح الإناث، وفقرة واحدة لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود (10) فقرات ذات أداء تفاضلي لصالح الصفين الخامس والسادس وفقرة واحدة لصالح الصف الرابع.

وفيما يتعلق بنوع الأداء التفاضلي، توصلت الدراسة وباستخدام طريقة الانحدار اللوجستي إلى أن الأداء التفاضلي كان غير منتظم في كثير من الفقرات مع وجود أداء منتظم لفقرات أخرى وذلك على مستوى الصف الدراسي أكثر منه على مستوى جنس الطالب.

وقامت شانموغام Shanmugam (2020) بدراسة مقارنة هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي بين الجنسين غير الناطقين باللغة الإنجليزية، في فقرات اختبار الرياضيات المكون من (20) فقرة، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأداء التفاضلي وخصائص فقرات الاختبار. تكونت العينة من (988) طالبا تم تحديدهم كمجموعة مرجعية، و(1381) طالبة تم تحديدهن كمجموعة مستهدفة.

وباستخدام طريقة مانتل- هنزل كاي سكوير القائمة على نظرية الاستجابة للفقرة توصلت نتائج الدراسة إلى وجود (7) فقرات ذات أداء تفاضلي، أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فتوصلت نتائج الدراسة باستخدام اختبار ويلش Welch t-test إلى أن الأداء التفاضلي في الفقرات التي كانت تقيس مهارات تفكير دنيا كانت لصالح الإناث، أما تلك التي كانت تقيس مهارات تفكير عليا فكانت لصالح الذكور.

وأجرى رشوان (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار (واطسون وجليسر) للتفكير الناقد وذلك وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي. تم تطبيق الاختبار على (396) طالبا من جامعة القصيم، وباستخدام النموذج البارامتري ثنائي المعلمة ونموذج Ramsay

للانحدار اللابارامتري المهد تم الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات الذي كان العديد منه لصالح التخصصات العلمية وبعضه لصالح التخصصات الأدبية.

وأجرى المسكري والمحرزي (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار (القدرة اللفظية) من مقياس الخليج للقدرات العقلية المتعددة Gulf Multiple Mental Ability Scale (GMMAS) والمكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وذلك تبعًا لمتغيري الجنس والدولة. تكونت عينة الدراسة من بيانات أرشيفية لطلبة الصفين الثالث والرابع في المرحلة الابتدائية في دول مجلس التعاون الخليجي والبالغ عددهم (4280) طالبا وطالبة.

وباستخدام طريقة (مانتل- هنزل) توصلت نتائج الدراسة إلى أن 60% من فقرات الاختبار أظهرت أداء تفاضليا تبعًا لمتغير الجنس، وبالمثل 60% تبعًا لمتغير الدولة. ويعد الأداء التفاضلي (ضعيفًا) في معظم الفقرات، كما تم استخدام طريقة الصعوبة المحولة والتي كشفت عن وجود أداء تفاضلي بنسبة 30% لمتغير الجنس و (33.33%) لمتغير الدولة.

وأخيرًا أجرت إيتينغ Eteng (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار اللغة الإنجليزية المطبق في مدارس الثانوية العامة في نيجيريا، والمكون من (70) فقرة وذلك وفقًا لمتغيري الجنس والوضع الاجتماعي/الاقتصادي.

تكونت عينة الدراسة من (1390) طالبا وطالبة. وباستخدام طريقة لورد أظهرت نتائج الدراسة وجود (13) فقرة ذات أداء تفاضلي حسب متغير الجنس وتشكل 18% من مجموع الفقرات، و(23) فقرة ذات أداء تفاضلي حسب الوضع الاجتماعي/الاقتصادي وتشكل 32% من مجموع الفقرات.

المحور الثاني: دراسات تناولت الذكاء الثلاثي

أجرى كل من خصاونة والخوالدة (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الناجح والنمو الاجتماعي المدرسي لدى طلاب صعوبات التعلم في منطقة عسير، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس النمو الاجتماعي المدرسي ومقياس الذكاء الناجح حيث تكون المقياس من (26) فقرة، وكل فقرة لها تدريج من خمس فئات: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا).

تكونت عينة الدراسة من (293) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الابتدائية الرابع والخامس والسادس في المدارس التابعة لإدارة تعليم منطقة عسير. وباستخدام

معامل الارتباط توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح والنمو الاجتماعي المدرسي لدى طلاب وطالبات صعوبات التعلم.

وقام الخطيب (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الناجح والتعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كان هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والذكاء الناجح. استخدم الباحث مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، كما طور مقياس الذكاء الناجح الذي اشتمل على ثلاث قدرات وهي القدرات (التحليلية، الإبداعية، العملية) وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (71) طالب وطالبة من الطلاب الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة الزرقاء بالأردن.

وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الموهوبين جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى الذكاء الناجح جاء بدرجة مرتفعة لدى أفراد العينة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الناجح لصالح الذكور، وفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لصالح الإناث.

وأجرت بلبل (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير النوع (ذكر، أنثى) ومستوى التحصيل (متفوق، عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلاب في الذكاء الناجح، بالإضافة إلى العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار الذكاء الناجح من إعداد الباحثة ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على عينة مؤلفة من (217) طالبا وطالبة في الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود علاقة موجبة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب المتوفقين، في حين أنه لا توجد علاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب العاديين.

كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للنوع ومستوى التحصيل على الذكاء الناجح لصالح الإناث المتفوقات، بينما لا يوجد تأثير للنوع ومستوى التحصيل والتفاعل الثنائي بينهما على استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين.

وأجرت الطراونة (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى العلاقة بين الذكاء الناجح والتفكير الإيجابي، واختلاف درجة الذكاء الناجح تبعًا لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) ومستوى

التحصيل (ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول) بالإضافة إلى مقدار ما يتنبأ به الذكاء الناجح في التفكير الإيجابي.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الذكاء الناجح، وتكون المقياس في صورته النهائية من (36) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة (القدرة التحليلية، القدرة الإبداعية، القدرة العملية). وتكونت عينة الدراسة من (496) طالبا وطالبة من جامعة مؤتة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مستوى الذكاء الناجح ودرجة التفكير الإيجابي لدى أفراد العينة، كما تبين وجود أثر إيجابي لأبعاد الذكاء الناجح على التفكير الإيجابي ساهم بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بالتفكير الإيجابي بنسبة 34.1%، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في الذكاء الناجح في جميع الأبعاد، باستثناء بعد الذكاء العملي لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التحصيل الدراسي في الذكاء الناجح في جميع الأبعاد باستثناء بعد الذكاء التحليلي ولصالح المستوى الممتاز.

وأجرى الحميدي والكندري (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن قدرات الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت تبعًا لمتغير الجنس، ومدى إسهام قدرات الذكاء الناجح في التنبؤ بالمعدل التراكمي لدى الطلاب. تكونت عينة البحث من (598) طالبا وطالبة، منهم (259) ذكور، و(339) إناث. وتم استخدام قائمة التقرير الذاتي لتقدير الذكاء الناجح من إعداد الكندري 2017.

وتوصلت النتائج إلى ارتفاع القدرة التحليلية لدى الطلبة بصورة دالة إحصائيا عن بقية القدرات، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائيًا في درجة الذكاء الناجح حسب الجنس (ذكور، إناث)، كما أكدت النتائج على إسهام القدرة التحليلية في التنبؤ بصورة دالة إحصائيًا بالمعدل التراكمي.

وأخيرًا أجرت كل من نصار وبرسوم (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدينة الجبيل في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (76) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية من

الطالبات الملتحقات ببرنامج موهبة التابع لمركز موهبة. تم تطبيق مقياس التفكير الناقد واختبار الذكاء الناجح.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين درجات الطالبات في مهارات التفكير الناقد وقدرات الذكاء الناجح التحليلية والعملية، وعلاقة سالبة غير دالة إحصائيًا بين درجات الطالبات في مهارات التفكير الناقد والقدرة الإبداعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة وبحسب اطلاع الباحثتين تتضح الأمور التالية:

- تركزت أهداف الدراسات السابقة في محور الذكاء الثلاثي على دراسة العلاقة بين الذكاء الثلاثي ومتغيرات أخرى، أو دراسة الفروق في الذكاء الثلاثي وفقًا لمتغيرات مثل الجنس ومستوى التحصيل، أو هدفت إلى التعرف على قدرة الذكاء الثلاثي في التنبؤ بمتغيرات أخرى.
- يلاحظ تنوع العينات في الدراسات السابقة، فقد شملت طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وطلاب المرحلة الجامعية وذوي الاحتياجات الخاصة كالطلاب الموهوبين، وذوي صعوبات التعلم.
- من حيث المناهج المستخدمة، فقد تعددت المناهج المتبعة ما بين المنهج التجريبي وشبه التجريبي والمنهج الوصفي.
- بالنسبة للنتائج التي تم التوصل إليها في محور الذكاء الثلاثي، فقد كانت النتائج متباينة حول وجود فروق في الذكاء الثلاثي بين الذكور والإناث، كما هو في دراسة الخطيب 2018 والطراونة 2018 والحميدي والكندري 2019 مع ندرة الدراسات التي تناولت الفروق في الذكاء الثلاثي تبعًا للتخصص (علمي، نظري)
- معظم الدارسات التي تمت في الأداء التفاضلي استهدفت اختبارات التحصيل، وعدد قليل منها تم باستخدام اختبارات الذكاء مثل دراسة (العناتي،2017).
- يلاحظ من الدراسات السابقة عدم وجود أي دراسة تناولت الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي، ولسد هذه الفجوة، وتحقيقًا لقواعد نشر الاختبارات التي اعتمدتها الجمعية الأمريكية للبحث التربوي، ستسعى هذه الدراسة إلى تقديم أدلة على تضمن فقرات اختبار الذكاء الثلاثي أي أداء تفاضلي حسب الجنس والتخصص أو خلوه منها.

فروض الدراسة:

بناء على الدراسات السابقة صاغت الباحثتان فروض الدراسة على النحو الآتي:

1. لا تُظهر فقرات اختبار الذكاء الثلاثي أداءً تفاضليًا وفقًا لمتغير الجنس.
2. لا تُظهر فقرات اختبار الذكاء الثلاثي أداءً تفاضليًا وفقًا لمتغير التخصص.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استُخدم المنهج الوصفي للإجابة على أسئلة البحث وذلك لمناسبته لأهداف البحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة القصيم في مرحلة البكالوريوس خلال العام الجامعي (1443هـ)، في الكليات التالية: (كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، كلية العلوم والآداب بعنيزة، كلية العلوم، كلية الحاسب). عدد مجتمع الدراسة (5240) طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

أ/ العينة الاستطلاعية

تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443هـ على عينة قوامها (143) طالبة من كلية العلوم والآداب في بريدة وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث.

ب/ العينة الأساسية

تكونت عينة الدراسة من (213) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية. والجدول رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص.

جدول 2

توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والتخصص

الجنس / التخصص	ذكور	إناث	المجموع
علمي	57	59	116
أدبي	42	55	97
المجموع	99	114	213

وبعد تصحيح الأوراق تم استبعاد (12) ورقة لعدم استكمال الإجابة عليها، وبذلك تكونت عينة الدراسة النهائية من (201) من طلبة جامعة القصيم.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدمت الباحثتان الأداة التالية:

اختبار القدرات الثلاثية لستيرنبرغ Sternberg Triarchic Abilities Test STAT. من إعداد ستيرنبرغ وقامت بترجمته للعربية لطفي (2004) ويتكون الاختبار من (10) اختبارات فرعية تقيس ثلاثة أبعاد، هي: التحليلية، الإبداعية والعملية، (9) اختبارات منها من نوع الاختيار من متعدد، والاختبار العاشر سؤال مقالي _ تم استبعاده في البحث الحالي لعدم مناسبة هذا النوع من الاختبارات لأهداف التحليل الإحصائي_ ويتكون كل اختبار فرعي من أربعة أسئلة، وبذلك يتضمن الاختبار (36) فقرة موزعة بين المحتوى اللفظي والكمي والأشكال. والجدول رقم (3) يوضح توزيع الفقرات تبعًا لنوع القدرة والمحتوى.

جدول 3

توزيع فقرات اختبار الذكاء الثلاثي تبعًا لنوع القدرة والمحتوى

القدرة / المحتوى	الذكاء التحليلي	الذكاء العملي	الذكاء الإبداعي
محتوى لغوي	4 ,3,2,1	16 ,15 ,14 ,13	28 ,27 ,26 ,25
محتوى كمي	8 ,7 ,6 ,5	20 ,19 ,18 ,17	32 ,31 ,30 ,29
محتوى أشكال	12 ,11 ,10 ,9	24 ,23 ,22 ,21	36 ,35 ,34 ,33

ويعد الاختبار من نوع ثنائي الاستجابة، أي يحصل فيه الطالب على درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة، وبذلك يحصل كل طالب على ثلاث درجات لكل بُعد:

- درجة القدرة التحليلية وتبلغ الدرجة القصوى 12 درجة
- درجة القدرة العملية وتبلغ الدرجة القصوى 12 درجة
- درجة القدرة الإبداعية وتبلغ الدرجة القصوى 12 درجة

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولا: الصدق

تم التحقق من صدق الاختبار في الدراسة الحالية بطريقتين هما صدق المحكمين والصدق التمييزي.

أ/ صدق المحكمين، عرضت الباحثتان الاختبار في صورته الأولية والذي اشتمل على (36) فقرة على (12) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، لإبداء رأيهم حول مدى سلامة اللغة ودقة الصياغة، ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وتقديم أي ملاحظات أخرى، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على جميع الفقرات أعلى من 80% كما تمت الاستفادة من ملاحظاتهم مثل تعديل بعض تعليمات الاختبار.

ب/ الصدق التمييزي، تم التحقق من الصدق التمييزي للاختبار عن طريق أخذ ما يمثل 33% من أفراد العينة الذين حصلوا على مجموع درجات مرتفعة، و33% من أفراد العينة الذين حصلوا على مجموع درجات متدنية، والمقارنة بينهما من خلال تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين. والجدول رقم (4) يوضح نتيجة اختبار"ت".

جدول 4

نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للتحقق من الصدق التمييزي للاختبار

الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
العليا	47	22,40	1,90	43,987-	92	0,009
الدنيا	47	7,19	1,40			

من خلال الجدول السابق نلحظ أن قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) وبذلك توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الأفراد المرتفعة ومتوسط درجات الأفراد المنخفضة مما يدل على أن الاختبار قادر على التمييز بين درجات الأفراد المرتفعة والمنخفضة.

ثانيًا: الثبات

تم حساب معاملات الثبات للاختبار ككل وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل أوميغا.

أ/ معامل ألفا كرونباخ، الجدول رقم (5) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من الأبعاد، ولفقرات الاختبار ككل.

جدول 5

معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ

البعد	البعد التحليلي	البعد العملي	البعد الإبداعي	الاختبار ككل
معامل الثبات	,602	,629	,628	,850

ب/ معامل أوميغا، يوضح الجدول رقم (6) معاملات ثبات أوميغا لكل بعد من الأبعاد ولفقرات الاختبار ككل.

جدول 6

معاملات الثبات باستخدام معامل أوميغا

البعد	البعد التحليلي	البعد العملي	البعد الإبداعي	الاختبار ككل
معامل الثبات	,627	,642	,641	,856

نلاحظ من الجدولين (5، 6) أن معاملات الثبات للأبعاد باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل أوميغا تراوحت ما بين (60،- 64،) كما بلغ معاملات الثبات للاختبار ككل 85، وهي تعتبر معاملات جيدة يمكن الوثوق بها.

ثالثًا: الاتساق الداخلي، تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، والجدول رقم (7) يوضح النتائج.

جدول7

معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه

البعد التحليلي		البعد العملي		البعد الإبداعي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,302**	13	0,472**	25	0,482**
2	0,363**	14	0,586**	26	0,538**

3	0,335**	15	0,589**	27	0,428**
4	0,480**	16	0,437**	28	0,042
5	0,661**	17	0,602**	29	0,664**
6	0,665**	18	0,499**	30	0,530**
7	0,520**	19	0,446**	31	0,377**
8	0,475**	20	0,406**	32	0,409**
9	0,352**	21	0,282**	33	0,544**
10	0,334**	22	0,398**	34	0,374**
11	0,466**	23	0,347**	35	0,408**
12	124,	24	0,248**	36	0,540**

*دالة إحصائيا عند 0,05 **دالة إحصائيا عند 0,01

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا باستثناء الفقرتين رقم (12) و (28) فهما غير دالتين، مما يؤكد الاتساق الداخلي. وبذلك يتكون الاختبار في صورته النهائية من 34 فقرة بعد استبعاد الفقرتين 12و 28 لعدم اتساقهما داخليا مع درجة البعد.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

- ينص الفرض الأول على أنه " لا تُظهر فقرات اختبار الذكاء الثلاثي أداءً تفاضليًا وفقًا لمتغير الجنس". وللتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب الإحصائي مانتل هنزل الذي يتبع توزيع كاي تربيع بدرجة حرية (1) بواسطة برمجية (SPSS V.28) وذلك عن طريق حساب الدرجة الكلية من خلال جمع درجات جميع الفقرات، واستخدام المجموع كمتغير مقارنة للكشف عن الأداء التفاضلي لجميع الفقرات كل فقرة على حدة، ومن ثم تم استبعاد درجات الفقرات التي أظهرت أداء تفاضليا من المجموع الكلي، وإعادة الكشف عن الأداء التفاضلي لجميع الفقرات باستخدام مجموع الفقرات المنقح، والجدول رقم (8) يوضح النتائج.

جدول رقم 8

نتائج اختبار مانتل هنزل للكشف عن الأداء التفاضلي حسب متغير الجنس

الفقرة	إحصائي مانتل هنزل	درجات الحرية	الدلالة الاحتمالية	وجود أداء تفاضلي	الفقرة	إحصائي مانتل هنزل	درجات الحرية	الدلالة الاحتمالية	وجود أداء تفاضلي
1	000,	1	983,	لا يوجد	18	49,783	1	000,	يوجد
2	9,401	1	002,	يوجد	19	10,723	1	001,	يوجد
3	9,646	1	002,	يوجد	20	73,169	1	000,	يوجد
4	2,219	1	136,	لا يوجد	21	102,662	1	000,	يوجد
5	732,	1	392,	لا يوجد	22	72,021	1	000,	يوجد
6	4,267	1	039,	يوجد	23	58,080	1	000,	يوجد
7	3,757	1	053,	لا يوجد	24	1,726	1	189,	لا يوجد
8	3,049	1	081,	لا يوجد	25	،563	1	453,	لا يوجد
9	42,917	1	000,	يوجد	26	،452	1	501,	لا يوجد
10	39,949	1	000,	يوجد	27	،233	1	629,	لا يوجد
11	12,563	1	000,	يوجد	28	1,296	1	255,	لا يوجد
12	11,648	1	001,	يوجد	29	،073	1	787,	لا يوجد
13	36,627	1	000,	يوجد	30	1,212	1	271,	لا يوجد
14	61,460	1	000,	يوجد	31	،304	1	581,	لا يوجد
15	39,320	1	000,	يوجد	32	1,160	1	281,	لا يوجد
16	625,	1	429,	لا يوجد	33	،626	1	429,	لا يوجد
17	47,804	1	000,	يوجد	34	2,178	1	140,	لا يوجد

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة قلّت عن القيمة الحرجة (0,05) في (17) فقرة، وهي الفقرات رقم (2، 3، 6، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23) وبذلك كشفت طريقة مانتل هنزل عن وجود أداء تفاضلي لـ 17 فقرة من اختبار الذكاء الثلاثي وفقًا لمتغير الجنس.

ولتحديد اتجاه الأداء التفاضلي تم حساب نسبة الأرجحية Common Odd Ratio والجدول رقم (9) يوضح النتيجة.

جدول 9

نتائج اختبار نسبة الأرجحية لتحديد اتجاه الأداء التفاضلي حسب متغير الجنس

الفقرة	نسبة الأرجحية	اتجاه الأداء التفاضلي	الفقرة	نسبة الأرجحية	اتجاه الأداء التفاضلي
2	1,545	لصالح الذكور	15	3,995	لصالح الذكور
3	1,589	لصالح الذكور	17	007,	لصالح الإناث
6	272,	لصالح الإناث	18	001,	لصالح الإناث
9	005,	لصالح الإناث	19	157,	لصالح الإناث
10	002,	لصالح الإناث	20	004,	لصالح الإناث
11	036,	لصالح الإناث	21	001,	لصالح الإناث
12	1,657	لصالح الذكور	22	010,	لصالح الإناث
13	3,786	لصالح الذكور	23	016,	لصالح الإناث
14	7,711	لصالح الذكور			

يتضح من الجدول السابق أن الأداء التفاضلي كان لصالح الذكور في (6) فقرات هي (2، 3، 12، 13، 14، 15) حيث كانت نسبة الأرجحية أكبر من (1)، كما كان هناك أداء تفاضلي لصالح الإناث في (11) فقرة هي (6، 9، 10، 11، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23) حيث كانت نسبة الأرجحية أقل من (1).

التعليق على الجداول ومناقشة نتائج الفرض الأول:

يظهر من نتائج الجدولين (8) و (9) أن هناك أداء تفاضليا في الفقرتين رقم (2، 3) لصالح الذكور كما يوجد أداء تفاضلي لصالح الإناث في الفقرات (6، 9، 10، 11) وتقيس هذه الفقرات القدرة التحليلية من خلال محتوى لغوي كما هو في الفقرتين (2، 3) حيث يتضمن السؤال كلمة غير معروفة، والمطلوب اختيار الكلمة التي لها نفس المعنى وفقًا للسياق المستخدم.

أما الفقرة رقم (6) فهي تقيس القدرة التحليلية من خلال محتوى كمي حيث تتضمن الفقرة سلسلة من الأعداد وفقًا لقاعدة معينة والمطلوب اكتشاف القاعدة واختيار العدد المناسب، وأما

الفقرات (9، 10،11) فهي تقيس القدرة التحليلية من خلال محتوى الأشكال، حيث يتضمن السؤال مصفوفة أشكال، والجانب السفلي الأيسر شاغر، والمطلوب اكتشاف القاعدة في تتابع الأشكال.

ووفقًا لستيرنبرغ Sternberg (2015) فإن القدرة التحليلية تتطلب القدرة على التحليل والنقد والتقييم وإظهار التناقضات، وتأتي هذه النتيجة مخالفة لنتيجة دراسة الطراونة (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في البعد التحليلي.

أما الفقرات (12، 13، 14، 15) فقد أظهرت أداء تفاضليا لصالح الذكور، وهي تقيس القدرة العملية من خلال محتوى لغوي حيث تتضمن كل فقرة موقفا خاصا يمثل مشكلة أو عائقا، والمطلوب اختيار البديل الذي يوصل إلى أفضل النتائج، والفقرات (17، 18، 19) أظهرت أداء تفاضليا لصالح الإناث وهي تقيس القدرة العملية من خلال محتوى كمي، حيث تتضمن الفقرات مسائل رياضية، والفقرات (20، 21، 22، 23) أيضا تقيس القدرة العملية لكن من خلال محتوى أشكال. حيث تتضمن الفقرات خريطة لمدينة والمطلوب إيجاد أفضل الطرق للوصول لمكان ما أو اختيار موقع ما.

ووفقًا لطه (2006) فإن القدرة العملية تتضمن قدرة الفرد على تحليل المواقف والاستفادة من المعرفة الضمنية لديه، وبحسب ستيرنبرغ وكوفمان Sternberg& Kaufman (1998) فإن المعرفة الضمنية يكتسبها الفرد من البيئة، ولعل هذا ما يفسر الأداء التفاضلي لصالح الذكور في هذا البعد، فقد يكون لطبيعة الحياة التي يعيشها الذكور وانخراطهم في لقاءات مع الأصدقاء والزملاء أكثر من الإناث دور في استجابتهم على الفقرات، وظهور أداء تفاضلي لصالحهم.

وتأتي هذه النتيجة مخالفة لنتائج دراسة الطراونة (2018) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في بعد الذكاء العملي لصالح الإناث، ومخالفة لنتائج دراسة الحميدي والكندري (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

نتائج الفرض الثاني:

- ينص الفرض الثاني على أنه "لا تُظهر فقرات اختبار الذكاء الثلاثي أداءً تفاضليًا وفقًا لمتغير التخصص"، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب الإحصائي مانتل هنزل الذي يتبع توزيع كاي تربيع بدرجة حرية (1) بواسطة برمجية (SPSS V.28) وذلك عن طريق حساب الدرجة الكلية من خلال جمع درجات جميع الفقرات، واستخدام المجموع كمتغير مقارنة للكشف عن الأداء التفاضلي لجميع الفقرات كل فقرة على حدة، ومن ثم تم استبعاد درجات الفقرات التي أظهرت

أداء تفاضليا من المجموع الكلي، وإعادة الكشف عن الأداء التفاضلي لجميع الفقرات باستخدام مجموع الفقرات المنقح، والجدول رقم (10) يوضح النتائج.

جدول 10

نتائج اختبار مانتل هنزل للكشف عن الأداء التفاضلي حسب متغير التخصص

الفقرة	إحصائي مانتل هنزل	درجات الحرية	الدلالة الاحتمالية	وجود أداء تفاضلي	الفقرة	إحصائي مانتل هنزل	درجات الحرية	الدلالة الاحتمالية	وجود أداء تفاضلي
1	7,349	1	007,	يوجد	18	4,425	1	035,	يوجد
2	81,793	1	000,	يوجد	19	33,700	1	000,	يوجد
3	30,258	1	000,	يوجد	20	048,	1	826,	لا يوجد
4	32,253	1	000,	يوجد	21	005,	1	944,	لا يوجد
5	81,035	1	000,	يوجد	22	1,087	1	297,	لا يوجد
6	94,978	1	000,	يوجد	23	010,	1	920,	لا يوجد
7	48,266	1	000,	يوجد	24	12,513	1	000,	يوجد
8	70,353	1	000,	يوجد	25	43,281	1	000,	يوجد
9	41,288	1	000,	يوجد	26	40,271	1	000,	يوجد
10	4,757	1	029,	يوجد	27	30,814	1	000,	يوجد
11	598,	1	439,	لا يوجد	28	64,757	1	000,	يوجد
12	2,093	1	148,	لا يوجد	29	56,388	1	000,	يوجد
13	2,844	1	092,	لا يوجد	30	40,007	1	000,	يوجد
14	3,954	1	058,	لا يوجد	31	1,309	1	253,	لا يوجد
15	132,	1	716,	لا يوجد	32	3و324	1	068,	لا يوجد
16	12,392	1	000,	يوجد	33	767,	1	381,	لا يوجد
17	2,473	1	116,	لا يوجد	34	811,	1	368,	لا يوجد

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة قلّت عن القيمة الحرجة (0,05) في (20) فقرة، وهي الفقرات رقم (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 16، 18، 19، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30) وبذلك كشفت طريقة مانتل هنزل عن وجود أداء تفاضلي لـ 20 فقرة من اختبار الذكاء الثلاثي وفقًا لمتغير التخصص.

ولتحديد اتجاه الأداء التفاضلي تم حساب نسبة الأرجحية Common Odd Ratio والجدول رقم (11) يوضح النتيجة.

جدول 11

نتائج اختبار نسبة الأرجحية لتحديد اتجاه الأداء التفاضلي حسب متغير التخصص

الفقرة	نسبة الأرجحية	اتجاه الأداء التفاضلي	الفقرة	نسبة الأرجحية	اتجاه الأداء التفاضلي
1	1,422	العلمي	16	,097	الأدبي
2	13,951	العلمي	18	,199	الأدبي
3	3,203	العلمي	19	,053	الأدبي
4	3,467	العلمي	24	1,735	العلمي
5	,015	الأدبي	25	5,208	العلمي
6	,007	الأدبي	26	5,853	العلمي
7	,021	الأدبي	27	,051	الأدبي
8	,004	الأدبي	28	,010	الأدبي
9	,083	الأدبي	29	,005	الأدبي
10	,155	الأدبي	30	,045	الأدبي

يتضح من الجدول السابق أن الأداء التفاضلي كان لصالح طلبة التخصصات العلمية في (7) فقرات هي (1، 2، 3، 4، 24، 25، 26) حيث كانت نسبة الأرجحية أكبر من (1)، كما كان هناك أداء تفاضلي لصالح طلبة التخصصات الأدبية في (13) فقرة هي (5، 6، 7، 8، 9، 10، 16، 18، 19، 27، 28، 29، 30) حيث كانت نسبة الأرجحية أقل من (1).

التعليق على الجداول ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

يظهر من نتائج الجدولين (11,10) أن هناك أداء تفاضليا لصالح طلبة التخصصات العلمية في الفقرات (1، 2، 3، 4) وتقيس هذه الفقرات القدرة التحليلية من خلال محتوى لغوي، حيث تحتوي كل فقرة على كلمة غير واضح معناها والمطلوب اختيار الكلمة التي لها نفس المعنى وفقًا للسياق المستخدم، كما يوجد أداء تفاضلي لصالح طلبة التخصصات العلمية في الفقرات (24، 25، 26) وتقيس هذه الفقرات القدرة العملية من خلال محتوى لغوي أيضًا حيث تتضمن كل فقرة ثلاث

كلمات، الكلمتان الأوليتان تتفقان بشكل معين، والمطلوب اختيار الكلمة التي تتفق مع الكلمة الثالثة بنفس الطريقة التي تتفق بها الكلمتان الأوليتان.

كما يوجد أداء تفاضلي لصالح طلبة التخصصات النظرية في الفقرات (5، 6، 7، 8) وتقيس هذه الفقرات القدرة التحليلية من خلال محتوى كمي، حيث يحتوي كل سؤال على سلسلة من الأعداد وفقًا لقاعدة معينة والمطلوب اختيار العدد المناسب الذي يكمل هذه السلسلة.

كما أظهرت الفقرات (9، 10) أداء تفاضليا أيضا لصالح طلبة التخصصات النظرية وهي تقيس القدرة التحليلية أيضا لكن من خلال محتوى أشكال، حيث يتضمن السؤال مصفوفة أشكال، والجانب السفلي الأيسر شاغر، والمطلوب اكتشاف القاعدة في تتابع الأشكال.

وتقيس الفقرات (16، 18، 19) القدرة العملية من خلال محتوى كمي حيث تتضمن الفقرات مسائل رياضية، وأخيرًا أظهرت الفقرات (27، 28، 29، 30) أداء تفاضليا لصالح طلبة التخصصات النظرية وتقيس هذه الفقرات القدرة الإبداعية من خلال محتوى كمي، حيث تقدم الفقرات للطالب قاعدة حسابية جديدة ويجب على الطلاب استخدام هذه القواعد لحل المسائل الحسابية المقدمة، وتأتي هذه النتيجة مخالفة لنتائج دراسة إبراهيم (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الذكاء الثلاثي تعزى للتخصص.

توصيات الدراسة:

1. توصي الدراسة الحالية بحذف، أو إعادة صياغة الفقرات التي أظهرت أداءً تفاضليًا، حسب متغير الجنس والتخصص باختبار الذكاء الثلاثي.
2. كما توصي الدراسة بضرورة التحقق من الأداء التفاضلي للاختبارات والمقاييس النفسية؛ للتحقق من عدم تحيز فقراتها، وتحقيق موضوعية وموثوقية أكبر في نتائجها.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، فاطمة. (2012). *الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد.

أبو حطب، فؤاد. (2011). *القدرات العقلية*. (ط6). مكتبة الانجلو.

إجبارة، محمد. (2015). *أثر نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي على الخطأ من النوع الأول وقوة الاختبار في الكشف عنه باستخدام طريقتي الانحدار اللوجستي ونسبة الارجحية العظمى* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

آل كاسي، عبد الله علي؛ وعلوان، عماد بن عبده بن محمد؛ والخوالدة، محمد عبد ربه؛ والحموري، خالد عبدالله؛ وخصاونة، محمد أحمد سليم. (2020). برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الإبداع في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(2)، 382 - 399.

أوعلا، بوشرى؛ والمطارنة، أحمد. (2018). الأداء التفاضلي لفقرات اختبار تحديد المستوى في مادة اللغة الإنجليزية المطبق على طلبة جامعة مؤتة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19*(2)، 449 -475.

بلبل، يسرا. (2018). الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. *مجلة التربية الخاصة*، (24)، 38- 138.

الجاسم، فاطمة أحمد؛ والحمدان، نجاة سليمان محمد. (2015). مستوى القدرات التحليلية والإبداعية والعملية حسب نظرية ذكاء النجاح لدى الطالبات الموهوبات والمتفوقات في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. *مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 6*(24)، 35- 72.

الجاسم، فاطمة. (2010). *الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والإبداعية*. دار ديبونو.

جمعة، محمد. (2020). الذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة والاندماج الدراسي لطلاب الفرقة الأولى بجامعة المنيا. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (74)، 1075- 1145.

الحميدي، حسن؛ والكندري، عذاري. (2019). قدرات الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء النوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي. *مجلة الطفولة والتربية، 11* (38)،477- 513.

خصاونة، محمد؛ والخوالدة، محمد. (2018). الذكاء الناجح وعلاقته بالنمو الاجتماعي المدرسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 10* (39)، 301- 317.

الخطيب، بلال. (2018). مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *مجلة التربية، 1* (179)، 426- 453.

الدوسري، راشد. (2018). استخدام طريقتي مانتل- هانزل والانحدار اللوجستي للكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار في الرياضيات. *مجلة كلية التربية، 70* (2)، 241-264.

رشوان، ربيع. (2021). الأداء التفاضلي للبنود وتأثيره على الأداء التفاضلي للاختبار باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة والتحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 6* (15)، 44- 93.

الزغول، عماد؛ والهنداوي، علي. (2014). *مدخل إلى علم النفس*. (ط8). دار الكتاب الجامعي.

الشريفين، نضال. (2018). أثر نوع الأداء التفاضلي للفقرات على الخصائص السيكومترية للفقرات والاختبار وفق النماذج المعلمية والنماذج اللامعلمية لنظرية الاستجابة للفقرة. *دراسات - العلوم التربوية*، (45)، 605-632.

شنك، سميرة. (2013). *الذكاء: المهارات التحليلية- المهارات الإبداعية- المهارات العملية*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الشواورة، دارين عبد الله. (2017). *الذكاء الناجح وعلاقته بالحكمة والتدين لدى طلبة جامعة مؤتة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة.

الصياد، وليد عاطف منصور. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة التربية بجامعة الأزهر، 187* (3)،1- 39.

الطراونة، ديالا. (2018). *الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة مؤتة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

الطريري، عبد الرحمن. (2014). *القياس النفسي والتربوي نظرياته أسسه تطبيقاته*. مكتبة الرشد.

طه، محمد. (2006). *الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية*. عالم المعرفة.

ظاظا، حيدر. (2006). *فاعلية طريقة الكشف عن التحيز في الفقرة المبنية على الإجراءات التحكيمية مقارنة بالطرق التجريبية المبنية على إجراءات النظرية الكلاسيكية في القياس ونظرية الاستجابة للفقرة*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة الأردنية.

عبد الغني، إسلام أنور. (2012). التنبؤ بالذكاء الثلاثي من كفاءة الذاكرة العاملة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (24)، 139 - 174.

عبد الله، سامية. (2020). إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، (221)، 15 - 118.

العناتي، جهاد. (2017). الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء غير اللفظي TONI-4 وفقا لجنس الطالب ودخل الأسرة والمستوى التعليمي للأم. *مجلة دراسات تربوية*، (60)، 60- 72.

كروكر، ليندا؛ الجينا، جيمس. (1986). *مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة*. (زينات يوسف، ترجمة) الأردن: دار الفكر.

لطفي، نهال. (2004). *التحقق من التصنيف الثلاثي للذكاء لدى ستيرنبرج وعلاقته بقلق الاختبار* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قناة السويس.

اللبدي، نزار راسم محمد. (2008). *مقارنة أربع طرائق للكشف عن دقة الفقرة التفاضلية: دراسة محاكاة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

المسكري، هلال؛ المحرزي، راشد؛ حسن، عبد الحميد. (2021). الأداء التفاضلي لمفردات اختبار القدرة اللفظية في مقياس الخليج للقدرات العقلية المتعددة لطلبة دول مجلس التعاون الخليجي تبعًا لمتغيري الجنس والدولة. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية*، *15*(1)، 120-137.

المومني، طارق؛ السعايدة، ناجي. (2018). الذكاء الناجح وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى معلمي الطلبة المتميزين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *26*(6)، 587- 612.

نصار، هانم؛ برسوم، رفقة. (2021). الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير الناقد لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية بمدينة الجبيل. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، (22)، 78-92.

النفيعي، عبد الرحمن. (2008). *مقارنة فاعلية عدد من الطرق الإحصائية للكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات الاختبارات وأثر ذلك على الخطأ من النوع الأول وقوة الاختبار* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

نوافله، علي. (2017). أثر الفقرات ذات الأداء التفاضلي المنتظم في تقديرات معالم فقرات الاختبار والأفراد في ضوء بعض المتغيرات باستخدام بيانات مولدة وفقًا لنموذج استجابة الفقرة ثلاثي المعلمة. *دراسات - العلوم التربوية*، (44)، 187-207.

Arabic References

ʾIbrāhīm, Fāṭimah. (2012). *al-Ḏakāʾ al-Nāğiḥ & ʿAlāqatuhu bi-Āstrātyğīyāt mā warāʾ al-Maʿrifah ladá ṭalabat al-marḥalah al-ʾiʿdādīyah*. [PhD Thesis]. Kullīyat al-Tarbiyah. Ğāmiʿat Baġdād.

ʾAbū Ḥaṭab, Fūʾād. (2011). *al-Qudrāt al-ʿAqlīyah*. (ṭ6). Maktabat al-ʾAnğlū.

ʾIğbārah, Muḥammad. (2015). *ʾAṯar nisbat al-faqarāt ḏāt al-ʾadāʾ al-tafāḍulī ʿalá al-ḫaṭaʾ min al-nawʿ al-ʾAwwal & qūwat al-iḫtibār fī al-kašf ʿanhu bi-istiḫdām ṭarīqaty al-Īnḥidār al-lwğistī & nisbatu al-ārğḥīyah al-ʿUẓmá*. [PhD Thesis], Ğāmiʿat al-Yarmūk.

Āl Kāsī, ʿAbdallāh ʿAlī; ʿAlwān, ʿImād ibn ʿAbduh ibn Muḥammad; al-Ḥawālidah, Muḥammad ʿAbdrabbuh; al-Ḥammūrī, Ḫālid ʿAbdallāh; Ḥaṣāwinah, Muḥammad ʾAḥmad Salīm. (2020). Barnāmağ tadrībī qāʾim ʿalá Naẓarīyat al-ḏakāʾ al-Nāğiḥ li-Tanmīyat al-ʾibdāʿ fī al-tadrīs ladá ʾAʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs fī Ğāmiʿat al-Malik Ḫālid. *Mağallat al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 28*(2), 382-399.

ʾAwʿlā, Bwšrá; al-Maṭārianh, ʾAḥmad. (2018). al-ʾadāʾ al-Tafāḍulī li-faqarāt iḫtibār taḥdīd al-mustawá fī māddat al-luġah al-ʾInğilīzīyah al-muṭabbaq ʿalá ṭalabat Ğāmiʿat Mūʾtah. *Mağallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 19*(2), 449-475.

Bulbul, Yusrā. (2018). al-Ḏakāʾ al-Nāğiḥ & ʿAlāqatuhu bi-Āstrātyğīyāt muwāğahat al-ḍuġūṭ al-ʾAkādīmīyah ladá al-ṭalabah al-mutafawwiqīn dirāsīyan & al-ʿādīyn bi-al-ṣaff al-ʾAwwal al-ṯānawī al-ʿĀmm. *Mağallat al-Tarbiyah al-Ḫāṣṣah,* (24), 38-138.

al-Ğāsim, Fāṭimah ʾAḥmad; al-Ḥamdān, Nağāt Sulaymān Muḥammad. (2015). *mustawá al-qudrāt al-taḥlīlīyah & al-ibdāʿiyah & al-ʿamalīyah ḥasab Naẓarīyat ḏakāʾ al-Nağāḥ ladá al-ṭālibāt al-mawhwbāt & al-mutafawiqāt fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah bi-Mamlakat al-Baḥrayn. Mağallat al-ṭufūlah & al-tanmīyah*: al-Mağlis al-ʿArabī lil-Ṭufūlah & al-Tanmīyah, *6* (24), 35-72.

al-Ğāsim, Fāṭimah. (2010). *al-Ḏakāʾ al-Nāğiḥ & al-qudrāt al-taḥlīlīyah & al-ibdāʿiyah*. Dār Debono.

Ğumʿah, Muḥammad. (2020). al-Ḏakāʾ al-Nāğiḥ fī ḍawʾ Naẓarīyat Sternberg & ʿAlāqatuhu bi-kull min al-kafāʾah al-ḏātīyah al-mudrakah & al-indimāğ al-dirāsī li-ṭullāb al-firqah al-ʾūlá bi-Ğāmiʿat al-Minyā. *al-Mağallah al-Tarbawīyah bi-Ğāmiʿat Sūhāğ*, 74, 1075-1145.

al-Ḥumaydī, Ḥasan; al-Kandarī, ʿIḏārī. (2019). qudrāt al-Ḏakāʾ al-Nāğiḥ ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah al-ʾAsāsīyah fī Dawlat al-Kuwait fī ḍawʾ al-Nawʿ al-Iğtimāʿī & al-taḥṣīl al-ʾAkādīmī. *Mağallat al-ṭufūlah & al-tarbīyah*, *11* (38), 477-513.

Ḥaṣāwinah, Muḥammad; al-Ḥawālidah, Muḥammad. (2018). al-Ḏakāʾ al-Nāğiḥ & ʿAlāqatuhu bi-al-numw al-Iğtimāʿī al-madarasī ladá ṭalabat ḏawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī minṭaqat ʿAsīr. *Mağallat Kullīyat al-Tarbiyah al-ʾAsāsīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-ʾInsānīyah*, *10* (39), 301-317.

al-Ḥaṭīb, Bilāl. (2018). mustawá al-Taʿallum al-Munaẓẓam ḏātyā & ʿAlāqatuhu bi-al-ḏakāʾ al-Nāğiḥ ladá al-ṭalabah al-Mawhūbīn fī al-ʾUrdun. *Mağallat al-Tarbiyah*, 1 (179), 426-453.

al-Dawsarī, Rāšid. (2018). istiẖdām ṭarīqaty Mantel-Haenszel & al-Īnḥidār al-lwğistī lil-kašf ʿan al-ʾadāʾ al-tafāḍulī li-faqarāt iẖtibār fī al-Rīyāḍīyāt. *Mağallat Kullīyat al-Tarbiyah*, *70* (2), 241-264.

Rašwān, Rabīʿ. (2021). al-ʾadāʾ al-Tafāḍulī lil-bunūd & taʾṯīruhu ʿalá al-ʾadāʾ al-Tafāḍulī lil-Iẖtibār bi-istiẖdām namāḏiğ Naẓarīyat al-istiğābah lil-mufradah & al-taḥlīl al-ʿĀmilī al-tawkīdī mutaʿaddid al-mağmūʿāt. *Mağallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Dirāsāt al-ʾInsānīyah*, *6* (15), 44-93.

al-Zaġūl, ʿImād; al-Hindāwī, ʿAlī. (2014). *madẖal ʾilá ʿilm al-Nafs*. (ṭ8). Dār al-Kitāb al-Ğāmiʿī.

al-Sharīfayn, Niḍāl. (2018). ʾAṯar nawʿ al-ʾadāʾ al-Tafāḍulī lil-faqarāt ʿalá al-Ḥaṣāʾiṣ al- Psychometric lil-faqarāt & al-iẖtibār wafqa al-namāḏiğ al-maʿlamīyah & al-namāḏiğ al-lā-maʿlamīyah li-Naẓarīyat al-istiğābah lil-faqrah. *Dirāsāt-al-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, 45, 605-632.

Šanak, Samīrah. (2013). al-ḏakāʾ: al-Mahārāt al-Taḥlīlīyah- al-Mahārāt al-ibdāʿīyah- al-Mahārāt al-ʿamalīyah. Markaz Debono li-taʿlīm al-tafkīr.

al-Šawāwrah, Dārīn ʿAbdallāh. (2017). *al-Ḏakāʾ al-Nāğiḥ & ʿAlāqatuhu bi-al-Ḥikmah & al-tadayyun ladá ṭalabat Ğāmiʿat Mūʾtah*. [Master's Thesis], Ğāmiʿat Mūʾtah, al-ʾUrdun.

al-Ṣayyād, Walīd ʿĀṭif Manṣūr. (2020). fāʿilīyat Barnāmağ tadrībī qāʾim ʿalá Naẓarīyat al-ḏakāʾ al-Nāğiḥ fī Tanmīyat al-Qudrāt al-taḥlīlīyah & al-ibdāʿīyah & al-ʿamalīyah & al-tafkīr al-riyāḍī ladá ṭullāb al-marḥalah al-mutawassiṭah. *Mağallat al-Tarbiyah bi-Ğāmiʿat al-Azhar*, 187 (3), 1-39.

al-Ṭarāwinah, Diyālā. (2018). *al-Ḏakāʾ al-Nāğiḥ & ʿAlāqatuhu bi-al-tafkīr al-ʾiğābī ladá ṭalabat Ğāmiʿat Mūʾtah*. [Master's Thesis], Ğāmiʿat Mūʾtah, al-ʾUrdun.

al-Ṭurayrī, ʿAbdalraḥmān. (2014). *al-Qiyās al-Nafsī & al-Tarbawī Naẓrīyātuh ʾUsusuhu Taṭbīqātihu*. Maktabat al-Rušd.

Ṭaha, Muḥammad. (2006). *al-Ḏakāʾ al-ʾInsānī Ittiğāhāt muʿāṣirah & qaḍāyā naqdīyah*. ʿĀlam al-Maʿrifah.

Ẓāẓā, Ḥaydar. (2006). *Fāʿilīyat ṭarīqat al-kašf ʿan al-Taḥayyuz fī al-Faqrah al-mabnīyah ʿalá al-ʾiğrāʾāt al-taḥkīmīyah muqāranah bi-al-ṭuruq al-tağrībīyah al-mabnīyah ʿalá ʾiğrāʾāt al-naẓarīyah al-kilāsīkīyah fī al-qiyās & naẓarīyat al-istiğābah lil-faqrah*. [PhD Thesis], al-Ğāmiʿah al-ʾUrdunīyah, ʿAmmān.

ʿAbdalġanī, ʾIslām Anwar. (2012). al-Tanabbuʾ bi-al-ḏakāʾ al-ṭulāṭī min kafāʾat al-ḏākirah al-ʿāmilah. *Mağallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-ʾIsmāʿīlīyah*, 24, 139-173.

ʿAbdallāh, Sāmyah. (2020). Istirātīğīyah tadrīsīyah muqtaraḥah qāʾimah ʿalá naẓarīyat al-ḏakāʾ al-Nāğiḥ li-Tanmīyat baʿḍ mahārāt al-qirāʾah al-taḥlīlīyah & kafāʾat al-ḏāt al-qirāʾīyah ladá talāmīḏ al-marḥalah al-ʾiʿdādīyah. *Mağallat al-Qirāʾah & al-Maʿrifah bi-Ğāmiʿat ʿAyn Šams*, 221, 15-118.

al-ʿAnātī, Ğihād. (2017). al-ʾadāʾ al-Tafāḍulī li-faqarāt iẖtibār al-Ḏakāʾ ġayr al-lafẓī TONI-4wafqan li-ğins al-ṭālib & daẖl al-ʾusrah & al-mustawá al-taʿlīmī lil-ʾUm. *Mağallat Dirāsāt Tarbawīyah*, (60), 60-72.

Crocker, Linda; Algina, James. (1986). *madẖal ʾilá naẓarīyat al-qiyās al-taqlīdīyah & al-muʿāṣirah*. (Trans; Zīnāt Yūsuf) al-ʾUrdun: Dār al-Fikr.

Luṭfī, Nahhāl. (2004). *al-Taḥaqquq mina al-taṣnīf al-ṭulāṭī lil-ḏakāʾ ladá Sternberg & ʿAlāqatuhu bi-qalaq al-iẖtibār*. [Master's Thesis], Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-ʾIsmāʿīlīyah, Ğāmiʿat Qanāt al-Sūways.

al-Labadī, Nizār Rāsim Muḥammad. (2008). muqāranah ʾArbaʿ ṭarāʾiq lil-kašf ʿan diqqat al-faqrah al-tafāḍulīyah: dirāsah muḥākāh. [PhD Thesis], al-Ğāmiʿah al-ʾUrdunīyah, ʿAmmān, al-ʾUrdun.

al-Maskarī, Hilāl; al-Maḥrizī, Rāšid; Ḥasan, ʿAbdalḥamīd. (2021). al-ʾadāʾ al-Tafāḍulī li-mufradāt iẖtibār al-qudrah al-lafẓīyah fī miqyās al-Ḫalīğ lil-qudrāt al-ʿAqlīyah al-mutaʿaddidah li-ṭalabat

Duwal Mağlis al-Taʿāwun al-Ḫaliğī tabʿan li-mutaġaīray al-ğins & al-dawlah. *Mağallat al-Dirāsāt al-Nafsīyah & al-Tarbawīyah*, *15* (1), 120-137.

al-Mūminī, Ṭāriq; al-Saʿāydah, Nāğī. (2018). al-Ḍakāʾ al-Nāğiḥ & ʿAlāqatuhu bi-mahārat ittiḫāḏ al-qarār ladá muʿallimī al-ṭalabah al-mutamayzyn fī Madāris al-Malik ʿAbdallāh al-Thānī lil-tamyuz. *Mağallat al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah*, 26 (6), 587-612.

Naṣṣār, Hānim; Barsūm, Rifqah. (2021). al-Ḍakāʾ al-Nāğiḥ & ʿAlāqatuhu bi-al-tafkīr al-nāqid ladá al-ṭālibāt bi-al-marḥalah al-ṯānawīyah bi-madīnat al-Ǧubayl. *al-Mağallah al-ʿIlmīyah li-Ğāmiʿat al-Malik Fayṣal*, 22, 78-92.

al-Nufayʿī, ʿAbdalraḥmān. (2008). *Muqāranah fāʿilīyat ʿadad mina al-ṭuruq al-ʾIḥṣāʾīyah lil-kašf ʿan al-ʾadāʾ al-tafāḍulī li-faqarāt al-iḫtibārāt & ʾAṯar ḏālika ʿalá al-ḫaṭaʾ mina al-nawʿ al-ʾAwwal & qūwat al-iḫtibār*. [PhD Thesis], Kullīyat al-Tarbiyah, Ǧāmiʿat ʾUmm al-Qurá.

Nawāfilah, ʿAlī. (2017). ʾAṯar al-faqarāt ḏāt al-ʾadāʾ al-tafāḍulī al-muntaẓim fī taqdīrāt maʿālim faqarāt al-iḫtibār & al-ʾAfrād fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaġayyirāt bi-istiḫdām bayānāt mūwalladah wafqan li-namūḏağ istiğābat al-faqrah ṯulāṯī al-maʿlamah. *Dirāsāt-al-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, 44, 187-207.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Angoff, W. H. (1972). A technique for the investigation of cultural differences. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu.*

Camilli, G., & Shepard, L. A .(1994). Methods for identifying biased test items .*SAGE Publications.*

Chaimongkol, S. (2005) .*Modeling Differential Item Functioning (DIF) Using Multilevel Logistic Regression Models: A Bayesian Perspective* .(Unpublished doctoral dissertation), Florida State University.

Conoley, C. (2003) .*Differential Item Functioning in the Peabody Picture Vocabulary Test – Third Edition: Partial Correlation versus Expert Judgment* .(Unpublished doctoral dissertation), Texas A&M University.

Dorans, N., & Holland, P., (1991). DIF Detection and Description: Mantel-Haenszel and Standardization. *Educational Testing Service*.

Ellis, B. & Raju, N., (2003). Test and Item Bias: what they are, what they aren't, and, how to detect them. Measuring Up: Assessment Issues for Teachers, Counselors, and Administrators. *ERIC Number: ED480042*

Eteng, S. (2021). Analysis of Socio-Economic Status and Gender Related Differential Item Functioning Using Item Response Theory Approach. *Asian Journal of Education and Social Studies, 16*(2), 42-55.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA Sage Publications.

Hambleton. R., & Rogers. J. (1989). Detecting Potentially Biased Test Items: Comparison of IRT Area and Mantel- Haenszel Methods. *Applied Measurement in Education, 2*(4), 313-334. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0204_4

Holland, P., & Thayer, D. (1986). Differential Item Performance and the Mantel-Haenszel Procedure. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (67th, San Speeches/Conference Papers (150).

Huang, J., & Han, T. (2012). Revisiting Differential Item Functioning: Implications for Fairness Investigation .*International Journal of Education.4*(2), 74-86. http://dx.doi.org/10.5296/ije.v4i2.1654

Jensen, R. (1980). Bias in Mental Testing. New York: Macmillan publishing co.

Lopez, G. (2012). *Detection and Classification of DIF Types Using Parametric and Nonparametric Methods: A comparison of the IRT-Likelihood Ratio Test, Crossing-SIBTEST, and Logistic Regression Procedures* .(Unpublished doctoral dissertation), University of South Florida.

Shanmugam, K. (2020). Gender Related Differential Item Functioning of Mathematics Computation Item among None-native Speakers of English. *The Mathematics Enthusiast, 17* (1) 108-140.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2002). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education. *Gifted Child Quarterly, 4* (46),265-277.

Sternberg. R. & Grigorenko. E. (2003). Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures, and Practices. *Journal for the Education of the Gifted, 27* (2), 207-228.

Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology, 2* (39), 189-202. https://doi.org/10.1177/001698620204600403

Sternberg, R. J. (2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills. *Intelligence, 34*(4), 321–350. https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.01.002

Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology, 8,* 76-84. https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.004

Sternberg, R. J., & Hedlund, J. (2002). *Practical Intelligence, g, and Work Psychology. Human Performance(1st ed)*. eBook ISBN9781410608802.

Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology, 49*, 479–50.

Swander, C. (1991). *Assessing the Differential Functioning of Items and Tests of a Polytomous Employee Attitude Survey* .(unpublished master Dissertation), Blacksburg, Virginia University.

Zumbo, B. D. (1999). A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-Type (Ordinal) Item Scores. Ottawa, ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS

تاريخ الاستلام: 05/ 10/ 2022م
تاريخ القبول: 29/ 12/ 2022م

الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالابتكارية الانفعالية
لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة

سمية بنت صالح سبيت غودل*
Somayahaalsalsalah@gmail.com

د. أمل صالح سليمان الشريدة**
As2662@hotmail.co

الملخص:

يهدف البحث إلى التَّعرُّف على العلاقة بين فاعلية الذات والابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، من خلال الكشف عن مستوى فاعلية الذات، والابتكارية الانفعالية، والتَّعرُّف على العلاقة بينهما. ولتحقيق أهداف البحث طُبّق مقياس فاعلية الذات من إعداد العدل (2001) ومقياس (Averill,1999) للابتكارية الانفعالية، ترجمة عفيفي (2016) على عينة أساسية تكوّنت من (445) طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، وذلك باستخدام المنهج الوصفي. ومن النتائج التي توصَّل إليها البحث الحالي: وجود مستوى مرتفع من فاعلية الذات والابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الفعالية الذاتية والابتكارية الانفعالية لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات، الابتكارية الانفعالية، طالبات الجامعة، جامعة الملك عبدالعزيز.

* طالبة ماجستير- قسم علم النفس- كلية التربية - جامعة القصيم - السعودية

** أستاذ علم النفس التربوي المشارك- قسم علم النفس -كلية التربية- جامعة القصيم - السعودية.

للاقتباس: غودل، سمية بنت صالح سبيت، والشريدة، أمل صالح سليمان. (2023). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(1)، 103-133.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة (CC BY 4.0) Attribution 4.0 International، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1379

OPEN ACCESS

Received: 01-10-2022

Accepted: 29-12-2022

مجلة الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

Self-efficacy and its Relationship with Emotional Creativity among King Abdulaziz University Female Students

Somayeh Saleh Ghodel[*]

Somayahaalsalsalah@gmail.com

Dr. Amal Saleh Al-Sharida[**]

As2662@hotmail.co

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between self-efficacy and emotional creativity among female students of King Abdulaziz University in Jeddah, through examining the level of self-efficacy and emotional creativity. To achieve the study objectives, the measure of self-efficacy prepared by Al-Adl (2001) and the measure of (Averill, 1999) for emotional creativity, translated by Afifi, were applied to a basic sample consisting of (445) female students at King Abdulaziz University, using the descriptive method. The study revealed a number of results, including the existence of a high level of self-efficacy and emotional creativity among students of King Abdulaziz University, and that there was a statistically significant relationship between self-efficacy and emotional creativity among them.

Keywords: Self-efficacy, Emotional Creativity, University Students, King Abdulaziz University.

[*]Master's Student, Department of Psychology, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia

[**]Associate Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Ghodel, Somayeh Saleh, & Al-Sharida, Amal Saleh. (2023). Self-efficacy and its Relationship with Emotional Creativity among King Abdulaziz University Female Students, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(1). 103-133.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

في ظل ما يشهده عصرنا الحالي من تطوّر وتسارع في وتيرة التقدّم العلمي والانفجار المعرفي والتكنولوجي؛ تبرز العديد من الضغوطات والمشكلات الحياتية والأكاديمية التي يمرّ بها الأفراد، وهو ما يضع على عاتقهم طرْح الكثير من الأفكار والحلول الإبداعية، ويتطلب ذلك فهم واستيعاب المزيد من قدراتهم المعرفية والانفعالية؛ الأمر الذي دعا إلى تسليط الضوء على آليات عمل الانفعالات، والتأثير الذي تحدثه في نظرة الفرد لذاته والعالم المحيط به.

وقد اهتم العديد من العلماء والباحثين النفسيين والتربويين بالجانب العقلي والانفعالي، وتوظيف هذه الجوانب في علاج العديد من القضايا التي تُسهم في الارتقاء بالمجتمع، ويُعدُّ الطلبة الشريحة الأساسية في البناء والإبداع، ويتحقّق ذلك من خلال وعيهم بسلوكياتهم وأفكارهم، والتركيز على انفعالاتهم؛ في محاولة للابتكار والإبداع؛ مما يُنتج مجتمعات قادرة على مواكبة مُتَطَلَّبَات العصر ومُتغيّراته؛ بما يُحقّق تطلّعات مجتمعهم ورؤيته. فالإبداع هو قدرة ذهنية تُسهم في طرح العديد من الأفكار والحلول، وظهورها في قالب جديد بطرق غير مألوفة.

والابتكارية الانفعالية (Emotional Creativity)، مفهوم مهم في مجال علم النفس، يُحدّد مدى إبداع الفرد في تعامله مع ذاته ومع الآخرين، ويُشكّل مدخلًا جديدًا في مجال دراسة الشخصية، لأنه يوضح الدرجة التي يمكن للفرد من خلالها التحكم في سلوكه، وانفعالاته، كما تتمثّل الابتكارية الانفعالية في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع الآخر، حينما يستطيع التأثير فيه، عن طريق إشعاره بمشاركة أحاسيسه وانفعالاته، مُتقبّلًا لها، ومنفعلًا بها، ومُشاركًا للآخر مشاركة إيجابية؛ تجعل من الممكن أن يؤثر ويتأثر بما هو حوله.

ومنذ ظهور مفهوم الابتكارية الانفعالية على يد أفريل Averill، فقد بدأ التنظير، وتحديد الأدلة التي تُبيّن أن الابتكارية الانفعالية موجودة، ويمارسها الأفراد بصفة مستمرة في حياتهم اليومية، ويمكن قياسها من خلال الأبعاد الآتية: الاستعداد، والجِدة، والفعالية (المنشار، 2013، ص.283). وتعتمد فكرة الابتكارية الانفعالية على النظرة البنائية الاجتماعية للانفعال في تنمية الفرد، التي تُركّز على دور التوقّعات والمعايير الاجتماعية في تشكيل الانفعالات، بعيدًا عن النظرة البيولوجية البحتة للانفعالات، التي تجعلها مُحصّنة ضد أي تغييرات فيها (Averill, 1999a).

وأشار Thomas (2004) إلى أن الابتكار الانفعالي "ما هو إلا نتيجة توازن حاصل بين العقل والانفعال، وله سمة في الشخصية تساعد الفرد على تأدية وظائفه النفسية والمعرفية والانفعالية" (مونس، 2019. ص3).

ومن زاوية أخرى تعد الفعالية الذاتية أحد مكوّنات إدارة الانفعالات، التي تمنح الفرد اعتقادات راسخة حول القدرة على النجاح والتعلم (1995) Bandura، ولها دور في تحديد المسار الذي يتبعه الفرد بوصفه إجراءً سلوكيًّا، إما بصورة ابتكارية أو نمطية (الفرماوي،1990). ويرى جالمان (Gloman 2000) أن توجيه الانفعالات في خدمة أهداف معينة يتطلّب درجة عالية من فاعلية الذات؛ لأن اعتقاد الفرد بأن لديه قدرة السيطرة على مجريات الأمور ومواجهة التحديات؛ يُمكّنه من الاستفادة من مهاراته الانفعالية التي يتمتّع بها، وتصل به إلى مرحلة التطوير والإبداع (بوشينة، 2019).

وقد أوضح بحث كل من العيسى(2017) والغريب (2013) أن قدرة الطلاب على توليد مجموعة من الانفعالات الإيجابية وتوظيفها في مواقف التَّعلُّم؛ يعدُّ مؤشرًا للابتكارية الانفعالية، ومن ثم تحقيق مستوى تحصيلي متميز، فهي تؤدي دورًا مهمًّا في الإنجاز والتفرّد الأكاديمي، كما أن الذين يتمتّعون بدرجات مرتفعة من الابتكارية الانفعالية؛ يكونون قادرين على الاتزان الانفعالي وضبط الانفعالات وتوظيفها التوظيف الصحيح الذي يسهم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي؛ وبذلك يتحقّق لديهم كفاءة التَّعلُّم، وهو ما أشار إليه المصري (2007) والعدل (1996) في بحثهما (أحمد وفواز، 2018، ص.526).

ونظرًا لأهمية الانفعالات، والتأثير الذي تحدثه في قدرات الفرد المعرفية وإمكانات الطلاب التحصيلية، ودورها في توجيه فكر الطلاب وسلوكهم، وتسخير هذه الانفعالات في علاج العديد من القضايا؛ فقد برزت مشكلة البحث الحالي؛ إذ إن الابتكار الانفعالي من المفاهيم الأساسية للرفع من مستوى التحصيل المعرفي والأكاديمي.

مشكلة البحث:

الابتكارية الانفعالية لها أهمية بالغة وتأثير في تنمية العديد من الجوانب المعرفية، وتعزيز النمو الإبداعي والمهاري في حلّ الكثير من المشكلات، وتحسين الأداء الأكاديمي، والرفع من مستوى العملية التعليمية. ويتأكد أهمية تسخير اليَقَظَة العقلية والدور الذي تظهره في الرفع من مستوى المرونة، والقدرة على إيجاد حلول مبتكرة. ويؤكد Goleman على أهمية أن يكون لدى الأفراد قدرة

انفعالية كافية؛ تؤدي بهم إلى النجاح في الحياة، وأن الأفراد الذين لديهم وعي بمشاعرهم وانفعالاتهم وانفعالات الآخرين؛ يظهرون تميزًا في معظم مجالات الحياة (سرور والمنشاوي، 2010، ص 231). وقد حظيت الانفعالات باهتمام العديد من التربويين في الآونة الأخيرة، والدور الذي تؤديه في السياق الأكاديمي، خاصة في دعم نواتج التَّعلُّم المنشودة (Linnenbrink-Garcai & Pekrun, 2011).

كما تعد الابتكارية الانفعالية أحد الأساليب المهمة لمواجهة المشاكل المُتعلقة بتحسين نوعية التعليم الجامعي، وتشكيل صفات الطلاب الانفعالية، وتنمية الابتكار الشخصي، وتحسين مستوى التَّعلُّم الانفعالي. فالابتكار الانفعالي له دور مهم في تنمية المستوى الأكاديمي لطلاب الجامعة، وهو ما أشارت إليه دراسة أموشو وآخرين (Amutio et al., 2016)؛ لأنه يضع في الحسبان الدور الأساسي الذي تؤديه الانفعالات في التَّعلُّم والتعليم (عبد النبي وإدريس 2019).

والحاجة إلى التقدّم والإبداع وإيجاد التغيرات المهمة في الحياة يتطلب أفرادًا يتمتّعون بذوات سليمة وفعّالة (بوشينة، 2019).

وللابتكارية الانفعالية أهمية بالغة تتبيّن من خلال آراء الباحثين، وارتباطها بنتائج إيجابية تُسهم في الارتقاء بأفكار الطلاب وأدائهم الأكاديمي؛ وهذا ما يدعم التصوّرات الخاصة بأهميتها وعلاقتها بالمُتغيّرات. ويسعى البحث الحالي إلى التعرُّف على علاقة الابْتِكَارِيَّة الانْفِعَالِيَّة بفاعلية الذات، لا سيما أن هناك قلة من الدراسات -في حدود اطلاع الباحثتين- التي تناولت مُتغيّرات البحث الحالية مجتمعة.

وقد توصَّلت الباحثتان عبر اطلاعهما على البحوث السابقة إلى اختلاف النتائج التي تقيس مستوى الإبداع الانفعالي، حيث توصَّل بحث عمر وزيدان (2014) إلى مستوى منخفض، فيما توصَّل بحث العابدي (2017) إلى مستوى مرتفع من الإبداع الانفعالي، وفي ضوء هذه الأهمية، والاختلاف في نتائج البحوث؛ حُدّدت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى فاعلية الذات لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز؟
2. ما مستوى الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات والابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- التَّعرُّف على مستوى فاعلية الذات، والابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز.
- التعرف على إمكانية وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات والابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز.

أهمية البحث:

أ. الأهمية النظرية

1. المعرفة بأهمية الدور الذي تؤديه الابتكارية الانفعالية في العملية التعلمية؛ لما لها من أهمية في الرفع من مستوى التميز بالمجال الأكاديمي، وهو مُتغيِّر مهم يكشف عن التوظيف الفعّال وغير المألوف لقدرات طلاب المرحلة الجامعية.
2. إثراء المكتبة العربية بدراسة بحثية على قدر من الأهمية في مجال علم النفس التربوي، وذلك بتناولها مُتغيِّرات: فعالية الذات، والابتكارية الانفعالية.
3. قد تساعدنا نتائج البحث على فهم أعمق للعلاقة بين فاعلية الذات والابتكارية الانفعالية.

ب. الأهمية التطبيقية

1. قد تُسهم نتائج البحث في إعداد برامج إرشادية أو تثقيفية أو تدريبية؛ من شأنها تنمية فاعلية الذات.
2. قد تُسهم نتائج هذا البحث في إعداد برامج لتنمية قدرات الطلاب الإِنْفِعَالِيَّة وإداراتها، في سبيل توجيه تفكيرهم، والتعبير عن انفعالاتهم؛ لحلّ الكثير من المشكلات بطرق مبتكرة وذات فعالية.

حدود البحث:

1. **الحدّ الموضوعي:** تمثّل في تحديد طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات والابتكارية الانفعالية.
2. **الحدّ البشري:** اقتصر البحث على عينة من طالبات البكالوريوس بالتخصّصات الأدبية والعلمية في مدينة جدة، جامعة الملك عبد العزيز.
3. **الحدّ الزماني:** طُبّقت أدوات البحث في السنة الدراسية من الفصل الثاني لعام 1442هـ.

4. **الحدّ المكاني:** طُبّق البحث على عينة من طالبات مدينة جدة بجامعة الملك عبد العزيز لعام 1442هـ

مصطلحات البحث:

أ. **الفعالية الذاتية**

هي ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة (العدل، 2001،ص131).

وتتحدّد إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المُستخدَم في هذه البحث.

ب. **الابتكارية الانفعالية**

يُعرّفها أفريل (Averill ,1999b) بأنها: استعداد الفرد لفهم المواقف الانفعالية التي يمرّ بها، والتعلُّم من الخبرات الانفعالية السابقة الخاصة به أو بالآخرين، وقدرته على تجربة الانفعالات غير المألوفة، والمهارة في التعبير عنها بكل صدق وفعالية. وتتضمن الأبعاد الآتية:

- **الاستعداد الانفعالي:** يُشير إلى ميل الفرد إلى التفكير، وتوجيه الانتباه نحو انفعالاته، وانفعالات الآخرين، ومحاولة فهم الانفعالات، والعمل على تنمية الجوانب الاِنْفِعَالِيَّة، بالقدر نفسه في الجوانب العقلية.
- **الجِدّة الانفعالية:** تُشير إلى قدرة الفرد على التجديد والبراعة في الاستجابات الانفعالية، والقدرة على التعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة.
- **الفعالية الانفعالية:** تُشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته بفاعلية وانفتاح، وإصدار استجابات تعود بالمنفعة على ذات الفرد والمجتمع.

ويتحدّد إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المُستخدَم، التي تعكس جوانب الابتكارية الانفعالية المُتمثّلة في الأبعاد الآتية: الاستعداد، والجِدّة، والفعالية.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: فاعلية الذات

أولًا: مفهوم فاعلية الذات

حظي هذا المفهوم بعدة تعريفات، من أهمها تعريف باندورا (Bandura., 1977) الذي يرى فيه أن فاعلية الذات هي الحكم الذي يُصدره الفرد عن قدراته وإمكاناته، والقدرة على تنظيم مجموعة

من الأفعال والأنشطة وأدائها؛ للحصول على الأداء المُراد الوصول إليه (شند وآخرون، 2014، ص.817).

أما كيرش (Kirsch,1985, P.67) فيرى أن فعالية الذات هي: ثقة الأفراد في قدراتهم على إنجاز السلوك، بعيدًا عن شروط التعزيز.

ومن جهة أخرى، أشار شيل وآخرون (Shell et al., 1989) إلى أن فعالية الذات ما هي إلا ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع مجتمعه، واستخراج إمكاناته: المعرفية والاجتماعية والسلوكية الخاصة؛ للقيام بالمهام التي يجب عليه القيام بها.

ويوضّح فيلدمان وآخرون (Feldman et al., 2016, p. 65) أن الفعالية الذاتية هي: تعبير عن المعتقدات المتصلة بقدرة الفرد على تنظيم الأفعال والقيام بها؛ لتحقيق مستويات مرتفعة من الأداء.

ثانيًا: أبعاد الفعالية الذاتية

حدّد باندورا، (1977)، كما ورد في النجار وآخرين، (2020) ثلاثة أبعاد للفاعلية الذاتية، وهي:

1. **قدرة الفعالية ودرجتها**

تُشير إلى الدرجة التي يكون فيها الفرد قادرًا ومتحفزًا للقيام بمهام مختلفة، والتي تختلف تبعًا لطبيعية الموقف، أو صعوبته، أو ما يتطلّب من جهد أو ترتيب للمهمات من حيث الصعوبة. ويختلف توقّع الفرد للفاعلية الذاتية، فالفرد يحدّد مستوى الأداء للفاعلية وفقًا لتحديده مستوى صعوبة المهمة؛ وفي هذا الصدد فإن التحدّيات التي تواجه طبيعة الفعالية يمكن الحكم عليها بوسائل مختلفة، مثل: مستوى الإتقان، وبذل الجهد، والإنتاجية، والتنظيم الذاتي.

2. **العمومية**

انتقال توقّعات الفرد للفعالية الذاتية التي اكتسبها من مواقف سابقة إلى مواقف مشابهة، غالبًا ما تقدم تعميمًا صحيحا في المواقف المشابهة التي تعرضوا لها، وتختلف درجة التعميم باختلاف المحددين الآتيين:

أ. درجة تشابه المهام، وتشابه وسائل إمكانية القيام بها، سواء كانت قدرات سلوكية، أم معرفية، أم انفعالية.

ب. خصائص الموقف والمهام، وخصائص الأفراد ذاتهم.

3. القوة

تُحدَّد قوة الفعالية لدى الأفراد في ضوء خبراتهم، ومدى ملاءمتها للموقف، وترتبط قوة الفعالية بتوقعات الأداء التي وضعها الأفراد عن أنفسهم، فكلما كان هناك قوة مرتفعة في توقّعات الأداء بالكفاءة الشخصية؛ نتج عن ذلك مستويات عالية من المثابرة وبذل المزيد من الجهد للقيام بالمهام وأدائها بكل إتقان. بينما المعتقدات الضعيفة عن الكفاءة؛ تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، كملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما.

المحور الثاني: الابتكارية الانفعالية

أولا: مفهوم الابتكارية الانفعالية

يُعرّفها أفريل (Averill,1999b) بأنها: استعداد الطالب لفهم التجربة الانفعالية التي يمرّ بها، والتعلّم من هذه الخبرة الانفعالية الخاصة به، أو من الآخرين، والتعبير عنها بأكبر قدر من الفعالية والإبداع.

ويرى ووكر (Walker,2009) أن الابتكارية الانفعالية هي: مهارات يمتلكها الطالب، تعمل على إحداث توازن بين العقل والانفعال؛ مما يسمح له بخلق وتجريب انفعالات جديدة ذات مصداقية وتميز.

وعرّفها أبو راسين (2015، ص 143) بأنها: "قدرة الطالب على التعبير عن الانفعالات بأساليب تتضمّن الجِدّة والأصالة والفعالية، وأن يكون لديه استعداد إبداعي للتعامل مع المواقف الدراسية والشخصية".

ثانيًا: أبعاد الابتكارية الانفعالية

لكي تكون الاستجابة الانفعالية ابتكارية؛ فلا بد أن تحقّق أربعة أبعاد أساسية، هي:

1. الاستعداد أو التهيؤ الانفعالي

أشار أفريل (Averill,1999) إلى أنه من أجل أن يكون الشخص مبتكرًا، فلا بد أن يكون على قدر عالٍ من الاستعداد والفهم، ويمتلك العديد من المهارات؛ مما يعني أن الفرد على استعداد لفهم انفعالاته وانفعالات الآخرين في سياق حياته اليومية. وقد تكون مرحلة الاستعداد طويلة أو قصيرة المدى، ويرجع ذلك إلى الفروق الفردية في الإمكانات الإبداعية، فالأفراد الذين لديهم حساسية عالية بانفعالاتهم، والأكثر قدرة على استيعاب المعلومات وتجميعها، والأكثر فهمًا لها؛ يملكون سرعة الاستعداد وكفاءة التوظيف ابتكاريًّا.

2. الجدة الانفعالية

هي قدرة الفرد على تكوين استجابات انفعالية جديدة ذات براعة وغير مألوفة لدى السياق الاجتماعي المتعارف عليه، وتتحدد هذه الجدة من خلال مقارنة الاستجابة الانْفِعَالِيَّة الحالية للفرد باستجابته الماضية (المعيار الشخصي)، أو مقارنة الاستجابة الانْفِعَالِيَّة للفرد بالاستجابات السائدة في المجتمع. ومقارنة استجابة الأفراد باستجابات المجتمع هي الأكثر أهمية في الحكم على ابتكارية الاستجابة الانفعالية (Averill et al., 2001).

3. الفعالية الانفعالية

هي القدرة على إنتاج استجابات انفعالية غير مألوفة، وذات قيمة للأفراد والمجتمعات، وأوضح أفريل (Averill, 1999) أنه ليس كل استجابة جديدة ابتكارية، فقد تكون غريبة وغير فعّالة، ولكي تكون الفعالية الانفعالية ابتكارية؛ فلا بد أن تحمل صفات التناسق مع سياق الثقافة والبيئة الاجتماعية السائدة.

وبالرغم من سهولة تقييم الفعالية نظريًّا؛ فإن هناك صعوبة في تطبيقها؛ لأن الفعالية مفهوم نسبي، فما يكون ذا فعالية في موقف ما؛ قد لا يكون فعّالًا في موقف آخر، وقد تكون استجابة انفعالية ما ذات قيمة وفائدة للمجتمع؛ ولكن تكون ذات ضرر على الفرد ذاته. وما قد يكون مضرًّا على المدى القصير؛ قد يصبح مفيدًا على المدى الطويل، والعكس صحيح.

وأكد أفريل أن فاعلية الاستجابة معرّضة لإعادة التقييم بشكل مستمر، ومثال ذلك عندما قُبض على جاليلو وعُوقب على أفكاره الجديدة قبل أن يُعتَرف بها ويُكرّم لاحقًا. فكثير من الإنجازات والأفكار ظلّت حبيسة المنع، ولم تنل إعجاب المجتمع في وقتها، وبتغير الظروف والزمن ظهرت؛ ومن ثمّ فإن فاعلية الاستجابة الابْتِكَارِيَّة انفعاليًّا يجب أن تُوضع في الحسبان أكثر من الأفراح والأحزان في لحظة معينة، كما يجب مراعاة الفوائد والأضرار المحتملة على الفرد والمجتمع على المدى البعيد (Averill & Tomas,1991).

4. الأصالة الانفعالية

يجب أن تعكس الاستجابة الانفعالية بطريقة ما قيم الفرد ومعتقداته الخاصة في المجتمع الذي ينتمي إليه، وتُعبّر بصدق عما يدور بداخل الفرد من أحاسيس ومشاعر داخلية، وألا يكون مجرد إظهارها من أجل التوافق مع الظروف التي تتطلّب أحيانًا استجابات موقفية من قِبل الفرد، وفي هذه اللحظة يكون غير متأثر بها بشكل حقيقي، وتكون غير أصيلة (Averill et al ,2001).

البحوث السابقة:

أولًا: بحوث تناولت فاعلية الذات

أجرى عربيات وحمادنة (2014) بحثا للتعرُّف على مستوى فعالية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية على عينه قوامها (280) من الذكور والإناث، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما مقياسًا من إعدادهما. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل كان مستوى الفعالية لديهم مرتفعًا، في حين تبيّن عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث في مستوى فاعلية الذات.

وأجرى فريحات (2016) بحثا هدف إلى التَّعرُّف على العلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وذلك في ضوء مُتغيّري (الجنس- التَّخصُّص)، ومعرفة مستوى فاعلية الذات والذكاء الاجتماعي، وتكوّنت عينة البحث من (500) طالب وطالبة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام مقاييس من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى فاعلية الذات والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، مع عدم وجود فروق دالة لدى عينة البحث في الذكاء الاجتماعي وفاعلية الذات تُعزى إلى مُتغيّري (التَّخصُّص- الجنس).

كما قام الشمايلة وآخرون (2017) ببحث هدف إلى معرفة مستوى فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية، وعلاقتها بمتغيّرات: الجنس والمستوي الدراسي والمعدل التراكمي، وبلغت عينة البحث (240) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم البحث مقياسًا من إعداد الباحثين. وتوصَّل البحث إلى ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

وأجرت علي (2020) بحثا هدف إلى فحص العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح، بوصفها منبئات بالشعور بالسعادة، وبلغ قوام عينة البحث (80) طالبة من طالبات كلية التربية، وطبّقت الباحثتان مقياس فاعلية الذات، ومقياس مستوى الطموح للشباب، ومقياس الشعور بالسعادة. وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالسعادة وكل من: فاعلية الذات ومستوى الطموح. كما أظهرت النتائج أن فاعلية الذات لها تأثير معدل ووسط للعلاقة بين الشعور بالسعادة ومستوى الطموح، وأكّدت النتائج القدرة التنبؤية المرتفعة لكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح في التنبؤ بالشعور بالسعادة، كما أن إسهام فاعلية الذات أعلى من مستوى الطموح في التنبؤ بالشعور بالسعادة.

ثانيًا: دراسات تناولت الابتكارية الانفعالية

أجرت بريكت وماير (Brackett & Mayer, 2007) بحثا هدف إلى التّعرُّف على العلاقة بين الابْتِكَارِيَّة الانْفِعَالِيَّة والذكاء الانفعالي، ومدى تأثيرهما في التنبؤ بالسلوك الإبداعي. وقد بلغ قوام عينة البحث (350) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، طُبّق عليهم مقياس الابْتِكَارِيَّة الانْفِعَالِيَّة، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس السلوك الإبداعي، وأظهرت النتائج أن الإبداع الانفعالي يرتبط مع السلوك المُبدع، في حين لم يرتبط الذكاء الانفعالي مع السلوكيات المُبدعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الابتكارية الانفعالية، والذكاء الانفعالي.

وهدف بحث النجار (2014) إلى الكشف عن العلاقة بين الإبداع الانفعالي وفاعلية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار والنموذج البنائي لدى طلاب الجامعة. وقد بلغ قوام عينة البحث (322) طالبًا وطالبة من كليات علمية وأدبية، طُبّق عليهم قائمة الإبداع الانفعالي - إعداد أفريل- واستند الباحث على المنهج الوصفي في دراسته، ومن النتائج التي توصَّل إليها البحث: وجود فروق في الإبداع الانفعالي تُعزى إلى النوع والتخصّص؛ لصالح الإناث وطلاب القسم الأدبي.

وأعدّ أوريول وآخرون (Oriol et al., 2016) بحثا هدف إلى التَّعرُّف على العلاقة الابْتِكَارِيَّة الانْفِعَالِيَّة، بوصفها منبئًا للدافعية الداخلية والاندماج الأكاديمي، واستخدم الباحثون استبيان تقرير ذاتي -نسخة إسبانية مختصرة من مقياس الابتكارية الانفعالية إعداد أفريل- وبلغ قوام عينة البحث (428) طالبًا وطالبة بالجامعة. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الطلبة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الابتكارية الانفعالية والدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، وأن تطوير مستويات مرتفعة من الابْتِكَارِيَّة يزيد من تنشيط الانفعالات الإيجابية، وتُسهم الابتكارية الانفعالية في التنبؤ بالدافعية الداخلية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وتناول العابدي (2017) بحثًا هدف إلى التَّعرُّف على الإبداع الانفعالي وعلاقته بالتوجّه نحو الحياة لدى طلاب جامعة القادسية، على عينة قوامها (500) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحث مقياس أفريل، واتبع المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج امتلاك طلاب الجامعة مستويات مرتفعة من الإبداع الانفعالي، ووجود تأثير لمُتغيّر النوع في الابتكارية الانفعالية؛ لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة وفقًا لمُتغيّر التَّخصُّص؛ لصالح التخصّصات الأدبية.

وتناولت كوني (Cooney, 2018) بحثًا هدف إلى التَّعرُّف على العلاقة بين: العمر، والجنس، والانفتاح على الخبرة، والرفاهية الذاتية والابتكارية الانفعالية. وتكوّنت عينة البحث من (81) شخصًا

من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم بين (18) سنة وما فوق من المتطوعين عبر البريد الإلكتروني والشبكات الاجتماعية، واستخدمت الباحثة مقياس الابتكارية الانفعالية من إعداد أفريل (Averill,1999) واعتمد البحث المنهج المسحي الوصفي، وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمُتغيّر الجنس (ذكور- إناث) في الابْتِكَارِيَّة - عدا بُعد الاستعداد- لصالح الإناث. كما كشفت نتائج البحث عن أنه مع التقدّم في العمر؛ تنخفض قدرة الأفراد على الابتكارية الانفعالية، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الانفتاح على الخبرة والابتكارية الانفعالية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الابتكارية الانفعالية والرفاهية الذاتية .

ثالثًا: بحوث ربطت بين متغيّري البحث الحالي

هدفت بحث عليوة ومحمد (2020) إلى معرفة العلاقة بين الإبداع الانفعالي ومستوى الطموح وفعالية الذات، وبلغت عينة البحث (312) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة من التخصّصات العلمية والأدبية، واستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وطبّق مقياس الإبداع الانفعالي - من إعداد الباحثينِ- ومقياس مستوى الطموح (بركات،2008)، ومقياس (خليف، 2009). وأظهرت نتائج هذا البحث ارتفاع مستوى الإبداع الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وأن هناك علاقة دالة إحصائيًّا بين الإبداع الانفعالي وكل من: مستوى الطموح وفعالية الذات.

التعليق على البحوث السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والبحوث السابقة:

- وظفت البحوث السابقة المنهج الوصفي وهو ما يتفق مع البحث الحالي.
- تناولت دراسة عليوة ومحمد (2020) العلاقة بين الإبداع الانفعالي والفعالية الذاتية لدى طلبة الجامعة وهو ما يتفق مع البحث الحالي، كما يتضح قلة البحوث السابقة التي تناولت العلاقة بين فاعلية الذات والابتكارية الانفعالية -حسب اطلاع الباحثتين- الأمر الذي يوضح الحاجة لأجراء المزيد من الدراسات للتعرف على طبيعة العلاقة بينهما.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: أُختير في هذا البحث المنهج الوصفي، وطُبّق لملاءمته موضوع البحث، وذلك للإجابة عن أسئلته، والمساعدة على جمع المعلومات، ووصفها وتحليلها وتفسيرها.

مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية بمدنية جدة بالتخصّصات العلمية والأدبية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ – 2021م.

عينة البحث:

أ. العينة الاستطلاعية

أُختيرت عينة استطلاعية من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بطريقة عشوائية؛ للتحقّق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وقد بلغت العينة الاستطلاعية (100) طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز.

ب. عينة البحث الأساسية

تكوّنت العينة الأساسية التي طُبّقت أدوات البحث عليها؛ لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث من (445) طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية بمدنية جدة، بأقسامها العلمية والأدبية، اللاتي أُخترن بطريقة عشوائية بسيطة من الكليات العلمية والأدبية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442- 1443هـ.

أدوات البحث:

1- **مقياس فعالية الذات:** إعداد (العدل،2001)

الهدف من المقياس: قياس مستويات امتلاك طالبات جامعة الملك عبد العزيز لفعالية الذات.

وصف المقياس: تكوّن المقياس في صورته النهائية من (50) مفردة؛ لقياس فعالية الذات؛ إذ يكون لكل مفردة أربعة اختيارات: (نادرًا- أحيانًا- غالبًا- دائمًا).

توزيع مفردات المقياس الموجبة والسالبة:

- **المفردات الموجبة:** وتتضمّن الفقرات الآتية: (2، 3، 6، ٨، 10، 11، 13، 14، 16 18، 20، 21، 25، 28، 29، 31، 32، 33، 36، 38، 40،42، 43، 45،47).
- **المفردات السالبة:** وتتضمّن الفقرات الآتية: (1، 4، 5،7، 9،12،15، 17، 19،22،23، 24،26، 27،30،34، 35، 37، 39، 41،44، 46،49، 50).

تصحيح المقياس: يتم الاستجابة لمفردات المقياس في ضوء الاختيارات الأربعة الآتية: (نادرًا- أحيانًا- غالبًا- دائمًا)، تُصحّح وفق التدرُّج (1- 2- 3- 4) للمفردات الإيجابية، والعكس للمفردات السلبية، وتدلُّ الدرجة المرتفعة للمقياس على امتلاك المفحوص لفاعلية ذات عالية.

-الخصائص السيكومترية للمقياس

أ- صدق المقياس

أعدّ العدل (2001) مقياس فعالية الذات، الذي تكوّن من (50) مفردة، وحسب صدق المقياس من خلال عرض المقياس على محكّمين من المتخصّصين، كما قام أيضًا بإجراء صدق المحكّ على مقياس سكوازير، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0,46)؛ وهو مؤشر لصدق المقياس.

- **صدق المقارنات الطرفية**

حُسب صدق الاختبار باستخدام طريقة المقارنات للطرفين الأعلى والأدنى؛ لمعرفة الصدق التمييزي والقدرة التمييزية للمقياس (إذ إن المقياس يمتلك بُعدًا واحدًا فقط، كما طُبّق مرات عديدة داخل المملكة العربية السعودية)، حيث قُورنت متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى 27% وأقل 27% من أفراد عينة البحث للدرجة الكلية، وحُسبت الفروق بين نتائج الفئتين العليا والدنيا، حيث أُستخدم اختبار (ت) للمجموعات (Independent samples t-test)، كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1)

صدق المقياس التمييزي

المقياس	أعلى 27% ن = 27		أقل 27% ن = 27		درجة الحرية	قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
فعالية الذات	170,30	6,24	124,19	9,88	52	**20,494

** دال عند (0.01).

يبيّن الجدول (1) أن قيمة (ت) للمقارنة بين الفئتين العليا والدنيا لأداة البحث؛ قد بلغت (20,49) وكانت دالة إحصائيًّا؛ مما يعدّ دليلًا على القدرة التمييزية للمقياس؛ وتبعًا لذلك فإن الاختبار المُستخدم في البحث الحالي يتمتّع بدرجة مقبولة من الصدق.

ب- ثبات المقياس

لحساب ثبات المقياس استخدم العدل (2001) معامل ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس (0,77)، وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل باستخدام طريقة التجزئة

النصفية (سيبرمان- بروان) (0,83)، وجتمان (0,79)، وكل ذلك يدلّ على تمتّع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

- **ثبات الاتساق الداخلي**

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات أبعاد مقياس فعالية الذات، والمقياس ككل باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2)

مُعاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات

المقياس	معامل الثبات ألفا
فعالية الذات	0,905

يظهر الجدول (2) أن المقياس قد تمتّع بمعامل ثبات مرتفع؛ وتبعًا لذلك فإن مقياس فعالية الذات المُستخدم في البحث الحالي يتمتّع بخصائص سيكومترية جيدة تُبرّر استخدامه في البحث.

2- مقياس الابتكارية الانفعالية: إعداد (Averill,1999)، ترجمة (عفيفي، 2016).

هدف هذا المقياس إلى قياس ردود أفعال طالبات جامعة الملك عبد العزيز الانفعالية في مختلف المواقف الحياتية، ومدى درجة امتلاكها صفة الابتكارية، ويتم ذلك من خلال ثلاثة أبعاد، وهي: الاستعداد الانفعالي، والفعالية الانفعالية، والجدة الانفعالية.

وصف المقياس: تكوّن المقياس في صورته النهائية من (24) مفردة؛ لقياس ثلاثة أبعاد للابتكارية الانفعالية، والجدول الآتي يوضّح توزيع مفردات المقياس على أبعاده.

توزيع مفردات مقياس الابتكارية الانفعالية على أبعاده:

- **البُعد الأول:** الاستعداد الانفعالي، وتضمّن الفقرات: (1،2،9،14،20).
- **البُعد الثاني:** الفعالية الانفعالية، وتضمّن الفقرات: (3،5،7،11،13،16،18،23، 24*).
- **البُعد الثالث:** الجِدّة الانفعالية، وتضمّن الفقرات: (4،6،8،10،12،15،17،19،21،22).

(*) تشير إلى الفقرات السالبة.

تصحيح المقياس:

يتم الاستجابة لمفردات المقياس في ضوء تدريج ليكرت الخماسي؛ لتحديد مدى توافر كل بُعد، حيث تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من الخمس الاستجابات الآتية: (غير موافق بشدة- غير موافق- محايد- موافق - موافق بشدة)، لتُقابل الدرجات (1-2-3-4-5) على الترتيب، وكلما زادت

الدرجات على كل بُعد من أبعاد المقياس؛ دلّ ذلك على توافر هذا البُعد، وذلك في حالة المفردات الموجبة. أما في حالة المفردات السالبة، فينعكس التصحيح (5-4-3-2-1)، كما في حال العبارة رقم (24) التي صُحّحت بطريقة عكسية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المقياس

صدق المقياس في النسخة الأصلية الأجنبية (Averill,1999b):

تكوّن مقياس الابتكارية الانفعالية في صورته الأولية من (30) مفردة؛ لقياس أربعة أبعاد فرعية، هي: الاستعداد، والجِدّة، والفعالية، والأصالة. وقد طبّق أفريل المقياس على عينة التقنين المكوّنة من (489) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة؛ لإجراء التحليل العاملي بطريقة المكوّنات الأساسية. وباستخدام التدوير المتعامد (فاريماكس)، والتدوير المائل (الأوبلمين)؛ أسفر كل منهما عن نتائج مماثلة في وجود ثلاثة عوامل تشبّعت عليها مفردات المقياس، حيث دمج أفريل البُعدين الثالث والرابع في بُعد واحد، وأطلق عليه بُعد الفعالية، وقد كانت الجذور الكامنة والنسب المئوية للتباين المفسّر للعوامل الثلاثة كما يأتي: الاستعداد: 7,9 (26٪)، والجِدّة 3,3 (16٪)، والفعالية 1,7 (6٪).

صدق المقياس في النسخة العربية (عفيفي،2016):

لضمان صدق المقياس استخدمت عفيفي (2016) - مترجِمة المقياس إلى اللغة العربية- صدق المحكّمين والصدق العاملي، وفيما يتعلّق بصدق المحكّمين في البحث الحالي فقد عُرض المقياس - الذي تكوّن من (30) مفردة في صورته الأولية- على عشرة من السادة المحكّمين والمتخصّصين في مجال علم النفس التربوي. وقد أجرت الباحثتان التعديلات اللازمة على بعض المفردات المترجمة بما يخدم السياق العام الذي يقيسه المقياس، كما طبّقت المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (303) طلاب وطالبات، وأُخضعت درجات العينة للتحليل العاملي التوكيدي؛ حيث تشبّعت جميع المفردات تشبّعًا دالًا على الأبعاد الفرعية، باستثناء (5) مفردات حُذفت من الصورة النهائية للمقياس.

صدق التجانس:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبيّن الجدول (3) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (3)

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له تلك الفقرات.

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
1	**0.607	4	**0.605	3	**0.430
2	**0.607	6	**0.675	5	**0.521
9	**0.740	8	**0.666	7	**0.452
14	**0.686	10	**0.551	11	**0.695
20	**0.656	12	**0.632	13	**0.611
		15	**0.492	16	**0.555
		17	**0.577	18	**0.498
		19	**0.517	23	**0.356
		21	**0.340	24	**0.374
		22	**0.513		

** دال عند (0.01) * دال عند (0.05)

يبين الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية التي تنتمي إليها كانت دالة عند (0.01) لجميع الفقرات. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس. ويبين الجدول (4) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

جدول (4)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.682
2	**0.789
3	**0.812

يظهر الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية لأبعاد المقياس كانت دالة إحصائيا عند (0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق.

ب- ثبات المقياس

ثبات المقياس في النسخة الأصلية الأجنبية (Averill,1999b):

حسَب أفريل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة تكوّنت من (489) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة ماساتشوستس، وكان معامل ثبات الأبعاد: الاستعداد (0,82)، والجدة (0,84)، والفعالية (0,83) وتوصّل إلى معامل ثبات قدره (0,90) للدرجة الكلية للمقياس. كما حسب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار في بداية الفصل الدراسي ونهايته على عينة تكوّنت من (45) طالبًا من طلاب الجامعة، وتوصّل إلى معامل ثبات قدره (0,91) للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم مرتفعة تُشير إلى ثبات المقياس.

ثبات المقياس في البيئة العربية (عفيفي، 2016):

للتحقُّق من ثبات المقياس، حسبت عفيفي (2016) - مترجمة المقياس إلى اللغة العربية- ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة الأبعاد: الاستعداد (0,62)، والجِدّة (0,74)، والفعالية (0,70)، وتوصّلت إلى أن الأبعاد الفرعية لمقياس الابتكارية الانفعالية لها معاملات ثبات جيدة؛ مما يجعلها مناسبة لهذه البحث.

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات أبعاد مقياس الابتكارية الانفعالية والمقياس ككل، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وذلك كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الابتكارية الانفعالية، والمقياس ككل

البُعد	معامل الثبات ألفا
الاستعداد	0.677
الجدة الانفعالية	0.748
الفعالية الانفعالية	0.636
المقياس ككل	814.0

يظهر الجدول (٥) أن المقياس قد تمتّع بمعاملات ثبات مقبولة لجميع أبعاد المقياس، والمقياس ككل. وتبعًا لجميع ما سبق؛ فإن مقياس الابتكارية الانفعالية المُستخدم في البحث الحالي يتمتّع بخصائص سيكومترية جيدة تبرّر استخدامه في البحث.

نتائج البحث (تفسيرها ومناقشتها):

السؤال الأول:

نتائج السؤال الأول وتفسيرها: نص السؤال الأول في البحث الحالي على: ما مستوى فاعلية الذات لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات عينة البحث على مقياس فعالية الذات، ومقارنة النتائج بمتوسطات المقياس الفرضية، والتحقّق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العينة (التجريبي)، ومتوسط المجتمع الفرضي واتجاهها، من خلال حساب قيمة اختبار (ت) للعينة الواحدة (One sample Test). ويبيّن الجدول (6) المتوسطات التجريبية والفرضية لمقياس الفعالية الذاتية، وقيمة اختبار (ت) ودلالته الإحصائية.

جدول (6)

الفروق بين المتوسط التجريبي والفرضي لأبعاد مقياس فاعلية الذات.

المقياس	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	حجم التأثير d	مقدار الأثر
الفعالية الذاتية	141.2337	17.60961	125	444	**19.447	0.92	كبير

** دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتبيّن من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية الذاتية؛ لصالح المتوسط التجريبي لعينة البحث؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) (19.45)؛ مما يدلُّ على تمتُّع الطالبات بمستوى أعلى من المتوسط من فعالية الذات. كما بلغ معامل حجم التأثير لكوهين (0.92)، وهي قيمة تُعبِّر عن حجم تأثير مرتفع.

كما يتضح تمتُّع طالبات جامعة الملك عبد العزيز بمستوى مرتفع من فاعلية الذات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي الفريحات (2016)، والشمايلة وآخرين (2017)، اللتين أظهرتا مستويات مرتفعة من فعالية الذات لدى طلبة الجامعة.

وتعزو الباحثتان ارتفاع مستويات فعالية الذات لدى طالبات الجامعة إلى طبيعة المرحلة العمرية، والمرور بالعديد من الخبرات والتجارب الأدائية؛ حيث ولّدت لديهم تصوّرًا ذهنيًّا جيدًا وإيمانًا قويًّا بقدراتهم وإمكاناتهم. هذا بالإضافة إلى رؤيتهم لنجاحات الطلبة من حولهم وخبراتهم؛ وكلها عوامل تزيد من تطوّر فاعلية الذات، وتُكسبهم المزيد من الثقة بالنفس، والقيام بالمزيد من

الجهود والمثابرة في تحقيق طموحاتهم وإنجازاتهم الدراسية بنجاح. ويدعم ذلك ما حدّده باندورا Bandura (1997) في مصادر فاعلية الذات، وكان لتأثير الخبرات الأدائية، والإنجازات المُتقنة، والخبرات البديلة الأثر الكبير في تطور فاعلية الذات.

السؤال الثاني:

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها: نص السؤال الثاني في البحث الحالي الذي نصّ على: ما مستوى الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات عينة البحث على أبعاد مقياس الابتكارية الانفعالية وأبعاده الثلاث، ومقارنة النتائج بمتوسطات المقياس الفرضية، والتحقّق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العينة (التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بُعد واتجاهها، من خلال حساب قيمة اختبار (ت) للعينة الواحدة (One sample Test). ويبيّن الجدول (7) المتوسطات التجريبية والفرضية لأبعاد مقياس الابتكارية الانفعالية، وقيمة اختبار (ت) ودلالته الإحصائية.

جدول (7)

الفروق بين المتوسط التجريبي والفرضي لأبعاد مقياس الابتكارية الانفعالية.

البُعد	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	حجم التأثير d	مقدار الأثر
الاستعداد	19.0472	3.12286	15	444	**27.339	1,30	كبير
الجدة الانفعالية	34.3011	6.08455	30	444	**14.912	0.71	متوسط
الفعالية الانفعالية	27.4472	4.68369	27	444	*2.014	0.096	لا أثر
المقياس ككل	84.7258	11.36184	72	444	**23.628	1,12	كبير

** دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على الاستعداد؛ لصالح المتوسط التجريبي لعينة البحث؛ إذ بلغت قيمة اختبار (ت) (27.34)؛ مما يدلُّ على تمتُّع الطالبات بمستوى أعلى من المتوسط من الاستعداد. كما بلغ معامل حجم التأثير لكوهين (1.30)، وهي قيمة تُعبِّر عن حجم تأثير مرتفع.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بُعد الجدة الانفعالية؛ لصالح المتوسط التجريبي، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) (14.91)؛ مما يدلُّ على تمتُّع الطالبات بمستوى أعلى من المتوسط من الجدة الانفعالية. كما بلغ معامل حجم التأثير لكوهين (0.71)، وهي قيمة تُعبِّر عن حجم تأثير متوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بُعد عدم الفعالية الانفعالية؛ لصالح المتوسط التجريبي؛ إذ بلغت قيمة اختبار (ت) (2.01)؛ مما يدلُّ على تمتُّع الطالبات بمستوى أعلى من المتوسط من الفعالية الانفعالية. وقد بلغ معامل حجم التأثير لكوهين قرابة (0.1)، وهي قيمة تُعبِّر عن حجم انعدام التأثير: أي أنه يمكن عدّ مستوى الفعالية الانفعالية متوسطًا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الابتكارية الانفعالية ككل؛ لصالح المتوسط التجريبي، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) (23.63)؛ مما يدلُّ على تمتُّع الطالبات بمستوى أعلى من المتوسط من الابتكارية الانفعالية عمومًا. كما بلغ معامل حجم التأثير لكوهين (1.12)، وهي قيمة تُعبِّر عن حجم تأثير مرتفع.

ويتبيّن مما سبق؛ أن جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية، وكذلك الدرجة الكلية مرتفعة لدى عينة البحث، وهو مؤشر على تمتّع طالبات جامعة الملك عبد العزيز بمستوى مرتفع من الابتكارية الانفعالية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث العابدي(2017)؛ بينما تتعارض مع نتائج بحث خطاب ومانع (2014)، التي توصَّلت إلى مستوى منخفض من الابتكارية الانفعالية لدى طلبة الجامعة.

وتعزو الباحثتان هذا المستوى المرتفع من الابتكارية الانفعالية إلى ما تتمتّع به الطالبات في هذه المرحلة من نضج عقلي وانفعالي؛ كون الطلاب في المرحلة الجامعية أكثر انفتاحًا على البيئة والمجتمع، وقدرتهم على الاندماج مع الآخرين بشكل أفضل. فمن خلاله يُعيد الطلاب تشكيل هذه الانفعالات عبر الوعي بانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، وتوظيفها بصورة تتسم بالحداثة والفعالية، ويدعم ذلك أفريل (2004) Averill، الذي يرى أن المعايير الاجتماعية تُسهم في تشكيل الانفعال وبنائه، وأن ما يقوم المجتمع ببنائه يعيد الطلاب بناءه من خلال إصدار استجابات انفعالية تُحقّق أبعاد الابتكارية الانفعالية (الاستعداد، والأصالة، والفعالية).

السؤال الثالث:

نتائج السؤال الثالث وتفسيرها: نص السؤال الثالث في البحث الحالي: هل توجد علاقة بين فاعلية الذات والابتكارية الانفعالية؟

جدول (8)

معامل ارتباط بيرسون الخطي ودلالته الإحصائية.

المُتغيّر المستقل	الابتكارية الانفعالية
فاعلية الذات	**0.303

** دال عند (0.01).

تظهر النتائج في الجدول (8) وجود علاقة طردية دالة إحصائيًّا بين الابتكارية الانفعالية وفاعلية الذات.

ويظهر أنه توجد علاقة بين فاعلية الذات والابتكارية الانفعالية، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يراه باندورا Bandura (1995)، من أن فاعلية الذات تعدّ أحد موجّهات السلوك ومتغيرًا بين الفهم والمعرفة والفعل.

وترى الباحثتان أن امتلاك الطالبات لفعالية الذات؛ زاد من استعدادهن المعرفي لفهم انفعالاتهن وانفعالات الآخرين، وجعل منهن طالبات أكثر كفاءة وقابلية لتوظيف هذه الانفعالات التوظيف السليم، الذي يسهم في الرفع من مستوى الأداء الابتكاري والإنجاز الأكاديمي وتحقيق الأهداف المرجوة.

ويدعم هذا الرأي جالمان Gloman (2000)، الذي يرى أن توجيه الانفعالات في خدمة أهداف معينة يتطلّب وجود فعالية ذاتٍ مرتفعة لدى الأفراد؛ لاعتقاد الفرد أن لديه قدرات وإمكانات تمكّنه من السيطرة على مجريات الأمور ومواجهة التحدّيات، والاستفادة من مهاراته الانفعالية التي تصل به إلى مستوى الابتكار في الأداء.

والفعالية الذاتية هي أحد مكوّنات إدارة الانفعالات، التي تقود الفرد إلى اعتقادات راسخة بالقدرة على النجاح والتعلّم، كما أن لها دورًا في تحديد مسار السلوك، بوصفه إجراء سلوكيًّا أو ابتكاريًّا أو نمطيًّا (الفرماوي، 1990).

كما أن العلاقة بين فاعلية الذات والابتكارية الانفعالية علاقة تبادلية حيث ترتبط الابتكارية الانفعالية بالعديد من المفاهيم المتصلة بالجانب المعرفي في عملية التَّعلُّم، كما أشار إلى ذلك تورانس

وآخرون، وقد أوضح بحث كل من العيسى (2017) والغريب (2013) أن قدرة الطلاب على توليد مجموعة من الانفعالات الإيجابية وتوظيفها في مواقف التَّعلُّم؛ يعدُّ مؤشرًا للابتكارية الانفعالية، ومن ثم تحقيق مستوى تحصيلي متميز، فهي تؤدي دورًا مهمًّا في الإنجاز والتفرّد الأكاديمي، كما أن الذين يتمتّعون بدرجات مرتفعة من الابتكارية الانفعالية؛ يكونون قادرين على الاتزان الانفعالي وضبط الانفعالات وتوظيفها التوظيف الصحيح الذي يسهم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي؛ وبذلك يتحقّق لديهم كفاءة التَّعلُّم وهو ما أشار إليه المصري (2007) والعدل (1996) في بحثهما (أحمد وفواز، 2018، ص.526).

واتفقت هذه النتيجة مع بحث عليوة ومحمد (2020) في وجود علاقة بين الإبداع الانفعالي والفعالية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليه البحث، وفي ضوء تفسيرها ومناقشتها خرج البحث بالتوصيات التالية:

- بناء خطط تعليمية قائمة على تحقيق التوازن بين القدرات المعرفية والانفعالية وتسخيرها؛ لبناء مجتمع ذي كفاءة إبداعية.
- تهيئة البيئة الأكاديمية للطلاب، التي تساعدهم على الاستفادة من قدراتهم المعرفية والانفعالية؛ بما يخدم العملية الابتكارية.
- تسليط الضوء على بعض العوامل التي يمكن أن تزيد من فاعلية الذات بما يعود بالنفع على الأداء الابتكاري؛ الأمر الذي يُسهم في تطوير العملية التعليمية.

المقترحات البحثية:

في ضوء ما سبق فإن الباحثتين تقترحان إجراء التالي:

1. إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي، وتطبيقها على عينات مختلفة من الطلاب.
2. تسليط الضوء على بعض العوامل التي يمكن أن تزيد من فاعلية الذات بما يعود بالنفع على الأداء الابتكاري؛ الأمر الذي يُسهم في تطوير العملية التعليمية.
3. دراسة العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى اليقظة العقلية وتأثيرها في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

أولًا: المراجع باللغة العربية

أحمد، طارق نور الدين، وفواز، إيمان خلف. (2018). الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وعلاقتهما بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي المستويات التحصيلية من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، (54)، 523-570.

عمر بشرى، وزيدان ربيعة. (2014). الإبداع الانفعالي وعلاقته ببعض المُتغيّرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات التاريخية والحضارية*، *6*(18)، 1-27.

عمر، بشرى خطاب؛ زيدان، ربيعة مانع (2014). الإبداع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة مجلة الدراسات التاريخية الحضارية، *6*(18)، 380- 403.

جولمان، دانييل. (2000). *الذكاء العاطفي* (ليلى الجبالي، مترجم). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

أبو رأسين، محمد حسن. (2015). أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (41)، 133-222.

سرور، سعيد، والمنشاوي، عادل. (2010). نموذج بنائي للإبداع الانفعالي والكفاءة الإنْفِعَالِيَّة والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى الطالب المعلم، *مجلة الدراسات التربوية* الإنسانية، *2*(1)، 94-168.

شند، سميرة، ورامز، محمود، وشعت، نهى محمد. (2014). مقياس فاعلية للمراهقين. *مجلة كلية التربية*، *3*(38)، 814-846.

الشمايلة، نسرين، والبوريني، إيمان، وأبو عميرة، عُريب، والجعافرة، أسمى. (2017). مستوى الفعالية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المُتغيّرات. *مجلة العلوم التربوية*، *3*(1)، 279-305.

بوشينة، صالح. (2019). *فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى المراهقين المصابين بداء السكري: دراسة ميدانية ببعض مستشفيات الجزائر* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، *جامعة المسيلة*.

العابدي، نهلة عبدالهادي. (2017). *الإبداع الانفعالي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلاب الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القادسية.

عبد النبي، محسن، وإدريس، نجاح عز الدين. (2019). أساليب التفكير كمنبئات بالابتكارية الانفعالية لدى الموهوبين من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، *19* (3)، 602-579.

العدل، عادل. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكوّنات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، *1* (25)، 178-121.

عربيات، أحمد عبد الحليم، وحمادنة، برهان محمود. (2014). فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *15* (1)، 90-109.

عفيفي، صفاء. (2016). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي وإستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصّص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، *40* (3)، 62-202.

علي، نجوى. (2020). فاعلية الذات ومستوى الطموح كمنبئات الشعور بالسعادة. *علم النفس*، 33(126).

عليوة، هناء، ومحمد، جيهان. (2020). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي في التنبؤ بمستوى الطموح وفعالية الذات لدى طلبه كلية التربية بجامعة سوهاج. *المجلة التربوية*، *2* (84)، 1036-1094.

العيسى، ريم. (2017). *الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض* [رسالة ماجستير، غير منشورة]. جامعة القصيم.

غريب، حسين. (2013). قياس المهارات والانفعالات والمستويات المعرفية كمؤشرات للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية: دراسة ميدانية لعينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (11)، 183-197.

الفرماوي، حمد علي. (1990). توقعات الفعالية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*. *2* (14)، 317-408.

فريحات، عمار. (2016). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالفعالية الذاتية لدى طلبة كلية عجلون الجامعية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، *12* (2)، 207-225.

مونس، خالد عوض. (2019). تقدير الذات وعلاقته بالابتكار الانفعالي لدى معلمي المرحلة الأساسية في قطاع غزة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، *33* (6)، 933-926.

المنشار، كريمان. (2013). الابتكارية الانفعالية. *مجلة المعرفة التربوية بمصر*، *1* (1)، 268-279.

النجار، حسني. (2014). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الإِنْفِعَالِيَّة ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة بنها. *مجلة كلية التربية*، *25*(98)، 101-144.

النجار، علاء الدين، وأبو قورة، كوثر، والمغازي، رنا. (2020). أساليب التعلم والكفاءة الذاتية والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، *20*(1)، 385-414.

Arabic References

ʼAḥmad, Ṭāriq Nūr al-Dīn, wFwāz, Īmān Khalaf. (2018). al-ābtkāryh al-Infiʿālīyah wālyqẓh al-ʿaqlīyah & ʿAlāqatuhumā bkfāʼh al-tamthīl al-maʿrifī lil-Maʿlūmāt ladá mrtfʿy wmnkhfḍy al-mustawayāt althṣylyh min ṭullāb al-Jāmiʿah. *al-Majallah al-Tarbawīyah*, 54, 523-570.

ʿUmar Bushrá, wZydān Rabīʿah. (2014). al-Ibdāʿ al-ānfʿāly & ʿalāqatuhu bi-baʿḍ almutghyyirāt ladá ṭalabat al-Jāmiʿah. *Majallat al-Dirāsāt al-tārīkhīyah & al-ḥaḍārīyah*, *6* (18), 1-27.

ʿUmar, Bushrá Khaṭṭāb; Zaydān, Rabīʿah Māniʿ (2014). al-ibdāʿ al-ānfʿāly & ʿalāqatuhu bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt ladá ṭalabat al-Jāmiʿah. *Majallat al-Dirāsāt al-tārīkhīyah al-ḥaḍārīyah*, *6* (18), 380-403.

Jwlmān, Dāniyīl. (2000). *al-Dhakāʼ al-ʿāṭifī (Laylá al-Jibālī, mutarjim). al-Kuwayt*: al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah & al-Funūn & al-Ādāb.

Abū rʼsyn, Muḥammad Ḥasan. (2015). Anmāṭ al-taʿalluq fī ʿalāqatihā bi-kull min al-dhakāʼ al-wijdānī & al-ibdāʿ al-wijdānī ladá ʿayyinah min ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat al-Irshād al-nafsī*, (41), 133-222.

Surūr, Saʿīd, wālmnshāwy, ʿĀdil. (2010). namūdhaj Bināʼī lil-ibdāʿ alānfʿāly wālkfāʼh alāinfiʿālīyah & al-tafkīr al-ibdāʿī & asālīb muwājahat al-ḍughūṭ al-dirāsīyah ladá al-ṭālib al-Muʿallim, *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah al-Insānīyah*, *2* (1), 94-168.

Shnd, Samīrah, wrāmz, Maḥmūd, wsh't, Nuhá Muḥammad. (2014). miqyās fā'ilīyat lil-murāhiqīn. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 3* (38), 814-846.

Alshmāylh, Nisrīn, wĀlbwryny, Īmān, Abū 'Umayrah, 'uryb, & al-Ja'āfirah, Asmá. (2017). mustawá al-Fā'ilīyah al-dhātīyah ladá ṭullāb al-Jāmi'ah al-Urdunīyah & 'alāqatuhu bi-ba'ḍ almutghyyirāt. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah, 3* (1), 279-305.

Ṣāliḥ, bwshynh. (2019). *Fā'ilīyat al-Dhāt & 'alāqatuhā bi-idārat alānf'ālāt ladá al-murāhiqīn almṣābyn bdā' al-Sukkarī: dirāsah maydānīyah bi-ba'ḍ mustashfayāt al-Jazā'ir* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Kullīyat al-'Ulūm al-Insānīyah & al-Ijtimā'īyah, M'sila University.

al-'Ābidī, Nahlah 'bdālhādy. (2017). *al-ibdā' al-ānf'āly & 'alāqatuhu bāltwjh Naḥwa al-ḥayāh ladá ṭullāb al-Jāmi'ah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at al-Qādisīyah, al-'Irāq.

'Abd al-Nabī, Muḥsin, & Idrīs, Najāḥ 'Izz al-Dīn. (2019). Asālīb al-tafkīr kmnb'āt bālābtkāryh al-Infi'ālīyah ladá al-Mawhūbīn min ṭullāb al-Jāmi'ah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 19* (3), 602-579.

al-'Adl, 'Ādil. (2001). taḥlīl al-Masār lil-'alāqah bayna mkwwnāt al-qudrah 'alá ḥall al-mushkilāt al-ijtimā'īyah & kull min fa'ālīyat al-dhāt wālātjāh Naḥwa al-Mukhāṭarah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi'at 'Ayn Shams, 1* (25), 121-178.

'Arabīyāt, 'Aḥmad 'Abd al-Ḥalīm, wḥmādnh, Burhān Maḥmūd. (2014). fā'ilīyat al-dhāt ladá ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah fī minṭaqat Banī Kanānah fī ḍaw' mtghyry al-naw' al-ijtimā'ī & al-taḥṣīl. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 15* (1), 90-109.

ʿAfīfī, Ṣafāʾ. (2016). al-Isʾhām al-nisbī lil-ibdāʿ alānfʿāly & istirātījīyāt al-dirāsah fī Abʿād al-indimāj al-Akādīmī fī ḍawʾ al-nawʿ wāltkhṣṣṣ ladá ṭullāb al-Jāmiʿah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī al-ʿUlūm al-nafsīyah*, *40* (3), 62-202.

ʿAlī, Najwá. (2020). fāʿilīyat al-dhāt & mustawá al-ṭumūḥ kmnbʾāt al-shuʿūr bālsʿādh. *ʿIlm al-Nafs*, *33* (126).

ʿUlaywah, Hanāʾ, & Muḥammad, Jīhān. (2020). al-Isʾhām al-nisbī lil-ibdāʿ alānfʿāly fī al-tanabbuʾ bmstwá al-ṭumūḥ & faʿālīyat al-dhāt ladá Ṭulbah Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat Sūhāj. al-*Majallah al-Tarbawīyah*, *2* (84), 1036-1094.

al-ʿĪsá, Rīm. (2017). *Al-ānfʿālāt al-murtabiṭah bāltḥṣyl & ʿalāqatuhā bmstwyāt al-muʿālajah al-maʿrifīyah ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah fī Madīnat al-Riyāḍ* [Risālat mājistīr, ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Qaṣīm. al-Saʿūdīyah.

Gharīb, Ḥusayn. (2013). Qiyās al-mahārāt & al-infiʿālāt & al-mustawayāt al-maʿrifīyah kmʾshrāt lil-adāʾ al-dirāsī ladá ṭalabat al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah: dirāsah maydānīyah li-ʿayyinah min ṭalabat al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah bi-Jāmiʿat al-Masīlah. *Majallat Dirāsāt nafsīyah & tarbawīyah*, (11), 183-197.

al-Faramāwī, Ḥamad ʿAlī. (1990). twqʿāt al-fāʿilīyah al-dhātīyah wsmāt al-shakhṣīyah ladá ṭullāb al-Jāmiʿah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*. *2* (14), 317-408.

Furayḥāt, ʿAmmār. (2016). al-Dhakāʾ al-Ijtimāʿī & ʿalāqatuhu bālfāʿlyh al-dhātīyah ladá ṭalabat Kullīyat ʿAjlūn al-Jāmiʿīyah. *Majallat Jāmiʿat Ṭaybah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, *12* (2), 207-225.

Mūnis, Khālid ʿAwaḍ. (2019). Taqdīr al-Dhāt & ʿalāqatuhu bālābtkār alānfʿāly ladá Muʿallimī al-marḥalah al-asāsīyah fī Qiṭāʿ Ghazzah. *Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-Abḥāth al-ʿUlūm al-Insānīyah*, *33* (6), 933-926.

al-Minshār, Karīmān. (2013). alābtkāryh al-Infiʿālīyah. *Majallat al-Maʿrifah al-Tarbawīyah bi-Miṣr*, *1* (1), 268-279.

al-Najjār, Ḥusnī. (2014). al-namūdhaj al-binā'ī lil-ʿalāqah bayna al-ibdāʿ alānfʿāly & faʿālīyat al-dhāt alāinfiʿālīyah & mahārāt ittikhādh al-qarār ladá ṭullāb al-Jāmiʿah Banhā. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, *25* (98), 101-144.

al-Najjār, ʿAlā' al-Dīn, & Abū Qūrah, Kawthar, wālmghāzy, Ranā. (2020). Asālīb al-taʿallum wālkfā'h al-dhātīyah & al-dhakā' al-wijdānī ladá ṭullāb al-Jāmiʿah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, *20* (1), 414-385.

ثانيًا: الراجع الأجنبية

Averill, J. (1999a). Creativity in Domain of Emotional. Dalgleish, and M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*. (pp.765-782), New York: John Wiley & Sons.

Averill, J. (1999b). Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates. *Journal of Personality*, *67*(2), 331–371.

Averill, J., & Thomas, C. (1991). Emotions Creativity. In K. T. Strongman (Ed), *International reviews of studies on emotions,* Wiley, *1*, (269-299).

Averill, J., Chon, K., & Hahn, D. (2001). Emotions and Creativity, East and West. *Asian Journal of Social Psychology*, 4, 165-183.

Bandura, A. (1989). Human agency in socis cognitive theory. *Journal of American Psychologist*,*44*(9),1175-1184.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies: Conference: Papers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brackett, M., & Mayer, J. (2007). Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *Journal of Personality*, *75*, 199–236.

Cooney, J. (2018). *The Effects of Gender, Age, Spirituality, Openness to Experience end Subjective Well-being on Emotional Creativity* [Unpublished doctora dissertation].Alliant International Sacramento.

Feldman, D., Davidson, O., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic salf-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*,*31*(2),63-74.

Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T., & Koskey, K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 13–24.

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions. *Frontiers In Psychology*, *7*.

Shell, D., Murphy, C., & Bruning, R. (1989). Self-Efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal. of Educational psycholog*,*81*(1),91-100.

Walker, L. (2009) Self –Awareness and Emotional Creativity. *International Journal of Educational Research*,1-9.

TITLE: **The Relationship between the Leadership Styles of Lebanese Public School Principals and Their Attitudes towards ICT versus the Level of ICT Use by Their Teachers**

AUTHORS: *Norma Ghamrawi*

KEYWORDS: Leadership Styles; School Management; ICT; School Improvement

JOURNAL NAME: **Open Journal of Leadership**, Vol.2 No.1, March 27, 2013

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 12/ 2022م
تاريخ القبول: 29/ 01/ 2023م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبات القراءة لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي بمدينة ذمار

أ.د. أحمد عبدالله الدميني* د. كريمة علي الجبجبي** هيفاء عادل شعبان***

Dr.dominy1977@gmail.com dr.krema56789@gmail.com haifashaaban12345@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبة القراءة لدى أفراد العينة من المجموعة التجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبة من الصف الخامس بمدرسة الوحدة للتعليم الأساسي بمدينة ذمار، وتم اختبار الطالبات اللاتي يعانين من انخفاض في مستوى القراءة، وتم استخدام مقياس تشخيص القراءة المتعدد المكون من (40) عبارة، والبرنامج الإرشادي الجمعي من إعداد الباحثين، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وأظهرت النتائج: فروقًا ظاهرية بين متوسطات التطبيقات الثلاثة، القبلي، والبعدي، والتتبعي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك بين التطبيق القبلي والتتبعي لصالح التطبيق التتبعي، وبين التطبيق البعدي والتتبعي لصالح التتبعي.

الكلمات المفتاحية: صعوبة التعلم، صعوبات القراءة، البرنامج الإرشادي، الإرشاد الجمعي.

* أستاذ علم النفس التربوي- قسم العلوم النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة ذمار-الجمهورية اليمنية.

** دكتوراه علم النفس التربوي – الجمهورية اليمنية.

*** طالبة دكتوراه في علم النفس التربوي - قسم العلوم النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة ذمار- الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الدميني، أحمد عبدالله، والجبجبي، كريمة علي، وشعبان، هيفاء عادل. (2023). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبات القراءة لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي بمدينة ذمار، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(1)، 134-178.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1380

OPEN ACCESS
Received: 11-12-2022
Accepted: 29-01-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Counseling program to reduce reading difficulties among a sample of fifth grade students in the basic education stage in Dhamar city

Dr. Ahmmed Abdu Allah Aldomini* Dr. Karema Ali Aljabjabi** Haifa Adel Shaban***

Dr.dominy1977@gmail.com dr.krema56789@gmail.com haifashaaban12345@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of a counseling program to reduce the difficulty of reading among the sample members of the experimental group.the study sample consisted of (34) female students from the fifth grade at Al Wahda school for Basic Education in Dhamar city, the multiple dreading diagnosis consisting of(40)phrases, and the collective indicative program prepared by the researchers, and the quasi experimental approach was used by designing one experimental group. The tribal and remote application in favor of the post application, as well as between the tribal and follow-up application, and between the post and follow-up application in favor of the traceability.

Keywords: learning difficulty, difficulty reading, mentoring program, Group Counseling.

* Professor of Educational Psychology, Department of Psychological and Educational Sciences, Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen.

** PhD in Educational Psychology, Republic of Yemen.

*** PhD student in Educational Psychology, Department of Psychological and Educational Sciences, Faculty of Educational, University of Thamar, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Domini, Ahmed Abdullah**,** & Al-Jabjabi, Karema Ali**,** & Shaban, Haifa Adel. (2023). Effectiveness of counseling program to reduce reading difficulties among a sample of fifth grade students in the basic education stage in Dhamar city, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(1). 134-178.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1380

المقدمة:

تُعد القراءة إحدى مهارات اللغة الأساسية ووسيلة الاتصال الإنساني، بها نرتقي، وبواسطتها نعتز بلغتنا، وقد شهد الوطن العربي وكذلك اليمن تطورًا في مجال تعلم اللغة، فعلى الرغم من أن المنظومة التربوية اليمنية في السنوات الأخيرة شهدت تغيرات جذرية مست كلًّا من المعلم والمتعلم على حد سواء لغرض تحسين نوعية التعلم، والارتقاء بالمنظومة التربوية اليمنية، حيث شهدت المدارس عدة إصلاحات على مستوى البرامج وطرائق التعليم، فأنهم قد أغفلوا الاهتمام باللغة العربية.

واهتموا بموضوع صعوبات التعلم من قبل المختصين، كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية. وميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبيًا في التربية الخاصة، إذ يمكن إرجاع بدايته إلى نهاية القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين، وظهر مصطلح صعوبات التعلم في فتره الستينات من القرن الماضي، وأول من أطلقه هو (صامويل كيرك) على فئة من التلاميذ (1961)، وعرفها بالحالة التي يظهر على صاحبها مشكلة أو أكثر في النطق واللغة، دون إعاقة حسية، وإعاقة ذهنية (مرقص، 2006، ص112).

وأثبتت بعض أدبيات التربية الخاصة أن صعوبات التعلم إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، كالعجز في مهارة تعلم الكتابة، وعدم القدرة على تعلم القراءة (علي، 2011، ص20).

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات كدراسة قدي (2017) وجود علاقة بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة المطلق (2017) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين مستوى الانتباه، والإدراك، والأداء، في القراءة، والكتابة، وتوصلت نتائج بعض الدراسات إلى إمكانية التغلب على صعوبات التعلم كدراسة عواد(1994).

وفي هذا الموضوع أقيمت عدة مؤتمرات: منها المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم (لحياة أفضل) 16، 17أكتوبر 2019، في مركز الشارقة لصعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى زيادة الوعي بهذه الصعوبات لدى الكادر التعليمي والمختصين، واطلاعهم على التجارب الحديثة، واكتساب المزيد من الخبرات في اكتشاف وتطوير مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتستوجب صعوبات تعلم القراءة رفع معدلهم في التحصيل الدراسي، وتحقق التوافق الدراسي، والذي يعد من أهم المفاهيم التي حظيت باهتمام بالغ من قبل علماء النفس، كونه من أهم مؤشرات الصحة النفسية.

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لبناء برنامج إرشادي لتحسين صعوبات القراءة، انطلاقًا من أن التعلم لا يقتصر على تلقين المعرفة فحسب، بل أصبح عملية إحداث تغيرات إيجابية في طبيعة وسلوك المتعلم، من خلال التعرف على أحواله وإيقاظ القوى العقلية وتنميتها، وتطوير المهارات، لاكتساب المعرفة، إزاء ذلك حرصت وزارة التربية والتعليم على تطوير المناهج وتحرير الطرق التقليدية من قيودها القديمة، خاصة ما يتصل بتدريس فنون اللغة العربية، والتمكين من فهمها واستيعابها، فهي لغة القرآن، من خلالها يفهم التلميذ أسرار هذه اللغة، والرسول الكريم أول من أرشد أمته إلى ذلك بدعوة من الله إلى تعلم القراءة، قال تعالى: ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلْفَلَقِ ۝١ مِن شَرِّ مَا خَلَقَ ۝٢ وَمِن شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ ۝٣ وَمِن شَرِّ ٱلنَّفَّٰثَٰتِ فِي ٱلْعُقَدِ ۝٤ وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ۝٥﴾ [العلق: 1-5].

وقد رسمت وزارة التربية والتعليم أهداف تدريس اللغة على أساس أنماط السلوك اللغوي، الذي يقوم به المتعلم أو ما يتوقع أن يقوم به، ولأجل فهم اللغة وإتقان مهاراتها لا بد من اكتساب عدة مهارات فرعية مثل: مهارة الاستماع إلى الحديث، وفهم التعبير الشفوي، وتعلم القراءة، وإتقانها لفظيًا.

وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة الاهتمام باللغة ومهاراتها التي منها: القدرة على تعلم القراءة، واكتساب قدر مناسب من السرعة فيها، معرفة القراءة الصحيحة، من حيث سلامة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها، وجودة الإلقاء، وفهم المقروء والاستمتاع به، فضلًا عن الإدراك الهجائي الصحيح للمقروء، كي يستطيع الطالب اجتياز جميع المقررات بنجاح، فقد ذكر فلوح وسعيد، (1979م):

أننا باللغة نقرأ، ونفهم، وهي مفتاح لكل علم متقدم، وتقدّم الطالب في القراءة يعني تقدمه في سائر مواد المنهج، فاللغة أساس تحصيله أو انصرافه عنها. إنّ نمو مستوى القراءة في السنوات الأولى من عمر الطفل يجعله يتعلمها سريعًا، ومهمة المعلم أن يعينه على تحقيق هذا النمو، ويكوّن عادات صحيحة وسليمة في أثناء تعلم القراءة، ونمو مهاراتها، بما يتناسب مع مراحل نمو الأطفال، وفهم لغاتهم، والتعرف على ميولهم ورغباتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم. (فلوح وسعيد، 1979، ص 41).

وما لاحظه الباحثون في حقل التربية والتعليم هو صعوبة وتدني مستوى القراءة، لدى بعض التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

صعوبة القراءة من المشكلات التي تؤثر سلبًا على التلميذ وشخصيته، وتقديره لذاته، أثناء تحصيله التعليمي، فالفرد يقرأ ليتعلم، والذي لا يقرأ يعيش في عزلة جغرافية، وعقلية، والقراءة أساس رُقي وتفتح الأفراد بعد تخلصهم من الأمية، ومع ذلك نجد أنّ أُمة القراءة ما زالت تعاني من أزمة القراءة.

ومشكلات القراءة تعد عائقًا واضحًا في معظم مدارس الجمهورية اليمنية، وتتضح عند معظم الأطفال حين يبلغون سن التعلم والتعليم، وخاصة في المراحل الأساسية، وما بعدها من المراحل، وقد صنف الخبراء صعوبة القراءة على أنها أكثر المشاكل الأكاديمية تعقيدًا في علاجها وتستوجب إيجاد حلول لها، إذ صنف العديد من الطلبة على أن لديهم ضعفا في مهارات القراءة، وأشارت بعض الإحصائيات إلى أن نسبة (85%) يعانون من ضعف التركيز الشديد، إذا ما قورن بالتركيز على المواضيع الأخرى كالحساب والعلوم وغيرها (عدس، 2002،ص 283).

وقد بينت بعض الدراسات فاعلية البرامج الإرشادية في التغلب على صعوبة القراءة: كدراسة (الديري، 2016) التي أشارت نتائجها إلى وجود تحسن في أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكذلك دراسة (عطية، 2006) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية المهارات للتغلب على صعوبة القراءة، وتعد هذه الأخيرة أساس العملية التعليمية، ومفتاحا لجميع المواد الدراسية.

ويجمع العاملون في التربية والتعليم على أن التعليم بدون القراءة لا يحقق سوى ضعف في التعليم، ومن ثم يجب التأكيد على وجود علاقة وثيقة بين اكتساب المهارات القرائية، والنشاط القرائي (بحري، 2006، ص 254)، وقد لاحظ الباحثون الذين يعملون في مجال التربية والتعليم والجانب الإرشادي من خلال التعامل المباشر مع الطلبة (الأطفال)، وشكاوى أولياء الأمور، وتذمر المعلمين، ومتابعة نتائج التحصيل الدراسي وخاصة مادة اللغة العربية، والعودة إلى سجل الأخصائيين الاجتماعيين أن صعوبات تعلم القراءة تمثلت في:

عدم معرفة الحرف العربي وكتابته، ولفظه، وعدم معرفة الحركات الثلاث الفتحة والضمة، والكسرة، أو التنوين والسكون، أو الشدة، والمد، والوصل، واكتشف الباحثون من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قاموا بها في مدرسة الوحدة بمدينة ذمار في شهر (3-2021)، ومن خلال مقياس تشخيص صعوبات القراءة، أن هناك ضعفا في القراءة والكتابة، التي تعد المدخل لتعلم المساقات

الأخرى، خاصة أن التلميذ في الصف الخامس يفترض أن يكون متقنًا لآلية القراءة، وتجاوز مرحلة الصعوبات الهجائية، وزاد محصوله من المفردات والأساليب، وأصبح قادرًا على قراءة الكلمات السهلة وإن لم يمر بها من قبل، وخاصة أن من أهداف مرحلة التعليم الأساسي أنتاج طالب لديه ميل إلى القراءة، وحب المطالعة، لتصبح القراءة عنده فيما بعد جزءا من عمله اليومي ووسيلة لنموه اللغوي.

واستنادًا إلى ما سبق ذكره يمكن تحديد مشكلة الدراسة بطريقتين:

أولًا: خطورة المشكلة التي أشارت إليها بعض نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، إضافة إلى تردي الواقع التعليمي في مدارس الوطن العربي عامة، وفي مدارس اليمن خاصة، ولا سيما في ظل الحروب والأزمات مما نتج عنه تسرب الطلاب، وعدم تكريس الأهمية للكتاب المدرسي، والقراءة، فكان لا بد من دراسة مشكلة ضعف القراءة وصعوبة اكتساب مهاراتها المتعددة من خلال تصميم برنامج إرشادي سلوكي قائم على الأنشطة المتعددة وفق عدد من نظريات الإرشاد النفسي (السلوكية، اللغوية، لعب الأدوار)، والاستفادة من الخبرات العربية والعالمية من أجل تقديم المساعدة اللازمة، والفاعلة للطلبة في الصف الخامس، والمعلمين، والوقاية من هذه المشكلة في تحسين مهارات القراءة، ومواجهة المشكلة بكل مسؤولية.

ثانيًا: يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي لخفض صعوبات القراءة لدى المجموعة التجريبية؟

ويندرج تحته الفرضية الآتية:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية بين التطبيقات الثلاثة القبلي والبعدي والتتبعي في مقياس تشخيص صعوبة القراءة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مستوى صعوبات القراءة لدى طالبات الصف الخامس بمدينة ذمار.
- التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي لتحسين مهارات القراءة للمجموعة التجريبية الواحدة.

- الكشف عن الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في أن القراءة الركيزة الأولى لتحصيل المعرفة وتوثيقها.
- إتقان الطالبات للقراءة من أجل التقدم في سائر المساقات التعليمية الأخرى، حيث إن للقراءة حسا ثقافيا، وأمنيا، ووجدانيا.
- إثراء المكتبات في الجامعات اليمنية، ووزارة التربية والتعليم بهذه الدراسة.
- الإسهام في تحسين المستوى الأكاديمي للطالبات المشاركات في الدراسة من خلال تنمية مهاراتهن في القراءة، والتي قد تساعدهن في بقية المواد الدراسية بشكل عام.
- على ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات يتم تكثيف الحصص الدراسية لتنمية المهارات القرائية، وزيادة الأنشطة الصفية لتعزيز مهارة القراءة والوصول إلى قراءة مثمرة؛ كونها أول دراسة حسب علم الباحثين في مدينة ذمار.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية وبشرية: برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبات القراءة لدى عينة من طالبات الصف الخامس بمدينة ذمار.

حدود زمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي (2021-2022)

حدود مكانية: مدرسة الوحدة للبنات بمدينة ذمار.

مصطلحات الدراسة:

تعريف الفاعلية:

هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقًا لمعايير محددة مسبقًا، وتزداد الكفاءة أو الفاعلية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقًا كاملًا (بدوي، 1982، ص13).

البرنامج الإرشادي:

يعرفه زهران (2002) بأنه برنامج منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًا وجماعيًا؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي وتحقيق التوافق النفسي، ويقوم بتخطيطه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين (زهران، 2002، ص449).

ويعرف الخطيب (2005): بأنه البرنامج المخطط والمنظم الذي يقدم الخدمات الإرشادية المباشرة، وغير المباشرة بشكل فردي وجماعي للمسترشدين؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق نموهم الشامل والمتكامل في شتى المجالات (الخطيب، 2005، ص 96).

التعريف الإجرائي للبرنامج: هو مجموعة من الأنشطة التربوية واللامنهجية، تقدم لعينة الدراسة، وتتضمن عددًا من الجلسات، كما تتضمن مجموعة من الأنشطة والألعاب والمهام والتدريبات (المعرفية، والسلوكية، واللغوية) يتم تقديمها لمجموعة من الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة بهدف تحسين القصور لديهن.

تعريف صعوبات التعلم: هي وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي في مواد القراءة، أو الكتابة، أو الحساب)، وغالبًا ما يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية) التي تظهر في الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة (التهامي، وآخرون، 2018، ص7).

ويعرف الروسان وآخرون القراءة: بأنها عملية نفسية عقلية معقدة تتضمن قدرة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وهي واحدة من العمليات العقلية اللازمة للتلاميذ العاديين، وواحدة من المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي للفرد، وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية (الروسان وآخرون، 2004، ص 66-67).

ويعرفها فتحي الزيات: بأنها جزء من النظام اللغوي وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالصيغ الأخرى للغة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وتؤدي صعوبات القراءة إلى السبب في الفشل الدراسي (الزيات، 1998، ص 451)

ويعرفها حسن: أنها نشاط عقلي فكري تدخل فيه الكثير من العوامل التي تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة (حسن، 2000، ص11).

ويرى الباحثون: أنها إجازة لفظ مكتوب في المنهج، أو السبورة، أو اللوحة التعليمية، وهي أيضًا قراءة بصوت مسموع، وعملية فكرية، وعضوية يقوم بها القارئ لحل الرموز الكتابية والنطق بها عن طريق جهاز النطق، والاستماع إلى المقروء مع تمثل ما يسمعونه من غير أن يروا المادة المقروءة، وقد تكون القراءة صامتة ليس فيها صوت ولا همس، فالقراءة -مهما تعددت معانيها- تبقى مكونا ثقافيا، ومعرفيا، ووجدانيا.

تعريف صعوبات القراءة:

عرفها القاسم: بأنها من أكثر الحالات انتشارًا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويقترن مصطلح صعوبات القراءة بمصطلح عسر القراءة (Dyslexia) والذي عرفه (فيرسون) بأنه "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية" (القاسم، 2015، ص 119).

التعريف الإجرائي للقراءة: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تشخيص صعوبة القراءة.

الإطار النظري:

صعوبات التعلم:

تُعد صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية من أهم المشكلات المدرسية التي أخذت حيزًا كبيرًا من البحث والتقصي؛ نظرًا لشيوعها، وما تشكله من عائق كبير يحول دون التحصيل والنجاح الدراسي، وما زالت الأبحاث متواصلة في هذا المجال، وقد صنفت صعوبات التعلم إلى:

1.صعوبات تعلم نمائية

وهي التي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل صعوبات: (الانتباه - الإدراك - التفكير - التذكر - حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم، وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية تؤدي إلى التعلم وما يترتب على تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرهما.

2-صعوبات تعلم أكاديمية:

وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية، وعدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية المتتالية (علي، 2011، ص 57).

صعوبة القراءة:

أولى العلماء والباحثون صعوبة القراءة عناية كبيرة؛ كون القراءة من أهم المهارات الأساسية التي تبنى عليها جميع التعليمات في المواد الدراسية، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبة القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي. والإمكانيات المحدودة التي يمتلكها التلميذ في القراءة

الجهرية والصامتة، بحاجة إلى تنمية لتحسينها؛ لينعكس ذلك إيجابًا على نشاط المهارات الأخرى، وحياة ومستقبل التلميذ، وقد اهتمت منظمة الصحة العالمية بالقراءة وحثت على التغلب على صعوبة تعلم القراءة، وإكساب الأطفال الملتحقين بالمدرسة المهارات القرائية المتنوعة (سلام، 2016، ص22).

وتعد القراءة من أبرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم والتعليم، لذا كان على المربين البحث عن وسيلة فعالة في تنمية القدرة القرائية، وتعزيز عادات القراءة الصحيحة (القمش والجوالدة، 2012، ص 101)

الصعوبات النوعية في القراءة لدى تلامذة صعوبات التعلم:

ومن الصعوبات المتعلقة بفك الشيفرة للمادة المقروءة ما يلي:

1-أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة

1. الحذف: يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة، أو حذف كلمة من الجملة.
2. الإضافة: يضيف التلميذ بعض الحروف، أو الكلمات إلى النص.
3. الإبدال: يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى، أو حرف بحرف آخر في الجملة الواحدة.
4. التكرار: يعمل التلميذ هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.

2- الأخطاء العكسية

1. يقرأ الطالب الكلمة من نهايتها بدلًا من بدايتها.
2. تغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة.
3. التهجئة غير السليمة للكلمات، كالتردد في القراءة عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

3- القراءة السريعة غير الصحيحة

يلجأ الطالب إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء لاسيما أخطاء الحذف للكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

4-القراءة البطيئة

أي قراءة التلميذ للنص ببطء حتى يتمكن من التعرف إلى رموز الكلمات، وقراءتها؛ مما يفقد تركيبة النص والمعنى المراد منه، مما يسبب عدم فهم المعنى المراد من النص. أو القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها (البطاينة، وآخرون، 2005، ص 146).

الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء القراءة:

تستخدم تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة كالتوقف في مكان لا يستدعي التوقف، وذكر(علي 2005) الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء القراءة عند إعدادهم لاختبار تشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ومنها:

1.صعوبات تعريف وقراءة الكلمات التي بها مدود، وتتضمن مقاطع ساكنة، أو نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة، أو قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد، أو قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية، أو التمييز بين الكلمات متشابهة الأحرف أثناء القراءة.

2.صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها.

3.صعوبات التذكر البصري وتشمل: صعوبات التذكر البصري للحروف، وصعوبات التذكر البصري للكلمات، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق (علي، 2005، ص 96-97).

4.الصعوبات المتعلقة بالفهم والاستيعاب للمادة المقروءة.

انطلاقًا مما ذكر سابقًا من وجهات نظر الباحثين في طبيعة عملية القراءة ومكوناتها الأساسية، فقد توصلوا إلى أن القراءة تتضمن عمليتين أساسيتين: الأولى هي عملية فك الشيفرة والتعرف على الكلمات، وقد تم تعريف عملية فك الشيفرة، وتم البحث في الصعوبات المتعلقة بها خلال قراءة النصوص، والعملية الثانية هي عملية الفهم والاستيعاب للنصوص المقروءة.

أقسام القراءة:

أ-قراءة الاستماع: وهي: قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيدًا عن الشرود الذهني، وتقوم . القراءة على عنصرين هما (تلقي الأصوات بالأذن وأجهزة السمع، إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة)، ومن أهداف هذه القراءة (إكساب التلميذ القدرة على متابعة المسموع، إكساب التلميذ القدرة على التركيز والإصغاء، إكساب التلميذ القدرة على فهم ما يسمع بسرعة

تتناسب مع سرعة المتحدث، إكساب التلميذ آداب مناقشة المسموع وإبداء الرأي فيه)، ومن مميزات القراءة الاستماعية تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم، كما تتيح للمعلم معرفة قدرة طلبته على الاستيعاب (عبد المجيد، 2005، ص 84).

ب- القراءة الجهرية: العملية التي تترجم فيها الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، ومن ثم فهي تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية (رؤية الرموز بالعين، نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز) لكن الفهم عن طريق القراءة الجهرية أقل، لأن جهد القارئ يتجه إلى إخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الضبط.

ج- القراءة الصامتة: هي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة، أو حتى تحريك شفاه، ومن ثم فالقراءة الصامتة تقوم على عنصرين (النظر بالعين إلى المقروء، النشاط الذهني الذي تثيره تلك الرموز)، وتؤكد الدراسات على أن القراءة الصامتة أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجهرية، لأن فيها تركيز على المعنى دون اللفظ (ملحم، 2002، ص 294-29).

ويتم الحصول على مستوى القراءة الصامتة في التقييم غير الرسمي بأن يطلب من التلميذ قراءة مقاطع صامتة تناسب مستواه التعليمي، ثم يقوم المعلم بطرح أسئلة حول تلك المقاطع ليحدد قدرة التلميذ على الفهم، ومن ثم تحديد مستواه التعليمي في القراءة الصامتة (كيرك، وكالفنت، 1984، ص 269)

وفي الدراسة الحالية قام الباحثون بتنمية مهارات القراءة لدى عينة الدراسة وتنمية ميولهم القرائية بما تقدمه لهم من أنشطة متنوعة ومشوقة، يتخلل هذه الأنشطة استخدام جميع أنواع القراءة (الجهرية والصامتة والسمعية) من أجل الوصول إلى نمو لغوي جيد، واكتساب معلومات ومهارات يستطيعون بها التكيف مع اللغة العربية.

الاستراتيجيات والمداخل المستخدمة في علاج صعوبات القراءة:

المدخل المعرفي في علاج صعوبات القراءة: يقوم النموذج المعرفي على افتراض رئيسي مفاده أن سلوك الشخص يعتمد على العمليات المعرفية التي تضم: التفكير، حل المشكلات، معالجة المعلومات، اتخاذ القرار، التعليل، التخيل، والعنصر المشترك في هذه العمليات والأنشطة اعتمادها على التعلم والتذكر، ويعتمد أحد الأهداف المهمة لتطبيق مبادئ النموذج المعرفي في التدريس في

مساعدة التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم لمعالجة المعلومات بطرق أكثر فاعلية، تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح وبشكل مستقل، وفي هذا المنحى تتم عملية التعلم على ثلاث مراحل هي:

أ-المدخلات.

ب-العمليات: تضم تخزين المعلومات وتنظيمها.

ج-المخرجات: تضم الاستجابات التي تصدر عن الشخص.

وثمة عمليات تنفيذية في نظام معالجة المعلومات توجه الأنشطة المعرفية وتقوم بمتابعتها، والتي تعتمد في تأديتها لوظائفها على مهارات الفرد في تحديد مدى تعلمه، وطريقة تعلمه، كما تتضمن العمليات تخطيط الأسلوب، واستخدام ما يعرف باستراتيجيات التعلم، ويقصد بها الأفكار والاستجابات التي يوظفها الفرد أثناء التعلم، وتهدف إلى التأثير على الأساليب التي يتم استخدامها لاختيار واكتساب وتنظيم المعرفة.

ولقد حاول الباحثون تحديد الطرق المناسبة لتعليم التلاميذ كيف يتعلمون، عن طريق ما يسمى استراتيجيات التعلم، وتبعًا لهذا التدريب يبدأ المعلم بوصف استراتيجية التعلم وتوضيحها للتلاميذ، وبعد ذلك يبدأ التلميذ بممارسة الاستراتيجية إلى أن يتقنها، ويزود خلال ذلك بالتغذية الراجعة، ويُشجع على استخدام تلك الاستراتيجية في أوضاع تعليمية جديدة، وثمة اهتمام متزايد بتطوير برامج تدريبية لمساعدة التلاميذ على توظيف استراتيجيات معرفية فعالة في التعلم، ويعرف هذا التوجه بتدريب الاستراتيجيات المعرفية (الحديدي والخطيب، 2005، ص 42-44).

الأساليب والبرامج المتخذة في العلاج:

أ- برنامج ديستار للقراءة: البرنامج وضعه إنجلمان ديستار وبرونر، ويعتمد على ثلاثة مستويات، يختار المعلم هذا البرنامج ويحدد حصة للقيام به ثم يزداد عدد التلاميذ إلى (50) تلميذًا يجلسون على شكل ربع دائرة، حيث يعمل المستويان الأولان على التأكد من أن الطفل يحسن استخدام المهارات الأساسية في القراءة، وبعد ذلك ينتقل المعلم إلى مرحلة أخرى، تتضمن الواجبات المنزلية والكتب العلمية التي تحتوي على التمارين التالية:

- ألعاب لتعليم المهارات والاتجاه من اليسار إلى اليمين.
- دمج أو مزج الكلمات لتعليم التلاميذ تهجئة الكلمات بالأصوات بطريقة بطيئة مريحة.

- تدريب التلاميذ على الإيقاع لتعليمهم التفريق بين الأصوات والكلمات (سالم، 2008، ص157).

ب- برنامج"إدمارك"

يُصمم لتدريب التلاميذ على ترديد (150) كلمة خلف المدرس وهو معد من (277) درسًا مقسمة بطريقة مبسطة كالآتي:

- دروس للتعرف على الكلمة، ويشمل كل درس كلمتين فقط.

- دروس يتتبع فيها التلميذ الاتجاهات المطبوعة، للوصول إلى الكلمة بغية تعليمه الاتجاهات والتمييز بينها.

- دروس الصور المتوافقة مع عباراتها.

- دروس الكتب القصصية، وفيها يقرأ التلميذ (16) قصة.

ج- أسلوب أورتونجلينجهام

هو أسلوب يتبع طريقة الصوتيات والنطق الصحيح للكلمات، ويتيح للتلاميذ معرفة الحروف الثابتة التي يضعها في بطاقات مثقبة، والحروف المتحركة يضعها في بطاقات ملونة ويعتمد هذا الأسلوب على ثلاث طرق:

1- يكرر التلاميذ الحرف بعد المدرّس، وفي بطاقات يقدمها المدرس لهم يتعرف التلاميذ على ذلك الحرف.

2- يتعرف التلاميذ على الحروف دون استخدام البطاقات، وذلك عن طريق سماع صوت الحرف.

3- يكتب المعلم الحروف حتى يتمكن التلاميذ من رؤيتها وكتابتها في الذاكرة (الخطاب، 2011، ص 128).

وقد قام الباحثون في الدراسة الحالية بتنفيذ عدة أنشطة قائمه على اللعب، تبعًا لقوانين متفق عليها من قبل، ويتم فيها اغتنام الفرصة من أجل التعلم، إلى جانب المتعة والتسلية، وكذلك تنمية السلوكيات، واسُتخدمت في الجلسات الإرشادية آليات وتقنيات مختلفة كلعبة البطائق المصورة ومسرح العرائس والدمى، والاستماع لبعض الأصوات والتعرف عليها ولعبة الحروف وغيرها من الأنشطة.

النظريات المفسرة لصعوبات القراءة:

اهتمت العديد من النظريات بصعوبات التعلم ومنها صعوبة القراءة ومن هذه النظريات:

النظرية السلوكية:

تهتم في معالجتها لنمو واكتساب اللغة بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتشير إلى أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم، ومنها النمذجة والتقليد والمحاكاة، وقد أكد باندورا على دور التعلم من خلال الملاحظة، فهو يفترض ارتقاء لغة الأطفال بصفه أساسية، عن طريق تقليد المفردات والتراكيب اللغوية، التي يستخدمها الآباء والآخرون في الحياة العادية.

وكان لنظرية المحاكاة دور في اكتساب اللغة من خلال التأكيد على بعض الجمل التي يستخدمها الأطفال في سن مبكرة تمثلت بمحاكاة كلام الأم، والتدعيم، إذ يشير سكينر إلى أن اللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التدعيم الإيجابي للكلام، ويرى أيضًا أن اللغة عبارة عن مهارات تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، وتكرار الأفعال التي تدعمها عن طريق المكافأة، والتأييد الاجتماعي، والتقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بمنظومات لغوية معينة خصوصًا في المراحل المبكرة من النمو والتعميم الذي يشير لاكتساب اللغة بمحاكاة الآباء والمحيطين بالطفل، من خلال تحفيز الأم على تكرار الألفاظ اللغوية، وتدعيم هذا التكرار؛ مما يجعل الطفل يستمر في سلوكه، وينتج عن هذه العملية في النهاية ارتباط المقاطع اللفظية بالأشياء الهامة في البيئة مثل (بابا- ماما- باي...) وبعد اكتساب الكثير من هذه الأشياء يتدرج الطفل في المزاوجة بينها (القمش، وجوالدة، 2012، ص 131)،

والتشكيل الذي يطلق عليه التقريب المتتابع أو مفاضلة الاستجابة هو أسلوب لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التدعيم الأولي للسلوكيات الأقل مماثلة، ويركز على السلوكيات الأكثر تشابهًا التي تصبح شيئًا فشيئًا مشابهة للسلوك النهائي المرغوب، كما يستخدم أسلوب التشكيل في التدريب على إجراء الحروف في البداية، بقيام المربي بتدعيم استجابة تقليد الأصوات التي تصدر عن الطفل الذي يتدرب على التمييز، ويدعم المربي الاستجابات الصوتية لإخراج حرف من الحروف خلال خمس ثوان من نطق الطفل، وفي الخطوة الثالثة: يكافأ الطفل عند إصدار الصوت الذي أصدره المربي، ويكافأ كلما كرر ذلك، أما في الخطوة الرابعة: فيكرر المربي ما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت آخر، شبيه بالصوت الذي تم في الخطوة الثالثة، ويتضح من ذلك أن المدرسة السلوكية تركز

على اكتساب ونمو اللغة تبعًا لمبادئ التعلم، وتركز على مبادئ النمذجة والتقليد والتدعيم، والتشكيل باعتبارها أساسًا لاكتساب اللغة (الشناوي، 1996، ص 337).

النظرية اللغوية:

ترتكز النظرية اللغوية على نظرية تشومسكي، التي تعتمد على الميل النظري لاكتساب اللغة وتشير النظرية إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي، فهم يرثون التركيب البيولوجي، خاصة الجهاز العصبي المركزي، الذي يمكنهم من استعمال السمات اللغوية العامة، وقد أطلق على المخطط التفصيلي أداة اكتساب اللغة، ويحتوي المخطط التفصيلي لأداة اكتساب اللغة L.A.D. على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات تقوم بإعداد المعلومات، وتساعد الطفل على تحصيل، وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة.

وقد أكدت دراسة لينبرج على أدوار القدرة الفطرية على اكتساب اللغة، فتطوُّر اللغة يسير مع التغيرات العصبية التي تحدث نتيجة للنضج، وتشير إلى أن الأطفال في جميع الثقافات يتعلمون اللغة تقريبًا في الفئة العمرية نفسها، ويرتكبون الأخطاء نفسها في التعبير بلغتهم، كما تشير إلى حدوث تغيرات في منظومة العقل في سن الثالثة مما يساعد الأطفال بين 2-3 سنوات على فهم لغتهم التي يصعب تفسيرها دون الرجوع إلى التغيرات التي تطرأ على القدرة العصبية الكلية لاكتساب اللغة (علي، 2011، ص 70).

نظرية لعب الأدوار:

يرى أصحابها وجود جوانب بيولوجية كاملة في الشخصية، فهذه الجوانب يستطيع الفرد التكيف في مواقف الحياة المختلفة التي يواجهها، وأن تكون لديه مرونة يستطيع بها أن يحقق التكيف في عملية لعب الأدوار في الحياة، ويتعلم الفرد القيام بالأدوار المطلوبة منه، من خلال تفاعله مع البيئة، وما يحققه من خبرات إزاء تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه بأدوار كثيرة، ومتنوعة، ومنها دوره في مرحلة الطفولة، والمراحل التالية لها، حيث إن لكل مرحلة خصائص يتطلب فيها القيام بأدوار خاصة بها، سواء على مستوى الأب، أم الأم، أم الرجل، أم المرأة، أم المواطن أم غير ذلك.

مثال ذلك الدور الذي يمارسه الطفل عن اللعب، ويتفاعل معه من خلال عمليتين ذكرهما (جان بياجيه)، وهما التمثيل والمواءمة، وذلك في عرضه لمراحل تطور (اللعب الإيهامي)، فقد بين (بياجيه) أن لعب الأدوار أو (اللعب التمثيلي) يبدأ عند الطفل بين سن الثالثة والرابعة، ويصل في حدوده القصوى إلى ما بين الخامسة والسادسة، حيث يصبح اللعب أنساقًا معقدة من الأفعال، أو

الأدوار المتبادلة بين الطفل ورفاقه، وإبداعًا عبقريًا للمواد التمثيلية اللازمة لتلك الأدوار، فالطفل عندما يمثل الأدوار بالمشاركة مع زملائه الأطفال، فإنه يعتبره تمثيلًا لأدوار الكبار، ويكتسب في نفس الوقت ضوابط تلك الأدوار (حويج، الصفدي، 2001، ص 196).

خلاصة:

إن تعدد النظريات المفسرة لصعوبات القراءة، ونظرتها إلى العوامل المفسرة لصعوبات القراءة تختلف من نظرية لأخرى، فليس هناك اتفاق بين علماء النفس المشتغلين بهذا المجال على الأسباب الحقيقية لوجود الصعوبات، والمهارات التي تساعد في تحسين القراءة الجيدة، والباحثون لم يكتفوا بنظرية واحدة في تنفيذهم للبرنامج، ولكنهم استعانوا بعدة نظريات، حيث إن البرنامج تضمن مجموعة من الأنشطة التربوية وفق النظرية السلوكية ونظرية لعب الأدوار وغيرها من النظريات التي تنمي الفهم القرائي.

دراسات سابقة:

1.دراسة علي (2022) مصر: هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على الألعاب التعليمية والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذًا وتلميذة بمدرسة الجمهورية الابتدائية المشتركة، ومدرسة الثورة ومدرسة الوادي الشرقي، أعمارهم ما بين (9-10) أعوام، وتم استخدام مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء (الصورة الخامسة تعريب وتقنين أبو النيل)، واختبار تشخيصي، وقائمة مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وبطاقة ملاحظة، وبرنامج تدريبي من إعداد الباحثة.

وقد أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي لصالح التطبيق البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الجهرية والدرجة الكلية لها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2. دراسة الديري (2016) سوريا: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي.

تكونت عينة الدراسة من (16) تلميذًا وتلميذة من الفئة العمرية بين (9-11) سنة موزعين بالتساوي (8 للعينة التجريبية، 8 للعينة الضابطة) ممن يعانون مستويات متعددة من صعوبات الفهم القرائي. وبينت نتائج الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية وجود تحسن وثبات أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها مع أداء أفراد المجموعة الضابطة.

3.**دراسة طيبة (2016)، مصر:** هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية من خلال تعزيز مهارات الوعي الصوتي، ومهارات التهجئة، والمفردات، والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم مستقبلًا.

وتكونت العينة من (18) تلميذًا كانوا في المجموعة التجريبية، و(40) تلميذًا في المجموعة الضابطة، وتم استخدام أدوات قبلية وبعدية لتقييم مهارات القراءة، وما يرتبط بها من مهارات فرعية، وأشارت النتائج إلى حصول المجموعة التجريبية على درجات أعلى من المجموعتين الضابطتين في الوعي الصوتي، وقراءة الحرف والكلمة، والمفردات مع تأثير أكبر على التلاميذ المعرضين للخطر، وكان التأثير على مهارات الطلاقة هو الأقل بالمقارنة مع المجموعات الضابطة، مما يؤكد فاعلية البرنامج.

4.**دراسة مفيدة (2011)، الجزائر:** هدفت الدراسة إلى إمكانية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي كإجراء تربوي وقائي، وذلك من خلال التحديد في مرحلة مبكرة، قصور السيروات المعرفية التي يبدو أنها تعيق تعلم القراءة والمتمثلة في الإدراك البصري، والذاكرة العاملة، ومهارة الوعي الفونولوجي، ومن ثم اعتبارها مؤشرات تسمح بالتنبؤ باحتمال ظهور صعوبات تعلم القراءة لاحقًا في مدارس التعليم الابتدائي بمدينة عنابة.

وتكونت العينة من 139 تلميذًا وتلميذة من المستوى الأول ابتدائي، وكان اختيار العينة عشوائيا، واختارت الباحثة اختبارين: اختبار تطور الإدراك البصري "لمريان فروستيج"" واختبار مؤشر الذاكرة العامة وهو اختبار فرعي من "سلم وكسلر" واختبار آخر غير مقنن تمثل في اختبار تحصيلي في القراءة من إعداد المعلم، وقد خلصت النتائج إلى تحقيق جزئي للفرضية، حيث تبين وجود علاقة بين السيروات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري والذاكرة العاملة.

5. **دراسة الشخريتي (2009) فلسطين:** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة

وتكونت العينة من (83) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة للوكالة، وتم استخدام اختبار قرائي يكشف عن الضعف الموجود عند التلاميذ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح)، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية لصالح المجموعة التجريبية.

6. **دراسة عطية (2006) مصر.** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، التلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (78) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (40 تجريبية، 38ضابطة)، وباستخدام محكات (الاستبعاد، التباعد، التربية الخاصة)، وصممت عدة مهارات لتحديد مهارات الفهم القرائي، وبينت النتائج فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية المهارات الـ(12) التي طبقت على أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

7. **دراسة السليمان (2001)،البحرين:** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي علاجي(قراءة استراتيجيات التفكير) يقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى عينة من تلميذات صعوبات الفهم القرائي من الصف السادس الابتدائي، وتكونت العينة من 23 تلميذة من ذوات صعوبات الفهم القرائي.

واستُخدم في الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن)، واختبار تحصيلي في القراءة الصامتة، واختبار المهارات السابقة للفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومقياس الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبرنامج علاجي في تنمية الفهم القرائي.

وقد خلصت النتائج إلى وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي، كما لم تظهر فروق لدى المجموعة الضابطة، كما ظهرت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق في المجموعة الضابطة على مقياس الوعي القرائي.

الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة ميلر وكويفيرمان (Miller& Kupfermann 2009)** الولايات المتحدة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التمثيلات البصرية والفونولوجية في معالجة الكلمات المكتوبة لدى القراء المشخصين من ذوي صعوبات القراءة، وطبقت الدراسة على عينة تجريبية قوامها(20) طفلًا شخصوا على أنهم يعانون من عسر القراءة الفونولوجي، إضافة إلى مجموعة ضابطة قوامها (25) طفلًا وصفوا بأنهم من القراء العاديين.

وبينت الدراسة أن كلًّا من القراء العاديين، وذوي العسر القرائي يستخدمون استراتيجيات بصرية، وفونولوجية مستخدمة، كما أشارت النتائج إلى عدم قدرة القراء ذوي عسر القراءة على الاحتفاظ بأوامر معالجة الكلمات.

2. **دراسة غونغوروأشيكغوز** (Gungor & Acikgoz 2005)تركيا: هدفت الدراسة إلى التعرف على آثار وفاعلية كل من التعليم التعاوني والطرق التقليدية على الفهم القرائي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (56) تلميذًا من المرحلة الابتدائية، يعانون مستويات مختلفة من صعوبات الفهم القرائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (30) للمجموعة التجريبية التي تلقت تعليمًا بالطريقة التعاونية، إضافة إلى(26) للمجموعة الضابطة التي تلقت تعليمًا بالطريقة التقليدية.

وبينت النتائج أن المجموعة التي تلقت تعليمًا بالطريقة التعاونية كان لها أثر ونشاط، وتقدم أجوبة مبتكرة عن أفكار تلك النصوص، التي قدمت لهم، وحققوا إنجازات وتقدمًا ملحوظًا في مجالات الفهم، والاستماع، والكتابة، والتحدث.

3. دراسة سولان وآخرين (Solan et al 2003): الولايات المتحدة الأمريكية: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية وتأثير معالجة الانتباه البصري على الفهم القرائي لدى أطفال الصف السادس ذوي صعوبات القراءة المتوسطة في حال غياب علاج خاص للقراءة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (30) تلميذًا من مستوى الصف السادس الذين تم تحويلهم إلى صفوف خاصة، لذوي صعوبات التعلم في مدارس مدينة (نيويورك)، والذين شخصوا باستخدام اختبارات مقننه للفهم القرائي.

وقسموا بالتساوي إلى مجموعتين (15 تجريبية، 15ضابطة)، وتم تطبيق بطارية مقننة للانتباه وفق نظام التقييم الإدراكي لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة)، إذ تلقت المجموعة

التجريبية (12) حصة تدريبية خلال (12) أسبوعًا، مدة كل حصة ساعة واحدة، وفق برنامج علاجي للانتباه معتمد على الحاسوب، ويعتمد نظام التعليم الذاتي، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أي تدريب.

وتوصلت النتائج إلى أن أطفال المجموعة التجريبية دُعم الانتباه القرائي لديهم، والانتباه البصري من خلال الجلسات العلاجية، وأن علاج الانتباه البصري أثر على مهارات الفهم القرائي، ولوحظ خلال متابعة الحصص التدريبية لعلاج الانتباه، أن الدرجة الكلية لاختبار الانتباه المقنن قد تحسنت لدى أفراد المجموعة التجريبية من جلسة تدريبية إلى أخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت أغلب الدراسات السابقة الكشف، والحد من صعوبات التعلم، واتفقت معظم الدراسات من حيث أهدافها في دراسة أسباب صعوبة القراءة والبرامج التي يمكن أن تحد من صعوبة القراءة، حيث هدفت بعض الدراسات إلى إعداد برنامج قائم على الألعاب التعليمية والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، كدراسة علي (2022).

وبعضها هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتدخل مبكر قائم على الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية من خلال تعزيز مهارات الوعي الصوتي، ومهارات التهجئة، والمفردات، والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم مستقبلًا كدراسة طيبة (2016).

وبعضها هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في الفهم القرائي كدراسة الديري (2016)، وبعض الدراسات هدفت إلى إمكانية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي كدراسة مفيدة (2011).

وبعض الدراسات هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي كدراسة الشخريتي (2009)، وبعض الدراسات هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي التشخيصي) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم. كدراسة عطية (2006).

وبعض الدراسات هدفت إلى التعرف عن فاعلية برنامج تدريبي علاجي (قراءة استراتيجيات التفكير) يقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى عينة من تلميذات صعوبات الفهم القرائي من الصف السادس الابتدائي كدراسة السليمان (2001)، وبعض الدراسات هدفت إلى دور التمثيلات البصرية والفونولوجية الصوتية في معالجة الكلمات المكتوبة لدى القراء المشخصين من ذوي صعوبات القراءة. كدراسة ميلر (2009).

وبعض الدراسات هدفت إلى التعرف على آثار وفاعلية كل من التعليم التعاوني والطرق التقليدية على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة. كدراسة كونغور واشكيغور (2005)، وبعض الدراسات هدفت إلى التعرف على فاعلية وتأثير معالجة الانتباه البصري على الفهم القرائي كدراسة سولان وآخرين (2003).

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تهدف إلى إعداد برنامج إرشادي للخفض من صعوبات القراءة.

من حيث الأداة:

أغلب الدراسات استخدمت مقياس تشخيص القراءة، والدراسة الحالية استخدمت مقياس تشخيص القراءة من إعداد الباحثين.

من حيث العينة:

تكونت عينة أغلب الدراسات من طلاب المرحلة الأساسية وطلبة المرحلة الإعدادية، واتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في أن العينة تكونت من طلبة المرحلة الأساسية، ولكنها اختلفت مع دراسة عطية.

من حيث النتائج:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الديري (2016) في فاعلية البرنامج في تحسين الفهم القرائي. ودراسة عطية (2006). واختلفت مع دراسة ميلر (2009)

الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. وضع تصور عام لموضوعات الإطار النظري.
2. الأساليب الإحصائية وطرق التحليل المناسبة لمثل هذه الموضوعات.
3. الاستفادة مما ذكر من مراجع علمية استندت إليها في مادتها العلمية.
4. الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت لها تلك الدراسات.

5. مقارنة النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت لها الدراسة السابقة.

6. توجيه الباحثين إلى اقتراح دراسات أخرى جديدة.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا: منهج الدراسة

اتبع الباحثون المنهج شبه التجريبي، لأنه المنهج الذي لا يقتصر على وصف البيانات وتحليلها وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك بضبط التجربة في الاختبارات القبلية والبعدية، للخروج بنتائج تفسر البيانات المعتمدة على الدراسات السابقة والإطار النظري ومجهود الباحثين في أي دراسة من الدراسات.

ثانيا: مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة: يعرفه بركات (2012) بجميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها، أو مجموعة العناصر والأفراد التي ينصب الاهتمام عليها وتتعلق بها مشكلة البحث (بركات، 2012، ص3)، وتكون مجتمع الدراسة: من طالبات الصف الخامس بالمرحلة الأساسية بمدرسة الوحدة.

العينة:

عرف بركات العينة: بأنها مجموعة جزئية من المجتمع، ويكون حجم العينة هو عدد مفرداتها، وتجري الدراسة عليها (بركات، 2012، ص3).

عينة الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدرسة(الوحدة) بمدينة ذمار، للعام الدراسي (2021-2022).

إجراءات سحب العينة وتحديدها:

تم الالتقاء بمدرِّسة اللغة العربية، ومعرفة نتائج الاختبار التحصيلي للطالبات في مادة اللغة العربية وتم اختيار الطالبات اللاتي لديهن درجات متدنية في هذه المادة، وليس لديهن أي إعاقة سمعية أو بصرية، ومن ثم تم تحديد الاختبار القراءة المبدئي لسحب العينة، بجمعه من عدة دراسات عربية وأجنبية، والخطوات هي:

-قام الباحثون بتطبيق اختبار القراءة على الشعبتين.

2-تم تصحيح اختبار القراءة وحساب المجموع الكلي للاختبار، وتم تحديد الطالبات اللواتي يعانين من صعوبات في القراءة، وبلغ عددهن 34 طالبة من الشعبتين، وتم مطابقة نتائج

الاختبار مع نتائج التحصيل الدراسي وآراء الأخصائيين ومدرسي اللغة العربية، وتم تحديد (34) طالبة من الشعبتين، على التساوي (17) طالبة من الشعبة (أ)، و(17)، طالبة من الشعبة (ب)، بحيث أصبحتا مجموعة تجريبية واحدة.

جدول1

توزع أفراد العينة على الشعبتين

	الوحدة	العدد	النسبة
1	الشعبة أ	17	%50
2	الشعبة ب	17	%50
	المجمـــوع	34	%100

أداة الدراسة:

اختبار القراءة: من إعداد الباحثين، حيث تم الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة الديري(2016) ودراسة عطية(2006)، وكذلك منهج اللغة العربية للصف الرابع والخامس الابتدائي في الجمهورية اليمنية وتم بناء المقياس وفقًا لذلك.

صدق الأداة:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وبعض معلمي اللغة العربية، والإرشاد النفسي، وقاموا بإبداء بعض الملاحظات/ وتم تعديلها.

ثبات الأداة:

تم تطبيق الأداة على مجموعة من الطالبات، بواقع (20) طالبة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وكتابة أسمائهن وشعبهن، ثم تم إعادة الاختبار بعد (15) يوما، وبلغ معامل الثبات بعد عملية الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي (0.84) وهو معامل مقبول. ولم يكن ذلك لغرض القياس أو تحسين مستوى القراءة فقط بالإجابة على أسئلة قياس القراءة في زمن مختلف من قبل العينة نفسها، حيث إن الثبات من الأشياء الأساسية لمعرفة صلاحية المقياس وبنائه في أوقات مختلفة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لكشف العلاقة بين الاختبارين، ولم يقم الباحثون باستخدام طرق أخرى للثبات، واكتفوا بطريقة الإعادة كونها أقوى أنواع الثبات؛ لأن اختبار القراءة له خصوصية في مفرداته الخاصة به.

طريقة تصحيح الاختبار:

بلغ عدد العبارات في الصورة النهائية للاختبار (40) فقرة وطريقة التصحيح كانت كالآتي:

كانت الخيارات في مقياس تشخيص صعوبات القراءة (3، 2، 1)، تم تقسيم الدرجة، 3-2=1ثم تم تقسيم العدد 3/2=0.66 وهذا طول الفئة أي المسافة بين نقطة وأخرى، علما بأنه كلما ارتفعت الدرجة، انخفضت الصعوبة، لأن الأسئلة في المقياس تتجه إيجابًا، (3) تستطيع القراءة دائمًا، (2)، تستطيع أحيانًا، (1) لا تستطيع. أبدًا.

البرنامج الإرشادي:

تم عمل برنامج متعدد الأنشطة السلوكية والمعرفية.

خطوات بناء البرنامج:

1- الاطلاع على العديد من البرامج التي تناولت موضوع صعوبات التعلم بشكل عام، مثل دراسة عطية (2006)، دراسة الدويري (2016)، ودراسة السليمان(2001).

2- عمل جلسات متعددة الأنشطة، وفق جدول زمني محدد، وفق التالي:

تم بناء البرنامج من خلال تحديد فلسفة سياسة البرنامج القائم على أسس الإرشاد النفسي وبعض نظرياته وأهدافه (كالنظرية السلوكية، وتمثيل الدور)، وسياسة المدرسة، والمؤسسات التعليمية، وفلسفة التعليم في المجتمع اليمني للفئة التي يخدمها البرنامج لمن يعانون صعوبات القراءة، ومعالجتها وفق منهجية تربوية مخططة منظمة ومكملة للأهداف العامة للتربية، وتصميمه، وبنائه بهوية يمنية متوافقة مع فلسفة المجتمع اليمني، ليس من أجل خفض صعوبة القراءة فحسب بل من أجل الدعوة لتربيتهم منذ الطفولة على حب القراءة، وتنمية ميولهم واتجاهاتهم نحوها، كون القراءة ليست حسا ثقافيا ومعرفيا بل إنها حس أمني، ووجداني وإنساني يثير في نفس القارئ انفعالات متنوعة كالسرور أو النفور، فيتغير في سلوكه، وعاداته، وأفكاره نتيجة ما اكتسبه من معارف عن طريق القراءة، وبذلك يتم بناؤه من خلال عدد محدود من الفقرات، ونحدد ماذا نريد أن ننجز، أو ننفذ البرنامج من خلال:

1- تحديد الأدوار.

2- تقويم الأداء والمخرجات، وتتضمن صياغة أهداف البرنامج، وتدور حول محورين، هما: ماذا ستعرف المجموعة المستهدفة بعد تنفيذ البرنامج (كأهداف معرفية)؟ وماذا سيكون بمقدورهم

أن يفعلوا (كأهداف مهارية)؟ ثم يتم تنفيذ البرنامج من خلال عدة أنشطة تتصل بفاعلية التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وسيكون هدفه الأساسي للبرنامج هو: تحسين عملية القراءة لخفض مستوى الصعوبة لدى أفراد المجموعة موضوع الدراسة وهو القراءة الشفوية الجهرية، ومن خلال تنمية القراءة الجهرية سوف يتعدل معها الكثير من الانفعالات والسلوكيات مثل الخجل والتوتر والخوف... إلخ.

عناصر البرنامج:

سيتضمن البرنامج عدة عناصر وهي (الهدف العام للبرنامج، الأهداف الإجرائية، الأساليب الإرشادية المتبعة داخل البرنامج)، وسيتم شرحها بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أولًا-الهدف العام للبرنامج: خفض صعوبات القراءة لأفراد المجموعة التجريبية (الصف الخامس) باستخدام الإرشاد الجمعي من خلال تدريبهم وكيفية تنفيذ الجلسات الإرشادية الجمعية، والحد من تكرار الخطأ في القراءة، والتزود بالمهارات اللغوية للتمكن من القراءة (كالسرعة - الاستقلالية بالقراءة، والتدرب على جودة النطق للكلمات، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى، ورد المقروء إلى أفكار رئيسية وفرعية، والانتفاع بالمقروء بالحياة العملية، والمتعة والتسلية والتذوق بقراءة القصص والشعر، وتنمية ميولهم إلى القراءة في أوقات الفراغ).

ثانيا-الأهداف الإجرائية: يمكن حصر الأهداف الإجرائية للبرنامج فيما يلي:

1. تبصير الطالبات بالأسباب الكامنة وراء عدم تمكنهن من القراءة بشكل صحيح.
2. تناول المشكلة والتعاطي الإيجابي معها.
3. الوقوف على مدى فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي في تحسين مهارات القراءة لدى أفراد المجموعة المشاركة بالبرنامج من خلال قياس مهارة القراءة بالأداة المصححة من أجل تحسين وخفض مستوى الصعوبة، وتصميم أنشطة متنوعة للتدرب عليها.

الخدمات التي يقدمها البرنامج:

1-خدمات إرشادية في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي.

2-خدمات تربوية في تنمية المهارات اللغوية (القرائية) لخفض مستوى الصعوبة القرائية.

محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على (21) جلسة جمعية تهدف إلى تحسين صعوبات القراءة من خلال جدولتها وفق الزمن الدراسي وحسب الحاجات الفردية للمستفيدين من البرنامج، واشتمل البرنامج على

مجموعة من الأنشطة الأكاديمية المتعلقة بالمهارات الآتية: (التحدث -الإصغاء -القراءة)، وتدريب أفراد المجموعة التجريبية المشاركة بالبرنامج عليها، ووفقًا للنظريات الآتية: (السلوكية، واللغوية، وتمثيل الأدوار).

طريقة تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ خطوات البرنامج خطوة خطوة، على مراحل، مع أفراد المجموعة التجريبية بشكل جمعي، وبموافقتهم من خلال بناء جو إيجابي ومؤيد من أوساط المدرسة من قبل الإدارة، ومعلمي اللغة العربية والأهل وأفراد المجموعة التجريبية، مع مراعاة حاجاتهم من خلال ممارسة الباحثين لمهارات العمل الجماعي وذلك من خلال:

1. إيجاد قنوات اتصال بين أفراد المجموعة التجريبية وبناء الثقة.
2. توزيع الأدوار بتنفيذ عناصر البرنامج المختلفة.
3. بناء فريق أفراد المجموعة المشاركة وفق قواعد تحكم العمل والاهتمام بالبعد الإنساني، وفاعلية الأداء.

القوانين الأساسية المتبعة في البرنامج:

لكي يكون البرنامج ناجحًا لا بد من توافر عناصر رئيسية لقيادة المجموعات بفاعلية إيجابية لترسيخ القوانين وهي:

- الإصغاء الكامل والاستماع عند تحدث أحد.
- عرض المواقف الجوهرية المراد تعلمها.
- المشاركة وتقبل الأدوار، وإذا لم تكن لدى البعض رغبة في أداء دور معين فليس ملزما بذلك، وتكفي المشاركة في حسن الإصغاء والاستماع.
- تجنب مقاطعة الآخرين.
- الاحترام لمشاعر الآخرين دون سخرية.
- الصدق في المشاعر والتعامل مع الآخر.
- كل عمل ونشاط ينفذ يكون موضع تقدير.

القواعد الأساسية لبناء البرنامج:

تم بناء المجموعة وتنظيمها، وهذا يعتمد على الناحية الفيزيقية وتكوين الصف واختيار الأفضل للبرنامج، وتم ترتيب غرفة المصادر بالخروج عن الصف التقليدي، واختيار البديل شكل

(الدائرة)، وتم اختيار هذه التشكيلة باعتبارها الأفضل لأنه بإمكان كل طالبة أن ترى الأخرى، وهي مناسبة لمجموعة لا تزيد عن (17) طالبة.

خطوات تنفيذ البرنامج:

- في كل جلسة يتم دعوة كل مجموعة لمراجعة ما دار في الجلسات السابقة.
- مراجعة قوانين الجلسة.
- تقديم وشرح النشاطات.
- تحديد وقت الجلسة والنشاط.
- وقت تنفيذ البرنامج: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020-2021
- تم تنفيذ البرنامج خلال شهرين وتراوحت مدة كل جلسة ما بين (30-60) دقيقة.
- الفئة المستهدفة: (طالبات الصف الخامس) اللاتي لديهن صعوبة في القراءة، والبالغ عددهن (34) طالبة.
- توزيع الأدوار عليهن وتحديد رئيسة لكل مجموعة.

الأساليب الإرشادية والفنيات:

إن القارئ مثل السائق، فالسائق الذي لم يتقن المهارات الأساسية للقيادة لا يستطيع اتخاذ القرار الصائب متى يسرع أو يتوقف، وكذلك القارئ الماهر هو الذي اكتسب مهارات القراءة كالسرعة وفهم المقروء، والتعرف على الكلمة المكتوبة واستكشاف المعاني الجديدة منها؛ لذلك تم بناء البرنامج لتنمية مهارات القراءة من خلال تزويده بعدة تدريبات وأنشطة متنوعة لإثراء خبرات أفراد المجموعة المشاركة بالبرنامج في استخدام الحواس والتعرف على أدوات معرفية وتفعيلها لزيادة كفاءتهم في النطق بصورة صحيحة، ومن أهم الأنشطة والأساليب الفنية لتحقيق أهداف البرنامج الآتي:

- ألعاب حركية (لتحقيق التوازن النفسي -الحركي) مثل مسك الأشياء -لعبة الإشارات.
- لعبة دوري ودوركم.
- الحركات الإيحائية التعبيرية (لتحريك عضلات الوجه واليدين بما يلائم الغناء -التمثيل - التمثيل الصامت).
- القراءة في اللوحات اللغوية (لوحة الخبرة).
- القراءة من لوحة المفردات الجديدة.

- الألعاب التعليمية "لعبة صيد السمك، والميزان".
- الصور ووصفها.
- لعبة التذكر.
- الألعاب اللفظية (أسماء الإشارة، والموصولة، والحروف)، وأهمها: مسرح الدمى (التفاعل مع شخصيات الدمى)، "جدو أبجد هوز والقفازية"؛ لإشراك الحواس "السمع والبصر واللمس".
- النمذجة (عرض فيديو، ونماذج حية).
- لعب الدور (تمثيل كل أسرة اللغة العربية).
- ألعاب رياضية (الجري، تشكيل حلقة) ولعبة الشهيق والزفير.
- الغناء (غرس محبة لغتنا العربية، أغنية لغتي الفصحى، لغتي العربية، مدرستي، حروف الجر، الحروف الأبجدية).
- أسلوب القصة.
- استراتيجية التشكيل: تقوم كل مجموعة بعدد من السلوكيات للوصول إلى السلوك المطلوب، والتعزيز بعد كل محاولة ناجحة للاستمرار في المحاولة.
- التعزيز: استخدام المكافآت والتعزيز (معززات اجتماعية: المدح، الاستحسان، الثناء، التصفيق، الجلوس بجانب الطالبة، إطلاق نكتة).
- التعزيز اللفظي، والمعززات الغذائية، والمادية، مثل (القصص، القرطاسية) والمعززات الرمزية (ألعاب، رسم)، زيارة مكتبة المدرسة، الواجبات المنزلية.
- الوسائل المادية:

(بطاقات - لوحات إيضاحية -عرض فيديو - مسرح).

مراحل تطبيق البرنامج:

-مرحلة البدء والتحضير بحصر أفراد المجموعة الذين يعانون صعوبات القراءة.

-مرحلة التطبيق (القياس القبلي، والبعدي، وتحديد الجلسات، وأهداف البرنامج، وإطار العمل فيه).

-مرحلة الانتقال بالتركيز على المشكلة الرئيسية (الذي يعرف القراءة، والذي لا يعرف القراءة).

-مرحلة العمل البنّاء لتحقيق هدف البرنامج بإكساب عدة مهارات تساعد على القراءة (معرفية، انفعالية، سلوكية) لخفض صعوبات القراءة، وتحسين مستوى أدائهم من خلال الجلسات الإرشادية.

مرحلة الإنهاء:

من خلال بلورة الأهداف المكتسبة، ومراجعة ما تم مناقشته من خبرات ومعلومات، وكيف تم تعلم المهارات القرائية التي تم التدرب عليها من خلال مراحل البرنامج، وتهيئة أفراد المجموعتين نفسيًا لإنهاء البرنامج، ويتم ذلك في الجلسة الإرشادية الختامية، وتوديع جميع المشاركات، والشكر لحسن تعاونهن والتزامهن، مع تقويم عمل الجلسات من قبلهن، فكان البرنامج مناسبا للمستوى العمري والدراسي، وللفئة التي لا تعاني من أي إعاقة (عقلية، بصرية، وسمعية) سوى أنهن ضعاف في القراءة.

وكان البرنامج واقعيا وليس خياليا، وسهل التطبيق، ومحببا إليهن، وساعدهن على النمو العقلي والمعرفي، ورفع مستوى القراءة لديهن، والجدول رقم (2) يتضمن محتوى الجلسات.

الجدول2:

يتضمن عددا من الجلسات الإرشادية

عنوان الجلسة	محتوى الجلسة	مكان التطبيق	الزمن	اليوم
1-التعارف، بناء العلاقات الإرشادية، تحديد الإجراءات	تعارف بين المشاركين أنفسهم وبين الباحثة وثيقة شخصية (عرفني بهويتك) تقسيم المشاركات لمجموعتين الأولى (الياسمين) والثانية (الثقة)أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (المناقشة الاجتماعية، توزيع الأدوار، نشاط ترفيهي (أغنية لغتي) التعرف على قواعد الجلسة الإرشادية)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/6
2-توقعات المشاركين	مناقشة الأهداف المتوقعة - تذكيرهم بقواعد الجلسة نشاط (صفق بيديك) التناسق بين الأيدي والأقدام مع النغمة والإيقاع-لوحة التعزيز	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/9
3-اكتساب	نشاط اكتساب مهارة التنظيم والتخطيط	غرفة المصادر	60د الواحدة	3/11

مهارات التفكير الإيجابي في تذليل صعوبات التعلم الصفي في مادة (اللغة العربية)	للأمام في دروسنا واللغة العربية خاصة، فزاعة التعلم، صعوبات التعلم الصفي (الصف الخامس اللغة العربية) التفكير الإيجابي تجاه لغتنا والقراءة، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (تعزيز ارتباطهم بالمدرسة وبلغتنا (أغنية مدرستي) لوحة التعزيز)		والنصف بداية الحصة الثانية	
4-الإسلام والقراءة للتعلم والمعرفة	الوعي بأهمية القراءة ودورها في حياتنا، موقف الإسلام من تعلم القراءة، نشاط (التعلم التعاوني)، لماذا نقرأ مناقشة عبارة أقرأ وأتعلم، أتعلم وأقرأ، نشاط وصف الشعور بعبارات عندما نعرف نقرأ أو لا نقرأ، الانفعال بما نقرأ، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (أغنية لغتي العربية (عرض فيديو) معززات غذائية، اجتماعية، إتاحة معلومات بطاقات، لوحة تعزيز	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/16
5-اكتساب المهارات القرائية (الحروف وتشكيل كلمات وقراءتها)	اكتساب القدرة على استعمال اللغة وفق النمو اللغوي، التعرف على الحروف الأبجدية وقراءتها، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (لعبة الألغاز، مسرح الدمى، لعبة خمن من أكون، عرض فيديو، موسيقى هادئة، بطاقات لإثراء المعلومات، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/18
6-اكتساب مهارات، استكشاف عالم المفردات (قراءة الكلمة وعكسها)	فهم آلية القراءة، بيان دور النشاط العضوي والعقلي في القراءة، الكلمات ومرادفها، الانفعال بما نقرأ، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (لعبة التذكر، لوحة المشاعر، بطاقات مصورة ومكتوبة، لعبة دوري ودركم، أغانٍ، نشرات ومطويات نظرية، معززات غذائية واجتماعية، لوحة تعزيز	غرفة المصادر ساحة المدرسة	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/20
7-استكشاف عالم المفردات	امتلاك القدرة على اكتساب مهارة قراءة الكلمة وعكسها، التفاعل مع النشاط الجماعي،	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا	3/25

(قراءة الكمة وعكسها)	التمييز بين المرادف والعكس للكلمة، ألعاب حركية، دوري ودوركم، لعب الدور، نشرات ومطويات، لوحة تعزيز		بداية الحصة الثانية	
8-المهارات الآلية القرائية، نطق الحروف بحركاتها الثلاث القصيرة والتنوين	التعريف بالضوابط لتحسين النطق السليم لأواخر الكلمات، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (قصة الحركات الثلاث والتنوين، لعبة دوري ودوركم، الأصابع والإشارات، بطاقات ملونة، لعب الدور، اليمن في قلوبنا مع (مسرح الدمى وجدول أبجد هوز)، لوحة تعزيز	غرفة المصادر	06د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/27
9-نطق الحروف وحركاتها، المدود الطويلة	التعرف على أنواع حروف المدود الطويلة، قراءة حروف المد والتمييز بينهما، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (بطاقات متنوعة، لعب الدور، لعبة الإشارات، دوري ودوركم، أغنية(كرتي) لوحة تعزيز)	غرفة المصادر، ساحة المدرسة	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/30
10-قراءة الكلمات مبدوءة بحروف اللام الشمسية	التعرف على حروف اللام الشمسية رسمًا ونطقًا، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (لوحة الخبرة، لعبة الدور، لعبة صيد السمك، الكلمات والحروف، مسرح الدمى القفازية، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/1
11-قراءة الكلمات مبدوءة بحروف اللام القمرية	التعرف على قصة اللام القمرية وحروفها، قراءة اللام القمرية ورسمها في الكلمة، التمييز بين قراءة الكلمات للام الشمسية والقمرية، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (لوحة الخبرة، مسرح الدمى (القفازية) لعبة الكلمات والحروف، لعبة الكراسي، إتاحة المعلومات، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر ساحة المدرسة	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/3
12-التدريبات اللغوية	التعرف على أنواع التاء (المفتوحة والمربوطة)، التمييز بين أنواع التاء قراءة وكتابة، استخدام	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا	4/6

القرائية على الأداء لأنواع التاء	التاء في أواخر الكلمات، أساليب الدعم النفسي (لوحة المفردات، ألعاب تعليمية، لعب الدور، الألوان، لوحة تعزيز)		بداية الحصة الثانية	
13-التعلم باللعب، قراءة حروف الجر	التعرف على حروف الجر، تجنب الخلط مع حروف أخرى، أساليب الدعم النفسي (لوحة الشجرة، لعب الدور، خمن من أكون، أغنية حروف الجر، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر، ساحة المدرسة	30د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/8
14ربط المقروء بقواعد اللغة العربية لأسماء الإشارة	اتخاذ المقروء وسيلة للتدرب على قواعد اللغة، قراءة أسماء الإشارة وبيان مدلولها، تكوين عادات صحيحة للتفكير المستقل، ترتيب الأفكار، تهذيب السلوك، أساليب الدعم النفسي (بطاقات، وسائل حسية، لعبة الدور، دوري ودوركم، ألعاب حركية(الجري)أنشودة لغتي، لوحة التعزيز)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/10
16-قراءة الأسماء الموصولة	التعرف على الأسماء الموصولة، قراءة الأسماء الموصولة وبيان مدلولها، أساليب الدعم النفسي (لوحة الخبرة، لعب الدور) توظيف الأسماء الموصولة في جمل وقراءتها، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/13
17-تربية الذوق الأدبي والفني وجودة الإلقاء للنصوص والمحفوظات	اكتساب مهارة الإلقاء وجودة الإلقاء وتمثل المعنى، اكتساب مهارة القراءة الجهرية الصحيحة، تجويد النطق ومراعاة مخارج الحروف، تعزيز حب الفضائل وإثارة العواطف النبيلة بما يقرأ، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي، العصف الذهني، لعب الدور، أغاني الدور، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/15
18-التهيئة والتحفيز على القراءة وحب المطالعة	تهيئة الجو المناسب للقراءة، إعدادهم عقليًا ونفسيًا للقراءة بانتباه وتركيز وعقل منفتح، خلق ميل للقراءة وحب المطالعة، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (النمذجة والرسم	غرفة المصادر، مكتبة المدرسة	60/د	4/17

	وسرد قصة، لوحة تعزيز)			
19-اكتساب مهارة القراءة بكل أنواعها	تعزيزات مهارات القرائية الجيدة بطريقة خالية من التكلف والتصنع، اكتساب قدر مناسب من السرعة في القراءة، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (حوار ومناقشة جماعية، بطاقات، شريط فيديو عن الرياضة، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر ساحة المدرسة	60/د	4/20
20-إنهاء البرنامج (وتقويمية)	مراجعة عامة، تقييم الجلسات الإرشادية، تطوير مهاراتهم والاستمرار في تنفيذ ما تم تعلمه، القراءة للتعلم في كل مكان وزمان، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (مسرح الدمى، لعب الدور، أغان، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر		4/24
21-القياس البعدي	اختبار كل طالبة على حدة	غرفة المصادر	60/د	4/27
22-توديع الطالبات	حفل توديع الطالبات وتوزيع الهدايا، وبطاقات شكر، وأغاني لغتي العربية	غرفة المصادر وساحة المدرسة	60/د	4/29

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

سيتم الإجابة على سؤال الدراسة والتأكد من صحة الفروض وتفسيرها، على النحو الآتي:

السؤال الأول-ونصه: ما مستوى صعوبات القراءة حسب الاختبار القبلي لدى أفراد العينة في المجموعة التجريبية؟

للإجابة على هذا السؤال تم وضع المعيار التالي:

لأن الخيارات في مقياس صعوبات القراءة (3، 2، 1)، فقد تم تقسيم الدرجة، 3-2=1ثم تم تقسيم العدد 3/2=0.66 وهذا طول الفئة أي المسافة بين نقطة وأخرى، علما بأنه كلما ارتفعت الدرجة، وحسب المعيار انخفضت الصعوبة، لأن الأسئلة في المقياس تتجه إيجابًا، (3) تستطيع القراءة دائمًا، (2)، تستطيع أحيانًا، (1) لا تستطيع. أبدًا. وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول3:

المعيار المستخدم لتحديد مستوى الصعوبة

المتوسطات الحسابية لمستويات القراءة	مستوى الصعوبة
من 2.34- 3	تجيد القراءة
من 1.67- 2.33	متوسطة
من 1- 1.66	صعوبة شديدة

وحسب المعيار السابق، قام الباحثون بوضع جدول تفصيلي، على مستوى كل فرد في المجموعة التجريبية وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول 4:

الدرجات الخام للمجموعة التجريبية للشعبتين (أ، ب)، حسب المقياس والمعيار مع المستويات في الاختبار القبلي، ن=(34)

	درجة الطالبة للمجموعة التجريبية في الشعبة أ		مستوى الصعوبة	درجة الطالبة للمجموعة التجريبية في الشعبة ب		مستوى الصعوبة
	حسب المقياس	حسب المعيار	حسب المعيار	حسب المقياس	حسب المعيار	حسب المعيار
1	84.0	2.1	صعوبة متوسطة	79	1.975	صعوبة متوسطة
2	75.0	1.875	صعوبة متوسطة	78	1.95	صعوبة متوسطة
3	72.0	1.8	صعوبة متوسطة	78.0	1.95	صعوبة متوسطة
4	68.0	1.7	صعوبة متوسطة	68.0	1.7	صعوبة متوسطة
5	71.0	1.775	صعوبة متوسطة	84.0	2.1	صعوبة متوسطة
6	74.0	1.85	صعوبة متوسطة	62.0	1.55	صعوبة شديدة
7	70.0	1.75	صعوبة متوسطة	66.0	1.65	صعوبة شديدة
8	67.0	1.675	صعوبة متوسطة	62.0	1.55	صعوبة شديدة
9	82.0	2.05	صعوبة متوسطة	66.0	1.65	صعوبة شديدة
10	69.0	1.725	صعوبة متوسطة	74.0	1.85	صعوبة متوسطة
11	74.0	1.85	صعوبة متوسطة	57.0	1.425	صعوبة شديدة
12	74.0	1.85	صعوبة متوسطة	52.0	1.3	صعوبة شديدة

13	62.0	1.55	صعوبة شديدة	65.0	1.625	صعوبة شديدة
14	73.0	1.825	صعوبة متوسطة	76.0	1.9	صعوبة متوسطة
15	64.0	1.6	صعوبة شديدة	56.0	1.4	صعوبة شديدة
16	58.0	1.45	شديدة	78.0	1.95	شديدة
17	72.0	1.8	صعوبة متوسطة	55	1.375	صعوبة متوسطة

قام الباحثون بقسمة المتوسط الحسابي على عدد العبارات ليتطابق مع المعيار المعد مسبقًا في جدول(3) من الدراسة الحالية، حيث اتضح أن مستوى الصعوبات في القراءة، حسب المقياس المعد(1.73897)، وهي متوسطة وقريبة من الشديدة.

فرضية الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقات الثلاثة القبلي والبعدي والتتبعي في مقياس صعوبات القراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتكرر (Repeated Measures) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث في التطبيقات الثلاثة.

جدول 5:

الوصف الإحصائي لتطبيقات المجموعة التجريبية في خفض صعوبة القراءة

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التطبيق القبلي	34	70.35	8.510
التطبيق البعدي	34	94.88	8.619
التطبيق التتبعي	34	99.29	10.382

يظهر في الجدول رقم (5) أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسطات التطبيقات الثلاثة، حيث حصل التطبيق التتبعي على أعلى المتوسطات بين التطبيقات الثلاثة حيث بلغ (99.29)، بانحراف معياري قدره (10.382)، فيما حصل التطبيق القبلي على أقل متوسط إذ بلغ (70.35)، بانحراف معياري قدره (8.510)، فيما حل التطبيق البعدي متوسطًا بين التتبعي والقبلي بمتوسط بلغ (94.88) بانحراف معياري قدره (8.619).

وهذه دلالة ظاهرية لأفضلية التطبيق التتبعي في تحسين صعوبة القراءة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، فيما أظهرت اختبارات دلالة التباين بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في خفض صعوبات القراءة لدى طالبات الصف الخامس للتطبيقات الثلاثة (القبلي، البعدي، والتتبعي)، دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، وكانت قيمة (F) متساوية، ويظهر ذلك على أشهر

هذه الاختبارات لـ (ولكس) لمبدأ (Wilks' Lambda)، والذي بلغت قيمته (121.999)، وهي إشارة إلى أن وجود التباين يرجع إلى تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول 6:

اختبارات دلالة التباين لمتوسطات البرنامج التدريبي في خفض صعوبة القراءة بالتطبيقات الثلاثة

الاختبار	Value	قيمة (ف)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
Pillai's Trace	0.884	121.999	2.000	.000
Wilks' Lambda	0.116	121.999	2.000	.000
Hotelling's Trace	7.625	121.999	2.000	.000
Roy's Largest Root	7.625	121.999	2.000	.000

وتُظهر قيمة اختبار موشلي عدم تحقق شرط الكروية، والذي يعني أن الارتباطات الثنائية بين التطبيقات الثلاثة غير متساوية أو متقاربة، وتظهر قيمة الاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) حيث (M=.496, df=2, p=.000)، وهو ما يُؤكد وجود فروق جوهرية في تجانس نتائج التحليل بالنماذج الثلاثة، والجدول رقم (7)، يوضح ذلك.

جدول 7:

دلالة اختبار موشلي للتحقق من شرط الكروية في درجات المجموعة التجريبية في خفض صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الخامس بالتطبيقات الثلاثة

قيمة موشلي	مربع كاي التقريبية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.496	22.444	2	0.000

ونظرًا لعدم تحقق شرط الكروية فإننا سنهمل نتائج الاختبار التي في السطر الأول في الجدول، وسنعتمد على أحد الاختبارات التي تليه ومنها نتيجة اختبار (Greenhouse-Geisser)، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الناتجة عن البرنامج التدريبي بالتطبيقات الثلاثة، حيث كانت دالة عند مستوى (0.05) فأقل، حيث(f=12433.28, df=2, p=.000)، وهذا دليل على وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الناتجة عن البرنامج التدريبي بالتطبيقات الثلاثة، والجدول رقم (8) يبين ذلك:

جدول 8:

نتائج اختبار "تحليل التباين المتكرر" لدلالة الفروق في خفض صعوبات القراءة في التطبيق القبلي والبعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية

مصدر التباين	الاختبار	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين القياسات	Sphericity Assumed	16532.47	2	8266.24	203.40	0.000
	Greenhouse-Geisser	16532.47	1.330	12433.28	203.40	0.000
	Huynh-Feldt	16532.47	1.364	12117.40	203.40	0.000
	Lower-bound	16532.47	1.000	16532.47	203.40	0.000
داخل القياسات	Sphericity Assumed	2682.20	66	40.64		
	Greenhouse-Geisser	2682.20	43.880	61.13		
	Huynh-Feldt	2682.20	45.024	59.57		
	Lower-bound	2682.20	33.000	81.28		

وللتعرف على اتجاه الفروق التي ظهرت دلالتها بالمقارنات الثنائية (Pairwise Comparisons) بين النماذج الثلاثة نستخدم الاختبار البعدي لـ (Bonferroni)، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك بين التطبيق القبلي والتتبعي لصالح التطبيق التتبعي، وبين التطبيق البعدي والتتبعي لصالح التتبعي، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

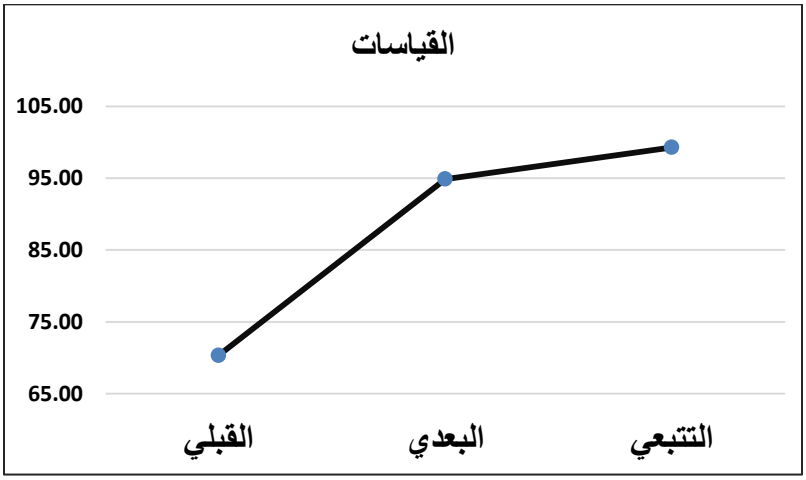
جدول 9:

اتجاه الفروق للمجموعة التجريبية في تحسين المعرفة في الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي

الطرف الأول	طرفا المقارنة الثاني	الفرق بين متوسط طرفي المقارنة	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	التطبيق البعدي	24.529*	.000
	التطبيق التتبعي	28.941*	.000
التطبيق البعدي	التطبيق التتبعي	4.412*	.000

وهذا ما يظهر بجلاء في الشكل البياني رقم (1)

شكل (1): نتائج اختبار المقارنات الثنائية لتحسين صعوبات القراءة للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي.



يظهر من الشكل السابق وجود اختلاف بين التطبيق القبلي، والبعدي، والتتبعي، في استجابات المجموعة التجريبية أكثر من التطبيق القبلي والبعدي.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه من قبل الباحثين في خفض صعوبة القراءة لدى أفراد العينة، حيث تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التربوية والتدريبة.

أولا: التوصيات

في ضوء النتائج السابقة ولأجل الحد من صعوبات القراءة يوصي الباحثون بالآتي:

1. العمل على توفير الفنيات التعليمية في جميع مدارس التعليم الأساسي.
2. ضرورة تزويد كل فصل بمكتبة صفية، وعمل مكتبة بغرفة الطالب بالبيت.
3. ضرورة تفعيل دور غرفة المصادر ومكتبة المدرسة.
4. تهيئة الجو المناسب للتعلم بالمدرسة والبيت.
5. تزويد المتعلمين بكل ما هو مستحدث في مجال الوسائل التعليمية.

ثانيًا: المقترحات

إضافة إلى التوصيات السابقة فإن الباحثين يقترحون الآتي:

1. إجراء دراسة حول الضغوط النفسية المسببة أو المساهمة في ظهور الاضطرابات النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة.
2. إقامة برامج وورش عن التعليم الأساسي في تنمية المهارات القرائية لدى مدارس الذكور والإناث.
3. تطوير مناهج اللغة العربية وأساليب تعليم القراءة باستخدام الأنشطة، مع ضرورة تقويم المهارات.
4. تخصيص نادٍ أو مركز لتحسين القراءة ينضم إليه الطالب.
5. إجراء مزيد من الدراسات في مجال تحسين صعوبات التعلم والحد من صعوبة القراءة.
6. تعميم صعوبات القراءة -بعد تنقيحها- على المدارس العامة والخاصة؛ لإجراء دراسات مستمرة.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

أبو حويج، مروان، والصفدي، عصام. (2001). *المدخل إلى الصحة النفسي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بركات، نافذ محمد. (2012). *التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الإحصائي spss*، منشورات الجامعة الإسلامية.

أبو فخر، غسان. (2004). *التربية الخاصة بالطفل*. (ط. 2)، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق.

البحري، منى يونس. (2006). *أطفالنا مشكلات وحلول*. دار الإعلام.

البطاينة، *أسامة، والرشدان، محمد، ومالك، أحمد، والسبايمة، عبد الكريم، والخطاطبة، عبد المجيد محمد*. (2009). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. (ط.3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

التهامي، نازك، وعلي، إسماعيل محمود، والمصري، إبراهيم جابر، وعلي، ياسمين إسلام. (2018). *المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

جلجل، نصرة. (1995). *العسر القرائي (دراسة تشخيصية، علاجية)*. النهضة للطباعة.

حسن، هشام. (2000). *طرق تعلم الأطفال القراءة والكتابة*. دار العلمية للنشر والتوزيع.

الحديدي، منى، والخطيب، جمال. (2005). *إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. منشورات دار الفكر.

الخطاب، عمر محمد. (2011). *مقاييس في صعوبات التعلم*، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (2005). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار الحنين للنشر والتوزيع.

الديري، ياسمين عبد الكريم. (2016). *فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة دمشق، سوريا.

الروسان، فاروق والخطيب، جمال، والناطور ميادة. (2004). *صعوبات التعلم*، الجامعة العربية المفتوحة.

زهران، حامد. (2002). *دراسات في علم النفس والنمو*، عالم الكتب للتوزيع والنشر والطباعة.

الزيات، فتحي مصطفى. (1998). *صعوبات التعلم/الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطراب العمليات والقدرات الأكاديمية*. سلسلة علم النفس المعرفي، العدد3، دار النشر للجامعات.

سالم، محمد عوض الله. (2008). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

سلام، مختار. (2016). *المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة ارتباطية فرقية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولاي الطاهر.

السليمان، مها عبدالله. (2001). *أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

الشخربتي، سوسن. (2009). *أثر برنامج مقترح في القراءات الإضافية لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الشناوي، محمد محروس. (1996). *العملية الإرشادية*، مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

طيبة، نادية.(2016). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، *4*(14).38-80.

عدس، محمد عبد الرحيم. (2002): *تدني الإنجاز المدرسي. أسبابه وعلاجه*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، جميل طارق. (2005). *إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة*، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العشاوي، هدى. (2004). *أطفالنا وصعوبات التعلم*، مكتبة فهد الوطنية.

عطية، جمال سليمان. (2006). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، *16* (67).139-182.

علي، هبه إبراهيم عبد اللطيف. (2022). *فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

علي، صلاح عميرة. (2005). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج*. (ط.3)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

علي، محمد النوبي محمد. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

القاسم، جمال مثقل. (2015). *أساسيات صعوبات التعلم*. (ط.3)، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى، والجوالدة، فؤاد. (2012). *صعوبات التعلم، رؤية تطبيقية*، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

قنديلجي، عامر إبراهيم. (2008). *البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كيرك وكالفنت. (1984). *صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*. (زيدان أحمد السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، ترجمة)، مكتبة الصفحات الذهبية.

مرقص، رولا. (2006). صعوبات التعلم، *المجلة التربوية*، (*38*)112، 115-135.

مفيدة، مراكب. (2011). *الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى مدارس عنابة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة باجي مختار.

ملحم، سامي محمد. (2002). *صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Arabic References

ʾAbū Ḥuwayğ, Marwān, al-Ṣafadī, ʿIṣām. (2001). *al-Madẖal ʾilá al-Ṣiḥḥah al-Nafsī*. Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Barakāt, Nāfiḏ Muḥammad. (2012). *al-Taḥlīl al-ʾiḥṣāʾī bi-istiẖdām al-Barnāmağ al-ʾiḥṣāʾī spss*, Manšūrāt al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah.

ʾAbū Faẖr, Ġassān. (2004). *al-Tarbiyah al-Ḫāṣṣah bi-al-Ṭifl*. (Ṭ. 2), Manšūrāt Kullīyat al-Tarbiyah, Ğāmiʿat Dimašq.

al-Baḥrī, Muná Yūnis. (2006). *ʾAṭfālunā Muškilāt & Ḥulūl*. Dār al-ʾIʿlām.

al-Baṭāyinah, ʾUsāmah, al-Rašdān, Muḥammad, Mālik, ʾAḥmad, al-Sabāymah, ʿAbdalkarīm, al-Ḫaṭāṭbah, ʿAbdalmağīd Muḥammad. (2009). *ṣuʿūbāt al-Taʿallum al-Naẓarīyah & al-Mumārasah*. (Ṭ. 3), Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Tuhamī, Nāzik, & ʿAlī, ʾIsmāʿīl Maḥmūd, & al-Miṣrī, ʾIbrāhīm Ğābir, & ʿAlī, Yāsamīn ʾIslām. (2018). *al-Marğiʿ fī Ṣuʿūbāt al-Taʿallum & Subul ʿIlāğihā*. Dār al-ʿIlm & al-ʾĪmān lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Ğulğul, Nuṣrat. (1995). *al-ʿUsr al-Qirāʾī (dirāsah Tašẖīṣīyah, ʿIlāğīyah)*. al-Nahḍah lil-Ṭibāʿah.

Ḥasan, Hišām. (2000). *Ṭuruq Taʿallum al-ʾAṭfāl al-Qirāʾah & al-Kitābah*. Dār al-ʿIlmīyah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Ḥadīdī, Muná, & al-Ḫaṭīb, Ğamāl. (2005). *ʾIstirātīğīyāt Taʿlīm al-Ṭalabah ḏawī al-Iḥtīyāğāt al-Ḫāṣṣah*. Manšūrāt Dār al-Fikr.

al-Ḫaṭṭāb, ʿUmar Muḥammad. (2011). *Maqāyīs fī ṣuʿūbāt al-taʿallum*, Maktabat al-Muğtamaʿ al-ʿArabī. lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Ḫaṭīb, Ğamāl, al-Ḥadīdī, Muná. (2005). *Madẖal ʾilá al-Tarbiyah al-Ḫāṣṣah*. Dār al-Ḥanīn lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Dayrī, Yāsamīn ʿAbdalkarīm. (2016). *Faʿālīyat Barnāmağ Tadrībī Qāʾim ʿalá al-ʾIstirātīğīyāt al-maʿrifīyah fī Tanmiyat Mustawá al-Tamṯīl al-Maʿrifī lil-Maʿlūmāt ladá talāmīḏ ḏawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-Fahm al-Qirāʾī*. [Master's Thesis], Ğāmiʿat Dimašq, Sūrīyā.

al-Rūsān, Fārūq & al-Ḫaṭīb, Ğamāl, & al-Nāṭūr Mayyādah. (2004). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum*, al-Ğāmiʿah al-ʿArabīyah al-Maftūḥah.

Zahrān, Ḥāmid. (2002). *Dirāsāt fī ʿIlm al-Nafs & al-Numū*, ʿĀlam al-Kutub lil-Tawzīʿ & al-Našr & al-Ṭibāʿah.

al-Zayyāt, Fatḥī Muṣṭafá. (1998). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum / al-ʾUsus al-Naẓarīyah & al-Tašẖīṣīyah & al-ʿIlāğīyah Iḍṭirāb al-ʾAmalīyāt & al-Qudrāt al-ʾAkādīmīyah*. Silsilat ʿIlm al-Nafs al-Maʿrifī, alʿdd3, Dār al-Našr lil-Ğāmiʿāt.

Sālim, Muḥammad ʿAwaḍallāh. (2008). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum al-Tašẖīṣ & al-ʿIlāğ*. Dār al-Fikr lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Sallām, Muẖtār. (2016). *al-Muškilāt al-Sulūkīyah ladá ḏawī Ṣuʿūbāt Taʿallum al-Qirāʾah ladá Talāmīḏ al-Sanah al-Ḫāmisah ʾIbtidāʾī dirāsah Irtibāṭīyah Farqīyah*. [Master's Thesis], Ğāmiʿat Mawlāy al-Ṭāhir, Saʿīdah.

al-Sulaymān, Mahā ʿAbdallāh. (2001). *ʾAṯar Barnāmağ tadrībī qāʾim ʿalá Istiẖḍām ʾIstirātīğīyāt mā warāʾ al-Maʿrifah fī Tanmīyat Mahārat al-Fahm al-Qirāʾī ladá Tilmīḏāt ṣuʿūbāt al-qirāʾah fī al-ṣaff al-Sādis al-ʾIbtidāʾī*. [Master's Thesis]. Ğāmiʿat al-Ḫalīğ al-ʿArabī.

al-Šaẖrabtī, Sawsan. (2009). *ʾAṯar Barnāmağ Muqtaraḥ fī al-Qirāʾāt al-ʾIḍāfīyah li-Tanmiyat Mahārāt al-Qirāʾah ladá Talāmīḏ al-Ṣaff al-Ṭāliṯ al-ʾAsāsī fī Madāris Wakālat al-Ġawṯ al-Dawlīyah fī Ġazzah*. [Master's Thesis]. Kullīyat al-Tarbiyah al-Ğāmiʿah al-Islāmīyah.

al-Šinnāwī, Muḥammad Maḥrūs. (1996). *al-ʿAmalīyah al-ʾIršādīyah*, Maktabat Ġarīb lil-Ṭibāʿah & al-Našr & al-Tawzīʿ.

ʿAdas, Muḥammad ʿAbdalraḥīm. (2002): Tadannī al-ʾInğāz al-Madrasī. ʾAsbābuhu & ʿIlāğuh, Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

ʿAbdalmağīd, Ğamīl Ṭāriq. (2005). *ʾIʿdād al-Ṭifl al-ʿArabī lil-Qirāʾah & al-Kitābah*, Dār al-Ṣafāʾ lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-ʿAššāwī, Hudá. (2004). *ʾAṭfālunā & Ṣuʿūbāt al-Taʿallum*, Maktabat Fahd al-Waṭanīyah.

ʿAṭīyah, Ğamāl Sulaymān. (2006). *Faʿālīyat ʾIstirātīğīyāt mā warāʾ al-Maʿrifah fī Tanmiyat al-Fahm al-Qirāʾī ladá al-talāmīḏ ḏawī Ṣuʿūbāt al-Taʿallum bi-al-Marḥalah al-ʾiʿdādīyah*, Mağallat Kullīyat al-Tarbiyah, *16* (67). 139-182.

ʿAlī, Hibah ʾIbrāhīm Abdullatif. (2022). *Faʿālīyat Barnāmağ qāʾim ʿalá al-ʾAlʿāb al-Taʿlīmīyah fī Tanmīyat Mahārāt al-Qirāʾah al-Ğahrīyah li-Talāmīḏ al-Ṣaff al-Ḫāmis al-ʾIbtidāʾī ḏawī Ṣuʿūbāt Taʿallum al-Qirāʾah*. [Master's Thesis], Ğāmiʿat al-Zaqāzīq, Miṣr.

ʿAlī, Ṣalāḥ ʿUmayrah. (2005). *Ṣuʿūbāt Taʿallum al-Qirāʾah & al-Kitābah al-Tašẖīṣ & al-ʿIlāğ*. (Ṭ. 3), Maktabat al-Falāḥ lil-Našr & al-Tawzīʿ.

ʿAlī, Muḥammad al-Nūbī Muḥammad. (2011). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum bayna al-Mahārāt & al-ʾIḍṭirābāt*. Dār Ṣafāʾ lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Qāsim, Ǧamāl Miṭqal. (2015). *ʾAsāsīyāt Ṣuʿūbāt al-Taʿallum* (Ṭ. 3), Dār al-Ṣafāʾ lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Qamš, Muṣṭafá, al-Ǧawālidah, Fūʾād. (2012). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum*, Rūʾyah taṭbīqīyah, Dār al-Ṭaqāfah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Qandalīǧī, ʿĀmir ʾIbrāhīm. (2008). *al-Baḥṯ al-ʿIlmī & Istiẖdām Maṣādir al-Maʿlūmāt al-Taqlīdīyah & al-ʾIlikturūnīyah*. Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Kirk, Samual A, Chalfant, James C. (1984). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum al-Namāʾīyah & al-ʾAkādīmīyah*. (tr: Zaydān ʾAḥmad al-Sarṭāwī, & ʿAbdalʿazīz al-Sarṭāwī), Maktabat al-Ṣafaḥāt al-Ḏahabīyah.

Murquṣ, Rūlā. (2006). ṣuʿūbāt al-Taʿallum, a*l-Maǧallah al-Tarbawīyah*, *112*(38), 115-135.

Mulḥim, Sāmī Muḥammad. (2002). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum*. Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Mufīdah, Marākib. (2011). *al-Kašf al-Mubakkir ʿan ṣuʿūbāt al-taʿallum ladá Madāris ʿAnnābah al-ʾIbtidāʾīyah* [Master's Thesis]. Ǧāmiʿat Bāǧī Muẖtār, al-Ǧazāʾir.

Mulḥim, Sāmī Muḥammad. (2002). *ṣuʿūbāt al-Taʿallum*. Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Miller, p., &Kupfermann, A.(2009). The Role of Visual and honological Representations *in the* Processing of Written Words by Readers with Diagnosed Dyslexia, evidence from a working *memory task, Ann. Of Dyslexia* (59). 12-33.

Gungor, A., & Acikgoz, K.(2005). *Effects of Cooperative Learning and Traditional Methods on Reading Comprehension and Its Relationship with Gender*. Educational Administration; *Theory & practice. Summer.*(43), pp. 354-378.

Solan, A., Shelley, J., Ficarra, A., Silverman, M, & Larson, S.(2003). Effect of Attention Therapy on Reading Comprehesion *Journal of learning Disabilities*, *6* (36). December, pp, 556-563.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 08/ 12/ 2022م
تاريخ القبول: 03/ 02/ 2023م

رؤية استراتيجية مقترحة للتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز

د. إنشراح أحمد إسماعيل غالب*
drenshahmd20@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى صياغة رؤية استراتيجية مقترحة للتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز، من خلال التعرف على الصعوبات المادية والبشرية والإدارية التي تواجه تلك المدارس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة المقابلة التي اشتملت على (3) أسئلة رئيسية تضمنت (13) محورا فرعيا، وتم تطبيقها على (36) مديرا، ووكيلا، ومدرسا، من كل من مديريات السلام، والتعزية، والمسراخ، والشمايتين، وقد أظهرت النتائج وجود صعوبات مادية تراوحت نسب الاتفاق عليها بين (72.22% و100%)، وصعوبات بشرية تراوحت نسب الاتفاق عليها بين (88.89% و 100%)، وصعوبات إدارية تراوحت نسب الاتفاق عليها بين (80.56% و100%)، وقدمت الدراسة رؤية استراتيجية مقترحة للتغلب على تلك الصعوبات، وأوصت الجهات المسئولة بتبنيها.

الكلمات المفتاحية: رؤية استراتيجية، صعوبات، تدريس، الحاسوب، المدارس الثانوية.

* أستاذ التخطيط التربوي المشارك - قسم الأصول والإدارة التربوية - كلية التربية والعلوم والآداب - جامعة تعز- فرع التربة - لجمهورية اليمنية.

للاقتباس: غالب، إنشراح أحمد إسماعيل. (2023). رؤية إستراتيجية مقترحة للتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(1)، 177-226.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1381

OPEN ACCESS
Received: 08-12-2022
Accepted: 03-02-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

A Proposed Strategic Vision to Overcome the Difficulties Hindering Computer Teaching in Secondary Schools in the Countryside of Taiz Governorate

Dr. Enshirah Ahmed Ismail Ghalib *

drenshahmd20@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to develop a strategic vision to overcome the material, human, and administrative difficulties of teaching computer skills at secondary schools in the rural areas of Taiz. To achieve this objective, the analytical descriptive method was used, and the interview, consisting of 3 main questions with 13 sub-themes, was conducted to collect data from 36 principals, deputy principals and teachers from four districts in Taiz: Al-Salam, Al-Taizyah, Al-Misrakh, and Al-Shamayatain. The study results revealed the existence of financial difficulties with rates of agreement ranging between (72.22% and 100%), human difficulties rated between (88.89% and 100%), and administrative difficulties rated between (80.56 and 100%). Accordingly, the study concluded with a proposed strategic vision concerning these difficulties to be adopted and implemented by the concerned authorities.

Keywords: strategic vision, difficulties, teaching, computer, secondary schools.

* Associate Professor of Educational planning, Department of Principles and Educational Administration, Faculty of Education, Science and Arts- Taiz University- Al-Turbah Branch - Republic of yemen.

Cite this article as: Ghalib, Enshirah Ahmed Ismail. (2023). A Proposed Strategic Vision to Overcome the Difficulties Hindering Computer Teaching in Secondary Schools in the Countryside of Taiz Governorate, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(1). 177-226.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1381

أولًا: الإطار العام للبحث

المقدمة:

أصبح الحاسوب من ضرورات العصر التي لا يمكن الاستغناء عنها، وإحدى التقنيات الحديثة ونواتج التقدم العلمي والتكنولوجي التي أحدثت نقلة نوعية في شتى مجالات الحياة العلمية والعملية، وشكلت أداة ربط مهمة وسريعة بين العالم الداخلي للأفراد والمؤسسات والعالم الخارجي، وليس ذلك فحسب بل أصبحت كفاءة الأفراد والمؤسسات وتميزها مرتبطة بمدى قدرتها على التعامل مع الحاسوب وحسن استخدامه بما يعود بالنفع ويحقق التغير والتطور المنشود.

كما يعد الحاسوب من التقنيات التعليمية ذات الأغراض المتعددة، والأهمية الكبيرة في العملية التعليمية، إذ له قدرة كبيرة على التأثير الفعال في إكساب الأفراد المعلومات، وكيفية تمثيلها وتحويلها إلى علم أو معرفة عن طريق التعلم، ليتمكن المتعلم من تخزينها وتوظيفها واستخدامها لاحقا (عدوان وأحمان، 2014).

ولقد أدركت البلدان المتقدمة أهمية الحاسوب في التعليم، لكنه احتل في البحوث التربوية وإدارة المدارس مكانة أكبر منها في التعليم، ومع مرور الوقت زادت رغبة التربويين في استخدامه في التعليم، بسبب فاعليته الكبيرة التي فاقت التقنيات الأخرى، أما في البلاد العربية فقد اقتصر استخدام الحاسوب في البداية على العمليات الإدارية مثل التخطيط وإعداد الموازنات وشروط قبول الطلاب، وفي السبعينات بدأت الجامعات العربية بإدماجه وإدخاله في جوانب مختلفة، لاسيما في المجال الإداري والبحث العلمي، وفي منتصف الثمانينيات تم إدخال الحاسوب في البيوت والمدارس والشركات والمؤسسات، وشمل جميع المجالات التعليمية والإدارية والاقتصادية وغيرها (محمود، 2001).

واتصالا بما سبق يمكن القول إن مجتمعات المعلومات قد سعت إلى الاهتمام بالنظم التربوية الموجودة فيها، وإعداد الأفراد بشكل يجعلهم قادرين على التعامل مع الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بشكل جيد، ويمكنهم من تخطي الفجوة المعلوماتية والحاسوبية بنجاح في المستقبل، كما حتم العصر الحديث الذي يتسم بالتطور والتغير والتفجر المعرفي على التربية والتعليم أن تسعى إلى التغيير والتطوير الدائم لتحقيق التكيف والتلاؤم مع متغيرات العصر، ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي السريع (الحراحشة، 2013).

ولذا أصبحت مادة الحاسوب مادة دراسية مهمة تدرس للطلبة في مختلف المراحل الدراسية، وتطلعهم على تاريخ الحاسوب والأجزاء الخاصة به، وطرق استخدامه، في إطار إكساب الطلبة الثقافة الحاسوبية، ومحو أمية الحاسوب، ويكتسب الحاسوب أهميته من طبيعة الأدوار التي يقدمها في خدمة التعليم وتجويد العملية التربوية، فهو وسيلة ناجحة لحفظ المعلومات واسترجاعها، وتوفير فرص العمل المستقبلية وتحسينها، وتنمية مختلف العمليات العقلية كالتفكير في حل المشكلات وجمع البيانات وتحليلها وتركيبها (الجبر وآخرون، 2017).

وانطلاقا من تلك الأهمية فقد سعت معظم الدول إلى توفير جميع متطلبات ومستلزمات تدريس مادة الحاسوب المادية والبشرية في المدارس، بينما أغفلت بعض الدول النامية الفقيرة الاهتمام بها، ولم تعرها الاهتمام الكافي، وما زالت بعض المدارس تعمل في ظل أمية تامة للحاسوب في أوساط الطلبة، وغياب تام لتدريس مادة الحاسوب، وتوفير متطلباته من الأجهزة والكادر التدريسي كما هو الحال في مدارس التعليم الثانوي في ريف محافظة تعز، على الرغم من الاهتمام الكبير الذي حاولت الدولة أن توليه للتعليم العام بشكل عام، والتعليم الثانوي على وجه الخصوص، وجعله متماشيا مع اتجاهات ومتطلبات العصر الحديث.

وقد كان صدور قانون التعليم رقم (45) لسنة1992م إحدى صور ذلك الاهتمام الذي اعتبر التعليم استثمارا بشريا وتنمويا بعيد المدى، وعليه يجب الاهتمام بتوفير مدارس كافية ومستوفية لجميع الشروط التربوية والمستلزمات العلمية لكل المراحل الدراسية، في سبيل تحقيق العدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص في التعليم (التطور التعليمي في الجمهورية اليمنية، 2008).

وبالرغم من سعي الدولة إلى تحقيق ما جاء في ذلك القانون، وبعد مرور سنوات كثيرة على صدوره، جاءت الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي (2006-2015) التي كشفت عن واقع متدن للتعليم الثانوي، حيث أكدت أن واقع مدارس التعليم الثانوي في اليمن تعاني من غلبة الجانب النظري التقليدي، وعدم مواكبة المتغيرات والتطورات الحديثة، مما يؤثر على الالتحاق بالتعليم العالي، وعدم إعداد الطلاب للحياة العملية، وقد حاولت تلك الاستراتيجية النهوض بواقع التعليم الثانوي وسد الثغرات السلبية فيه، وحددت رؤيتها الاستراتيجية في توفير الفرص التعليمية والجودة في النوعية والتنوع في التخصصات، وبما يمكن الخريجين من مواصلة تعليمهم العالي بكفاءة، أو الانخراط في سوق العمل (الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي، 2006).

وفي ذات السياق أكدت الخطة الخمسية الثانية (2001-2006) على ضرورة الارتقاء بالتعليم العام، وتوفير احتياجاته من المباني المدرسية، وتجهيزها بمستلزمات التعليم، وتوفير ورش الصيانة، وإدخال مادة الحاسوب في مرحلة التعليم الأساسي، والتعزيز في مرحلة التعليم الثانوي (مادة معلوماتية عن التعليم في الجمهورية اليمنية، 2005).

وجاءت بعدها الخطة الخمسية الثالثة (2006- 2010) لتواصل التأكيد على إعادة النظر في أهداف التعليم وأولوياته وتجويد مخرجاته بما يتناسب مع احتياجات التنمية، كما ارتأت القيام بعدد من السياسات والإجراءات المستقبلية اللازمة للنهوض بالتعليم العام، كتزويد المدارس بالمرافق التربوية، وتأمين التجهيزات والمستلزمات المدرسية الكافية، وخاصة في المناطق الريفية، والسعي إلى تطوير التعليم العام ورفع كفاءته الداخلية، ووضع ضوابط تضمن جودة مخرجاته، والتوسع في إدخال معامل الحاسوب إلى المدارس، وتطوير برامجه (التطور التعليمي في الجمهورية اليمنية، 2008، ص.8).

وعلى ذات الصعيد جاءت الرؤية الاستراتيجية لليمن 2025 لتؤكد على ضرورة إدخال تحول جذري في أنظمة التعليم، لتصبح قادرة على مواكبة العصر (الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي 2006).

وبالرغم من تلك التشريعات والخطط والاستراتيجيات الرامية إلى تطوير التعليم العام بشكل عام والتعليم الثانوي على وجه الخصوص، فإن واقع مدارس التعليم الثانوي في الأرياف ما يزال يعاني من عدد من المشكلات كمشكلة الجهل بالحاسوب، وتدني الثقافة الحاسوبية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالتحديد، ووجود العديد من الصعوبات التي تحول دون محو تلك الأمية الحاسوبية التي تقف حجر عثرة أمام حاضر ومستقبل الطلبة، وتجعلهم يعيشون في واقع لا يمت بصلة إلى العصر الحديث والتطور العلمي والتكنولوجي، ولا إلى ما تضمنته التشريعات والخطط والاستراتيجيات.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن التوجه المحلي نحو تطوير مدارس التعليم الثانوي أمر إيجابي، لكن التشريعات والاستراتيجيات الخاصة بذلك يشوبها قصور كبير في جانب التأكيد الصريح على الجوانب المتعلقة بالحاسوب، والاهتمام بمحو أمية الطلبة الحاسوبية، فاهتمامها بذلك الأمر لا يعدو كونه مجرد تضمينات في بعض السياسات والإجراءات الواردة فيها، والتي تم ترجمتها بشكل

صريح ومقتضب في الخطط الخمسية، وعلى أية حال فالواقع يشير إلى عدم تحقق أي من تلك السياسات والأهداف على أرض الواقع.

ويؤكد ذلك ما أثبتته بعض نتائج الدراسات المحلية التي تناولت واقع تدريس الحاسوب في المدارس الثانوية كدراسة (غانم 2008) التي أظهرت وجود قصور في واقع المدارس الثانوية، وفي توفر متطلبات تنفيذ منهج الحاسوب سواء المادية أو البشرية، ودراسة الأديمي (2002) التي أوصت بضرورة توفير أجهزة الحاسوب في جميع تلك المدارس، وإدخال مادة الحاسوب كمقرر في البرنامج الدراسي، وبالرغم من قدم تلك الدراسات، ومرور العديد من السنوات عليها فإن الواقع اليوم لم يختلف كثيرا، وما يزال بنفس المستوى من الضعف والتردي لاسيما في مدارس التعليم الثانوي العام في ريف محافظة تعز.

لذا تأتي هذه الدراسة ليس لتشخيص الواقع والتعرف على الصعوبات والمعوقات والمتطلبات فحسب ـ كما تم من قبل في الدراسات السابقة - بل سيتم اعتبارها منطلقا لتقديم بعض المقترحات والحلول والإجراءات التي سيتم صياغتها على شكل رؤية استراتيجية، للحد من تلك الصعوبات، والإسهام في محو أمية الحاسوب لدى الطلبة، وإكسابهم المهارات اللازمة التي تلبي طموحاتهم ودوافعهم وتطلعاتهم، وتمكنهم من التعامل مع عصر التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي والتقني السريع، والجدير بالذكر أن موضوعا كهذا لم يحظ بأي دراسة سابقة حسب علم الباحثة وما تم الاطلاع عليه.

مشكلة الدراسة:

تعاني المدارس الحكومية في اليمن بشكل عام، وفي ريف محافظة تعز بشكل خاص من إهمال الجهات الحكومية والخاصة لها لاسيما في الفترة الحالية التي تعيش فيها البلاد ظروفا سيئة، وعدم تقديم الدعم الكافي الذي يمكّن تلك المدارس من تجويد وتحسين العملية التعليمية فيها، بما يتوافق مع متطلبات العصر الحديث والتقدم العلمي والتكنولوجي.

فما زالت تلك المدارس إلى اليوم تعلّم الطلبة بشكل تقليدي يعتمد على تزويدهم بالمعلومات والمعارف عبر الحفظ والتلقين، ويقتصر على تدريس المواد الأساسية العلمية والأدبية، في ظل غياب تام لتدريس المواد التي لها علاقة بإكساب الطلبة مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وتأتي مادة الحاسوب على رأس تلك المواد المهملة التي لا يمتلك أغلب طلبة مدارس الريف أي مهارات فيها.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

ويعود السبب في ذلك إلى ضعف البنية التحتية في تلك المدارس أو انعدامها كليا، وضعف توفر المتطلبات المساعدة على تدريس تلك المادة، ولعل من أهم الأسباب التي تجعل تدريس الحاسوب ضرورة ملحة هي أن طلبة الثانوية على مشارف الالتحاق بالتعليم الجامعي الذي يتطلب - بشكل أو بآخر- التعامل مع برامج الحاسوب والإنترنت على مدى سنوات الدراسة الجامعية وما بعدها.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال التدريس في بعض فروع جامعة تعز المتواجدة في ريف محافظة تعز، فقد لاحظت أن أغلب الطلبة الملتحقين في تلك الفروع لا يجيدون التعامل مع الحاسوب، ولا يمتلكون أبسط مهاراته، ومن ثم يواجهون الكثير من الصعوبات أثناء تنفيذ بعض التكاليف المطلوبة منهم، مما يضطرهم للاستعانة بأشخاص آخرين بمقابل مادي في الغالب، ويرجع السبب في ذلك -كما أسلفنا- إلى ضعف مخرجات التعليم الثانوي في هذا الجانب، كل ذلك جعل اقتراح رؤية استراتيجية لتدريس الحاسوب في المدارس الثانوية بريف تعز أمرا في غاية الأهمية، ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

السؤال الرئيس:

- ما الرؤية الاستراتيجية المقترحة للتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز؟
- ما الصعوبات المادية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز؟
- ما الصعوبات البشرية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز؟
- ما الصعوبات الإدارية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز؟
- ما محتوى الرؤية الاستراتيجية المقترحة للتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على الصعوبات المادية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز.

- التعرف على الصعوبات البشرية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز.

- التعرف على الصعوبات الإدارية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز.

- التعرف على الآليات والإجراءات المقترحة للتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز.

أهمية الدراسة:

تأتي الدراسة الحالية استجابة لمتطلبات العصر الحديث، والاتجاهات العالمية الحديثة، التي تنادي بضرورة إكساب الطلبة مهارات الحاسوب منذ مراحل الدراسة الأولى، كما قد تسهم في تعريف الجهات المسئولة بواقع تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز، وإبراز المعوقات والصعوبات التي تعيق تدريسه، وتوضيح بعض الأسس التي يمكن أن يبني عليها المسئولون خططهم لإدخال مادة الحاسوب بشكل رسمي في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز، وتطوير وتجويد مخرجات مدارس التعليم الثانوي، بما يضمن تمكينهم من التعامل مع الدراسة الجامعية المستقبلية بشكل أسهل وأيسر.

بالإضافة إلى ما سبق قد تفتح الدراسة الحالية المجال أمام باحثين آخرين للمساهمة في معالجة هذه المشكلة وتناولها من زوايا أخرى متعددة تساعد على الارتقاء بواقع التعليم في المدارس الثانوية في ريف محافظة تعز.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة موضوعيا: في صياغة رؤية استراتيجية للتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز.

وبشريا: في مديري، ووكلاء، ومدرسي مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز.

ومكانيا: في مدارس التعليم الثانوي في مديريات السلام، والتعزية، والمسراخ، والشمايتين.

وزمانيا: في العام الدراسي (2022م).

مصطلحات الدراسة:

الرؤية:

هي "النتائج المرغوبة من ممارسة الأنشطة المخططة، أو اتباع الاستراتيجيات المطبقة" (إدريس والمرسي،2003، ص.43).

الاستراتيجية:

"خطط وأنشطة المنظمة التي يتم وضعها بطريقة تضمن خلق درجة من التطابق بين رسالة المنظمة وأهدافها، وبين الرسالة والبيئة التي تعمل فيها بصورة فعالة وكفاءة عالية" (محمد،2007،ص.25).

كما تعرف بأنها: "علم وفن وضع الخطط العامة المدروسة بعناية، والمصممة بشكل متلاحق، ومتفاعل، ومنسق لاستخدام الموارد الممثلة في مختلف أشكال الثروة والقوة، لتحقيق الأهداف الكبرى"(الهاشمي وسليمان، 2018، ص.6).

وتعرف الباحثة الرؤية الاستراتيجية إجرائيا بأنها: تصور مستقبلي واقعي ومرن يضمن تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وإحداث التغيير الإيجابي المنشود، يتم صياغته بعد الاطلاع على الواقع ومشكلاته، ودراسته وتمحيصه، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، ومراعاة كافة إمكانياته ومتطلباته المادية والبشرية.

الصعوبات:

هي مضايقات أو حواجز يجب التغلب عليها من أجل تحقيق هدف معين. كما يقصد بها أيضا وجود شيء لا يمكن فهمه أو تنفيذه أو تحقيقه بدون جهد أو تفكير في إيجاد حل له (علي، 2021، ص.345).

وتعرف الباحثة صعوبات تدريس الحاسوب إجرائيا بأنها: مجموعة من المشكلات البشرية والمادية والإدارية التي تشكل عائقا أمام تدريس مادة الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي.

التدريس:

يعرف التدريس بأنه:" كل ما يقوم به المعلم في الصف من أجل نقل معارف معينة، وإكساب المتعلمين . في أحسن الحالات - مهارات محددة يتضمنها محتوى مساق دراسي مقرر عليهم" (بوز، 2005، ص.18).

وتعرف الباحثة التدريس بأنه: عملية مخطط لها مسبقا تقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتهدف إلى تنمية شخصية المتعلم بشكل متكامل في جميع الجوانب، وإكسابه المعلومات والمعارف والمهارات الخاصة بمقرر معين.

الحاسوب:

يعرف بأنه "آلة إلكترونية لديها القدرة الفائقة على معالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها بسرعة كبيرة من خلال معلومات تعطى له، وأوامر يقدمها العقل البشري" (الكسار وجواد، 2016، ص.472).

وعرفه Collin (2015) بأنه: الجهاز الذي يقوم بتلقي أو تخزين أو معالجة البيانات بسرعة فائقة، من خلال استخدام برنامج تشغيل محفوظ في ذاكرته.

وتعرف الباحثة مادة الحاسوب بأنها: مجموعة من المعلومات والمعارف والخبرات التي يتم تقديمها للطلبة في قالب نظري وتطبيقي بهدف إكسابهم المهارات التكنولوجية اللازمة للتعامل مع العصر الحديث ومتطلباته.

التعليم الثانوي:

"هو التعليم الذي يتيح للطلاب الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية الموحدة متابعة تنمية معارفهم، ومهاراتهم العلمية والأدبية، وتستغرق مرحلة التعليم الثانوي بقسميها العلمي والأدبي ثلاث سنوات" (القانون العام للتربية والتعليم رقم 45، 1992).

وتعرّف مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز: بأنها جميع المدارس التي تقع خارج مدينة تعز، وتقدم التعليم للطلبة الذين أنهوا مرحلة التعليم الأساسي على مدى ثلاث سنوات بقسميه العلمي والأدبي.

ثانيا: الأدب النظري والدراسات السابقة

أ. الأدب النظري

مفهوم التدريس:

تستخدم كلمة التدريس للدلالة على العمليات التي يقوم بها المدرس في المراحل الثانوية والجامعية، ويقتصر على عمليات الحوار والتفاعل بين المعلم والمتعلم ضمن النظام التعليمي (غرفة الصف، أو المختبر، أو المحاضرات)، ويهدف إلى الوصول إلى الحقيقة من خلال استخدام طرق وأساليب متنوعة (داود، 2014).

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

ويمكن النظر إلى التدريس من أوجه متعددة منها:

1- التدريس كعملية اتصال: يشير العديد من الباحثين إلى أن التدريس عملية اتصال بين المعلم والمتعلم، يحاول المعلم من خلالها إكساب التلاميذ الخبرات التعليمية والمهارات المطلوبة، مستخدما عدة طرق ووسائل معينة، مع الحرص على أن يكون المتعلم مشاركا فيما يدور حوله في الموقف التعليمي، وبناء على ذلك فإن للتدريس عدة عناصر أساسية هي:

- المرسل وهو فرد أو مجموعة من الأفراد، الذين يعتبرون مصدر المعلومات، ومنشئ الرسالة (المعلم).

- الرسالة: هي مجموعة من المشاعر والأفكار والمعلومات والمعاني والمفاهيم التي يرسلها المرسل بهدف التأثير على الطرف الآخر أو توصيل معلومة له.

- المستقبل: هو الشخص أو الجمهور الذي توجه له الرسالة فيقوم بتحليلها، وتفسير محتواها، وفهم معانيها (المتعلم).

- قناة الاتصال: وهي وسيلة نقل الرسالة وقد تكون شفهية مباشرة، أو سمعية، أو بصرية، أو سمعية بصرية، أو إلكترونية.

- التغذية الراجعة: هي رد فعل المستقبل على الرسالة وتأثره بها.

- التشويش والمؤثرات الأخرى: هي كل المؤثرات التي تؤثر على كفاءة وفاعلية وصول الرسالة بشكل جيد، وقد يكون التشويش آليا ميكانيكيا، أو دلاليا لفظيا ويحدث بسبب عدم فهم بعض المصطلحات والمفردات، وعدم وضوح القصد، والفهم الخاطئ للمعاني بسبب اختلاف الثقافات (داود، 2014).

2- التدريس كنظام شامل متكامل: ويعرف بأنه مجموعة متكاملة من الطرق والوسائل والمعدات والأشخاص التي تنجز الوظائف المطلوبة لتحقيق غرض أو أكثر من التدريس بصورة فعالة وهي عملية منهجية تؤلف في مجموعها نسقا واحدا أو نظاما واحدا (داود، 2014).

ويرى أصحاب هذا التعريف أن التدريس نظام متكامل يتكون من المدخلات وتشمل: المعلم (خصائصه النفسية والاجتماعية، وتأهيله وتدريبه وفلسفته التربوية)، والمتعلم (خصائصه، جنسه، خلفيته الاجتماعية والاقتصادية)، والمنهج (وثائق المناهج، الكتب المدرسية، أدلة الطلبة والمعلمين)، وبيئة التعلم (أثاث مدرسي، تجهيزات معامل، تكنولوجيا التعليم، وبيئة التعلم الاجتماعية)، وعمليات التدريس (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم)، والمخرجات وتشمل: التغيرات

المطلوب إحداثها لدى المتعلم في جميع الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية والاجتماعية (شبر وآخرون، 2014).

3- التدريس كنشاط: يعرف التدريس بأنه نشاط إنساني تنفيذي مخطط وهادف، يتم فيه التفاعل بين المعلم والتلاميذ وبيئة التعلم وموضوع التعلم، بهدف إحداث نمو شامل في جميع الجوانب المعرفية والانفعالية والمهارية لدى المعلم والتلاميذ، ويخضع للتقويم المستمر والشامل (مسلم، 1994).

ويعتبر التدريس نشاطا متواصلا يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتطلب القيام بالعديد من الإجراءات كتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين ضمن شروط خاصة بالمتعلم، وأخرى خاصة بالموقف التدريسي، وثالثة خاصة بالمعلم والمنهاج وأساليب التدريس، والوسائل والأنشطة التي تضمن التعلم الجيد (حمادنة وعبيدات، 2012).

أركان التدريس:

للتدريس مجموعة من الأركان لا يستقيم بدونها وهي (جري وآخرون، 2018):

- المعلم: وهو حجر الزاوية في العملية التربوية، وتقع عليه مسؤولية تنفيذ أهداف المنهج في جميع المراحل الدراسية، ويتوقف عليه نجاح أو فشل عملية التدريس.

- المتعلم: وهو المستهدف من العملية التعليمية والتربوية، وتسعى التربية بكل طاقاتها وإمكانياتها ومؤسساتها إلى تربيته وتنميته وتوجيهه في مختلف الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية، من أجل إعداده للحياة والمشاركة فيها بشكل إيجابي.

- المنهج: وهو كل نشاط تقدمه المدرسة وتنظمه وتشرف عليه، وتكون مسئولة عنه سواء داخل المدرسة أو خارجها، ويتكون من الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم.

- بيئة التعلم: وهي العوامل المؤثرة في بيئة التدريس التي تسهم في إيجاد مناخ مناسب للتفاعل بين أركان عملية التدريس، وقد تكون تلك المؤثرات صفية ويقصد بها: جميع عمليات التعليم وما تتصف به من أساليب وإجراءات تفاعل واتصال وسلوك تربوي بين المعلم والمتعلم، وقد تكون مدرسية ويقصد بها: العوامل المؤثرة على العلاقات السائدة بين أفراد المدرسة، وقد تكون اجتماعية ويقصد بها: البناء الاجتماعي والثقافي المحيط بالمدرسة.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

مبررات استخدام الحاسوب وتعلمه:

مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، شهدت تقنيات المعلومات والاتصالات تطورا كبيرا وسريعا أفضى إلى زيادة الطلب والإقبال على استخدام الحاسوب، والتوسع في استخدامه (العيفري والحاج، 2019)، باعتباره الوسيلة المثلى لمسايرة الانفجار المعرفي والمعلومات المتدفقة بشكل كبير، والتي تتطلب بالضرورة حفظ تلك المعلومات عبر وسيلة تضمن استرجاعها، والحصول عليها بشكل سريع عند الحاجة إليها، وكذلك الحاجة إلى إتقان المهارات الخاصة بأداء العمليات الرياضية المعقدة، بالمقابل زادت الحاجة إلى تعلم الحاسوب وتهيئة الطلبة للتعامل مع التقنيات الحديثة، لكي يتم تنمية المهارات العقلية والمعرفية العليا لديهم، كالتفكير في حل المشكلات، وجمع البيانات وتحليلها وغير ذلك من المهارات، وتحسين فرص العمل المستقبلية (السرطاوي، 2001)، كل ذلك وغيره كان مبررا قويا لاستخدام الحاسوب وتعلمه.

معوقات أو صعوبات استخدام الحاسوب في المدارس:

توجد العديد من المعوقات العامة التي تشكل حجرة عثرة أمام استخدام الحاسوب في التعليم منها: الإدارة المدرسية التقليدية التي تميل للمركزية والجمود، فهناك العديد ممن يتمسكون بطرق التعليم التقليدية سواء أكانوا معلمين أم من صانعي القرار، وكذلك ارتفاع التكلفة المادية للأجهزة والمعدات، والحاجة إلى تهيئة البرامج التطبيقية والتعليمية والمتجددة باستمرار، وقلة توفر المعلمين المعدين والمدربين في مجال الحاسب الآلي، فمعظم المعلمين الذين يتفوقون في الحاسوب يتركون مهنة التعليم ويلتحقون بوظائف أخرى لها مميزات مالية عالية، بالإضافة إلى صعوبة مواكبة التطور السريع لتقنيات الحاسوب، والحاجة إلى تعلم كيفية التعامل مع تلك التقنيات الحديثة (جراح وعاشور، 2009).

ومن الصعوبات أيضا عدم تناسب مساحة غرف المعمل مع أعداد الطلبة، وقلة عدد الأجهزة ومعداتها وملحقاتها، والبرمجيات التعليمية، وقِدَم أجهزة الحاسوب وعدم صيانتها وتحديثها، وقصور تدريب المعلمين على استخدام الحاسوب قبل وأثناء الخدمة، وعدم توفر الكفاءات الفنية المؤهلة للصيانة والتشغيل، وعدم تخصيص قاعات مناسبة لتكون معامل ناجحة للحاسب الآلي، وضعف تخصيص الموارد المالية المناسبة لشراء الأجهزة وصيانتها بشكل مستمر، وعدم وجود وقت كاف لدى الطلبة للتدريب الإضافي على جهاز الحاسوب (الأديمي، 2002؛ البسيوني، 2001؛ الجبر وآخرون

2017؛ السرطاوي، 2001؛ الطروانة، 2015، الطيبي، 2005؛ عبدالعزيز، 2004؛ العواملة، 2012؛ Forgasz, 2004).

يتضح مما سبق أن هناك عددا كبيرا من الصعوبات التي تقف عائقا أمام تدريس واستخدام الحاسوب في المدارس، تتنوع ما بين صعوبات فنية، وإدارية، وتعليمية، ومادية، وبشرية، وتكاد تلك الصعوبات تتشابه في أغلب المدارس في مختلف الدول العربية.

التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية:

يعد التعليم الثانوي (15-17سنة) مرحلة تعليم وسيط بين التعليم الأساسي والجامعي، وحلقة تعليمية مهمة يعتمد عليها تنظيم المخرجات التعليمية، وتوزيعها نحو تفرعات التعليم العام (علمي، أدبي، تجاري) (مادة معلوماتية عن التعليم في الجمهورية اليمنية، 2005).

ويهدف التعليم الثانوي إلى تقوية وتوسيع الأفكار والمعارف والمهارات والمفاهيم السابق اكتسابها من التعليم الأساسي، وإعداد الطلبة لمواصلة تعليمهم العالي (المتوسط والجامعي)، وللحياة العملية (الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي، 2006).

أهمية التعليم الثانوي:

بحسب ما ورد في الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي يمكن تلخيص أهمية التعليم الثانوي فيما يلي (الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي، 2006):

- يعد التعليم الثانوي ركيزة السلم التعليمي، ومرحلة الإعداد للدراسة الجامعية والحياة العملية.

- يسهم بشكل إيجابي في مواجهة التحديات التنموية كالفقر، والبطالة، والنمو المتزايد للسكان.

- يساعد في ترسيخ أسس المجتمع المدني، والتنمية المستدامة، وتمكين المرأة، وبما يقود إلى التزام اليمن بتحقيق غايات وأهداف الألفية، وتحسين نوعية الحياة.

ملامح وتحديات الاهتمام بالتعليم الثانوي في اليمن:

لعل أبرز ملامح الاهتمام بالتعليم الثانوي في اليمن هي الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الثانوي العام (2006-2015)، التي أقرتها الحكومة اليمنية، وسعت إلى تحقيق الهدف الاستراتيجي المتمثل في: امتلاك تعليم ثانوي عام يتسم بالعدالة والمساواة في توفير الفرص التعليمية، والجودة في النوعية، والتنوع في التخصصات، وبما يمكن الخريجين من مواصلة تعليمهم العالي بكفاءة أو

الانخراط في الحياة العملية. ولتحقيق هذا الهدف العام ركزت الاستراتيجية على (الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي، 2006):

1- التوسع والانتشار من خلال الاهتمام ببعض الجوانب مثل: تحديث مسح الخارطة المدرسية وضمان تغطيته عموم محافظات الجمهورية، وبناء مدارس جديدة وصيانة القائم منها، وتوفير الأثاث والتجهيزات المناسبة، وتطوير وتنفيذ تدخلات تستهدف معدلات الرسوب والتسرب، وتشجيع القطاع الخاص للاستثمار في التعليم الثانوي العام.

2-تحسين نوعية مستوى التعليم الثانوي العام وذلك من خلال: إعادة النظر في التنويع الحالي للتعليم الثانوي العام بالاستفادة من التجارب الإقليمية والدولية، وبما يقود إلى المواءمة مع احتياجات الطلاب، ويمكنهم من الانخراط في الحياة العملية، وتطوير وتجريب مناهج مدرسية جديدة تترجم المهارات والكفايات والمعارف المطلوب اكتسابها من خريجي التعليم الثانوي العام، وتطوير برامج لتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة تتفق مع المناهج الدراسية الجديدة، والتنويع المقر للتعليم الثانوي العام، وتطوير نظام لتقييم التحصيل الدراسي يتطابق مع المناهج الدراسية الجديدة، والتنويع المقر للتعليم الثانوي العام.

3- تقوية القدرة المؤسسية، وتحسين كفاءة التعليم الثانوي على كافة المستويات (الوزارة، المحافظات المديريات، المجتمع) من خلال: تقوية نظام المعلومات التربوية، وتأسيس بيئة مدرسية تمكن من تحسين الإدارة في جميع المستويات، وتنفيذ برنامج لتفويض السلطات إلى أدنى مستويات اتخاذ القرار مع ضمان المحاسبة، وتطوير تدخلات لتحسين الكفاءة.

وقد وضعت الاستراتيجية في الحسبان جملة من التحديات حتى عام (2015)، ورتبت للتعامل معها من تلك التحديات (تقرير حول وضع التعليم، 2010):

- التوزيع غير الفعال للمدرسين، ورداءة مستوى التدريس وانخفاض أعباء التدريس.
- الافتقار إلى مدرسين على مستوى جيد من التدريب، ولاسيما الإناث في المناطق الريفية.
- ضعف قدرة مديري المدارس والمشرفين فيما يتعلق بدعم التدريس والتعلم.
- عدم إتاحة تقنيات حديثة للتدريس والتعلم إلى جانب غياب الأساليب الفعالة لعملية التعلم.
- انخفاض مستوى كفاءة المادة الدراسية مما يؤدي إلى الإعداد غير الجيد للتعليم العالي.
- انعدام التمويل الخاص لدعم وتوفير التعليم الثانوي.

وبالنظر في الأهداف التي وردت في تلك الاستراتيجية نجد أنها لم تتطرق إلى محو أمية الحاسوب في المدارس، ولم تؤكد على ضرورة تدريس الحاسوب في المدارس وتوفير مستلزماته، باعتباره أحد متطلبات التعامل مع العصر الحديث، وأحد الوسائل التي تعين الطلبة على "مواصلة تعليمهم العالي بكفاءة أو الانخراط في الحياة العملية"، حسب ما ورد في الهدف العام للاستراتيجية.

أما التحديات التي حددت حتى عام (2015) فما زالت موجودة إلى يومنا هذا لاسيما في المناطق الريفية، ولعل أبرزها تلك المتعلقة بإتاحة تقنيات حديثة للتدريس والتعلم، رغم مرور زمن طويل يزيد عن خمسة عشرة عاما.

ب: الدراسات السابقة

يمكن استعراض بعض الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- دراسة عمر (2020): هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تدريس الحاسوب المتعلقة بكل من الأجهزة والبرمجيات التعليمية والبيئة المدرسية والصفية، في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم في السودان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة، وبلغت عينة الدراسة (187) معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات متعلقة بكل من: الأجهزة؛ حيث تمثلت في عدم مطابقة مواصفات الأجهزة للتعامل مع بعض التطبيقات الحاسوبية، وكثرة أعطالها، وغياب الصيانة الدورية لها، ومعوقات متعلقة بالبرمجيات التعليمية، والبيئة المدرسية، والبيئة الصفية.

- دراسة الجبر وآخرين (2017): هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات تدريس الحاسوب للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (45) معلما، وتوصلت النتائج إلى وجود صعوبات فنية وتعليمية وإدارية، وضعف الاهتمام بمادة الحاسب الآلي، وعدم تخصيص قاعات مناسبة لتكون معامل ناجحة للحاسب الآلي، وضعف المخصصات المالية اللازمة لشراء أجهزة الحاسوب، وصيانتها بشكل مستمر.

كما أظهرت النتائج أن الصفوف فى المرحلة المتوسطة بحاجة كبيرة إلى عناية خاصة بإدخال تدريس الحاسب إليها، وأن المعلمين بحاجة إلى دورات تدريبية مستمرة.

- دراسة الطراونة (2015): هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام الحاسوب في المدارس الحكومية في مدينة معان بالأردن، وتقصي أهم معوقات استخدامه في تلك المدارس من وجهة نظر

مُدرِّسيه، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانتين، وبلغت عينة الدراسة (150) مدرسا، وخلصت النتائج إلى أن هناك نقصا في الخدمات الحاسوبية المقدمة للمدرسين، وضعفا في استخدامهم لها، وأكدت الدراسة على ضرورة تدريب المدرسين على هذه التقنية، وتوفير جميع المستلزمات التي تسهل استخدام الحاسوب في مجال التدريس.

- دراسة العواملة (2012): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الحاسوب في التدريس في المدارس الثانوية في محافظة البلقاء بالأردن، وتحديد أهم ما يواجه المعلمين من عوائق في استخدام وتوظيف الحاسوب في التدريس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (400) مدير ومعلم وطالب، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: وجود نقص في عدد أجهزة الحاسوب مقارنة بأعداد الطلبة في المدارس الثانوية، وقدم بعضها وبطئها وعدم تحديثها، وكثرة تعرضها للأعطال، وقلة إجراء الصيانة الدورية لها.

- دراسة غانم (2008): هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تنفيذ منهج الحاسوب في التعليم الثانوي والتعرف على واقع مدارس مدينة تعز في اليمن من حيث الظروف والشروط اللازمة لتنفيذ منهج الحاسوب، وقد استخدمت الباحثة أداتين هما استمارة مسح للمواد المادية والبشرية، واستبانة طبقت على (312) فردا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: ندرة الفنيين المشرفين على الجانب العملي، وقلة فني الصيانة، وغياب دليل المعلم، وغياب مولدات الكهرباء في المدارس الحكومية، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك متطلبات مادية تمثلت في توفير أجهزة حاسوب حديثة وتوابعها وبرامج مكافحة الفيروسات، ومتطلبات بشرية تمثلت في توفير معلمين متخصصين لتدريس مقررات الحاسوب، ومتطلبات فنية تمثلت في الاهتمام بإدارة المعامل وتطوير وتحديث البرامج.

- دراسة الطيبي (2005): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه الطلبة والمعلمين في تعلم وتعليم مبحث الحاسوب للصف العاشر الأساسي في محافظة نابلس بفلسطين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانتين، وتكونت عينة الدراسة من (386) طالبا وطالبة و(72) معلما ومعلمة لمادة الحاسوب. وتوصلت النتائج إلى وجود كثير من المعوقات التي يواجهها الطلبة منها: عدم تحديث أجهزة مختبرات الحاسوب، وعدم توفر الأجهزة الكافية للطلبة في مختبر الحاسوب، وعدم تخصيص ميزانية مالية كافية لمختبر الحاسوب، وكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد وفي المجموعة الواحدة. كما أوضحت النتائج وجود عدد من المعوقات التي يواجهها المعلمون والمعلمات منها: عدم تحديث أجهزة مختبرات الحاسوب، وعدم توفر الأجهزة الكافية للطلبة في مختبر

الحاسوب، وتوفر أجهزة حاسوب في مدارس دون أخرى، وعدم إدراج مادة الحاسوب في الثانوية العامة، وعدم وجود وقت عند الطلبة للتدريب الإضافي على جهاز الحاسوب، وصعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي على أجهزة الحاسوب، وعدم وجود شاشة أو آلة عرض خلال شرح معلم الحاسوب لتوضح بعض الأمور.

- دراسة عبدالعزيز (2004): هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات الإدارية والفنية والتعليمية التي تعيق استخدام الحاسوب في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة بالسعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وعينة مكونة من (74) مديرا، وأظهرت النتائج عددا من المعوقات منها عدم توفر الدعم المادي لشراء الأجهزة وصيانتها، وعدم توفر الكفاءات الفنية المؤهلة للصيانة والتشغيل بالمدارس.

- دراسة Rodrig (2003) : هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام الحاسوب في التدريس في المدارس الحكومية والخاصة في (مانيلا-الفلبين) مقارنة بالدول المتطورة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة مكونة من (75) فقرة حول أهم مجالات ومعيقات استخدام الحاسوب في التدريس، بالإضافة إلى إجراء المقابلات الهاتفية مع المعلمين.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: محدودية استخدام الحاسوب واقتصاره على إدخال البيانات الأساسية وإعداد الأسئلة، كما أظهرت النتائج أن من معيقات استخدام الحاسوب قلة الأجهزة، ومحدودية البرمجيات، والدخول إلى الإنترنت.

- دراسة الأديمي (2002): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الحاسوب التعليمي في المدارس الثانوية اليمنية الخاصة من وجهة نظر المعلمين واتجاهات الطلبة نحو الحاسوب، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه استخدام الحاسوب في المدارس.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستبانتين، وبلغت عينة الدراسة (310) من الطلاب والطالبات، و(68) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: توافر أجهزة الحاسوب، ووجود صعوبات تقلل من استخدام الحاسوب بدرجة كبيرة مثل قلة توافر أجهزة العرض، والبرمجيات الجاهزة، ومشرفي المختبرات، وقلة التدريب قبل الخدمة بالإضافة إلى ازدحام الطلبة.

- دراسة البسيوني (2001): هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات المادية والبرمجية والبشرية لاستخدام الحاسوب وملحقاته في التعليم الثانوي في دمياط بمصر، واستخدمت الدراسة

المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وعينة مكونة من (40) معلم حاسوب، وأظهرت النتائج عدم صلاحية المعامل، وأهليتها لاستيعاب عدد كبير من الطلاب، وقدم الأجهزة، وعدم خضوعها للصيانة الدورية أو غير الدورية.

- دراسة السرطاوي (2001): هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية بشمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وعينة مكونة من (43) معلما ومعلمة، و (390) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود عدد من المعوقات منها: قلة الأجهزة الملحقة بالحاسوب، وعدم تناسب مساحة غرفة مختبر الحاسوب مع أعداد الطلبة.

دراسة Harris (2000): هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤثر في توظيف الحاسوب في التدريس، وتقويم مهارات الحاسوب الموجودة لدى المعلمين في مدرسة حكومية في شيكاغو بأمريكا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمقابلات الفردية والتقارير، وتكونت عينة الدراسة من (133) معلم صف، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الحاسوب يقل كلما زادت خبرة المعلم في التدريس، وأن أعلى نسبة استخدام لمهارات الحاسوب هي الإنترنت ومعالج النصوص لإعداد المواد التعليمية، وأن عددا قليلا من المعلمين يستخدمون برمجيات جاهزة في صفوفهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت بعض الدراسات في هدفها المتمثل بمعرفة واقع ومعوقات استخدام الحاسوب وتوظيفه كدراسة (الأديمي 2002؛ العواملة 2012؛ الطروانة 2015)، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة الواقع فقط، كدراسات (Rodrigo, 2003)، أو معرفة المعوقات أو الصعوبات فقط كدراسات (الجبر وآخرين 2017؛ السرطاوي 2001؛ الطيبي 2005؛ عمر 2020؛ عبدالعزيز 2004؛ البسيوني، 2001)، وانفردت دراسة (غانم 2008) بمعرفة متطلبات تنفيذ منهج الحاسوب، ودراسة (Harris, 2000) بمعرفة العوامل المؤثرة في توظيف الحاسوب.

- اتفقت جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة لجمع البيانات، عدا دراسة (Rodrigo, 2003) التي استخدمت الاستبانة والمقابلة معا، وتفاوتت عينات الدراسة بين دراسات كانت عينتها من الطلبة والمعلمين كدراسات (الطيبي 2005؛ السرطاوي 2001؛ الأديمي 2002) ودراسات كانت عينتها من المعلمين فقط كدراسات (عمر 2020؛ الطراونة 2015؛ الجبر وآخرين2017؛ البسيوني 2001؛ Rodrigo, 2003؛ Harris, 2000) ودراسات كانت عينتها من

المديرين فقط كدراسة (عبدالعزيز 2004)، وانفردت دراسة (العواملة 2012) بعينة مكونة من طلبة ومعلمين ومديرين.

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في المجال العام للدراسة، واتفقت أكثر مع الدراسات التي هدفت إلى معرفة الصعوبات أو المعوقات، كما اتفقت أيضا مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

- اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في تنوع عينتها بين المديرين والوكلاء والمدرسين لضمان تشخيص الواقع بدقة، كما اختلفت مع الدراسات السابقة في استخدام أداة المقابلة لجمع البيانات من أجل جمع البيانات بدقة أكبر، وتميزت بتقديم رؤية استراتيجية للحد من تلك الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي في ريف محافظة تعز، وعدم الاكتفاء بالتعرف عليها فقط، وهذا الذي لم يتوفر في أي من الدراسات السابقة حسب علم الباحثة، وبهذا تكون الدراسة الحالية قد عالجت فجوة علمية متعددة الجوانب.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التوصل إلى صياغة دقيقة للعنوان، واختيار المنهجية المناسبة، وفي توظيف نتائج بعض تلك الدراسات في دعم مشكلة الدراسة، كما استفادت منها في إثراء الأدب النظري، وفي الجانب التطبيقي لاسيما عند مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

ثالثا: الدراسة الميدانية وإجراءاتها

منهج البحث:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظ تعز، ويعد ذلك هو المنهج المناسب للدراسة الحالية كونه يعنى بدراسة الظاهرة ووصفها وصفا دقيقا كما هي في الواقع، والحصول على معلومات تساعد على تفسيرها وتحليلها وإبراز العلاقات بين عناصرها، بما يسمح بفهم الظاهرة وظروفها، والتنبؤ بمستقبلها.

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع المديرين والوكلاء والمدرسين في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز، ونظرا لانتشار مجتمع البحث على مساحة جغرافية كبيرة، ونتيجة لظروف الحرب

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

التي مزقت البلاد في الوقت الراهن، وصعوبة الوصول إلى جميع تلك المدارس، فقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية ممن تم التمكن من التواصل معهم ومقابلتهم.

وقد بلغت العينة (36) مديرا ووكيلا ومدرسا، من مديريات السلام، والتعزية، والمسراخ، والشمايتين، وقد تم اختيار الأفراد وفقا لشروط معينة، كسنوات الخبرة، والتواجد الفعلي في الميدان، والمنصب الوظيفي. والجدول (1) يوضح خصائص أفراد العينة:

جدول (1)

يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة:

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	22	%61.11
	إناث	14	%38.89
	المجموع	36	%100
المؤهل	جامعي	26	%72.22
	دبلوم	10	%27.78
	المجموع	36	%100
الوظيفة	مدير	6	%16.67
	وكيل	11	%30.56
	مدرس	19	%52.78
	المجموع	36	%100
المديرية	السلام	9	%25
	التعزية	9	%25
	المسراخ	9	%25
	الشمايتين	9	%25
	المجموع	36	%100
سنوات الخبرة	من 10-15	7	%19.44
	من 15-20	12	%33.33
	20 سنة فأكثر	17	%47.22
	المجموع	36	%100

أداة البحث ومراحل بنائها:

استخدمت الباحثة المقابلة نصف الموجهة المنظمة، والتي اعتمدت على سؤال جميع المشاركين نفس الأسئلة المعدة مسبقا وفقا لدليل محدد، بنفس الطريقة والترتيب، وطرح أسئلة بين الحين والآخر للاستيضاح دون الخروج عن الموضوع.

وتعد المقابلة من أدوات البحث التي تعطي إجابات دقيقة إلى حد كبير، وتظهر قدرا من التنوع في الإجابات، وتقلل من احتمالية ورود بعض الإجابات العشوائية (في حال استخدام أداة أخرى كالاستبانة)، والتي قد تنتج عن السرعة وعدم التركيز في الإجابة، أو عدم قراءة الفقرات والأسئلة، أو عدم الفهم الكافي لها، ففي المقابلة يتم طرح الأسئلة، والاستفسار عن الغامض، وطرح الأسئلة الناشئة وفقا لإجابات المبحوثين، كل ذلك يساعد على الوصول إلى إجابات صادقة وتوصيف الواقع توصيفا دقيقا إلى حد كبير.

ولتحديد الأسئلة والمحاور التي سيتم مقابلة المبحوثين وسؤالهم عنها، قامت الباحثة بطرح سؤال مفتوح على عدد (11) من المدرسين والوكلاء والمديرين من خارج عينة البحث، تم فيه سؤالهم عن الصعوبات التي تحد من تدريس الحاسوب في ريف محافظة تعز.

كما اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات المحلية والعربية، كدراسة الغانم (2008)، ودراسة عمر (2020)، ودراسة الجبر وآخرين (2017)، وتم في ضوء ما سبق إعداد دليل المقابلة الذي تكون من (3) أسئلة رئيسية، و(14) محورا فرعيا (الصعوبات المادية (5) محاور، الصعوبات البشرية (4) محاور، الصعوبات الإدارية (5) محاور).

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بعرض دليل المقابلة على عدد (5) من أساتذة جامعة تعز، لمعرفة رأيهم حول ما ورد فيها من أسئلة رئيسية ومحاور فرعية، وقد أبدى الجميع موافقتهم حول ما جاء فيها، مع إبداء بعض الملاحظات البسيطة التي تم الاتفاق عليها من قبل80% من المحكمين فأكثر، وقد أصبح دليل المقابلة متضمنا (3) أسئلة رئيسية، و(13) محورا فرعيا بعد حذف أحد محاور الصعوبات البشرية لتشابهه مع محور فرعي آخر في مجال الصعوبات الإدارية.

كما تم تحري صدق الأداة، من خلال تسجيل جميع الإجابات آليا، وكتابة الملاحظات يدويا، والتعامل مع جميع الإجابات التي وردت بشفافية، وموضوعية، أما التحقق من الثبات فقد تم من

خلال طرح الأسئلة بصيغ مختلفة؛ للتأكد من تكرار نفس الإجابة، والتحقق من مدى اتساق إجابات المبحوثين، ومنطقيتها، وتمثيلها للواقع تمثيلا حقيقيا.

تنفيذ المقابلة:

- بعد الانتهاء من إعداد دليل المقابلة تم إعداد نموذج تسجيل الإجابات بشكل يدوي، اشتمل على بيانات المبحوثين: الاسم، الجنس، المدرسة، الوظيفة، سنوات الخبرة، المديرية، زمان المقابلة، مكان المقابلة، تاريخ المقابلة.
- تم التواصل مع العينة التي تم اختيارها وتحديد الزمان والمكان المناسب لهم لإجراء المقابلات.
- تم الاستعانة ببعض الزملاء من حملة الشهادة الجامعية وشهادة الدكتوراه الذين تم اختيارهم بعناية لتنفيذ بعض المقابلات في مناطقهم، وإعطائهم كافة التعليمات التي يجب عليهم التنبه لها عند إجراء المقابلات، وتوضيح المطلوب منهم بدقة.
- تم تسجيل المقابلات بشكل يدوي في نموذج الإجابة، وبشكل آلي (بالهاتف الجوال) . بعد أخذ موافقة المبحوثين . حتى لا تفوت أي معلومة أدلوا بها.
- تم طرح الأسئلة على المبحوثين بنفس الترتيب، وبحيادية تامة، والحرص على إعطاء الوقت الكافي لجميع المبحوثين، وقد بلغت الساعات الكلية (36) ساعة، بمعدل ساعة زمن مع كل مبحوث، تخللها بعض التوقف والمعاودة حسب الظروف، وقد استغرقت المقابلات فترة شهر ونصف حيث بدأت بتاريخ (2022/10/9)، وانتهت بتاريخ (26/ 2022/11).
- بعد الانتهاء من المقابلات تم تفريغ التسجيلات الآلية والنماذج اليدوية، وحساب نسب الاتفاق والاختلاف حولها، من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، ومن ثم القيام بتحليل تلك النتائج وتفسيرها ومناقشتها ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة، والمعيار الإحصائي المعتمد:

لتحليل واستعراض النتائج قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لمعرفة آراء أفراد العينة حول الصعوبات المادية، والبشرية، والإدارية التي تعيق تدريس الحاسوب لطلبة التعليم الثانوي بريف محافظة تعز. وقد اعتمدت الباحثة المعيار(من 0 - 33 منخفضة، ومن 34 -. 66 متوسطة، ومن 67 -. 100 عالية) للحكم على مدى الاتفاق والاختلاف بين أفراد العينة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولا: نتائج السؤال الأول الذي نصه: ما الصعوبات المادية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز؟

للإجابة عن هذا السؤال، ومعرفة الصعوبات المادية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، ومناقشة النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومقارنتها بغيرها من الدراسات السابقة على النحو الآتي:

أولا: محور الصعوبات المادية

1- توفر أجهزة الحاسوب بشكل كاف: أجمع المبحوثون وعددهم (36) بنسبة (100%) على أن من أهم الصعوبات التي تعيق تدريس مادة الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي هي عدم توفر أجهزة الحاسوب بشكل كاف ومناسب لأعداد الطلبة، وحتى لو توفرت بعض الأجهزة فهي إما قديمة أو قليلة العدد.

كما أجمعوا على أن سبب عدم تدريس الحاسوب في المدارس الثانوية في الأرياف، راجع إلى إهمال الجهات المسئولة عن التعليم لهذا الجانب، وعدم قيامها بواجبها في توفير مستلزمات تدريسه، مؤكدين على أن تلك الجهات "لا تتطرق لتدريسه ولا تشجع عليه حتى كنشاط".

كما أكدوا أيضا على أن ذلك الإهمال زاد خلال السنوات الأخيرة، يقول أحد مديري المدارس: "مدرستنا لم تزود بأي جهاز حاسوب خلال فترة الحرب، وما كان متوفرا أصبح قديما وتالفا، وحاليا لا يتوفر لدينا جهاز حاسوب لاستخدامه في الإعمال الإدارية، وإذا كنا لم نستطع توفير جهاز حاسوب واحد في هذه الظروف، فكيف يمكن أن نوفر عددا يكفي لتدريس مادة الحاسوب ".

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (الغانم، 2008) التي أظهرت أن من متطلبات تنفيذ منهج الحاسوب توفير أجهزة الحاسوب في المدارس. كما تتفق مع نتائج (دراسة الطيبي، 2005) التي أظهرت أن عدم توفر الأجهزة الكافية للطلبة في مختبر الحاسوب يعد أحد معوقات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس.

وتعزى هذه النتيجة إلى الظروف الاقتصادية الصعبة التي أفرزتها الحرب الحالية، والتي أدت إلى توقف تنفيذ العديد من الخطط والبرامج التي كانت تهدف إلى إدخال مادة الحاسوب إلى المدارس وتزويدها باحتياجاتها منها.

2- توفر الكهرباء في المدارس: أجمع المبحوثون وعددهم (36) وبنسبة (100%) على أن عدم توفر الكهرباء في المدارس يعد من الأسباب المهمة التي جعلت مديري المدارس يعزفون عن فكرة تدريس مقرر الحاسوب لاعتماده بالدرجة الأولى على توفر الكهرباء خلال اليوم الدراسي وبدون انقطاع، وأكدوا جميعا على أن المناطق الريفية لا يتوفر فيها كهرباء حكومية في الغالب، وإن توفرت في بعض الأرياف فهي غالبا كهرباء خاصة، وفي أوقات محددة من اليوم، ناهيك عن كونها باهظة التكاليف لا تقدر المدرسة على سدادها.

يقول أحد المديرين: "إذا كنا في فترة الامتحانات فقط نستخدم الكهرباء الخاصة لرصد الدرجات وتجهيز الكشوفات ونستهلك لأجل ذلك مبالغ كبيرة، فكيف باستخدامها على مدار العام؟!"، كما أكد معظم المبحوثين وعددهم (31) بنسبة (86.11%) أن النقص في توفر بدائل الكهرباء كالمولدات الكهربائية في المدارس يعد أحد أسباب عدم تدريس مادة الحاسوب، فانقطاع الكهرباء الحكومية في الوقت الحالي حتّم توفير المولدات في جميع المدارس وتوفير متطلبات تشغيلها من الوقود وغيره، لتغطي الاحتياج اللازم من الكهرباء لتشغيل أجهزة الحاسوب، وهذا ما ليس متوفرا في المدارس.

بالمقابل أكد (5) من المبحوثين وبنسبة (13.89%) أن قليلا من المدارس تتوفر فيها مولدات كهربائية، لكنها لا تستخدم بسبب عدم القدرة على شراء الوقود، أو تتوفر فيها منظومات الطاقة الشمسية، لكنها ليست كافية لتشغيل أجهزة الحاسوب.

وتعزى هذه النتيجة إلى ظروف الحرب الحالية التي أدت إلى انقطاع الكهرباء الحكومية عن جميع مناطق محافظة تعز، وارتفاع الأسعار بشكل باهظ يفوق طاقة المدارس على الوفاء بها، ويمنعهم من إيجاد بدائل كالمولدات الكهربائية، أو الطاقة الشمسية، أو الاشتراك في الكهرباء الخاصة أو التجارية.

3- توفر غرف فائضة ومناسبة: أكد بعض المبحوثين وعددهم (26) بنسبة مئوية بلغت (72.22%) أن عدم توفر غرف فائضة في بعض المدارس ليتم تخصيصها كمعمل لتدريس الحاسوب يعد من أهم الصعوبات، بالمقابل أكد بعض المبحوثين وعددهم (9) بنسبة (25%) أن الغرف متوفرة في مدارسهم، ولكن لا تتوفر فيها المواصفات والشروط المطلوبة لتخصيصها كمعمل، ولا تتناسب مع أعداد الطلبة، معللين ذلك بالكثافة الطلابية الكبيرة في المدارس التي جعلت جميع فصول ومرافق المدرسة مشغولة بشكل كلي.

وتفرد بالرأي أحد المبحوثين الذي يمثل نسبة (2.78%) والذي رأى بأن وجود غرفة للمعمل ليست من الصعوبات فبالإمكان توفيرها، لكن الأهم هو تجهيزها بمستلزماتها من الأجهزة وغيرها. وتعزى هذه النتيجة إلى تردي البنية التحية للمدارس وصغر حجم أغلب المدارس، فبعض مدارس الأرياف تعاني من نقص الفصول الدراسية والمرافق، وتوفرها بالحد الأدنى الذي يكاد يستوعب أعداد الطلبة.

4- توفر الموارد والمخصصات المالية: أجمع المبحوثون وعددهم (36) بنسبة (100%) على أن ضعف الموارد والمخصصات المالية في المدارس جعل المدارس تهتم بتدريس المواد الأساسية التي لا تتطلب أعباء وتكاليف مالية، والتي يمكن تحقيقها عبر ما هو متاح ومتوفر في المدرسة، فأجهزة الحاسوب تحتاج بعد توفيرها إلى صيانة وتوفير القطع المستهلكة والتالفة.

يقول أحدهم:" الوضع المادي الحالي الصعب جعلنا نهمل أي أنشطة أو أعمال تتطلب أموالا وتجهيزات كبيرة مثل تدريس الحاسوب، ونركز فقط على ما يمكن تدريسه عبر المتاح في الواقع (المعلم والوسيلة والمنهج)"، وأضاف آخر: "إذا كانت الموارد المالية الحالية في المدرسة لا تكفي للوفاء بسد احتياجات المدرسة من المتطلبات الضرورية البسيطة كالورقيات، والوسائل، والأقلام، فكيف يمكن أن تلبي الاحتياجات الإلكترونية من الأجهزة، وإصلاحها وغيرها؟!".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجبر وآخرين، 2017) التي أثبتت نتائجها ضعف تخصيص الموارد المالية المناسبة ليتم شراء أجهزة الحاسوب وصيانتها بشكل مستمر. وتعزى هذه النتيجة إلى عدم تخصيص موازنة كافية للتربية والتعليم، تساعد على تلبية احتياجات المدارس، وتحسين العملية التعليمية، وعدم سعي مديري المدارس للبحث عن موارد بديلة، ومصادر أخرى للدعم والتمويل، واعتمادهم الكلي على الدعم الحكومي وانتظارهم له، حتى وإن تعثر وصوله.

5- توفر الدعم المالي الحكومي والمجتمعي: أجمع المبحوثون وعددهم (36) بنسبة (100%) على أن قصور الدعم المالي الحكومي والمجتمعي يعد من أهم الصعوبات التي تواجه تدريس الحاسوب في المدارس، فتدريسه يحتاج إلى تخصيص ميزانية كافية لتوفير متطلباته ومستلزماته، وهذا لن يتحقق إلا بتوفر الدعم المالي من الجهات المسئولة الحكومية، والدعم المجتمعي من كافة الجهات القادرة على تقديم العون والمساندة، وبدون ذلك لا يمكن للمدرسة القيام بدورها في توفير تلك المتطلبات، ولا يمكنها تحمل كافة الأعباء والتكاليف لاسيما في الوضع الراهن.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (الطيبي، 2005) التي أثبتت أن عدم تخصيص ميزانية مالية كافية لمختبر الحاسوب يعد أحد أهم معوقات تعليم وتعلم مادة الحاسوب.

وتعزى هذه النتيجة إلى تردي الوضع الاقتصادي للدولة كما أسلفنا، وضعف قدرة مديري المدارس على إقامة علاقات ناجحة مع الجهات والمؤسسات المجتمعية الخارجية تضمن لهم الحصول على دعم مادي يغطي العجز الحكومي الذي أفرزته ظروف الحرب.

ويلاحظ من النتائج السابقة أن نسب الاتفاق بين أفراد العينة حول الصعوبات المادية جميعها عالية وفق المعيار الإحصائي المعتمد في الدراسة (من 0 - 33 منخفضة، ومن 34 ـ 66 متوسطة، ومن 67 ـ 100 عالية)، وقد تراوحت بين (72.22% و 100%)، وأن الصعوبات التي اتفق عليها جميع أفراد العينة وبنسبة (100%) كانت: عدم توفر أجهزة الحاسوب بشكل كاف، وعدم توفر الكهرباء في المدارس، وضعف الموارد والمخصصات المالية، وقصور الدعم المالي الحكومي والمجتمعي. بينما حققت الصعوبة "عدم توفر غرف فائضة وكافية" أقل اتفاق بين أفراد العينة وبنسبة (72.22%).

ثانيا: نتائج السؤال الثاني الذي نصه: ما الصعوبات البشرية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز؟

للإجابة عن هذا السؤال، ومعرفة الصعوبات البشرية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، ومناقشة النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومقارنتها بغيرها من الدراسات السابقة على النحو الآتي:

ثانيا: محور الصعوبات البشرية

1- توفر الكادر المتخصص لتدريس الحاسوب: أكد جميع المبحوثين وعددهم (36) بنسبة (100%) على أن عدم توفر الكادر المتخصص لتدريس مقرر الحاسوب يعد من الصعوبات التي تواجه المدارس وتمنعها من تدريس الحاسوب، فحتى لو توفرت أجهزة الحاسوب يظل القصور قائما بسبب عدم وجود المدرسين المتخصصين.

وقد عبرت مديرة مدرسة عن ذلك بقولها:" إحدى المنظمات في سنوات سابقة قامت بتوفير بعض أجهزة الحاسوب للمدرسة، لكننا لم نجد أستاذا متخصصا لتدريس المقرر، فجميع المدرسات لا يجدن استخدام الحاسوب بالشكل الذي يؤهلهن لتدريسه كمقرر".

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (الغانم، 2008) التي أظهرت أن من متطلبات تنفيذ منهج الحاسوب وجود معلمين متخصصين لتدريس الحاسوب.

وتعزى تلك النتيجة إلى قصور الوعي بأهمية الحاسوب واستخدامه في العملية التعليمية، كما تدل على ضعف الاهتمام بتدريب المدرسين وإكسابهم مهارات الحاسوب سواء أثناء إعدادهم في مرحلة الدراسة الجامعية، أم أثناء الخدمة، وعدم توفر الأدلة المساعدة على تدريس مادة الحاسوب.

2- توفر متخصصين فنيين في الصيانة وإصلاح أعطال الأجهزة في المدارس: أجمع المبحوثون وعددهم (36) بنسبة (100%) على أن عدم توفر متخصصين فنيين في الصيانة وإصلاح أعطال الأجهزة يعد من أهم الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب، فأجهزة الحاسوب حتى لو توفرت فهي تحتاج إلى صيانة وإصلاح بشكل دوري ومستمر من قبل متخصصين وفنيين متواجدين في المدرسة، وعدم توفرهم يعني الاضطرار لإحضارهم من خارج المدرسة في حال لزم الأمر، الأمر الذي سيحمل المدرسة أعباء مالية إضافية لا تقدر عليها ولا تتلاءم مع وضعها المالي.

كما أجمعوا بنسبة (100%) على أن عدم توفر فني في المدرسة يتولى إصلاح الأعطال والاختلالات الفنية الهندسية في الوقت المناسب، سيعيق تنفيذ تدريس الحاسوب، وسيعمل على إهدار الوقت المدرسي، وانعدام الدافعية لدى الطلبة والقائمين على تدريس تلك المادة، ومن ثم سيُفضّل الجميع شغل الوقت في مادة دراسية أو نشاط آخر.

وقد عبر أحدهم عن ذلك بقوله: "قد يتوقف جهاز الحاسوب أثناء الحصة بسبب عطل لا يجيد المدرس التعامل معه، ومن ثم ستتوقف الحصة، وهذا مضيعة للوقت، وفوضى غير مقبولة من قبل الجميع سواء المدير أو الأستاذ أو الطالب".

وتعزى هذه النتيجة إلى قلة خبرة الكادر التدريسي، والإداري بالحاسوب، ونقص التدريب المقدم لهم في هذا الجانب، فأغلب المشاكل، لاسيما البرمجية منها، يمكن حلها دون الحاجة إلى اللجوء إلى متخصص للقيام بحلها.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة الغانم (2008) التي كشفت عن ندرة فنيي الصيانة في المدارس الثانوية، كما تتفق مع دراسة (عمر، 2020) التي كشفت عن أن من معوقات تدريس الحاسوب كثرة أعطال الأجهزة، وغياب الصيانة الدورية لها.

3- أعداد الطلبة في المدارس: أكد معظم المبحوثين وعددهم (32) بنسبة (88.89%) على أن كثافة الطلبة في المدارس تعد من الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب، وتجعله أمرا في غاية الصعوبة، لاسيما ما يخص جانب التطبيق العملي في معمل الحاسوب، فالازدحام قد يحوّل حصة التطبيق العملي إلى ما يشبه الحصة النظرية، ولن يتمكن الطلبة من الاستقلال بأجهزتهم وتطبيق ما تعلموه، ومن ثم سيصعب على الأستاذ متابعتهم وتصويب أخطائهم، والتأكد من مستواهم وأدائهم.

وتعزى هذه النتيجة إلى النزوح الكبير إلى الأرياف بسبب الحرب الدائرة، والتي شكلت ضغطا على مدارس الأرياف، ما نتج عنه كثافة طلابية لا سابق لها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الطيبي، 2005) التي أظهرت أن من معوقات تعليم وتعلم الحاسوب كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد وفي المجموعة الواحدة، وصعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي على أجهزة الحاسوب.

بالمقابل خالفهم الرأي (4) من المبحوثين بنسبة (11.11%) إذ رأوا أن الكثافة الطلابية لا يمكن أن تشكل عائقا أمام تدريس مادة الحاسوب إذا توفرت بقية المقومات اللازمة لتدريسه فبالإمكان تقسيمهم إلى مجموعات وتخصيص وقت محدد للتطبيق لكل مجموعة.

ويلاحظ من النتائج السابقة أن نسب الاتفاق بين أفراد العينة حول الصعوبات البشرية جميعها عالية وفق المعيار الإحصائي المعتمد في الدراسة (من 0 - 33 منخفضة، ومن 34 -. 66 متوسطة، ومن 67 -. 100 عالية)، وقد تراوحت بين (88.89% و 100%)، وأن الصعوبات التي اتفق عليها جميع أفراد العينة وبنسبة (100%) كانت "عدم توفر الكادر المتخصص في تدريس الحاسوب، وعدم توفر متخصصين فنيين في الصيانة وإصلاح أعطال الأجهزة"، بينما حققت الصعوبة "كثافة أعداد الطلبة في المدارس" أقل اتفاق بين أفراد العينة وبنسبة (88.89%).

ثالثا: نتائج السؤال الثالث الذي نصه: ما الصعوبات الإدارية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز؟

للإجابة عن هذا السؤال، ومعرفة الصعوبات الإدارية التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، ومناقشة النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومقارنتها بغيرها من الدراسات السابقة على النحو الآتي:

ثالثا: محور الصعوبات الإدارية

1- ازدحام الجدول بالحصص الدراسية: أجمع المبحوثون وعددهم (36) بنسبة (100%) على أن ازدحام الجدول بالحصص الدراسية الأساسية يعد من الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب،

بل قد تجعل تدريسه يستبعد تماما، أو لا يفرد له مساحة كافية لتدريسه، فقد يخصص له حصة واحدة في الأسبوع على الأكثر، وهذا الوقت غير كاف لإكساب الطلبة مهارات الحاسوب وتعلمها نظريا وتطبيقيا، مضيفين: أن أغلب المدرسين إلى اليوم ما يزالون يرون أن حصصهم ومقرراتهم أهم من تدريس مقرر الحاسوب، ومن ثم لا يساعدون على توفير الظروف والبيئة والدعم اللازم لتدريس مادة الحاسوب.

وتعزى هذه النتيجة إلى وجود خلل أو قصور في إعداد الجدول المدرسي، وعدم التمكن من إعداده بشكل يجعله يستوعب جميع حصص المواد الدراسية والأنشطة والحاسوب، وعدم استغلال الوقت المدرسي الكلي والمخصص بشكل سليم.

2- امتلاك المديرين مهارات التخطيط: أكد بعض المبحوثين وعددهم (29) بنسبة (80.56%) أن من الصعوبات التي تحول دون تدريس مقرر الحاسوب هي وجود ضعف الجانب التخطيطي أو غياب التخطيط كليا، وعدم امتلاك الهيئة الإدارية في المدرسة لمهارات التخطيط التي تساعدهم على صياغة الخطط التي تمكنهم من توفير البدائل والحلول التي تضمن توفير جميع متطلبات تدريس مادة الحاسوب.

يقول أحدهم: "إذا كان هناك تخطيط واضح لدى المديرين فإنه سيساعدهم على البحث عن مصادر دعم لمعالجة النقص والاحتياج الموجود في المدرسة، لكن جميعهم يعملون بعشوائية وفي إطار الموجود والمتوفر فقط". وتعزى هذه النتيجة إلى قصور الاهتمام بتدريب مديري المدارس على التخطيط وإعداد الخطط اللازمة لتسيير وإنجاح العمل المدرسي وتحقيق أهداف وتطلعات وطموحات المدرسة.

وبالمقابل خالفهم الرأي (7) من المبحوثين وبنسبة (19.44%) حيث أكدوا أن بعض المديرين لديهم القدرة على التخطيط وصياغة الخطط ويمكن أن ينجحوا في ذلك إلى حد كبير، لكنهم لا يتلقون الدعم والتشجيع الكافي من قبل الجهات المسئولة التي يعد تدريس الحاسوب خارج نطاق أولوياتها واهتماماتها.

وتدل تلك النتيجة المخالفة على أن بعض المديرين قد يكونون ممن تلقوا تدريبا كافيا أكسبهم مهارات التخطيط الجيد أثناء الخدمة، أو أنهم ممن يسعون إلى الاطلاع والحرص على تنمية وتحديث خبراتهم ومعلوماتهم بشكل مستمر، لاسيما أن ذلك أصبح واردا ومتوفرا في ظل توفر شبكة الإنترنت، والبرامج التعليمية والتدريبية التي تقدم من خلالها.

3- وعي الكادر الإداري والتدريسي بأهمية تدريس الحاسوب وإتقان مهاراته: أكد معظم المبحوثين وعددهم (30) بنسبة (83.33%) أن قصور الوعي لدى المديرين والكادر التدريسي والإداري بأهمية تدريس الحاسوب وإكساب الطلبة مهارات التعامل معه يعد من أهم الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي.

فبعض أفراد الكادر التدريسي والإداري ما تزال نظرتهم قاصرة نحو تدريس الحاسوب، إذ يرون أن تدريس المقررات الأساسية أهم بكثير من الحاسوب وقد عبر أحدهم عن ذلك بالقول: "أغلب المديرين والمدرسين يرون أن حصص الحاسوب مضيعة لوقت الطلبة لاسيما في الصف الثالث الثانوي".

ويعزى القصور في الوعي بأهمية تعلم الحاسوب إلى قلة استخدام المدرسين والهيئة الإدارية للحاسوب في حياتهم العلمية والعملية، وندرة امتلاكهم لأجهزة الحاسوب، والذي أدى إلى عدم إدراكهم لأهمية تدريسه، واكتساب مهاراته منذ مراحل الدراسة الأولى، وجعله يأتي في ذيل قائمة اهتمامات المسئولين في المدارس الريفية.

وخالفهم الرأي (6) من المبحوثين وبنسبة (16.67%) حيث رأوا أن مديري المدارس والكادر التدريسي والإداري لديهم الوعي الكافي بأهمية تدريس الحاسوب، لكن الظروف هي التي جعلتهم يرون تدريس الحاسوب صعبا إن لم يكن مستحيلا في ظل غياب المتطلبات اللازمة لتدريسه.

يقول أحد المديرين: "ليست المشكلة في الوعي بأهمية تدريس الحاسوب فجميعنا يعي ذلك بلا شك، لكن الظروف هي التي تحكم عملنا وتوجهنا واهتماماتنا، وإذا توفرت ظروف تدريس الحاسوب وتوفرت متطلباته، فلا يمكن أن يوجد رفض من قبل أحد".

4- قدرة الهيئة الإدارية على تكوين علاقات مجتمعية: أكد غالبية المبحوثين وعددهم (33) بنسبة (91.67%) أن ضعف علاقة الهيئة الإدارية بالمجتمع المحلي وعدم قدرتها على تكوين علاقات خارجية ناجحة، تعد إحدى الصعوبات التي تعيق تدريس مادة الحاسوب.

فتوفير الدعم لإنشاء معامل الحاسوب وتوفير أجهزة الحاسوب تتطلب دعما مجتمعيا يتم البحث عنه والحصول عليه من خلال توسيع دائرة العلاقات الاجتماعية بين المدرسة والمجتمع، والبحث عن جهات داعمة للمدارس، والتواصل معهم، وهذا الأمر قد لا يتحقق لدى بعض مديري المدارس لأنهم لا يمتلكون القدرة على إقامة تلك العلاقات، أو يرون فيها شيئا من "التذلل للآخرين"، مكتفين بمطالبة الجهات الحكومية الرسمية وانتظار تحقيق وعودهم.

بالمقابل خالفهم الرأي (3) من المديرين بنسبة (8.33%) حيث أكدوا أنهم يسعون بشكل مستمر للحصول على الدعم من عدة جهات لكنهم لا يجدون التجاوب المطلوب. وقد تعزى تلك النتائج إلى أن أغلب الجهات والمنظمات الكبيرة والمتخصصة في دعم التعليم والمنشآت التعليمية متمركزة في المدن، وقليلة التواجد في الأرياف، مما يصعب على مديري المدارس التواصل معهم، وعرض الموضوعات عليهم، وتقديم تصوراتهم وخططهم، ومتابعتهم بشكل دائم ومباشر.

5- تدريب المدرسين على استخدام الحاسوب وتدريسه: أكد غالبية المبحوثين وعددهم (34) بنسبة (94.44%) أن غالبية المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في الأرياف لا يجيدون استخدام الكمبيوتر، ولم يتلقوا أي تدريب عليه أثناء الخدمة يؤهلهم لتدريسه أو استخدامه في التدريس، كما أن المسئولين ومديري المدارس لا يرون في ذلك أي مشكلة ولا يسعون إلى تنمية مهارات المدرسين في مجال الحاسوب.

بالمقابل رأى (2) من المبحوثين بنسبة (5.56%) أن بعض المدرسين يجيدون استخدام الحاسوب، لكن ذلك لا يعدو كونه إتقانا لبعض العمليات والمهارات البسيطة التي يحتاجونها في حياتهم المهنية والعملية، ولا ترقى أبدا إلى مستوى تدريسهم للمقرر وإلمامهم بجميع تفاصيله، ناهيك عن وجود التزامات ومسؤوليات أخرى لديهم بتدريس مقرراتهم الأساسية.

وقد عبر أحد المديرين عن ذلك بقوله: "أي مدرسة لا تخلو من وجود بعض المدرسين الذين يجيدون استخدام الحاسوب، لكنهم متخصصون في تدريس مقررات أساسية، وتدريسهم للحاسوب إلى جانب تخصصاتهم سيؤثر على أدائهم وسيشكل عبئا عليهم، لاكتمال نصابهم، أو سيجعل تدريس الحاسوب على حساب المقرر الرئيسي وهذا شيء غير منطقي".

وتعزى هذه النتيجة إلى تدنى وعي المسئولين والمديرين بأهمية أن يجيد المعلمون في القرن الحادي والعشرين المهارات التكنولوجية الحديثة، وبالأخص مهارات الحاسوب، وأن يتم تدريبهم بشكل كاف ومستمر، لرفع كفاءتهم، وليتمكنوا من إكسابها للطلبة باعتبارها ضرورة ملحة في العصر الحديث، ووسيلة لتلبية طموحاتهم وتطلعاتهم وأهدافهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجبر وآخرين،2017) التي أثبتت نتائجها احتياج المعلمين إلى دورات تدريبية مستمرة لتحسين أدائهم في مادة الحاسوب.

ويلاحظ من النتائج السابقة أن نسب الاتفاق بين أفراد العينة حول الصعوبات الإدارية جميعها عالية وفق المعيار الإحصائي المعتمد في الدراسة (من 0 - 33 منخفضة، ومن 34 -. 66

متوسطة، ومن 67 -. 100 عالية)، وقد تراوحت بين (80.56% و100%)، وأن الصعوبة التي اتفق عليها جميع أفراد العينة وبنسبة (100%) كانت: ازدحام الجدول بالحصص الدراسية، وقد حققت الصعوبة" ضعف امتلاك المديرين لمهارات التخطيط" أقل اتفاق بين أفراد العينة وبنسبة (80.56%).

رابعا: **نتائج السؤال الرابع الذي نصه:** ما محتوى الرؤية الاستراتيجية المقترحة للتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز؟

وسيتم الإجابة عن هذا السؤال في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية، وسنستعرض ذلك على النحو الآتي:

أولًا: الرؤية

محو أمية الحاسوب لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ريف محافظة تعز، وتخريج طلبة يمتلكون مهارات وقدرات التعامل مع التقدم العلمي والتقني والتكنولوجي المتسارع في القرن الحادي والعشرين.

ثانيًا: الرسالة

توفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لتدريس الحاسوب في المدارس الثانوية بريف محافظة تعز، والتي تساعد على اكتساب الطلبة المهارات الحاسوبية التي تحقق طموحاتهم ورغباتهم، وتجعلهم قادرين على التعامل مع متطلبات عصرهم، وخدمة أوطانهم وتلبية احتياجاتها وإحداث تغييرات إيجابية فيها.

ثالثًا: مبررات الرؤية الاستراتيجية

تأتي هذه الرؤية استجابة لضرورة الإسهام في طرح بعض الحلول والمعالجات للصعوبات المادية والبشرية والإدارية التي يكتظ بها واقع مدارس التعليم الثانوي في ريف محافظة تعز، والتي تحول دون تدريس الحاسوب في تلك المدارس، وهذا ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية حسب رأي العديد من المنتسبين لتلك المدارس، ويمكن تلخيص تلك المبررات في:

- ما كشفته نتائج الدراسة الميدانية من واقع مزرٍ لمدارس التعليم الثانوي بريف محافظة تعز، وافتقارها إلى أبسط المتطلبات التي يفترض أن تكون متوفرة في المدارس، وخاصة تلك المتعلقة بتدريس الحاسوب، لتتمكن المدارس من أداء رسالتها وتحقيق أهدافها على أكمل وجه.

- وجود العديد من الصعوبات المادية من أبرزها عدم توفر أجهزة الحاسوب والكهرباء في المدارس، وعدم توفر غرف فائضة ومناسبة لتخصيصها كمعامل حاسوب، وعدم توفر الموارد والمخصصات المالية، والدعم المالي الحكومي والمجتمعي، كل ذلك ينبئ باستحالة القدرة على تدريس الحاسوب في المدارس، ومن ثم الحاجة الماسة إلى توفير تلك المتطلبات.

- وجود العديد من الصعوبات البشرية، كعدم توفر الكادر المتخصص لتدريس الحاسوب، والمتخصصين الفنيين في الصيانة وإصلاح أعطال الأجهزة في المدارس، وكثافة أعداد الطلبة في المدارس، الأمر الذي جعل المدارس أمام تحدٍ كبير يستلزم تكاتف الجميع لمواجهة تلك الصعوبات.

- وجود العديد من الصعوبات الإدارية كازدحام الجدول بالحصص الدراسية، وضعف امتلاك المديرين لمهارات التخطيط، وضعف الوعي بأهمية تدريس الحاسوب وإتقان مهاراته، وعدم قدرة الهيئة الإدارية على تكوين علاقات مجتمعية، ووجود قصور في تدريب المدرسين على استخدام الحاسوب وتدريسه، كل ذلك شكّل عائقا أمام تدريس الحاسوب في المدارس، وحتّم تقديم الدعم الكافي للحد من تلك الصعوبات وتذليلها.

- حق الطلبة في تلقي العلوم والمعارف الحديثة، واكتساب المهارات التكنولوجية المتنوعة التي تساعدهم على مواصلة تعليمهم العالي بكفاءة، أو الانخراط في سوق العمل بنجاح.

- المساهمة في تحقيق أهداف إستراتيجية التعليم الثانوي (2006-2015)، وأهداف الرؤية الاستراتيجية (2025).

رابعًا: محتوى الرؤية الاستر اتيجية

أ- تحليل و اقع مدارس التعليم الثانوي في ريف محافظة تعز

من خلال نتائج الدراسة الميدانية، يمكن تحليل واقع المدارس الثانوية على النحو الآتي:

1- جو انب القوة: توجد في المدارس الثانوية بعض عناصر القوة مثل:

- وجود وعي وحماس وتقبل لدى معظم مديري المدارس والعاملين فيها لتنفيذ الفكرة وتدريس مادة الحاسوب في حال توفرت متطلبات تدريسها.

- وجود بعض المدرسين الذين لديهم خلفية في الحاسوب، ويتقنون استخدامه، ويجيدون مهاراته.

- توفر مولدات كهربائية ومنظومات طاقة شمسية في بعض المدارس الثانوية، وتوفر كهرباء خاصة في بعض المناطق.

- توفر غرف فائضة في بعض المدارس يمكن استخدامها كمعامل للحاسوب.

2- جوانب الضعف: توجد في المدارس الثانوية بعض عناصر الضعف مثل:

- عدم الاهتمام والدعم المادي والمعنوي الكافي من قبل الجهات الحكومية المسئولة.

- ضعف الإمكانيات المادية والبشرية الكافية لتوفير الأجهزة والمستلزمات الخاصة بالحاسوب في المدرسة.

- اكتظاظ الفصول الدراسية بالطلبة، وازدحام الجدول الدراسي بحصص المواد الأساسية وأنشطتها، ونصاب المعلم الكبير منها.

- عدم توفر كادر تدريسي متخصص متدرب في مجال الحاسوب.

- عدم توفر غرف مخصصة لمعامل الحاسوب في بعض المدارس.

- عدم توفر كهرباء حكومية في جميع المدارس، ومولدات كهربائية في بعض المدارس، وكهرباء خاصة في بعض المناطق.

- ارتفاع أسعار الاشتراك في الكهرباء الخاصة، وتكاليف الوقود اللازمة لتشغيل المولدات الكهربائية.

- ضعف امتلاك الهيئة الإدارية لمهارات التخطيط، والاتصال، وتكوين وتعزيز العلاقات الخارجية.

3- الفرص: توجد العديد من الفرص التي يمكن استغلالها لدعم تنفيذ البرنامج مثل:

- وجود دعم من قبل المنظمات والجهات الخاصة والجمعيات الخيرية لمجال التعليم وإصلاحه وتجويده، وتقديم المساعدات اللازمة.

- وجود توجه إيجابي، ووعي كبير لدى المجتمع وأولياء الأمور تحديدا بأهمية تدريس مادة الحاسوب، وإكساب أبنائهم مهاراته، والذين قد يسهمون في دعم ذلك ماديا بتوفير الأجهزة وتجهيز المعامل، ومعنويا بالتشجيع على تنفيذ البرنامج واستمراره، وتذليل صعوباته.

- وجود الكثير من الخريجين الجامعيين المتخصصين في مجال الحاسوب في الريف يمكن الاستعانة بهم في تدريس مادة الحاسوب لطلبة المدارس الثانوية أو تدريب المدرسين.

- وجود مهندسين ومتخصصين فنيين في مجال الحاسوب في الريف يمكن الاستعانة بهم في الصيانة والبرمجة والتحديث وإصلاح الأعطال وغير ذلك.

- تواجد الكثير من المنظمات في البلاد في فترة الحرب الحالية، والتي تعمل على استهداف المدارس وتجهيزها ببعض احتياجاتها كمنظومات الطاقة الشمسية وغيرها.

4- التهديدات: يتوقع وجود بعض التهديدات التي قد تعيق تنفيذ البرنامج مثل:

- رفض الفكرة من قبل بعض الأطراف من داخل المؤسسة أو خارجها، لاحتياجها إلى متطلبات كثيرة يصعب توفيرها في الظروف الراهنة.

- توقف تنفيذ البرنامج وعدم الاستمرار فيه، نتيجة معارضة بعض الإداريين والمدرسين، واعتبار الحاسوب من المواد غير المهمة، والتي يمكن أن يدرسها الطالب ويتعلمها خارج المدرسة.

- ضعف الدعم المادي بسبب توجه كثير من المنظمات والجمعيات لدعم ما يتعلق بأولويات الحياة كتوفير الأمن الغذائي للأفراد.

- عدم توفر الدعم الكافي من قبل الجهات الحكومية ذات العلاقة بسبب الوضع الاقتصادي المتردي بسبب الحرب.

- احتياج المدرسة إلى مدرسين لتغطية العجز الناتج عن قيام بعض المدرسين ذوي الخبرة بتدريس مادة الحاسوب في حال تم الاستعانة بهم.

- توقف البرنامج كليا بأي وقت بسبب توقف الدعم المقدم من أي جهة كانت.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن ما يعد نقاط قوة للمدارس قد يتحول إلى نقاط ضعف إذا ما أسيء التعامل مع الواقع والعمل بعشوائية دون تخطيط، ومن ثم سيؤدي ـ بلا شك - إلى الإخلال بالبرنامج واحتمالية توقفه، لاسيما أن الوضع حاليا غير مستقر، ومتسم بالتغيير المستمر على مختلف الصُعُد.

أما بالنسبة لما يعد نقاط ضعف فقد تتحول إلى نقاط قوة إذا أحسن التعامل مع الواقع وفهمه، وبذلت الجهود الكافية للبحث عن التمويل والدعم الكافي لتنفيذ البرنامج وتوفير متطلباته، كما أن حدوث استقرار في البلد وانتهاء الحرب الحالية، قد يؤدي إلى توفر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة، وتطبيق التشريعات الخاصة بتدريس مادة الحاسوب التي كانت في صدد التنفيذ الفعلي على الواقع، ومن ثم سيتوفر الدعم المادي الكافي من الجهات الحكومية المسئولة، وتتحسن البنية التحية في المدارس.

وكذلك فإن ما يشكل الآن فرصا للمدارس قد يتحول إلى تهديد، بفعل تغير الأحداث والظروف المحيطة، لذا يجب العمل على إقناع جميع الجهات سواء في داخل المدارس أو خارجها بأهمية

البرنامج، وضرورة دعمه، كونه وسيلة لاستثمار رأس المال البشري، والبحث عن مصادر دعم متنوعة، وعدم الاعتماد على جهة واحدة، وصياغة خطط تتضمن العديد من الخيارات والبدائل التي يمكن اعتمادها لضمان نجاح واستمرار البرنامج، وكذلك الاستفادة من تطبيع العلاقات مع مختلف الجهات الخارجية في دعم برامج ومشاريع مدرسية أخرى تسند البرنامج وتساعد على استمراره.

ب- أهداف الرؤية الاستراتيجية: في ضوء ما سبق يمكن صياغة الأهداف على النحو الآتي:

1. الهدف العام: التغلب على الصعوبات المادية والبشرية والإدارية التي تعيق تدريس مادة الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي في ريف محافظة تعز.

2. الأهداف التفصيلية

الهدف الأول: إنشاء معمل مزود بكافة الأجهزة والمستلزمات.

الأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق الهدف:

- دراسة البيئة المدرسية وتحديد المكان المناسب لإنشاء المعمل، أو اختيار إحدى غرف المدرسة الفائضة وتخصيصها كمعمل للحاسوب.
- عرض فكرة البرنامج ومحاولة التعريف به لدى مختلف الجهات الحكومية، والخاصة، والمنظمات، والجمعيات الخيرية، من أجل الحصول على الدعم والمساعدة المالية لإنشاء المعمل، وتوفير كافة مستلزماته من الأجهزة والمعدات.
- البحث عن جهة داعمة لتوفير الطاقة اللازمة لتشغيل معمل الحاسوب، كالمولدات الكهربائية ووقودها، أو منظومات الطاقة الشمسية، أو الاشتراك في الكهرباء الخاصة.
- الاطلاع على تجارب المدارس السابقة التي سبق لها تنفيذ برامج مماثلة لاسيما في المدن، والتواصل معهم لأخذ رأيهم والاستفادة من خبراتهم.

الهدف الثاني: توفير كادر تدريسي وفني متخصص من خارج المدرسة.

الأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق الهدف:

- اختيار أو استقطاب مدرسين متخصصين والتعاقد معهم برواتب رمزية.
- البحث عن مدرسين متخصصين متطوعين وكذلك فنيين من خارج المدرسة لسد العجز.
- التعاقد مع مهندسين وفنيين لإصلاح الأعطال والصيانة المستمرة.
- المتابعة المستمرة للمدرسين للتأكد من انضباطهم، وسير البرنامج كما خطط له.

الهدف الثالث: استيعاب جميع طلبة الصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية وإكسابهم مهارات التعامل مع الحاسوب.

الأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق الهدف:

- توعية الطلبة بأهمية البرنامج بالنسبة لهم، وضرورة الإقبال عليه بجد ومثابرة.
- تحفيز الطلبة وتشجيعهم على تحقيق مستويات عالية من التحصيل.
- التخطيط لاستيعاب حصص الحاسوب ضمن جدول الحصص الأساسية.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات حسب عدد الأجهزة وسعة المعمل، لضمان استيعاب جميع الطلبة، وحل مشكلة الكثافة الطلابية، وحصول كل طالب على حقه من التعليم والتطبيق.
- توفير الأجهزة والمستلزمات الكافية، والمدرسين المتخصصين.
- الاهتمام بالجانبين النظري والتطبيقي، وعمل الخطط اللازمة لإدارة الوقت وتقسيمه بينهما.
- إجراء الاختبارات التقويمية المناسبة للتأكد من مستوى التحصيل.
- تكريم المتفوقين، وتقديم الجوائز المادية لهم لدفعهم نحو النجاح والتميز.

الهدف الرابع: رفع مستوى الكفاءة المهنية للمدرسين غير المتخصصين الذين سيتم الاستعانة بهم لتدريس الحاسوب.

الأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق الهدف:

- تحفيز المدرسين غير المتخصصين ممن يمتلكون القدرة على تدريس الحاسوب، وتشجيعهم على القبول بتدريس مادة الحاسوب، وتذليل الصعوبات التي قد تعترضهم.
- عمل دورات تدريبية للمدرسين يتم تنفيذها داخل المدرسة من قبل متخصصين، سواء كانوا متطوعين أم بمقابل مادي، أم من خارج المدرسة في معاهد متخصصة.
- وضع آلية لاستقطاب القطاع الخاص ليتولى المشاركة في تدريب المدرسين وتأهيلهم.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمدرسين، ووضع الخطط اللازمة لتلبيتها.
- تقديم حوافز مادية للمدرسين المتدربين تشجعهم على استمرارهم في التدريب والاستفادة منه.
- التوجيه والمتابعة والتقويم المستمر، بهدف تحسين أداء المدرسين، ومساعدتهم على التميز.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

الهدف الخامس: تفعيل دورالإداريين في إنجاح تنفيذ برنامج تدريس الحاسوب.

الأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق الهدف:

- توعية الإداريين بضرورة أن يقوم كل إداري بدوره في إنجاح البرنامج، لاسيما في مجال توسيع دائرة العلاقات الاجتماعية، والإسهام الفاعل في البحث عن الدعم اللازم لتنفيذ برنامج تدريس الحاسوب.

- تقسيم الأعمال والمهام والأدوار بين جميع الإداريين حسب الكفاءات والقدرات والخبرات.

- توفير قائمة بأسماء أشخاص متخصصين يمكن أن يستعين بهم الإداريون عند صياغة الخطط والبرامج التي ستقدم للجهات الداعمة، أو عرضها عليهم للمراجعة والتصويب.

- توعية الإداريين بضرورة تطوير خبراتهم وأدائهم، وإرشادهم إلى الطرق والوسائل المعينة على ذلك، ومنحهم الفرص لحضور المحاضرات، والندوات، والفعاليات داخل المدرسة وخارجها.

- توفير الفرص الكافية من التدريب لجميع الكادر الإداري، في مجال الحاسوب، والقيادة، والإدارة، والتخطيط، والاتصال، واتخاذ القرارات، والمتابعة، والتقويم وغيرها من العمليات الإدارية، وحثهم على الالتحاق بالدورات التدريبية سواء كان ذلك في الواقع أم عبر الإنترنت.

الهدف السادس: تنفيذ البرنامج بشكل ناجح والمحافظة على استمراره مستقبلا.

الأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق الهدف:

- استغلال جميع المناسبات والاجتماعات واللقاءات مع الأفراد من داخل المدرسة وخارجها، لرفع درجة الوعي بأهمية البرنامج، وضرورة مساهمة الجميع في إنجاحه واستمراره.

- وضع آلية مناسبة للتعريف بالبرنامج باستمرار لدى الجهات الحكومية والخاصة.

- تسيير البرنامج وفقا لخطط دقيقة وواقعية، من أجل تحقيق الأهداف بأقل جهد ووقت وتكلفة، ومنع العشوائية، وضمان النجاح.

- المتابعة والتقويم المستمر للمدرسين، للتأكد من أن الخطة تسير وفقا للأهداف المرسومة.

- المتابعة المستمرة للطلبة وتشجيعهم وتحفيزهم وزيادة الدافعية لديهم.

- الصيانة المستمرة والدورية للأجهزة والمعدات، لضمان استمرار البرنامج وعدم توقفه.

- صياغة خطط احتياطية قابلة للتنفيذ في حال طرأت أي مشاكل أو تغييرات في الواقع.

- كتابة قائمة بالخيارات والبدائل التي ستعمل على معالجة الاختلالات وتجاوز الصعوبات عند الضرورة.

- الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية، وتقسيم المخصصات المالية حسب الأولويات والضروريات.

- الموازنة والمواءمة بين الأهداف المرسومة والإمكانيات المتاحة، ليصبح البرنامج أكثر واقعية.

- الاتصال المستمر مع الجهات الداعمة، من أجل توطيد العلاقة، والحصول على الدعم المادي كلما اقتضت الحاجة لذلك.

- اختيار أعضاء نشطين للقيام بمتابعة تنفيذ البرنامج، ورفع التقارير الخاصة به بصورة دائمة.

- إخضاع البرنامج للتقويم المرحلي والختامي للتعرف على جوانب القصور، وإجراء التغذية الراجعة اللازمة.

ج- الخيارات والبدائل

أثناء تنفيذ البرنامج يتوقع أن تطرأ بعض الاختلالات نتيجة لحدوث بعض التغييرات والظروف التي قد تؤثر في نجاح البرنامج وتعيق استمراره، ولذا يجب أن تتوفر عدد من الخيارات والبدائل التي يمكن أن تعالج أي خلل قد يطرأ مثل:

- وجود ممانعة من قبل البعض، واعتبار حصص الحاسوب مضيعة للوقت، وتفضيل استغلالها في تدريس المواد الأخرى، وعليه يجب البدء الفعلي بتنفيذ البرنامج على أرض الواقع والاستمرار فيه، والتعامل معه بجدية كأي مادة أخرى، حتى يثق الآخرون بالفكرة ويرضخون لها ويدعمونها.

- حدوث تغيير في إدارة المدرسة، وبما أن المدير هو المسئول الأول عن تنفيذ المشروع ومتابعته والتواصل مع الجهات الخارجية لإنجاحه، فيجب عليه إشراك أكثر من شخص، ليكونوا على اطلاع بكل التفاصيل، وليتولوا استكمال ما بدأ به في حال حدوث تغيير له، أو ظروف أدت إلى تغيبه الدائم أو المؤقت.

- توقف المدرسين المتطوعين أو المتعاقدين عن التدريس أو التدريب، لحصولهم على فرص أفضل أو حدوث ظروف حالت دون قدرتهم على الاستمرار، أو توقف المدرسين ممن تم تدريبهم، لأسباب نقلهم أو غير ذلك، وعليه يجب أن تكون هناك قائمة بدائل تتضمن أسماء العديد من المدرسين سواء من داخل المدرسة (ممن يجيدون التعامل مع الحاسوب)، أم من خارجها (ممن سبق لهم عرض خدماتهم)، يتم استدعاؤهم والتنسيق معهم، لكي لا يتوقف البرنامج.

- امتناع أو اعتذار الجهات الحكومية عن تقديم الدعم المالي، وعليه يجب البحث عن مصادر بديلة كفاعلي الخير، ورجال الأعمال، وأولياء الأمور ميسوري الحال، والمنظمات، والمؤسسات، والجمعيات الخيرية.

- احتياج المدرسة للغرفة التي تم تخصيصها للحاسوب، والاضطرار لأخذها في أي وقت وتحت أي ظرف كان، وعليه يجب السعي المستمر للحصول على دعم لإنشاء معمل مستقل ومخصص للحاسوب.

- توقف الدعم من الجهة الداعمة، ولذا يجب عدم الاعتماد على جهة واحدة، والتعامل مع أكثر من جهة لضمان استمرار البرنامج حاليا ومستقبلا، وترشيد استهلاك الدعم المقدم تحسبا لانقطاعه أو نقصانه لأي سبب كان.

- عدم توفر وقت كاف للحصص النظرية والتطبيقية، وفي تلك الحالة يتم الاكتفاء بحصص التطبيق العملي، والقيام بالشرح والتطبيق في نفس الوقت، في ضوء خطة دقيقة.

- عدم القدرة على استيعاب جميع الطلبة في المعمل، وهنا يجب تقسيمهم إلى مجموعات يخصص لكل مجموعة زمن محدد خلال الحصة الواحدة.

- توقف الكهرباء الخاصة، أو المولدات الكهربائية نتيجة لانعدام الوقود ونحوه (بسبب ظروف الحرب الحالية) ومن ثم لابد أن تتوفر في المدرسة منظومة طاقة شمسية كافية لتشغيل الأجهزة ولو بالحد الأدنى.

د - الداعمون لتنفيذ البرنامج: يمكن الحصول على الدعم والتمويل من جهات حكومية ممثلة بوزارة التربية والتعليم، وجهات خاصة ممثلة بالمنظمات الدولية، والجمعيات الخيرية، والمؤسسات المحلية، ورجال الأعمال، وبعض أولياء الأمور الميسورين.

هـ- تقدير التكلفة الكلية والجزئية وتوزيع المخصصات المالية: يتم تقدير التكلفة العامة لتنفيذ البرنامج بالعملة الأجنبية (الدولار)، مراعاةً للظروف الاقتصادية، وتذبذب سعر صرف العملة المحلية وانهيار قيمتها من وقت لآخر، وكذلك تقدير التكلفة الجزئية لجميع متطلبات البرنامج المادية والبشرية، ومن ثم القيام بتقسيم المبالغ المالية على مختلف الجوانب حسب الأولوية والأهمية، ومن أهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها ووضعها على قائمة الأولويات: إنشاء معامل مجهزة بأحدث أجهزة الحاسوب ومتطلبات تشغيلها، وشراء أقراص إلكترونية وبرامج تعليمية يستفيد منها المدرسون، وطباعة كتيبات أو ورقيات خاصة بمادة الحاسوب، وصيانة الأجهزة وإصلاحها وشراء

قطع الغيار وغيرها، والاشتراك في كهرباء خاصة، أو شراء منظومات طاقة شمسية، أو مولدات كهربائية وتوفير متطلباتها من الوقود وغيرها، ودفع رواتب المتعاقدين، والمدربين، وأجور الفنيين والمهندسين، وشراء الورقيات والجوائز وغيرها، وتوفير مبلغ احتياطي للطوارئ والأزمات.

و- المسئولون عن تنفيذ البرنامج: الكادر الإداري، والكادر التدريسي، والكادر الفني، ويشترط أن تتوفر فيهم جملة من الشروط مثل:

- قدرة الإدارة على الاتصال الجيد، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة تفضي إلى تقديم الدعم واستمرار البرنامج، وكذلك قدرتها على ترشيد النفقات، وتوزيع الموارد المالية بشكل رشيد ومتوازن، وحل المشكلات واتخاذ القرارات التي تخدم المصلحة العامة ومصلحة المتعلمين على وجه الخصوص، وإجادة التخطيط وصياغة الخطط التنفيذية والتشغيلية، واختيار البدائل والخيارات المناسبة لاستمرار تنفيذ البرنامج وعدم توقفه.

- أن يكون المدرسون ممن يتصفون بالاجتهاد والتميز والانضباط والنشاط، وأن يتوفر لديهم الحماس والاستعداد الكبير لتعليم الطلبة مادة الحاسوب، وأن يجيدوا استخدام الحاسوب والتعامل معه بكفاءة، والقدرة على توصيل المعلومات للطلبة بشكل نظري وتطبيقي، وقياس وتقويم أداء وتحصيل الطلبة، وإجراء الاختبارات التحصيلية النظرية والتطبيقية للتعرف على مستوى الطلبة ومدى تحقق الأهداف المرسومة، وكذلك قدرتهم على حل مشاكل النظام البسيطة التي قد تطرأ أثناء الحصص.

- أن يتصف الكادر الفني بالكفاءة، والتميز، والأمانة، والإخلاص في العمل، والشعور بالمسؤولية، والالتزام بالمواعيد، والقدرة على التعامل مع المشكلات الفنية والهندسية بدقة وسرعة.

ح- تقويم البرنامج: في مرحلة التقويم يجب التركيز على عدد من الأمور مثل: مدى تحقق الأهداف، وهل غلبت على البرنامج جوانب القوة أم جوانب الضعف، وكيف تم معالجة جوانب الضعف، وما الفرص التي وجدت وهل تم استغلالها بالشكل المناسب، وما التهديدات التي ظهرت، وما حجم تأثيرها، وكيف تم التغلب عليها، وهل أمكن تحويلها إلى فرص، وهل كانت الإمكانات المادية والبشرية كافية، وما حجم تأثير نقص الإمكانيات على تنفيذ البرنامج، وإلى أي مدى أخلّت بخطة البرنامج المرسومة، وكيف تم تعويض النقص المادي أو البشري الذي ظهر أثناء التنفيذ، وهل كانت البدائل المتوفرة كافية لسد الخلل والحفاظ على نجاح البرنامج بنفس الوتيرة، وإلى أي مدى كانت

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

تلك البدائل ناجحة، وما حجم التقبل الذي تلقاه البرنامج من العاملين في المدرسة والطلبة وأولياء أمورهم والمجتمع بشكل عام، وما مقدار المهارات التي اكتسبها الطلبة من البرنامج، وما المشاكل التي حالت دون تعلم الطلبة لمهارات الحاسوب بشكل كاف، وهل أثرت كثافة الطلبة على التحصيل الجيد، وهل أثر خروج أستاذ واستبداله بآخر على البرنامج، وكم نسبة الطلبة الذين تميزوا، وهل استمر الطلبة والأساتذة بنفس الحماس والدافعية طوال العام، وأين تتركز أوجه القصور والاختلالات هل في الجانب البشري أم المادي، وكيف تم التعامل مع المشاكل التي ظهرت أثناء التنفيذ، وهل لقي البرنامج التشجيع والدعم الكافي من الجهات الحكومية والخاصة، وهل استمر الدعم من قبل تلك الجهات الداعمة أم توقف من قبل البعض، وما الأسباب التي أدت إلى توقفه، وإلى أي مدى أسهمت العلاقات الخارجية في إنجاح البرنامج...إلخ.

خامسًا: متطلبات نجاح الرؤية الاستراتيجية

لكي تنجح الرؤية وتحقق أهدافها لا بد من توفر المتطلبات الآتية:

- توفر كادر إداري يؤمن بالعمل المشترك، وينأى عن المركزية، ويشرك الجميع في الرأي، ويطلعهم على التفاصيل، ويجيد الاتصال، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

- امتلاك الإداريين لمهارات التخطيط، والقدرة على إعداد الخطط العامة والتفصيلية والبديلة، وعرضها على متخصصين، وتقبل وجهات نظرهم حولها، وإجراء التعديلات اللازمة، وكذلك قدرتهم على صياغة آليات التنفيذ والمتابعة والرقابة والإشراف والتقويم.

- توفر الدعم المادي والمعنوي الكافي لتنفيذ الرؤية الاستراتيجية من قبل الجهات الحكومية، والجهات الخاصة، وجميع أطراف العمل في المدرسة.

- تشكيل فريق إداري قادر على التواصل والحوار والإقناع للتعريف بالبرنامج في المجتمع المحلي، ولدى الجهات الداعمة، وتعزيز العلاقات بين المدرسة والمجتمع الخارجي، وتوسيع دائرة العلاقات الخارجية.

- استخدام جميع وسائل التواصل الاجتماعي، وجميع أشكال الاتصال اللفظي والكتابي والسمعي والمرئي للتسويق للفكرة وعرضها بشكل واضح ومتميز.

توصيات الدراسة:

- إيلاء مدارس التعليم الثانوي في الأرياف القدر الكافي من اهتمام الجهات الحكومية المسئولة عن التعليم، ومساعدتها على تجويد التعليم فيها، وتقديمه في قالب حديث يتناسب مع طموحات ودوافع واحتياجات الطلبة في القرن الحادي والعشرين.
- مساهمة جميع الجهات الحكومية والخاصة في تقديم الدعم المعنوي والمادي اللازم لتزويد مدارس التعليم الثانوي في ريف محافظة تعز بكافة احتياجاتها ومتطلباتها المادية والبشرية والإدارية اللازمة لتدريس الحاسوب.
- مشاركة جميع الأطراف في المدرسة وخارجها (إداريين، مدرسين، أولياء أمور) في محو أمية الطلبة الحاسوبية، ودعم برامج تدريسه، بما يضمن تمكن الطلبة من مواصلة دراستهم المستقبلية، وحصولهم على فرص عمل بشكل أفضل.
- تبني الرؤية الاستراتيجية من قبل الجهات المسئولة وإدارات المدارس، وتطبيق ما ورد فيها في مدارس التعليم الثانوي العام في الأرياف للحد من الصعوبات التي تعيق تدريس الحاسوب، وإعداد الطلبة بشكل يتناسب مع عصرهم المتسم بالتقدم العلمي والتكنولوجي.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة للتعرف على واقع تدريس الحاسوب في المدارس الحكومية بمحافظات أخرى.
- إجراء دراسة للتعرف على الصعوبات التي أعاقت استمرار بعض المدارس الثانوية بمدينة تعز في تدريس الحاسوب.

المراجع:

إدريس، ثابت، والمرسي، جمال الدين. (2003). *الإدارة الإستراتيجية* (ط1). الدار الجامعية.

الأديمي، عبد الباسط محمد عبده. (2002). *واقع استخدام الحاسوب التعليمي في المدارس الثانوية اليمنية الخاصة من وجهة نظر المعلمين واتجاهات الطلبة نحو الحاسوب* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك. الأردن.

البسيوني، محمد رفعت. (2001). معوقات استخدام الحاسب الآلي في التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط ووضع مشروع مقترح للتطوير له. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 2*(47)، 169-195.

البنك الدولي. (2010). الجمهورية اليمنية. تقرير حول وضع التعليم: التحديات والفرص.
https://yemen-nic.info/upload/iblock/025d9e8656e372e4a549d5e90a663eee.pdf

بوز، كهيلا. (2005). *طرائق تدريس التربية* (ط1). جامعة دمشق.

الجبر، حامد سعيد، والنجار، خلود حمد، وحسن، منى عبد الحميد. (2017). صعوبات تدريس الحاسوب للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية، 33*(9)، 159-189.

جراح، ندى بدر، وعاشور، وفاء عبد الصمد. (2009). اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس العراقية. *مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، 8*(16)، 13-25.

جري، خضير عباس، والجابري، علي خوام، وعبد العباس، قصي، والزيدي، رائد رسم، والساعدي، سعد سوادي، والطائي، ياسر عباس، والزيدي، عدنان غركان. (2018). *طرائق التدريس العامة مفاهيم نظرية وتطبيقية* (ط.1). الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة.

الجمهورية اليمنية. (1992). القانون العام للتربية والتعليم رقم (45).
https://yemen-nic.info/db/laws_ye/detail.php?ID=11391

الحراحشة، محمد عبود. (2013). درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية لدى مدراء مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق الأردن. *مجلة المنارة، 19* (2)، 199-226.

حمادنة، محمد محمود ساري، وعبيدات، خالد حسين. (2012). *مفاهيم التدريس في العصر الحديث*. (ط1). عالم الكتب الحديث.

داود، أحمد عيسى. (2014). *أصول التدريس النظري والعملي* (ط.1). دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

السرطاوي، عادل فايز. (2001). *معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية بشمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

شبر، خليل إبراهيم، وجامل، عبد الرحمن، وأبو زيد، عبد الباقي. (2014). *أساسيات التدريس* (ط.1)، دار المناهج للنشر والتوزيع.

الطراونة، محمد عبد الكريم (2015). واقع ومعوقات استعمال الحاسب الآلي في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر مدرسيهم. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (46)، 290-309.

الطيبي، منال محمد حسن. (2005). *المعوقات التي تواجه الطلبة والمعلمين في تعلم وتعليم مبحث الحاسوب للصف العاشر الأساسي في محافظة نابلس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

عبد العزيز، أسامة إسماعيل إبراهيم. (2004). معوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (23)، 9-52.

عدوان، يوسف، وأحمان، لبنى. (2014، مارس5-6). *الحاسوب كوسيلة تعليمية وتأثيره على العمليات المعرفية للطالب الجامعي*. الملتقى الوطني الثاني "الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي"، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

علي، محمد بدر. (2021). صعوبات استفادة طلاب الخدمة المدنية من تطبيق نظام التعليم الإلكتروني عن بعد ومقترحات حلها من منظور تنظيم المجتمع. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، *2*(56)، 329- 356.

عمر، موسى الحسن. (2020). معوقات تدريس الحاسوب في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، *26*(3)، 283-305.

العواملة، ختام عبد الحليم. (2012). واقع استخدام الحاسوب في التدريس من وجهة نظر المديرين والمعلمين والطلبة في مدارس محافظة البلقاء الثانوية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *39*(2)، 418-450.

العيفري، محمد سيف، والحاج، مصطفى علي. (2019). الجيل الثاني من الويب (web2.0): المفهوم والاستخدامات التعليمية.*مجلة الآداب*، (10)، 125-157.

غانم، عديلة سيف. (2008). *متطلبات تنفيذ منهج الحاسوب في التعليم الثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تعز.

الكسار، ياس خضر، وجواد، إبتسام خلف. (2016). أثر استعمال الحاسوب في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في تدريس مادة الجغرافية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (28)، 439-470.

محمد، أحمد علي الحاج. (2007). *التخطيط المدرسي الإستراتيجي قاعدة انطلاق التنمية البشرية المستدامة* (ط.1). دار الروافد للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود، رابعة محمد مصطفى. (2001). *مقارنة أثر أسلوبين في استخدام الحاسوب التعليمي على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة التلاوة والتجويد* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

المركز الوطني للمعلومات (2005). مادة معلوماتية عن التعليم في الجمهورية اليمنية، 2005.
https://yemen-nic.info/contents/education/studies/23.pdf

مسلم، إبراهيم أحمد. (1994). *الجديد في أساليب التدريس* (ط.1). دار البشير للنشر والتوزيع.

الهاشمي، مصعب حبيب، وسليمان، حسن سيد. (2018). *مفاهيم إستراتيجية*.
https://www.noor-book.com

وزارة التربية والتعليم (2006). *الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي*.
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/yemensecondarystrategy.pdf

وزارة التربية والتعليم. (2008). *التطور التعليمي في الجمهورية اليمنية*.
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/yemen_nr08_ara.pdf

Arabic References

ʾIdrīs, Ṯābit, & al-Mursī, Ǧamāl al-Dīn. (2003). *al-ʾIdārah al-Istirātīǧīyah* (Ṭ1). al-Dār al-Ǧāmiʿīyah.

al-ʾAdīmī, ʿAbdalbāsiṭ Muḥammad ʿAbduh. (2002). *wāqiʿ istiẖdām al-Ḥāsūb al-Taʿlīmī fī al-Madāris al-ṯānawīyah al-Yam Aniyah al-ẖāṣṣah min wiǧhat naẓar al-Muʿallimīn & ittijāhāt al-ṭalabah naḥwa al-Ḥāsūb* [Master's Thesis]. Ǧāmiʿat al-Yarmūk. al-ʾUrdun.

al-Basyūnī, Muḥammad Rifʿat. (2001). Muʿawwiqāt istiẖdām al-Ḥāsib al-Ālī fī al-taʿlīm al-ṯānawī al-ʿĀmm bi-muḥāfaẓat Dimyāṭ & waḍaʿ mašrūʿ muqtaraḥ lil-taṭwīr la-hu. *maǧallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah*, *2* (47), 169-195.

al-Bank al-Dawlī. (2010). *al-Ǧumhūrīyah al-Yamanīyah*. taqrīr ḥawla waḍʿ al-Taʿlīm: al-taḥaddiyāt & al-furaṣ.
Https://yemen-nic.info/upload/iblock/025d9e8656e372e4a549d5e90a663eee.Pdf

Bawwz, Kahylā. (2005). *Ṭarāʾiq tadrīs al-Tarbiyah* (Ṭ1). Ǧāmiʿat Dimašq.

al-Ǧabr, Ḥāmid Saʿīd, & al-Naǧǧār, Ḫulūd Ḥamad, & Ḥasan, Munā ʿAbdalḥamīd. (2017). ṣuʿūbāt tadrīs al-Ḥāsūb lil-marḥalah al-mutawassiṭah fī Dawlat al-Kuwait. *Maǧallat Kullīyat al-Tarbiyah*, *33* (9), 159-189.

Ğarrāḥ, Nadá Badr, & ʿĀšūr, Wafāʾ ʿAbdalṣamad. (2009). Ittiğāhāt al-Muʿallimīn naḥwa istiẖdām al-Ḥāsūb k-wasīlah taʿlīmīyah fī al-Madāris al-ʿIrāqīyah. *Mağallat Maysān lil-Dirāsāt al-ʾAkādīmīyah*, *8* (16), 13-25.

Ğarī, Ḥuḍayr ʿAbbās, & al-Ğābirī, ʿAlī Ḥawwām, & ʿAbdalʿabbās, Quṣayy, & al-Zaydī, Rāʾid Rasm, & al-Sāʿidī, Saʿd Sawādī, & al-Ṭāʾī Yāsir ʿAbbās, & al-Zaydī, ʿAdnān Ġarkān. (2018). *Ṭarāʾiq al-Tadrīs al-ʿĀmmah Mafāhīm Naẓarīyat & taṭbīqīyah* (Ṭ. 1). al-Dār al-Ğāmiʿīyah lil-Ṭibāʿah & al-Našr & al-Tarğamah.

al-Ğumhūrīyah al-Yamanīyah. (1992). al-Qānūn al-ʿĀmm lil-Tarbiyah & al-Taʿlīm raqm (45). Https://yemen-nic.info/db/laws_ye/detail.php?ID=11391

al-Ḥarāḥišah, Muḥammad ʿAbbūd. (2013). darağat istiẖdām al-Ḥāsūb fī al-ʾIdārah al-madrasīyah ladá mudarāʾ mudīrīyāt al-Tarbiyah & al-Taʿlīm fī Muḥāfaẓat al-Mafraq al-ʾUrdun. *Mağallat al-Manārah*, *19* (2), 199-226.

Ḥamādinah, Muḥammad Maḥmūd Sārī, & ʿUbaydāt, Ḫālid Ḥusayn. (2012). *Mafāhīm al-Tadrīs fī al-ʿaṣr al-ḥadīṯ* (Ṭ1). ʿĀlam al-Kutub al-ḥadīṯ.

Dāʾūd, ʾAḥmad ʿĪsá. (2014). *Uṣūl al-Tadrīs al-naẓarī & al-ʿamalī* (Ṭ. 1). Dār Yāfā al-ʿIlmīyah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Sarṭāwī, ʿĀdil Fāyiz. (2001). *Muʿawwiqāt taʿallum al-Ḥāsūb & taʿlīmuh fī al-Madāris al-Ḥukūmīyah bi-Šamāl Filasṭīn min wiğhat naẓar al-Muʿallimīn & al-Ṭalabah* [Master's Thesis]. Ğāmiʿat al-Nağāḥ al-Waṭanīyah.

Šubbar, Ḫalīl ʾIbrāhīm, & Ğāmil, ʿAbdalraḥmān, & ʾAbū Zayd, ʿAbdalbāqī. (2014). *ʾAsāsīyāt al-Tadrīs* (Ṭ. 1), Dār al-Manāhiğ lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Ṭarāwinah, Muḥammad ʿAbdalkarīm (2015). wāqiʿ & Muʿawwiqāt Istiʿmāl al-Ḥāsib al-Ālī fī al-Madāris al-Ḥukūmīyah fī al-Mamlakah al-ʾUrdunīyah al-Hāšimīyah min wiğhat naẓar Mudarsyhum. *Mağallat al-Buḥūṯ al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah*, (46), 290-309.

al-Ṭībī, Manāl Muḥammad Ḥasan. (2005). *al-Muʿawwiqāt allatī Tuwāğihu al-ṭalabah & al-Muʿallimīn fī taʿallum & taʿlīm mabḥaṯ al-Ḥāsūb lil-ṣaff al-ʿĀšūr al-ʾAsāsī fī Muḥāfaẓat Nābulus* [Master's Thesis]. Ğāmiʿat al-Nağāḥ al-Waṭanīyah.

ʿAbdalʿazīz, ʾUsāmah ʾIsmāʿīl Ibrāhīm. (2004). Muʿawwiqāt tadrīs al-Ḥāsib al-Ālī fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah fī al-Madīnah al-Munawwarah. *Mağallat Risālat al-Tarbiyah & ʿIlm al-Nafs*, (23), 9-52.

ʿAdwān, Yūsuf, & ʾAḥmān, Lubná. (2014, mārs5-6). *al-Ḥāsūb ka-wasīlah taʿlīmīyah & taʾṯīruhu ʿalá al-ʿamalīyāt al-maʿrifīyah lil-ṭālib al-Ğāmiʿī*. al-Multaqá al-Waṭanī al-Thānī "al-Ḥāsūb & Tiknūlūğiyā al-Maʿlūmāt fī al-Taʿlīm al-ʿĀlī", Ğāmiʿat Qāṣidī Mirbāḥ Warqalah, al-Ğazāʾir.

ʿAlī, Muḥammad Badr. (2021). ṣuʿūbāt istifādat ṭullāb al-ẖidmah al-Madanīyah min Taṭbīq Niẓām al-Taʿlīm al-ʾIlikturūnī ʿan buʿd & muqtaraḥāt ḥallihā min Manẓūr Tanzim al-Muğtamaʿ. *Mağallat Dirāsāt fī al-ẖidmah al-Iğtimāʿīyah*, *2*(56), 329-356.

ʿUmar, Mūsá al-Ḥasan. (2019). Muʿawwiqāt tadrīs al-Ḥāsūb al-Mutaʿalliqah bi-Kull min al-ʾAğhizah & al-Barmağīyāt al-Taʿlīmīyah & al-Bīʾah al-Madrasīyah & al-Ṣaffīyah. *Mağallat al-Manārah lil-Buḥūṯ & al-Dirāsāt*, *26* (3), 283-305.

al-ʿAwāmilah, Ḫitām ʿAbdalḥalīm. (2012). wāqiʿ istiẖdām al-Ḥāsūb fī al-Tadrīs min wiğhat naẓar al-Mudīrīn & al-Muʿallimīn & al-ṭalabah fī Madāris Muḥāfaẓat al-Balqāʾ al-ṯānawīyah. *Mağallat Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, 39 (2), 418-450.

al-ʿAyfarī, Muḥammad Sayf, & al-Ḥāğğ, Muṣṭafá ʿAlī. (2019). al-Ğīl al-Thānī mina al-wīb (web2. 0): al-Mafhūm & al-Istiẖdāmāt al-Taʿlīmīyah. *Mağallat al-Ādāb*, (10), 125-157. https://doi.org/10.35696/.v1i10.595

Ġānim, ʿAdīlah Sayf. (2008). *Mutaṭallabāt Tanfiḏ Manhağ al-Ḥāsūb fī al-Taʿlīm al-ṯānawī* [Master's Thesis]. Ğāmiʿat Taʿiz.

al-Kassār, Yās Ḫiḍr, & Ğawād, Ibtisām Ḫalaf. (2016). ʾAṯar Istiʿmāl al-Ḥāsūb fī taḥṣīl ṭālibāt al-ṣaff al-Thānī al-Mutawassiṭ fī tadrīs māddat al-Ğuġrāfīyah. *Mağallat Kullīyat al-Tarbiyah al-ʾAsāsīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Insānīyah*, (28), 470-439.

Muḥammad, ʾAḥmad ʿAlī al-Ḥāğğ. (2007). *al-Taẖṭīṭ al-Madrasī al-Istirātīğī Qāʿidat Inṭilāq al-Tanmīyah al-Bašarīyah al-Mustadāmah* (Ṭ. 1). Dār al-Rawāfid lil-Ṭibāʿah & al-Našr & al-Tawzīʿ.

Maḥmūd, Rābiʿah Muḥammad Muṣṭafá. (2001). *Muqāranah ʾAṯar Aslwbayn fī Istiẖdām al-Ḥāsūb al-Taʿlīmī ʿalá Taḥṣīl Ṭalabat al-Ṣaff al-Sābiʿ al-ʾAsāsī fī Māddat al-Tilāwah & al-Tağwīd* [Master's Thesis]. Ğāmiʿat al-Yarmūk.

al-Markaz al-Waṭanī lil-Maʿlūmāt (2005). māddat maʿlūmātīyah ʿan al-Taʿlīm fī al-Ğumhūrīyah al-Yamanīyah, 2005.

Https://yemen-nic.info/contents/education/studies/23.Pdf

Muslim, ʾIbrāhīm ʾAḥmad. (1994). *al-Ǧadīd fī Asālīb al-Tadrīs* (Ṭ. 1). Dār al-Bašīr lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Hāšimī, Muṣʿab Ḥabīb, & Sulaymān, Ḥasan Sayyid. (2018). Mafāhīm Istirātīǧīyah. Https://www.noor-book.Com

Wizārat al-Tarbiyah & al-Taʿlīm (2006). al-Istirātīǧīyah al-Waṭanīyah lil-taʿlīm al-ṯānawī. Https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/yemensecondarystrategy.pdf

Wizārat al-Tarbiyah & al-Taʿlīm. (2008). al-Taṭawwur al-Taʿlīmī fī al-Ǧumhūrīyah al-Yamanīyah. Https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/yemen_nr08_ara.pdf

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Collin,P. (2015). *Dictionary of ICT Information and Communication Technology*, Bloomsbury Publishing.

Harris, J. M. (2000). *Utilization of computer technology by teachers and Carl Schurz High School, a Chicago public school* [Doctoral dissertation, Northern Illinois University].

Forgasz ,H. (2004,29 Nov-2 Dec).*Teachers and computer use for secondary mathematics teaching: Encouraging and inhibiting factors* [Poster presentation]. International Conference of the Australian Association for Research in Education , Melbourne, Australia.

Rodrigo, M. (2003). *Information Technology Usage in Metro Manila Public and Private Schools* [Doctoral dissertation Nova Southeastrn University].

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS

تاريخ الاستلام: 05/ 10/ 2022م
تاريخ القبول: 29/ 12/ 2022م

واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني

أفنان بنت أحمد بن حوفان القرني [*]
dr.Afnanahmad2021@gmail.com

د. سارة بنت هليل بن دخيل الله المطيري [**]
shmutairy@uqu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني، ووصفت ظاهرة التنمر الإلكتروني، وأشكاله، وآثاره السلبية، ودوافعه، وعرضت لأهم النظريات المفسرة له، ومعرفة التحديات التي تواجه الأسرة في العصر الرقمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة من إعداد الباحثة بغرض الكشف عن واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني لمتغير الدور والجنسية و المستوى التعليمي. وطبقت الدراسة على (1040) من أولياء الأمور بمدينة مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى أن المناخ الأسري دافع كبير لحماية الأبناء من التنمر الإلكتروني ويمكن من خلاله إرشاد الأبناء وتوعيتهم وتنمية الأخلاق الطيبة والمثل العليا وتكوين الوعي الأخلاقي عند استخدام الإنترنت. وأثبتت الدراسة أن لدى الأسرة وعيًا بدرجة (موافق بشدة) وبمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري مقداره (0.822). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من(0,05) بين استجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ باختلاف متغير (الجنسية)، وقد كانت جميع هذه الفروق في اتجاه (المقيمين) ذات المتوسطات الحسابية الأعلى. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ باختلاف متغير (المستوى التعليمي).

الكلمات المفتاحية: الحماية من الإيذاء، الاعتداء الإلكتروني، العنف، التنمر الإلكتروني، التنمر عبر الإنترنت.

---

[*] طالبة ماجستير في الأصول الإسلامية للتربية - قسم التربية الإسلامية - كلية التربية - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

[**] أستاذ الأصول الإسلامية للتربية المساعد - قسم التربية الإسلامية - كلية التربية - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القرني، أفنان بنت أحمد بن حوفان، والمطيري، سارة بنت هليل بن دخيل الله. (2023). واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(1)، 227-259.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1382

OPEN ACCESS
Received: 05-10-2022
Accepted: 29-12-2022

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The role of the family in protecting their children from cyberbullying

Afnan Bint Ahmed Bin Hwfan Al-Qarni[*] **Dr. Sarah Bint Hillel Bin Dakhil Allah Al-Mutairi**[**]

dr.Afnanahmad2021@gmail.com shmutairy@uqu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to investigate the family's role in protecting their children from cyberbullying and to describe forms, motives and negative impact of cyberbullying. The study also presented the most important theories that explain cyberbullying and identified the challenges facing the family in the digital age. The study followed the descriptive method, and used a questionnaire developed by the researchers, covering the role of families in protecting their children from cyberbullying based on the variables of family role, nationality and education. The questionnaire was administered to 1040 parents in Mecca. The study results revealed that the family atmosphere is important for guiding children, developing their morals and supporting their ethical awareness while using the internet. Results also showed that families had a high mean of awareness (4.22) with a standard deviation of (0.822). There were statistically significant differences of (0,05) between the study sample regarding the family role in protecting their children from cyberbullying attributed to the nationality variable in favor of expatriates. On the other hand, no statistically significant differences were reported regarding the family role attributed to education variable.

Keywords: Protection from harm, Electronic abuse, Electronic bullying, Online bullying.

[*]Master Student in Islamic Fundamentals of Education, Department of Islamic Education, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

[**]Assistant Professor of Islamic Fundamentals of Education, Department of Islamic Education, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qarni, Afnan Bint Ahmed Bin Hwfan, & Al-Mutairi, Sarah Bint Hillel Bin Dakhil Allah. (2023). The role of the family in protecting their children from cyberbullying, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(1). 227-259.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة:

شهد المجتمع المعاصر في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين انفجارًا معرفيًا نتيجة التقدم التقني والانفتاح الكبير، وتقف وسائل الاتصال الحديثة في أوائل الأدوات التي ساهمت في ظهور التسارع الرقمي، حيث أصبحت جزءًا من الحياة اليومية لأفراد المجتمع ومثلت تحديًا أدى إلى تغيير في المفاهيم وتمرد على قيم المجتمع وعاداته، وتبع ذلك تغيير في أساليب التعامل بين الأفراد فيما بينهم.

وقد أكدت التربية الإسلامية على أهمية الدور التربوي للأسرة وتحمل الوالدين مسؤولية كبيرة في تربية أبنائهم والمساهمة الفعالة في إعدادهم الإعداد الكامل للحياة الدنيا والآخرة، فعن ابن عمر -ﷺ-، قال: سمعت رسول الله -ﷺ- يقول: " كلكم رَاعٍ، وكلكم مسؤول عن رَعِيَّتِهِ: والأمير رَاعٍ، والرجل رَاعٍ على أهل بيته، والمرأة رَاعِيَةٌ على بيت زوجها وولده، فكلكم راعٍ، وكلكم مسؤول عن رَعِيَّتِهِ" (البخاري، 1980، ج. 19، ص. 360، حديث رقم: 5200). كما أن مسؤولية الأسرة لا تقف عند تنمية شخصية الأبناء، بل تتعدى ذلك إلى حمايتهم ووقايتهم من التحديات المعاصرة التي تؤثر عليهم.

وبطبيعة الحال فإن هذه التحديات أعادت ترتيب الأولويات التربوية داخل الأسرة، فقد أصبحت شبكة المعلومات شريكا ملازما للأسرة في وظيفتها التربوية، فالأبناء يتأثرون بما تحمله ثقافة الإنترنت، ويتحدد مدى اتجاه وقوة هذا التأثير على الأبناء بقدرة الأسرة وتمكنها من إرشادهم وتوجيههم، ومنحهم الاستعدادات الأساسية لمواجهة هذه المحتويات (الجزار، 2017).

ومن أهم التحديات التي تواجه الأسرة تلك التحديات التي تحدث بشكل خفي وتؤثر سلبًا على الأبناء وهو ما يعرف بسلوك التنمر(bullying)، وهو ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد وموجودة أيضا في المجتمعات المتقدمة(الصناعية)؛ وكذلك المجتمعات النامية، إذ يشكل خطرًا على جميع المشاركين فيه، حيث يمارس فيه شخص قوي الأذى النفسي والجسدي تجاه شخص أضعف منه في القدرات الجسمية أو العقلية، وقد باتت هذه الظاهرة أكثر انتشارًا في العصر الرقمي بما يؤكد الحاجة الماسة والملحة لحل مشكلة التنمر(الصبحيين وآخران، 2020).

حيث تطورت الصورة المعتادة للتنمر وانتقلت إلى العالم الإلكتروني، بسبب التوسع في انتشار مواقع التواصل الاجتماعي والاستخدام الخاطئ للتقنية فظهرت أنواع جديدة من أعمال التسلط الإلكتروني مثل التحرش، وتشويه السمعة، والاستغلال المادي، والفكري، وانتحال الشخصية، ونشر الإشاعات وكل ذلك يكون باستخدام الهواتف المتنقلة أو الحاسب وجميعها تدخل في مفهوم "التنمر

الإلكتروني" وهو نوع من التهديد والتخويف والمضايقة من خلال الرسائل الفورية، أو مواقع الشبكات الاجتماعية. (Kiriakou, c., & Zuin, A, 2015).

وقد أكدت التحذيرات الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو، 2019) في بيان، تعرُّض الأطفال للعنف والتنمر في المدرسة في جميع أنحاء العالم، حيث يتعرّض واحد من بين كل ثلاثة طلاب لهذه الهجمات مرة واحدة على الأقل شهريا، وواحد من كل عشرة يكون ضحية للتنمّر الإلكتروني، بينما أثبتت أن التنمّر يمكن أن يكون له تبعات وخيمة على التحصيل العلمي والتسرّب من المدرسة والصحة البدنية والعقلية.

ويجدر القول إن الأسرة هي المحضن الآمن والأجدر بحماية أبنائها من تأثيرات التنمر حيث توفر لهم النمو الصحي والدعم النفسي والاجتماعي وذلك من خلال عمليات التربية، وفشل هذه العملية وعدم ضبط الآباء لسلوكيات أبنائهم قد يكون سببًا في ظهور بعض الانحرافات السلوكية لديهم.

وأوصت دراسة الجزار (2017) بتطوير التوعية المجتمعية بالمخاطر الأخلاقية والصحية والاجتماعية التي يسببها الاستخدام غير المنضبط للإنترنت، ووضع حملات إعلامية توجه للمؤسسات التربوية ومنها الأسرة للإحاطة بالمستجدات في العوالم الرقمية وما تشمله من تطبيقات اجتماعية متعددة.

وأكدت دراسة السيد (2017) تبصير الأسرة بأهم القواعد والقوانين التي يجب وضعها للأبناء والعمل بها عند تعاملهم مع تقنيات العصر الرقمي.

وبناء على ذلك جاءت هذه الدراسة الحالية لتسليط الضوء على دور الأسرة في حماية أبنائها وتوعيتهم وإرشادهم لمواجهة التنمر الذي يحدث لهم عبر تفاعلاتهم اليومية مع الأجهزة والوسائط الإلكترونية المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

زاد الإقبال في هذا العصر على منصات الألعاب ومنصات التواصل الاجتماعية والمنصات التعليمية و...الخ، وأصبحت الحياة الواقعية اليوم أكثر تداخلا على الإنترنت. فما يقرب من ربع الآباء والأمهات (22%) يقرون بعدم قدرتهم على مراقبة ما يشاهده أو يفعله أبناؤهم على الإنترنت، وذلك على الرغم من أن نصف المستطلعين تقريبا (48%) عبروا عن قلقهم من احتمال تعرض أولادهم

لظاهرة التنمر الإلكتروني، ونتيجة لذلك يكاد يكون من المستحيل التخلص من ظاهرة التنمر بمجرد أن يغادر الفرد ساحات اللعب والتجمع. فقد يظهر التنمر على الأجهزة المتنقلة عن طريق وسائل الإعلام الاجتماعية(وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، 2019).

حيث أشار أحد مواقع التنمر(2021) Cyber Bully 411: "أنه يحدث (40%) من حالات التنمّر الإلكتروني عبر برامج المراسلة الفورية، فيما تقع 29% منها في الألعاب الإلكترونية، بينما تستأثر شبكات التواصل الاجتماعي بنحو (30%) من الحالات".

ومما يدعم مشكلة الدراسة ما أشارت إليه بعض الدراسات من انتشار ظاهرة التنمر حيث أظهرت دراسة مصطفى(2019) وجود نسبة كبيرة من الطلاب تعرضت لحالات من التنمر الإلكتروني حيث بلغت نسبة التعرض للتنمر الإلكتروني (16,5%)، وكذلك التعرض لرسائل التهديد بتشويه الصورة بلغت نسبتها تقريبا (20%) من الحالات.

ولعل من المهم التعمق في دراسة هذا السلوك لاسيما وأنه على حدود علم الباحثة لم تجر العديد من الدراسات على التنمر الإلكتروني في البيئة العربية والمحلية.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما دورالأسرة في حماية أبنائها من التنمرالإلكتروني.

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات التالية:

- ما إطار مفهوم التنمر الإلكتروني؟
- ما التحديات التي تواجه الأسرة المسلمة في العصر الرقمي؟
- ما مدى واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أولياء الأمور عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الدور؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أولياء الأمور عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنسية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أولياء الأمور عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- إثراء المعرفة؛ نظرا لقلة الدراسات المحلية التي تعنى بظاهرة التنمر الإلكتروني.
- نتائج هذه الدراسة ستساهم بمشيئة الله بتزويد المكتبة العربية بدراسة حديثة حول ظاهرة التنمر الإلكتروني كونها تستطلع دور الآباء لمواكبة دورهم في ظل التطور التقني.
- الدراسة تتناول إحدى الظواهر السلبية للتطور التكنولوجي وهو التنمر الإلكتروني؛ بسبب انتشاره وخطورته حيث يهدد سلامة الأبناء، ويعيق تحصيلهم ونجاحهم وله دور كبير في زعزعة أمن الفرد، واستقراره النفسي، والاجتماعي.

الأهمية التطبيقية:

- استجابة لتوصيات العديد من الدراسات التي أوصت بضرورة دراسة ظاهرة التنمر الإلكتروني وتقديم الحلول المناسبة للتعامل معها.
- تقديم مجموعة من التوصيات المقترحة للجهات المهتمة بالشأن الأسري والتي توجه عملها للأسرة لتكون قادرة على القيام بدورها في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني.
- تفتح مجالا لبحوث مستقبلية تسلط الضوء على أهم المشاكل والظواهر التي تواجه الأسرة في العصر الرقمي.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: سوف تقتصر الدراسة في شقها التطبيقي على أولياء الأمور ممن لديهم أبناء في المرحلة الابتدائية.

- **الحدود الموضوعية:** سوف تقتصر الدراسة الحالية على التعرف على مفهوم التنمر الإلكتروني. وأهم التحديات التي تواجه الأسرة في العصر الإلكتروني، وواقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني. تبعاً لمتغيرات(الدور. الجنسية. المستوى التعليمي).

الحدود المكانية: مدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

التنمر:

لغة: تنمر الشخص: أي غضب وساء خلقه، وصار كالنمر الغاضب؛ بمعنى تنكر له وأوعده (عمر، 2008).

واصطلاحا: شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض شخص ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، وينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يسمى الأول متنمر Bully والآخر ضحية Victim وقد يكون التنمر جسميًا أو لفظيًا أو انفعاليًا (أولويوس، 1993).

التنمرالإلكتروني:

تعرفه دسوقي (2017) بأنه التخويف والترهيب وما يشتمل عليه من إساءة متعمدة والتي يتعرض لها الفرد خلال استخدامه لخدمات شبكة الإنترنت.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه:

تصرف مقصود ومستمر ومتكرر يتضمن كافة صور الإيذاء المحتملة عن بعد مثل اللفظي والكتابي والإشاري مع إخفاء الهوية بهدف الإساءة المتعمدة من خلال استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة (الهاتف المحمول، وسائل التواصل الاجتماعي ، غرف المحادثات عبر الإنترنت، الألعاب الإلكترونية).

إطارنظري:

المبحث الأول: إطارمفاهيمي للتنمرالإلكتروني

يعد التنمر ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد، ويشكل خطرًا كبيرًا على الأبناء، وبسبب الانفتاح المعرفي والتكنولوجي في المنصات الإلكترونية أصبح هناك نمو متصاعد لظاهرة التنمر على الإنترنت.

1. تعريف التنمرالإلكتروني

هو شكل حديث من العنف يعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية، ويهدف لإيقاع الأذى النفسي ويتضمن إحدى هذه الممارسات: نشر الشائعات، التنابز بالألقاب، العزل الاجتماعي، مشاركة المعلومات الخاصة بشخص ما، ويكون هذا النوع أكثر وأسرع انتشارًا من التنمر التقليدي (Beran & Li, 2005).

ويعرفه المكانين وآخران (2018) نقلًا عن بفي وديان بأنه: مضايقات وتحرشات عن بعد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني من طرف(متنمر)؛ يقصد بها صنع جو نفسي مليء بالتهديد والقلق.

وتعرفه إدارة التعليم الإلكتروني (2020) بأنه" الاعتداء على الآخرين باستخدام التقنيات الرقمية، ويمكن أن يحدث على وسائل التواصل الاجتماعي ومنصات المراسلة ومنصات الألعاب الإلكترونية، وهو سلوك سلبي يهدف إلى إخافة أو استفزاز الضحايا وتشويه سمعتهم".

وتلاحظ الباحثة أن التعريفات السابقة ركزت في مجملها على أن التنمر هو كل سلوك يؤذي ويضايق الآخرين، تسبقه نية مبيتة ومتعمدة ومقصودة، لإلحاق الأذى بالضحية بهدف إخافته وإخضاعه بالقوة مما يسبب له الكثير من الأضرار على الصعيد النفسي، والجسدي، والاجتماعي.

ونلاحظ أنها جمعت عدة خصائص أساسية هي:

أ- مقصود: المتنمر يتجه قاصدًا ومتعمدًا إلى نفس الضحية.

ب- متكرر: المتنمر يكرر سلوكه مع نفس الضحية عدة مرات، وأيضا يتم تكرار النشر مرات أخرى من قبل الأصدقاء حتى وإن لم يعاود نشرها المتنمر فتتحقق هنا خاصية التكرار غير المباشر.

ت- غير متكافئ: العلاقة غير متوازنة؛ فالمتنمر يسيطر على شخص أضعف منه، أو أصغر منه.

2. أشكال التنمر الإلكتروني

تتعدد أشكال التنمر الإلكتروني، ويذكر Willard (2006) أن التنمر الإلكتروني يتخذ أشكالًا مختلفة هي كما يلي:

أ. التحقير وتشويه السمعة: يقوم المتنمر بنشر الشائعات حول شخص معين؛ بنشر القصص المغلوطة والأكاذيب عن أصحاب الحسابات لتشويه سمعتهم وصداقاتهم.

ب. التمثيل وانتحال الشخصية: يتظاهر المتنمر الإلكتروني بأن شخصا آخر يقوم بنشر وإرسال صور، ومقاطع إلكترونية لجعل الضحية تقع في خطر يهدد سمعتها أو صداقاتها.

ج. المخادعة: يقوم المتنمر الإلكتروني بتبادل الأحاديث مع الضحية للكشف عن أسرار محرجة، ثم ينشرها على الإنترنت؛ عن طريق إعادة توجيه تلك الرسائل إلى جميع الأصدقاء؛ أي الإيقاع بالضحية للبوح بالبيانات الشخصية (حسين، 2016).

د. إفشاء الأسرار: اختراق الصور الشخصية ونشرها على حسابات لأشخاص آخرين أو تقاسم أسرار محرجة للضحية.

هـ. المضايقة الإلكترونية: وتتم بعمل التهديدات للضحية وإيجاد الخوف لديها؛ كاختراق الحساب الشخصي للضحية، وإرسال الشائعات السيئة إلى أصدقاء الضحية.

و. الاستبعاد: يقوم المتنمر بإقصاء وعزل شخص ما (الضحية) من جماعة على الإنترنت بشكل متعمد(المغذوي، 2021).

وتؤكد الباحثة أن هذه الأشكال لا تتم إلا بعدة وسائل يقوم من خلالها المتنمر بأذية الضحية بشكل متعمد وبصورة متكررة، باستخدام منصات التواصل الاجتماعي، ومنصات الألعاب الإلكترونية، والمنصات التعليمية وغيرها.

3. الآثار السلبية المترتبة على التنمر الإلكتروني

قد يسبب التنمر الإلكتروني عددا من الآثار السلبية طويلة الأمد للضحايا وقد قسمتها الباحثة بحسب الأكثر ضررا على الضحية كما يلي:

أ. تشتت الذهن وتدني المستوى الدراسي للضحية نتيجة الشعور بالخوف والقلق (المغذوي، 2020)، وقد أكدت (2020,CITC) أن (18%) من الطلاب الذين تعرضوا للتنمر الإلكتروني تأثر مستواهم الدراسي سلبًا وأدى إلى شعورهم بالخوف وعدم الأمان، و(64%) من الضحايا الطلاب أفادوا أن التنمر الإلكتروني أثر على أدائهم المدرسي وعلى شعورهم بالأمان في المدرسة

ب. يسبب العديد من الاضطرابات في الأكل، والنوم والرغبة في العزلة وتضاعف الأمراض الجسدية والنفسية لدى الضحية(محمد، 2019).

ج. صعوبة ثقة الضحية بالآخرين والنظر إليهم بعين الشك والخوف وافتقاد الشعور بالأمان.

د. يتسبب التنمر في اكتئاب الضحية، والإصابة بالحزن الشديد وفقدان الشغف والاهتمام بالأمور التي يحبها الشخص.

4. دو افع التنمر الإلكتروني

دوافع التنمر الإلكتروني تختلف من شخص إلى شخص آخر، ويمكن إجمالها من خلال النقاط الرئيسية التالية:

1. **الدوافع الذاتية:** عناصر ذاتية في الطبيعة الإنسانية وتتمثل في الدافع الفطري النفسي، والدافع الروحي، والدافع العقلي (الشاعر، 1992).
2. **الدوافع النفسية:** وهذه مبنية أساسا على الغرائز، والعقد النفسية، والعواطف، والاكتئاب والإحباط والقلق (Wright, 2006).

- **الدوافع الاجتماعية:** تتمثل في الظروف الخارجية المحيطة بالأبناء من الأسرة وجماعة الأقران، والمدرسة، والإعلام، والطريقة التي اعتادها في مجتمع ما، وأثرت عليه في طريقة تفاعله مع من حوله (اليحيى، 2016).
- **الألعاب الإلكترونية العنيفة:** يقضي الأبناء الكثير من الوقت في ممارسة الألعاب الإلكترونية التي تتمحور حول فكرة سحق الخصوم، والعنف، ومفاهيم القوة الخارقة، واستخدام جميع الأساليب للانتصار والفوز بدون أي هدف تربوي (أبو غزالة، 2009).

وترى الباحثة أن دوافع الأبناء للتنمر الإلكتروني تختلف حسب الظروف المحيطة بهم، فمنهم من يستمد دوافعه من الملل والضجر، وعدم إدراكه لوجود خطأ في ممارسة سلوك التنمر، ومنهم من يعاني من عقد نفسية وانفعالات من الغضب والتوتر تدفعه إلى تفريغ هذه الانفعالات من خلال ممارسة التنمر على الآخرين عبر الإنترنت، والبعض الآخر يتأثر بما يشاهده خلال حياته وما يتعرض له من الإساءة والإهمال في منزله وافتقاره إلى الأمان.

5. النظريات المفسرة للتنمر

إن أغلب علماء التربية وعلماء النفس والاجتماع، يرون أن أساليب معاملة الأسرة تأتي في المرتبة الأولى من حيث تأثيرها في عملية التربية من خلال العلاقة المتبادلة بين الوالدين والأبناء والتي لها الأثر الأكبر في النمو النفسي لهم (المعماري، 2000).

أ. نظرية التحليل النفسي (النموذج السيكو دينامي)

يشير سيجموند فرويد (Sigmund Freud، 1856-1939) رائد نظرية التحليل النفسي إلى أن العدوان غريزة فطرية لدى الإنسان تنشأ لديه من غريزة الموت، حيث اعتبر أن عدوان الفرد على الآخرين يعد تفريغًا طبيعيًا لطاقة العدوان الداخلية بغرض إشباعها، ويفسر سلوك التنمر وفقًا لهذه النظرية بأن المتنمر يسقط ما يعانيه من إحباطات وخبرات غير سوية داخل الأسرة أو البيئة المدرسية على شخصية الضحية كنتاج عن أساليب التعامل غير السوية مع الطفل وخاصة في سنوات الطفولة المبكرة (الدسوقي، 2016).

وتضيف الباحثة أن الإهمال، والعنف والسيطرة الشديدة، من الأساليب الخاطئة التي يتعامل بها الوالدان مع أبنائهم حيث تؤدي إلى تكون مشاكل واضطرابات نفسية، ولا شك أن هذه الأساليب الخاطئة تخزن في ذاكرة الأبناء وتؤدي دورا سلبيًا في حياتهم فيصبح لديهم استعداد قوي للتنمر على الآخرين.

ب. النظرية السلوكية

ينصب اهتمام علماء النظرية السلوكية على السلوك الإنساني وقوانينه المختلفة، وسلوك التنمر شأنه شأن أي سلوك يكتسبه الطفل من البيئة المحيطة وفقًا لقوانين التعلم، فالمتنمر يعتاد على سلوك التنمر إذا قابله تعزيز مما ينتج عنه شعور بالبطولة الوهمية ويسهم سلوك الأفراد المحيطين به كالزملاء والأصدقاء في تعزيز سلوك التنمر مما يدفع المتنمر لتكرار سلوك التنمر في مواقف جديدة ويتم خفض سلوك التنمر من خلال فنيات المدرسية السلوكية كالتعزيز، والانطفاء، والعقاب (الليثي، ودرويش، 2017).

وتشير الباحثة إلى أن سلوك التنمر الذي يمارسه الابن لا يرجع إلى إرادته، وإنما يكون من خبرات الطفولة التي اكتسبها من أسرته، وذلك يفسر أن الأبناء اكتسبوا التنمر من والديهم، حيث ينمو هذا السلوك ويتطور ما لم يتقبل الوالدان أبناءهم، ويقدموا الدعم والحنان ويحسنوا من طريقه تعاملهم مع أبنائهم.

ج. نظرية التعلم الاجتماعي

يعد ألبرت باندورا (1952) Albert Bandura رائد نظرية التعلم الاجتماعي ويشير إلى أن العدوان سلوك مكتسب من البيئة المحيطة مثل أنواع السلوك الأخرى، ويرى أن أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة تلعب دورًا في اكتساب سلوك التنمر من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج الاجتماعية المتاحة في البيئة المحيطة في الأسرة ووسط الأقران في المدرسة، ويعد سلوك التنمر حالة نمذجة لسلوك يلاحظه الطفل من خلال إخوته أو أقرانه في المدرسة.

وترى الباحثة أن السلوك يتعلمه الأبناء من والديهم من خلال: التقليد والمحاكاة، فلا بد أن يهتم الوالدان بعلاقتهم مع أبنائهم، بحيث تكون مليئة بالحب والاحترام والتقبل حتى يستطيع الآباء تشكيل أنموذج جيد حتى يعمل الأبناء على محاكاتهم وتقليدهم.

د. نظرية الإحباط-العدوان

أشهر علماء هذه النظرية نيل ميلر Miller، وروبرت سترز Sears، وجون دولار Dollard، وسبينس Spence وينصب اهتمام أصحاب هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، والمبدأ الجوهري في هذه النظرية هو وجود علاقة سببية بين الإحباط والعدوان حيث إن مثير الإحباط يمثل عاملًا سببيًا لاستجابة العدوان، فإذا منع الإنسان من تحقيق هدف معين شعر بالإحباط وتولدت لديه استجابة العدوان التي ينقلها إلى مصدر آخر سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (عبد الباقي، 2017).

فمن البديهي أن لا يستطيع الابن إشباع حاجاته في ظل علاقة سلبية مع والديه قائمة على التهديد والقلق والنبذ والعنف، لأنها تعيق نموه ويشعر بعدم الأمان النفسي والإحباط؛ فيتجه إلى التنمر والعدوان على الآخرين.

فلذلك توصي الباحثة بأن يتدرب الوالدان على مهارات الاتصال والتواصل مع أبنائهم لأن ذلك يقوي العلاقة بينهم ويحسن مهاراتهم لحماية أبنائهم من مشكلة التنمر الإلكتروني ومخاطره؛ ولا شك أن قدرة الوالدين على التواصل الفعال مع أبنائهم يؤدي إلى علاقة إيجابية مليئة بالدفء والحنان والاهتمام وحسن الحوار بين الأبناء ووالديهم، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، ومن ثم وقايتهم من الانحراف ومساعدتهم على النمو الطبيعي، وضبط سلوكهم وتحسين أدائهم وتنمية مهاراتهم فيستطيع التفاعل مع الآخرين عبر الإنترنت بشكل جيد مما يساعده على تحقيق ذاته.

المبحث الثاني: التحديات التي تواجه الأسرة في العصر الرقمي

أحدثت الثورة الإلكترونية نقلة مجتمعية على كافة مجالات الحياة وانتشرت بسرعة تفوق الخيال حيث تنوعت تطبيقاتها ووسائلها مما أدى إلى جذب شريحة كبيرة من الأطفال وأثر عليهم بشكل إيجابي يمكن الاستفادة منه، ومنها ما هو تأثير سلبي يجب التصدي له.

1. إيجابيات العصر الإلكتروني

تظهر أهمية التطورات السريعة على الصعيد الأسري في تأثيرها على التواصل والتعارف الاجتماعي مع شعوب العالم، وسهلت أيضا العملية التعليمية للأبناء، حيث أصبح الحصول على المعلومة بشكل سريع، وتخزينها والرجوع لها وقت الحاجة والتي بدورها تكسبهم الخبرات وتزودهم بالمعلومات، وبإمكانهم نشرها للآخرين للاستفادة منها.

ويذكر البستان (2007) أنه أصبح تأثير التطور السريع أكثر على الأسرة عن طريق البرامج الثقافية والتعليمية والترفيهية التي يستخدمها أفراد الأسرة مثل برامج التخطيط واتخاذ القرارات وبرامج تقسيم الميزانية، وكل ذلك بفضل وتنوع مصادر المعلومات وزيادة إنتاج المعرفة وتعدد اللغات المختلفة التي أدت إلى توسيع مدارك الأبناء وتطوير ثقافتهم.

كما أنها مكنت الأسرة من غرس المفاهيم الدينية للأبناء من خلال الاطلاع على المعلومات والمعارف وساعدت أيضا الأبناء على نشر الهوية الإسلامية من عادات وثقافة ومبادئ وأخلاق (العويضي، 2004).

2. **سلبيات العصر الإلكتروني**

أشارت عويجان (2013) إلى أخطر التأثيرات السلبية التي تواجهه الأبناء عند التعامل مع التطبيقات الإلكترونية فمن أخطرها:

- **المهاجمة الإلكترونية:** عن طريقة التخويف والترهيب أو الإيحاءات الجنسية من خلال الصور والفيديوهات العدوانية المعروضة.
- **العنف الإلكتروني:** تعامل الأبناء مع التطبيقات الإلكترونية بشكل عشوائي يعرضهم للعنف الإلكتروني مما يتسبب في شعورهم بالحزن والخوف.
- **التعصب الديني والعرقي والتشجيع على التنمر:** شبكة الإنترنت تعج بالمواقع والقنوات غير الأخلاقية التي يكثر فيها التحيز والتعصب الديني، من خلال طرح معلومات غير صحيحة ومشككة تشمل عبارات تهديد للعقيدة والجنسية.
- **التعرض إلى محتوى غير لائق:** يتعرض الأبناء لمشاهدة محتويات غير لائقة عبر المواقع الإباحية أو الفيديوهات أو الألعاب الإلكترونية المشجعة على الانتحار والقتل، أو أي برامج أخرى تثير الرعب في نفوسهم.
- **التهديد والمضايقة والابتزاز:** يتعرض الأبناء لمحتويات محرجة ومهينة عبر البريد الإلكتروني والدردشات من أشخاص غرباء فيكون من السهل ابتزازهم ومضايقتهم، ولعل إهمال الوالدين وعدم المتابعة والمراقبة لهم باستمرار هو العامل الأول لهذه المشكلة، والتي قد تؤثر عليهم وعلى مستقبلهم كأطفال، وعلى حياتهم من جوانب نفسية واجتماعية وغيرها من الجوانب.

وكل هذه المخاطر تندرج تحت التنمر الإلكتروني الذي يهدف إلى الإجرام بحق الآخرين، عن طريق نشر الأكاذيب عن شخص ما أو نشر صور محرجة له أو الإفصاح عن معلومات شخصية وحساسة، أو إرسال رسائل أو تهديدات مؤذية عبر المنصات الإلكترونية، حتى يشعر بالحزن وعدم الثقة بالنفس وفقدان احترام الذات (عبد الكريم، 2017).

وتذهب الباحثة إلى أن انتشار التنمر الإلكتروني يعود إلى أمية الأسرة بالثقافة الإلكترونية وهي نقص في المعلومات الإلكترونية لدى الأسرة وضعف مهاراتهم في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة بكافة وسائلها؛ مما يؤدي إلى التعامل الإلكتروني بشكل سيء مع أي مشكلة حال ظهورها داخل البيئة الإلكترونية (عبد العزيز، 2021).

حيث كشفت Annan sigh (2016) أن هناك حاجة ماسة إلى جهات مختصة لتثقيف الآباء والأمهات والأطفال عن الممارسات الآمنة للإنترنت، وأوصت الدراسة بضرورة توفير رؤية جديدة حول مخاطر تعرض الأطفال للإنترنت ومبادرات السلامة الإلكترونية.

وفي ضوء العرض السابق يتضح أن هذه التحديات وانعكاساتها وقفت حائلا أمام الأسرة في تحقيق أمانهم ضد التنمر الإلكتروني في هذه المرحلة الحرجة التي تتشكل فيها شخصياتهم؛ مما يتطلب منهم التجديد في أدوارهم بشكل مواكب لتغيرات العصر الإلكتروني من حيث الإلمام بقواعد التربية الإلكترونية ومعرفة إيجابياتها وسلبياتها وملاحظة تصرفاتهم وتوجيهم وإرشادهم لحمايتهم من التنمر الإلكتروني.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

دراسة المغذوي، عادل بن عايض بن عوض. (2021). دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلابها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في منطقة المدينة المنورة .مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

هدفت الدراسة: إلى الكشف عن دور المدرسة الابتدائية ي مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلابها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بالمدارس الحكومية في منطقة المدينة المنورة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أبرز النتائج: أن مستوى قيام المدرسة بدوريها الوقائي والعلاجي في مواجهة التنمر الإلكتروني جاء متوسطا مع تقدم الدور الوقائي على الدور العلاجي في المرتبة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة على محوري الاستبانة تعزى لمتغير النوع، بينما وجدت فروق

تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من كانت خبرتهم (10) سنوات فأكثر مقارنة بمن هم أقل منهم خبرة.

دراسة المطيري، أسماء حبيب، ونصيف، خديجة عبد الله. (2020). مدى وعي الطالبات بخدمات الإرشاد الإلكتروني في التعامل مع التنمر الإلكتروني (دراسة وصفية تحليلية واستطلاعية على عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة).

هدفت الدراسة: إلى الكشف عن مستوى الوعي لدى الطالبات بالخدمات الإرشادية التي تتعامل مع التنمر الإلكتروني

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على منهج المسح بالعينة وهي دراسة استطلاعية واعتمدت الباحثة على عينة عشوائية من جامعة الملك عبد العزيز باستبيان إلكتروني وبلغ عددهن (101).

أبرز النتائج: تدهور مستوى الوعي لدى الطالبات بخدمات الإرشاد الإلكتروني بنسبة (35%) في التعامل مع التنمر الإلكتروني، أيضا ظهور نسبة مرتفعة لعدد ما نسبته (42 %) من الطالبات اللاتي يجدن أن الإرشاد الإلكتروني يقوم بدوره بالتوعية في التعامل مع التنمر الإلكتروني.

دراسة التويجري، منى بنت عبد الرحمن، ومعوض، فاطمة بنت عبد المنعم محمد. (2017). الدور التربوي للأسرة في مواجهة تحديات تكنولوجيا المعلومات من منظور التربية الإسلامية: دراسة ميدانية بمنطقة القصيم.

هدفت الدراسة: إلى التعرف على الدور التربوي للأسرة في مواجهة تحديات تكنولوجيا المعلومات من منظور التربية الإسلامية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الدور التربوي للأسرة في مواجهة تحديات تكنولوجيا المعلومات من منظور التربية الإسلامية، تُعزى لمتغير (صفة ولي الأمر، المستوى التعليمي لولي الأمر، الدخل الشهري للأسرة، طبيعة العمل، مكان السكن). كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز تحديات تكنولوجيا المعلومات وانعكاساتها على الدور التربوي للأسرة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

أبرز النتائج:

1- أن واقع الدور التربوي للأسرة في مواجهة تحديات تكنولوجيا المعلومات من منظور التربية الإسلامية كان إيجابيا بدرجة كبيرة جدا للأداة ككل.

2- حصل بعد (التربية الأخلاقية) على الترتيب الأول، ثم جاء بعد (التربية الاجتماعية) على الترتيب الثاني، وحصل بعد (التربية الدينية) على الترتيب الثالث، وحصل بعد (التربية الجسمية) على الترتيب الرابع، وحصل بعد (التربية الاقتصادية) على الترتيب الخامس، وحصل بعد (التربية العقلية) على الترتيب السادس، وحصل بعد (التربية الترويحية) على الترتيب السابع.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الدور التربوي للأسرة في مواجهة تحديات تكنولوجيا المعلومات من منظور التربية الإسلامية تبعا لمتغيرات (المستوى التعليمي لولي الأمر، الدخل الشهري للأسرة، طبيعة العمل).

4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور التربية الدينية في مواجهة تحديات تكنولوجيا المعلومات من منظور التربية الإسلامية تبعا لمتغير صفة ولي الأمر لصالح الأم.

5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين استجابات أفراد العينة حول واقع دور التربية العقلية في مواجهة تحديات تكنولوجيا المعلومات من منظور التربية الإسلامية تبعا لمتغير مكان السكن لصالح المدينة.

دراسة الجزار، هالة حسن بن سعد علي (2017). الدور التربوي للأسرة في تحقيق استخدام إلكتروني آمن للأبناء من وجهة نظر أولياء الأمور.

هدفت الدراسة: إلى بيان الدور التربوي للأسرة في تحقيق استخدام إلكتروني آمن لأبنائها من وجهة نظر أولياء الأمور.

منهج الدراسة: استخدمت المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من عينة من أولياء الأمور تم التواصل معهم إلكترونيا عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي، وتمثلت أداة الدراسة في تصميم استبانة إلكترونية على جوجل درايف.

أبرز النتائج: أن الإدمان الإلكتروني والإجهاد الجسدي والعاطفي تأتي على رأس قائمة المخاطر، كما أشارت إلى خطورة إشعاعات الهاتف المحمول والمخاطر الصحية المحتملة مع الاستخدام المتزايد. وتوصل البحث إلى أن الأبناء تعرضوا أثناء تعاملاتهم على الإنترنت لمواد تحض على العنف والكراهية والتمييز. وأوصى البحث بضرورة العمل على تطوير ودعم دور الأسرة نحو ضبط سلوكيات أبنائهم مع التكنولوجيا، من خلال تشكيل عادات صحية وأخلاقية سليمة، ووضع

خطط لتفعيل دور الرقابة المنزلية وتعديل آلياتها لتلائم طبيعة الطفل الرقمي مع أنه لا يمكنه إدارة دفة القيادة والإبحار الإلكتروني بأمان.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة من حيث الهدف والمنهجية المتبعة، والعينة المأخوذة، والنتائج المتحصل عليها منها، ومقارنتها بالدراسة الحالية، نستخلص ما يلي:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المغذوي (2012)، ودراسة المطيري (2020) في كون جميعها تناولت مفهوم التنمر الإلكتروني وأشكاله والدوافع الرئيسية لممارسته والنظريات المفسرة له، كما اتفقت الدراسة الحالية معها في تناولها للمتغير التابع (التنمر الإلكتروني) فقط بينما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة التويجري (2017)، ودراسة الجزار (2017)، في تناولها للمتغير المستقل (الأسرة).

كما اتفقت الدراسة الحالية معها في المنهج فجميعها اتبعت المنهج الوصفي، ومن حيث الأداة المستعملة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المغذوي (2021)، ودراسة المطيري (2020)، ومع دراسة التويجري (2017)، ودراسة الجزار (2017). فجميعها اتخذت الاستبانة كأداة للدراسة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة التويجري (2017)، ودراسة الجزار (2017)، في اختيار عينة أولياء الأمور، بينما اختلفت مع دراسة المطيري (2020) في العينة حيث ركزت في عينتها على الطالبات، ودراسة المغذوي (2021) ركزت على المرشدين الطلابيين، واتفقت دراسة التويجري (2019)، مع الدراسة الحالية في أنها طبقت على الأسر بالمملكة العربية السعودية.

وجدير بالذكر أن الدراسة الحالية تميزت وتفردت عن الدراسات السابقة في هدفها الرئيس المتمثل في تناولها لدور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني وتحصينهم ضده من ناحية، وعلاجه عند وقوعه بينهم من ناحية أخرى، بالإضافة لاختلافها عن الدراسات السابقة في المجتمع والعينة، حيث ركزت على أولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة ممن لديهم أبناء في المرحلة الابتدائية باعتبار أن سلوك التنمر أكثر انتشاراً في هذا العمر، وستضيف هذه الدراسة رؤية حديثة عن واقع الدور الذي تؤديه الأسرة حول حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني.

وقد استفادت الباحثة من العرض السابق للدراسات في معرفة نقاط الالتقاء ونقاط الاختلاف لتوجيه الدراسة الحالية وتحديدها وتركيزها على إضافة الجديد والتأكيد على مشكلتها،

وفي تناول بعض المفاهيم النظرية في أدبيات الدراسة، وتناول ما لم يتم تناوله في الدراسات السابقة، واستفادت منها في بناء الأداة وفي مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها مع نتائج الدراسات السابقة.

منهج البحث وإجراءاته:

1- منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي، باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة ولكونه من المناهج البحثية التي تختص بعملية البحث والتقصي حول الظواهر المجتمعية، لمعرفة واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني.

2- مجتمع الدراسة وعينته

ويتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع الأسر في مدينة مكة المكرمة، والبالغ عددها حسب الدليل الإحصائي لهيئة الإحصاء (1,533,360) أسرة، حيث يتضمن آباء وأمهات طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية من التعليم العام في مدينة مكة المكرمة. وقد تم تحديد العينة بالطريقة العشوائية، وطبق البحث على (1041) من أولياء الأمور وقد حددت المتغيرات الديموغرافية التالية (الدور، الجنسية، المستوى التعليمي).

خصائص العينة:

قامت الباحثة بحساب التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لاستخراج بيانات العينة حسب المتغيرات الديموغرافية (الدور، والجنسية، و المستوى التعليمي).

يستعرض هذا الجزء نتائج الدراسة الميدانية مع تقديم تفسير لتلك النتائج، كما يناقش النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار نظري؛ بُغية الكشف عن واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقًا لمتغيرات الدراسة.

أولًا: عرض وتفسير النتائج المرتبطة بواقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني.

-الإجابة عن التساؤل الثالث الذي ينص على: ما واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؟

لعرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث و ضمن العبارات المتعلقة بواقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيبا تنازليا كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (1)

النتائج المرتبطة بواقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
2	أغرس في أبنائي القيم الإسلامية الضابطة لاستخدام الإنترنت كمخافة الله، مع استشعار مراقبة الله لهم.	4.72	0.634	1	موافق بشدة
7	أوضح لأبنائي خطورة استقبال أي رسائل مجهولة.	4.57	0.904	2	موافق بشدة
6	أحذر أبنائي من نشر معلوماتهم الخاصة عبر المنصات الإلكترونية.	4.51	0.952	3	موافق بشدة
8	أوجه أبنائي بالحديث معي عند تعرضهم لأي أذى في المنصات الإلكترونية.	4.42	1.030	4	موافق بشدة
9	أشرح لأبنائي ضرر التنمر عليهم وعلى الآخرين.	4.38	0.940	5	موافق بشدة
10	أهتم بمعرفة أصدقاء أبنائي في العالم الافتراضي.	4.21	1.122	6	موافق بشدة
11	أتبادل النقاش بأريحية مع أبنائي حول ما يُعرض لهم أثناء الألعاب الإلكترونية والتطبيقات الإلكترونية.	4.19	1.081	7	موافق
3	أستطيع ملاحظة أي تغيرات على أبنائي فيما إذا كانوا تعرضوا للتنمر الإلكتروني.	4.04	1.000	8	موافق
4	أتابع أبنائي أثناء استخدام التطبيقات الإلكترونية.	4.01	1.022	9	موافق
12	أُعطي لأبنائي أساليب التنمر الإلكتروني سواء كانت لفظاً أو كتابةً أو بالإشارة.	3.95	1.179	10	موافق

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
10	أستعين بالتطبيقات التي تساعدني على ضبط وتقييد وقت استخدام الأجهزة لدى أبنائي.	3.92	1.206	11	موافق
5	أشارك أبنائي بعض ألعابهم الإلكترونية.	3.68	1.131	12	موافق
	المحوركك	4.22	0.822		موافق بشدة

تشير النتائج في جدول (1) إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات التساؤل الثالث واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني تتمتع بدرجة (موافق بشدة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.22).

ويمكن عرض نتائج هذا التساؤل بالتفصيل كما يلي:

- أن (6) من العبارات جاءت في درجة (موافق بشدة) حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (4.20 إلى 5.00)، وقد كانت مرتبةً كما يلي:
  - أغرس في أبنائي القيم الإسلامية الضابطة لاستخدام الإنترنت كمخافة الله، مع استشعار مراقبة الله لهم.
  - أوضح لأبنائي خطورة استقبال أي رسائل مجهولة.
  - أحذر أبنائي من نشر معلوماتهم الخاصة عبر المنصات الإلكترونية.
  - أوجه أبنائي بالحديث معي عند تعرضهم لأي أذى في المنصات الإلكترونية.
  - أشرح لأبنائي ضرر التنمر عليهم وعلى الآخرين.
  - أهتم بمعرفة أصدقاء أبنائي في العالم الافتراضي.
- أن (6) من العبارات جاءت في درجة (موافق) حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (3.40 إلى أقل من 4.20)، وقد كانت مرتبةً كما يلي:
  - أتبادل النقاش بأريحية مع أبنائي حول ما يُعرض لهم أثناء الألعاب الإلكترونية والتطبيقات الإلكترونية.
  - أستطيع ملاحظة أي تغيرات على أبنائي فيما إذا كانوا تعرضوا للتنمر الإلكتروني.
  - أتابع أبنائي أثناء استخدام التطبيقات الإلكترونية.
  - أُعطي لأبنائي أساليب التنمر الإلكتروني سواء كانت لفظاً أو كتابةً أو بالإشارة.

- أستعين بالتطبيقات التي تساعدني على ضبط وتقييد وقت استخدام الأجهزة لدى أبنائي.
- أشارك أبنائي بعض ألعابهم الإلكترونية.

وتفسر الدراسة هذه النتيجة بممارسة الأسرة لدورها بشكل جيد لحماية أبنائها من التنمر الإلكتروني، وقد يعزى ذلك إلى زيادة نشر المعرفة عن طريق وسائل الإعلام وتوضيحها لمخاطر التنمر الإلكتروني.

- **ثانيا: النتائج المرتبطة بدلالة الفروق الإحصائية في استجابة أولياء الأمورحول كل من: و اقع دورالأسرة في حماية أبنائها من التنمرالإلكتروني؛ وفقا لمتغيرات الدراسة.**

للإجابة عن تساؤل الدراسة الرابع والخامس والسادس والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0,05$)** بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ باختلاف المتغيرات التالية: (الدور، الجنسية، المستوى التعليمي)؟ تم استخدام:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples Test) للتعرف على الفروق وفقاً لمتغيرات(الدور، الجنسية)
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على الفروق وفقاً لمتغيرات (المستوى التعليمي)

1- الفروق وفقاً لمتغير الدور

جدول (2)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من: واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ باختلاف متغير (الدور)

المحور	الدور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني	أب	606	4.05	0.878	8.217	.000
	أم	435	4.45	0.674		

يتضح من الجدول رقم (٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من: واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من

التنمر الإلكتروني؛ باختلاف متغير (الدور)، حيث إن جميع مستويات الدلالة لجميع المحاور أقل من (0.05)، وقد كانت جميع هذه الفروق في اتجاه (الأمهات) ذات المتوسطات الحسابية الأعلى.

وتفسر الدراسة هذه النتيجة باهتمام الأمهات الملحوظ بمتابعة الأبناء وإدراكهم لتطبيق طرق الحماية من التنمر الإلكتروني وحرصهم على التجاوب مع استبانات تخص أبنائهم، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قرب الأمهات من أبنائهن وقوة علاقتهن بهم وقدرتهن على التأثير عليهم أكثر من الأب في غالب الأسر؛ ومن ثم تحرص على ضبط انفعالاتهم وتحدد قواعد وسلوكيات استخدام الإنترنت؛ لتخرج أبناء قادرين على مواجهة مخاطر التقنية الإلكترونية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجزار (2017) حيث اتضح أن هناك تباينًا في متغير الدور وجاءت جميع الفروق في صالح الأمهات من حيث اهتمامها بمتابعة أبنائها وتطوير أساليب تربيتهم.

الفروق وفقاً لمتغير الجنسية:

جدول (3)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من: واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ باختلاف متغير (الجنسية)

المحور	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني	سعودي	972	4.20	0.840	3.682	.000
	مقيم	69	4.43	0.466		

يتضح من الجدول رقم (3) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من: واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ باختلاف متغير (الجنسية)، حيث إن جميع مستويات الدلالة لجميع المحاور أقل من (0.05)، وقد كانت جميع هذه الفروق في اتجاه (المقيمين) ذوي المتوسطات الحسابية الأعلى.

وتفسر الدراسة هذه النتيجة بمدى وجود إدراك كبير لدى معظم المقيمين في أهمية حماية أبنائهم من التنمر الإلكتروني، وقد تعزى هذه النتيجة لظروف المعيشة التي يعاني منها المقيم وتنقله من بلد إلى بلد آخر التي تكون لديه حساسية أكثر تجاه ما يتعرض له أبناءه.

وهو ما ينعكس على زيادة مستوى حرصهم واهتمامهم بشكل كبير في تعليم أبنائهم وتوعيتهم بشكل مكثف فيما يخص التنمر الإلكتروني.

الفروق وفقاً لمتغير المستوى التعليمي:

جدول (4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من: واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ الدور الوقائي والعلاجي للأسرة لحماية أبنائها من التنمر الإلكتروني باختلاف متغير (المستوى التعليمي)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني	بين المجموعات	3.746	3	1.249	1.850	.136
	داخل المجموعات	699.752	1037	.675		
	الكلي	703.498	1040			

يتضح من الجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من: واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ باختلاف متغير (المستوى التعليمي)، حيث إن جميع مستويات الدلالة لجميع المحاور أكبر من (0.05).

وتفسر الدراسة هذه النتيجة بوجود تماثل في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول حماية أبنائهم من التنمر الإلكتروني مهما اختلفت مستوياتهم التعليمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إيمان أولياء الأمور رغم تباين مستوياتهم التعليمية بأهمية توعية أبنائهم وحمايتهم من التنمر الإلكتروني وتعليمهم الفرق بين السلوك السوي والسلوك المضطرب، ومنحهم طرقا وأساليب كافية تحميهم من التنمر الإلكتروني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة التويجري (2017) حيث لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التعليم عند أفراد عينة الدراسة من حيث تأثيرها على درجة ممارسة الأسرة لدورها في توعية الأبناء في ظل الظروف الراهنة والانفجار المعلوماتي في العصر الإلكتروني.

خلاصة نتائج الدراسة:

- توصلت الدراسة إلى أن المناخ الأسري دافع كبير لحماية الأبناء من التنمر الإلكتروني ويمكن من خلاله إرشاد الأبناء وتوعيتهم وتنمية الأخلاق الطيبة لديهم والمثل العليا وتكوين الوعي الأخلاقي عند استخدام الإنترنت.
- بينت الدراسة أن للأسرة دورا محوريا في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني يتمثل بمتابعة وإرشاد الأبناء وتربيتهم وتوجيههم للاستفادة من التقنية والانخراط فيها بشكل إيجابي.
- أثبتت الدراسة أن لدى الأسرة وعيًا بدرجة (موافق بشدة) وبمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري مقداره (0.822).
- أن أعلى مستوى لواقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني، ظهر في غرس القيم الإسلامية الضابطة لاستخدام الإنترنت، يليه توضيح خطورة استقبال الرسائل المجهولة، ثم تحذير الأبناء من نشر معلوماتهم الخاصة عبر المنصات الإلكترونية، ثم توجيه الأبناء بالحديث معهم عند تعرضهم لأي أذى، يليه شرح ضرر التنمر عليهم وعلى الآخرين، وآخرها الاهتمام بمعرفة أصدقاء الأبناء في العالم الافتراضي.
- أن أقل درجات واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني، ظهر في تبادل النقاش بأريحية مع أبنائي حول ما يُعرض لهم أثناء الألعاب الإلكترونية، يليه ملاحظة التغيرات على الأبناء فيما إذا كانوا تعرضوا للتنمر الإلكتروني، ثم يليه توضيح لأساليب التنمر الإلكتروني، ثم الاستعانة بتطبيقات ضبط الأجهزة، وآخرها مشاركتهم لبعض ألعابهم الإلكترونية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من(0,05) بين استجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ باختلاف متغير (الدور)، وقد كانت جميع هذه الفروق في اتجاه (الأمهات) ذوات المتوسطات الحسابية الأعلى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من(0,05) بين استجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ باختلاف متغير (الجنسية)، وقد كانت جميع هذه الفروق في اتجاه (المقيمين) ذوي المتوسطات الحسابية الأعلى.

- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني؛ باختلاف متغير (المستوى التعليمي).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة فإنه يمكن التوصية بما يلي:

1. ضرورة أن تعزز الأسرة السعودية مزيدا من أخلاقيات الإنترنت والتواصل مع الآخرين قائمة على عفة اللسان واعتياد الألفاظ المهذبة في التعامل مع الآخرين عبر الإنترنت.
2. تدريب الآباء وزيادة وعيهم باستخدام تطبيقات وبرامج ضبط الإنترنت للحماية من مخاطر التكنولوجيا.
3. ضرورة أن يحرص الآباء على خلق مناخ آمن قائم على الحوار والمناقشة فيما يتعلق بمخاطر التكنولوجيا لما له من أثر فعال في مواجهة المصاعب وتحمل المسؤولية.
4. ضرورة وضع قوانين وقواعد صارمة لضبط استخدام الأبناء للإنترنت.
5. ضرورة تفعيل الأسرة برامج الرقابة الأبوية لمتابعة أبنائها عند استخدام الأجهزة.
6. ضرورة حضور الأسرة دورات وندوات توعوية لمعرفة مخاطر التنمر الإلكتروني وكيفية التغلب عليه.
7. ضرورة زيادة تكثيف الجهود من قبل المؤسسات المهتمة بالشأن الأسري وذلك بتخصيص برامج خاصة بالتنمر الإلكتروني من حيث مفهومه وآثاره السلبية وكيفية الحماية منه.
8. تنسيق الجهود بين الأسرة والمراكز التربوية الأخرى لمواجهة التنمر الإلكتروني الذي يؤثر على الأبناء بشكل سلبي.

مقترحات الدراسة:

1. إقامة البرامج الإرشادية والدورات والندوات التوعوية للأسرة والتي تهدف إلى توعية المجتمع بمخاطر التنمر، وتوضيح أهمية التربية الرقمية ودورها في الحماية من مخاطر التكنولوجيا.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية عن دور المعلمين في توجيه الطلاب للحد من التنمر الإلكتروني.
3. إجراء دراسات مقارنة بين الأسر في الريف والحضر بغرض المقارنة بينها في توعية أبنائها بمخاطر التنمر الإلكتروني.

4. إجراء تصور مقترح لتفعيل دور الأسرة في حماية أبنائها من التنمر الإلكتروني.
5. إجراء دراسة تبحث في السلوك التنمري الإلكتروني والتوافق الأسري لدى المراهقين.
6. تصميم دليل إرشادي لزيادة وعي الوالدين في خفض سلوك التنمر الإلكتروني.
7. إجراء دراسة عن دور المناخ الأسري الصحي في الحد من ظاهرة التنمر الإلكتروني.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1980). *الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه*. تحقيق: محب الدين الخطيب، المكتبة السلفية.

بدران، شبل. (2009). *التربية والمجتمع رؤية نقدية في المفاهيم، القضايا، المشكلات*. دار المعرفة الجامعية.

البستان، أحمد عبد الباقي. (2007). الأسرة ومجتمع المعلومات. *المجلة العربية للثقافة*، *26*(51)، 59 - 74.

التويجري، منى بنت عبد الرحمن، معوض، فاطمة بنت عبد المنعم محمد. (2017). الدور التربوي للأسرة في مواجهة تحديات تكنولوجيا المعلومات من منظور التربية الإسلامية: دراسة ميدانية بمنطقة القصيم [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة القصيم.

الجزار، هالة حسن بن سعد على. (2017). الدور التربوي للأسرة في تحقيق استخدام إلكتروني آمن لأبنائها من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة التربية*، 1(175)، 696-741.

درويش، عمرو محمد أحمد، والليثي، أحمد حسن محمد. (2017). فاعلية بيئة تعلم معرفي سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، *25*(4)، 198-264.

دسوقي، حنان فوزي أبو العلا. (2017). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوي التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين: دراسة وصفية - إرشادية. *مجلة كلية التربية*، *33*(6)، 527-563.

الدسوقي، مجدي محمد. (2016). *مقياس التعامل مع السلوك التنمري*. جوانا للنشر والتوزيع.

سالم، رمضان عاشور حسين. (2016). البنية العاملية لمقياس التنمر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (4)، 40-85.

سكنر. ف. ب. (1980). *تكنولوجيا السلوك الإنساني*. ترجمة: عبد القادر يوسف. مطابع الرسالة.

سيجموند، فرويد. (1983). *معالم التحليل النفسي*. ترجمة: محمد عثمان نجاتي. دار النهضة العربية.

السيد، أسماء فتحي علي. (2017). دور الأسرة في توعية الأبناء في ضوء تحديات العصر الرقمي دراسة ميدانية بمحافظة المنوفية. *مجلة كلية التربية*، *28*(112)، 39-98.

الشاعر، أحمد عبد الحميد. (1992). المعرفة في التصور الإسلامي والدوافع الذاتية والخارجية. *مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية*، (10)، 129-152.

الشراري، مسند مياح سالم، والشمايلة، زيد محمود محمد. (2020). *المخاطر المترتبة على استخدام طلبة المدارس الثانوية لوسائل التواصل الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين بتعليم القريات في المملكة العربية السعودية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

الصبحيين، علي موسى سليمان، القضاة، محمد فرحان، وعامر، ربيع عبد الرؤف محمد. (2020). عرض كتاب سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين مفهومه، أسبابه، علاجه. *مجلة البحوث الأمنية*، *30*(77)، 353-381.

عبد الباقي، سلوى محمد. (2017). *علم النفس الاجتماعي*. (ط. 2). مركز الإسكندرية للكتاب.

عبد العزيز، هاشم فتح الله عبد الرحمن. (2021). محو الأمية الرقمية مدخلا لتحقيق متطلبات العصر الرقمي. *مجلة إبداعات تربوية*، (16)، 55-78.

عبد العال، حسن إبراهيم. (2005). *أصول التربية الجنسية عند الإمام أبي الفرج ابن الجوزي*. دار الصحابة للتراث.

عمر، أحمد مختار عبد الحميد. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب.

عويجان، ندى. (2013). *سلامة الأطفال على الإنترنت: دراسة وطنية حول تأثير الإنترنت على الأطفال في لبنان*. المركز التربوي للبحوث والإنماء.

العويضي، إلهام فريج سعيد. (2004). *أثر استخدام الإنترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة] . كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية.

أبو غزالة، معاوية محمود. (2009). التنمر وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *5*(2)، 89 -113.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (2010)، *تحفة المودود بأحكام المولود*. مجمع الفقه الإسلامي.

محمد، بيومي خليل. (2012). *سيكولوجية العلاقات الأسرية*. مكتبة دار قباء.

محمد، ثناء هاشم محمد. (2019). واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *2*(12)، 181 - 247.

المصطفى، عبد العزيز عبد الكريم. (2017). دور التنمر الإلكتروني لدى أطفال المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *18* (3)، 243-260.

مصلح، عبد اللطيف. (2010). *ظاهرة انحراف الأحداث في المجتمع، وعلاقتها بمتغيرات الوسط الأسري*. دار الكتاب الحديث.

المطيري، أسماء حبيب، ونصيف، خديجة عبد الله. (2020). *مدى وعي الطالبات بخدمات الإرشاد الإلكتروني في التعامل مع التنمر الإلكتروني: دراسة وصفية تحليلية واستطلاعية مطبقة على عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز.

المعماري، بتول غزال سعيد. (2000). *تعلق المراهقين بأصدقائهم وعلاقته بالجنس للمراهق وعمره واحترام الذات ونمط المعاملة الوالدية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة] .كلية التربية، جامعة بغداد.

المغذي، عادل بن عايض بن عوض. (2021). دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلابها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في منطقة المدينة المنورة. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (5)، 41-103.

المكانين، هشام عبد الفتاح، الحيارى، غالب محمد، ويونس، نجاتي أحمد. (2018). التنمر الإلكتروني لدي عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 12(1)، 179-197.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. (2019). تقرير العنف والتنمر. https://ar.unesco.org

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (د.ت). *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد عبد الفؤاد. دار إحياء التراث.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية. (2019). بيانات منشورة على الموقع الإلكتروني للهيئة. https://cyberbullying.attaa.sa

وزارة التعليم. إدارة التعليم الإلكتروني. (2021). دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي. https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx

اليحيى، أسماء فهد عبد الله. (2016). *التنمر الإلكتروني الدوافع الذاتية والاجتماعية*. فهرست مكتبة الملك فهد الوطنية.

Arabic References

al-Buẖārī, Muḥammad ibn ʾIsmāʿīl. (1980). *al-Ğāmiʿ al-Ṣaḥīḥ al-Musnad min Ḥadīṯ Rasūl Allāh & Sunnah & ʾAyyāmuhu. ed: Muḥibb al-Dīn al-Ḫaṭīb*, al-Maktabah al-Salafīyah.

Badrān, Šibl. (2009). *al-Tarbiyah & al-Muğtamaʿ Rūʾyah naqdīyah fī al-Mafāhīm, al-qaḍāyā, al-Muškilāt*. Dār al-Maʿrifah al-Ğāmiʿīyah.

al-Bustān, ʾAḥmad ʿAbdalbāqī. (2007). al-ʾUsrah & Muğtamaʿ al-Maʿlūmāt. *al-Mağallah al-ʿArabīyah lil-Ṯaqāfah*, *26*(51), 59-74.

al-Tuwayğirī, Munā Bint ʿAbdalraḥmān, Muʿawwaḍ, Fāṭimah Bint ʿAbdalmunʿim Muḥammad. (2017). *al-Dawr al-Tarbawī lil-ʾUsrah fī muwāğahat taḥaddiyāt Tiknūlūğiyā al-Maʿlūmāt min Manẓūr al-Tarbiyah al-ʾIslāmīyah: dirāsah Maydānīyah bi-Minṭaqat al-Qaṣīm* [Master's Thesis], Kullīyat al-Tarbiyah, Ğāmiʿat al-Qaṣīm.

al-Ğazzār, Hālah Ḥasan ibn Saʿd ʿalá. (2017). al-Dawr al-Tarbawī lil-ʾUsrah fī Taḥqīq Istiẖdām ʾIlikturūnī Āmin li-ʾAbnāʾihā min Wiğhat Naẓar ʾAwlīyāʾ al-ʾUmūr. *Mağallat al-Tarbiyah, 1*(175), 696-741.

Darwīš, ʿAmr Muḥammad ʾAḥmad, & al-Layṯī, ʾAḥmad Ḥasan Muḥammad. (2017). Fāʿilīyat Bīʾat Taʿallum Maʿrifī Sulūkī Qāʾimah ʿalá al-Mufaḍḍalāt al-Iğtimāʿīyah fī Tanmiyat ʾIstirātīğīyāt Mwāğahat al-Tanammur al-ʾIlikturūnī li-ṭullāb al-marḥalah al-Ṯānawīyah. *Mağallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, *25*(4), 198-264 .

Dasūqī, Ḥanān Fawzī ʾAbū al-ʿUlā. (2017). Faʿālīyat al-ʾIršād al-Intiqāʾī fī Ḫafḍ Mustawá al-Tanammur al-ʾIlikturūnī ladá ʿAyyinah mina al-Murāhiqīn: dirāsah Waṣfīyah ʾIršādīyah. *Mağallat Kullīyat al-Tarbiyah*, *33*(6), 527-563.

al-Dasūqī, Mağdī Muḥammad. (2016). *Miqyās al-Taʿāmul maʿa al-Sulūk al-Tanammurī*. Ğuwānā lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Sālim, Ramaḍān ʿĀšūr Ḥusayn. (2016). al-Binyah al-ʿĀmilīyah li-Miqyās al-Tanammur al-ʾIlikturūnī kamā Tadrikhā al-Ḍaḥīyah ladá ʿAyyinah mina al-Murāhiqīn. *al-Maǧallah al-ʿArabīyah li-Dirāsāt & Buḥūṯ al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Insānīyah*, (4), 40-85.

Skinner. F. B. (1980). *Tiknūlūǧiyā al-Sulūk al-ʾInsānī. tr: ʿAbdalqādir Yūsuf*. Maṭābiʿ al-Risālah.

Sigmund, Freud. (1983). *Maʿālim al-Taḥlīl al-Nafsī*. (tr: Muḥammad ʿUṯmān Naǧātī). Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah.

al-Sayyid, ʾAsmāʾ Fatḥī ʿAlī. (2017). Dawr al-ʾUsrah fī Tawʿīyat al-ʾAbnāʾ fī ḍawʾ Taḥaddiyāt al-ʿAṣr al-Raqmī dirāsah Maydānīyah bi-Muḥāfaẓat al-Minūfīyah. *Maǧallat Kullīyat al-Tarbiyah*, 28 (112), 39-98.

al-Šāʿir, ʾAḥmad ʿAbdalḥamīd. (1992). al-Maʿrifah fī al-Taṣawwur al-ʾIslāmī & al-Dawāfiʿ al-Ḏātīyah & al-Ḥāriǧīyah. *Maǧallat Kullīyat al-Šarīʿah & al-Dirāsāt al-ʾIslāmīyah*, (10), 129-152.

al-Šarārī, Musnad Mayyāḥ Sālim, & al-Šamāylah, Zayd Maḥmūd Muḥammad. (2020). *al-Maḥāṭir al-Mutarattibah ʿalá Istiḥdām ṭalabat al-Madāris al-Ṭānawīyah li-Wasāʾil al-Tawāṣul al-Iǧtimāʿīyah min wiǧhat naẓar al-Muʿallimīn bi-Taʿlīm al-Qurayyāt fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah*, [PhD Thesis] . Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā, Ǧāmiʿat Mūʾtah.

al-Ṣabaḥyyn, ʿAlī Mūsá Sulaymān, al-Quḍāh, Muḥammad Farḥān, & ʿĀmir, Rabīʿ ʿAbdalraʾūf Muḥammad. (2020). ʿArḍ Kitāb Sulūk al-Tanammur ʿinda al-ʾAṭfāl & al-Murāhiqīn Mafhūmuhu, ʾAsbābuhu, ʿIlāǧuh. *Maǧallat al-Buḥūṯ al-ʾAmnīyah*, *30* (77), 353-381.

ʿAbdalbāqī, Salwá Muḥammad. (2017). *ʿIlm al-Nafs al-Iǧtimāʿī*. (Ṭ. 2). Markaz al-ʾIskandarīyah lil-Kitāb.

ʿAbdalʿazīz, Hāšim Fatḥ Allāh ʿAbdalraḥmān. (2021). Maḥw al-ʾUmmīyah al-Raqmīyah Madḫalā li-Taḥqīq Mutaṭallabāt al-ʿAṣr al-Raqmī. *Maǧallat ʾIbdāʿāt Tarbawīyah*, (16), 55-78.

ʿAbdalʿāl, Ḥasan ʾIbrāhīm. (2005). *ʾUṣūl al-Tarbiyah al-Ǧinsīyah ʿinda al-ʾImām ʾAbī al-Faraǧ ibn al-Ǧawzī*. Dār al-Ṣaḥābah lil-Turāṯ.

ʿUmar, ʾAḥmad Muḫtār ʿAbdalḥamīd. (2008). *Muʿǧam al-Luġah al-ʿArabīyah al-muʿāṣirah*. ʿĀlam al-Kutub.

ʿUayǧān, Nadá. (2013). *Salāmat al-ʾAṭfāl ʿalá al-Internet: dirāsah Waṭanīyah ḥawla Taʾṯīr al-Internet ʿalá al-ʾAṭfāl fī Lubnān*. al-Markaz al-Tarbawī lil-Buḥūṯ & al-ʾInmāʾ.

al-ʿUwayḍī, ʾIlhām Furayǧ Saʿīd. (2004). *ʾAṯar Istiḫdām al-Internet ʿalá al-ʿAlāqāt al-ʾUsarīyah bayna ʾAfrād al-ʾUsrah al-Suʿūdīyah fī Muḥāfaẓat Ǧiddah*, [Master's Thesis]. Kullīyat al-Tarbiyah lil-Iqtiṣād al-Manzilī & al-Tarbīyah al-Fannīyah.

ʾAbū Ġazālah, Muʿāwīyah Maḥmūd. (2009). al-Tanammur & ʿAlāqatuhu bi-al-Šuʿūr bi-al-Waḥdat & al-Daʿm al-Iǧtimāʿī, al-Maǧallah al-ʾUrdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, *5*(2), 89-113 .

ibn al-Qayyim, Muḥammad ibn ʾAbībakr. (2010), *Tuḥfat al-Mawdūd bi-ʾAḥkām al-Mawlūd*. Maǧmaʿ al-Fiqh al-ʾIslāmī.

Muḥammad, Bayyūmī Ḫalīl. (2012). *Saykūlūǧīyat al-ʿAlāqāt al-ʾUsarīyah*. Maktabat Dār Qibāʾ.

Muḥammad, Ṭanāʾ Hāšim Muḥammad. (2019). Wāqiʿ Ẓāhirat al-Tanammur al-ʾIlikturūnī ladá Ṭullāb al-Marḥalah al-Ṭānawīyah fī Muḥāfaẓat al-Fayyūm & Subul Muwāǧahatihā: dirāsah Maydānīyah. *Maǧallat Ǧāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah*, *2*(12), 181-247.

al-Muṣṭafá, ʿAbdalʿazīz ʿAbdalkarīm. (2017). Dawr al-Tanammur al-ʾIlikturūnī ladá ʾAṭfāl al-Minṭaqah al-Šarqīyah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah. *Maǧallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah*, *18*(3), 243-260.

Muṣliḥ, ʿAbdallaṭīf. (2010). *Ẓāhirat Inḥirāf al-ʾAḥdāṯ fī al-Muǧtamaʿ, & ʿAlāqatuhā bi-Mutaġīyrāt al-Wasaṭ al-ʾUsarī*. Dār al-Kitāb al-ḥadīṯ.

al-Muṭayrī, ʾAsmāʾ Ḥabīb, & Naṣīf, Ḥadīǧah ʿAbdallāh. (2020). *Madá Waʿy al-Ṭālibāt bi-Ḫidmāt al-ʾIršād al-ʾIlikturūnī fī al-Taʿāmul maʿa al-Tanammur al-ʾIlikturūnī: dirāsah Waṣfīyah Taḥlīlīyah & Istiṭlāʿīyah Muṭabbaqah ʿalá ʿAyyinah min ṭālibāt Ǧāmiʿat al-Malik ʿAbdalʿazīz bi-Madīnat Ǧiddah* [Master's Thesis]. Kullīyat al-Ādāb & al-ʿUlūm al-Insānīyah, Ǧāmiʿat al-Malik ʿAbdalʿazīz.

al-Maʿmārī, Batūl Ġazāl Saʿīd. (2000). *Taʿalluq al-Murāhiqīn bi-ʾAṣdiqāʾihim & ʿAlāqatuhu bi-al-Ǧins lil-Murāhiq & ʿUmrah & ʾIḥtirām al-Ḏāt & Namaṭ al-Muʿāmalah al-Wālidīyah*. [PhD Thesis]. Kullīyat al-Tarbiyah, Ǧāmiʿat Baġdād.

al-Maġḏī, ʿĀdil ibn ʿĀyiḍ ibn ʿAwaḍ. (2021). Dawr al-Madrasah al-Ibtidāʾīyah fī Muwāǧahat al-Tanammur al-ʾIlikturūnī ladá Ṭulābihā min wiǧhat naẓar al-Muršidīn al-Ṭulābyīn fī minṭaqat al-Madīnah al-Munawwarah. *Maǧallat al-Ǧāmiʿah al-ʾIslāmīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Iǧtimāʿīyah,* (5), 41-103.

al-Makānyn, Hišām ʿAbdalfattāḥ, al-Ḥayārī, Ġālib Muḥammad, & Yūnis, Naǧātī ʾAḥmad. (2018). al-Tanammur al-ʾIlikturūnī ladá ʿAyyinah mina al-Ṭalabah al-Muḍṭaribīn Sulūkīyā & ʾInfiʿālīyā fī Madīnat al-Zarqāʾ. *Maǧallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah*, *12*(1), 179-197.

Munaẓẓamat al-ʾUmam al-Muttaḥidah lil-Tarbiyah & al-ʿUlūm & al-Ṯaqāfah. (2019). Taqrīr al-ʿUnf & al-Tanammur. https://ar.unesco.Org

al-Nīsābūrī, Muslim ibn al-Ḥaǧǧāǧ. (N. D). *Ṣaḥīḥ Muslim*. Ed: Muḥammad ʿAbd al-Fūʾād. Dār ʾIḥyāʾ al-Turāṯ.

Hayʾat al-Ittiṣālāt & Tiqnīyat al-Maʿlūmāt al-Suʿūdīyah. (2019). bayānāt Manšūrah ʿalá al-Mawqiʿ al-ʾIlikturūnī lil-Hayʾah. https://cyberbullying.attaa.Sa

Wizārat al-Taʿlīm. ʾIdārat al-Taʿlīm al-ʾIlikturūnī. (2021). Dalīl al-Sulūk al-Raqmī li-Manaṣṣat Madrasataī. https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx

al-Yaḥyá, ʾAsmāʾ Fahd ʿAbdallāh. (2016). *al-Tanammur al-ʾIlikturūnī al-Dawāfiʿ al-Ḏātīyah & al-Iǧtimāʿīyah*. Fihrist Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of educational computing research*, *32*(3), 265.

Annansingh, F., & Veli, T. (2016). An investigation into risks awareness and e-safety needs of children on the internet: a study of Devon, UK. Interactive Technology and Smart Education.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). Social learning and personality development.

Kiriakou, c., & Zuin, A (2015). Characterizing the Cyber bullying of teachers by pupils. *Psychology Of Education Review, 39* (2). 26 30.

Makor, A., & Agufana, P. (2020). Cyber Bulling among Learners in Higher Educational Institutions in Sub-Saharan Africa: Examining Challenges and Possible Mitigations. *Higher Education Studies, 10*(2), 53-65.

Olewes, d. (1993). Bullying in School, Oxford, UK: Blackwell Publishing Company

Willard, N. E. (2007). Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Research press. https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School_from_Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx

Wright, D. R., & Fitzpatrick, K. M. (2006). Social capital and adolescent violent behavior: Correlates of fighting and weapon use among secondary school students. *Social Forces, 84*(3), 1435-1453.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS

تاريخ الاستلام: 05/ 10/ 2022م
تاريخ القبول: 31/ 12/ 2022م

التأصيل التربوي للتدريب في ضوء التربية الإسلامية

د. خضران عبد الله السهيمي*
Khudran1@gmail.com

هيفاء أحمد سليم العطوي**
bioobioo@outlook.sa

ملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على الإطار المفاهيمي للتدريب في ضوء التربية الإسلامية، من خلال دراسة كيفية تأصيله، وإعداد منهجية تربوية إسلامية مقترحة له، وتأتي هذه الدراسة استجابة للتطور الحاصل في مفهوم التدريب الذي انتشرت أنشطته انتشارًا واسعًا في مختلف المجالات في العصر الحديث، وذلك في ضوء فلسفات ونظريات ومبادئ قائمة إلى حد كبير على المفهوم الغربي للتدريب. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحثان المنهج الاستقرائي والاستنباطي، وتوصلا إلى وجود اهتمام كبير بالتدريب في التربية الإسلامية، واشتمال القرآن الكريم، والسنة المطهرة، وآراء السلف الصالح على الكثير من الشواهد والأمثلة الدالة على الأساليب المختلفة للتدريب، كما أن هناك مثالية متكاملة للتدريب في التربية الإسلامية، بشتى الجوانب المتعلقة بالتدريب، والمدرب، ووضع منهجية خاصة له.

الكلمات المفتاحية: التأصيل التربوي، التدريب، تأصيل التدريب، التربية الإسلامية.

* أستاذ أصول التربية المشارك - قسم التربية - كلية التربية - جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية.
** طالبة دكتوراه في أصول التربية الإسلامية - قسم التربية - كلية التربية - جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: السهيمي، خضران عبدالله، والعطوي، هيفاء أحمد سليم. (2023). التأصيل التربوي للتدريب في ضوء التربية الإسلامية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(1)، 260-302.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1383

OPEN ACCESS
Received: 05-10-2022
Accepted: 31-12-2022

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Educational rooting of training in the light of Islamic education

Dr. Khadran Abdullah Al-Suhaimi [*]
Khudran1@gmail.com

Haifa Ahmed Salim Al-Atwi [**]
bioobioo@outlook.sa

Abstract:

This study aimed to identify the conceptual framework for training in the light of Islamic education, through investigating its educational rooting and proposing an approach for training in view of Islamic education. This study comes in response to the development of training whose activities spread across various disciplines in modern time. All this has taken place in the light of philosophies, theories and principles that are largely based on the western notion of training. Therefore, to achieve the questions of the study, the researchers used the inductive and deductive method, through which they concluded that there is a great interest in training in Islamic education. The concept of training is included in the Holy Qur'an, the purified Sunnah، and the opinions of the righteous predecessors. All cover a lot of evidence and examples indicating the different methods of training .It has also been found that there is an integrated idealism for training in Islamic education, in all its related aspects, the trainer, and the development of a special methodology for it.

Keywords: Educational rooting, Training, Rooting training, Islamic education.

[*]Associate Professor of Fundamentals of Education, Department of Education, Faculty of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

[**]PhD Student in the Foundations of Islamic Education, Department of Education, Faculty of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Suhaimi, Khadran Abdullah, & Al-Atwi, Haifa Ahmed Salim. (2023). Educational rooting of training in the light of Islamic education, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(1). 260-302.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1383

المقدمة:

اهتم الإسلام بالإنسان وكرمه قال تعالى: ﴿۞ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ٧٠﴾ [الاسراء: 70].

ولم يقف هذا التكريم عند حد التفضيل والرعاية والاهتمام، بل تجاوزه إلى الحرص على تنمية قدرات ومهارات، الإنسان وتطويره بما يتناسب مع ظروف حياته ومتطلبات زمانه.

ولأن الإسلام دين صالح لكل زمان ومكان، ودين متجدد ومتطور ومرن وقادر على استيعاب جميع ما يطرأ في كل عصر من تطورات وأدوات في جميع المجالات التربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصناعية، وحتى التكنولوجية؛ فإنه يمكننا القول بأن التربية الإسلامية تربية متكاملة، تحقق النمو للإنسان من جميع جوانبه، وتربية متوازنة؛ تكفل للإنسان تنمية قدراته ومهاراته العقلية والجسمية في آن واحد.

ولا شك أن التدريب هو الوسيلة الناجحة والفاعلة لتحقيق تنمية قدرات الإنسان وصقل مهاراته، لذلك حرصت التربية الإسلامية منذ بزوغ فجر الإسلام على التدريب بشتى أركانه (المعرفي، والمهاري، والوجداني...)؛ فقد قال الله تعالى في أول آية نزلت على الرسول ﷺ: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ١﴾ [العلق: 1]، وهو بعد تدريبي لتطوير المهارات، ففي هذه الآية تصريح بمهارة القراءة لعلم الله سبحانه وتعالى بأمية محمد ﷺ.

وقد ارتبط التدريب المثمر بزيادة الجودة والإتقان واكتساب المعلومة بشكل سريع، فهو يعمل على نقل الخبرات بطريقة ممتعة، وهو وسيلة نافعة وفاعلة ومؤثرة في أوساط المتدربين من أقدم العصور (البشري، 1435، ص1).

والتدريب في حقيقته تطبيق عملي للكثير من المعارف والمهارات التي يتعلمها الفرد، ويحتاج إلى الممارسة لتصقل مواهبه، ويتقن عمله، لذا حينما نتأمل حديث النبي ﷺ: (صلوا كما رأيتموني أصلي) (البخاري، 2007، رقم631)، وحديث: (لتأخذوا مناسككم) (مسلم، 1998، رقم 1297)، فإننا نجد الاهتمام الكبير بالجانب التدريبي في التربية الإسلامية.

والتدريب يعد المجال الأمثل في تحقيق أهداف التربية الإسلامية، وذلك لأنّها علمٌ وعملٌ، وعلى هذا تقوم مجالاتها المتعددة، حيث يتضافر كل من الوحي والعقل و الحس للوصول إلى المعرفة

الصحيحة وتحويلها إلى تطبيقات وممارسات تؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة بها (الكيلاني، 1409).

واعتنت التربية الإسلامية بالتدريب عناية فائقة، لذلك دعت الحاجة إلى تأصيل التدريب من مصادره الأصلية بالعديد من نماذج التدريب الفاعل، التي حققت درجات عالية من الرقي والتميز في العصور الزاهرة.

وتؤكد دراسة البشري (1435، ص1): "أن القرآن الكريم والسنة النبوية يبقيان المصدرين الأساسيين للإفادة منهما في كل المجالات وعبر العصور، وأن الرسول ﷺ اعتمد على التدريب كوسيلة مؤثرة، أسهمت في تعزيز توجيهاته المباركة، وتطبيقها في واقع حياة الصحابة رضي الله عنهم، ومن بعدهم من المسلمين إلى قيام الساعة".

والحقيقة أن مناهج العلوم الإنسانية في صورتها الحالية هي في أغلبها نتاج غربي مرتبط بالتاريخ الثقافي لهم، ويعبر عن خصوصياتهم ومشكلاتهم الفكرية، وقد كان وجود هذه المناهج في جامعات ومراكز البحث العلمي في العالم الإسلامي أمرا تفرضه الحاجة نتيجة الفراغ العلمي، مع شدة الحاجة إلى التجديد؛ فكان لا بد من استيراد العلوم الغربية أو استيراد مناهجها الجاهزة بدون تعديل أو تغيير(أمزيان، 1417).

ونظرا لوجود كثير من الفلسفات المعاصرة التي تتولى قيادة التدريب، ولوجود الكثير من المدارس المهتمة بالتدريب على اختلاف ثقافاتها، ظهرت الحاجة لتأصيل التدريب من منظور التربية الإسلامية، من خلال استقراء النصوص، والشواهد التي عنيت بذلك.

موضوع البحث:

اهتمت التربية الإسلامية اهتماما بالغا بالتدريب، ونوعت في الكثير من ممارساته، فقد "كان رسول الله ﷺ يصحح عمليا كل سلوك خاطئ، فكما جاء على سبيل المثال في حديث المسيء في صلاته، عندما أخطأ الرجل في صلاته، وصححها له الرسول ﷺ، فأداها الرجل عمليا وبكيفيتها الصحيحة، بل وكانت سيرته ﷺ مليئة بالتقويم العملي لكل أفعال وسلوكيات الآخرين من حوله وبمختلف جوانب الحياة" (القاضي، 2004، ص325)

وهذا التوجيه التدريبي من النبي ﷺ تمتلئ به شواهد التربية الإسلامية، وتعيشه في الكثير من تفاصيل ممارساتها، حيث كان النبي ﷺ يحرص على مسألة التدريب والتوجيه من خلال التطبيقات العملية، وهذا يجعل من مسألة التأصيل لهذه التوجيهات النبوية رافدا مهما للتدريب، ومنهجيته،

لذا يسعى البحث الحالي لإبراز الأسس التي يقوم عليها التدريب والمنبثقة من مصدري الوحي: القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة. وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع التأصيل التربوي للتدريب في ضوء التربية الإسلامية؟

وتنبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1-ما الإطار المفاهيمي للتدريب في ضوء التربية الإسلامية؟

2-كيف يمكن تأصيل التدريب في ضوء التربية الإسلامية؟

3-ما المنهجية المقترحة للتدريب في ضوء التربية الإسلامية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- التعرف على الإطار المفاهيمي للتدريب في ضوء التربية الإسلامية؟

2- بيان كيفية تأصيل التدريب في ضوء التربية الإسلامية؟

3- إعداد منهجية مقترحة للتدريب في ضوء التربية الإسلامية؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث فيما يأتي:

1- التأصيل التربوي لمفهوم التدريب في ضوء مبادئ التربية الإسلامية.

2- توجيه العلوم المعاصرة تربويا للمنهج التربوي الإسلامي للتدريب.

3- إعطاء منهجية تربوية إسلامية للتدريب من خلال النماذج التدريبية في الكتاب والسنة.

4- توجيه مؤسسات التدريب للنماذج التدريبية العملية في التربية الإسلامية، واعتمادها في برامجها.

5- إعداد الحقائب التدريبية التي تهتم بالتدريب وفق المنهج التربوي الإسلامي.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الاستنباطي، ويعرف لغة بأنه: من نبط، ويعني استخراج الشيء (أبو الحسين، 1399، ص351). وفي الاصطلاح: يطلق الاستنباط على استخراج المعاني من النصوص (قلعجي وقنيبي، 1408، ص64). ويعمد إليه الباحث لاستخراج الشواهد والأمثلة على التدريب من القرآن الكريم والسنة النبوية.

كما اعتمد البحث على المنهج الأصولي الاستقرائي ويعرف لغة بأنه: من قرأ الأمر أي اتبعه ونظر في حاله، وهناك من يرى بأنه من قرأت الشيء بمعنى جمعته وضممت بعضه إلى بعض ليرى توافقه واختلافه، وكلا الأمرين يعني التتبع لمعرفة أحوال شيء ما. وفي الاصطلاح يعني: الحكم على كلي بما يوجد في جزيئاته الكثيرة (المتقي، 2007، ص7).

ويعرفه الغزالي بأنه: تصفح جزيئات كثيرة داخلة تحت معنى كلي، حتى إذا وجدت حكما في تلك الجزيئات حكم على ذلك الكلي به (الغزالي، د.ت، ص44).

ويعمد إليه الباحث لاستخراج الشواهد والأمثلة على التدريب من الكتاب والسنة والتراث الإسلامي والأدبيات.

مصطلحات الدراسة:

1-التدريب

التدريب لغة: يقال: درب فلان فلانا بالشيء ودربه على الشيء: عوده ومرنه (ابن منظور، د.ت، ص57).

يعرف التدريب اصطلاحا بأنه: نقل معرفة ومهارات محددة وقابلة للقياس (ويلز، 1426، ص41).

كما يعرفه العزاوي (2006، ص13) بأنه: "نشاط مخطط، يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء وطرق العمل والاتجاهات، مما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة لائقة للقيام بأعمالها".

ويعرفه العامري (1429، ص18) بأنه "عملية مستمرة داخل المنظمة، لتزويد المتدربين بالمعارف والمهارات اللازمة للقيام بعملهم، اليوم وفي الغد المنظور، ولمحاولة التغيير في سلوكياتهم واتجاهاتهم".

وبالنسبة للبشري (1435، ص7) فقد عرف التدريب بأنه" مجموعة من الأنشطة الهادفة والمنظمة والمخطط لها مسبقا، بقصد إحداث تغيير إيجابي في الفكر والسلوك، واكتساب مهارات ومعارف وخبرات جديدة، تسهم في تطوير أداء الفرد للأفضل".

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه: عملية تحسين أداء الفرد عن طريق إكسابه المعارف والمهارات والخبرات اللازمة التي يهدف إليها المجتمع.

2-التربية الإسلامية

تعريف التربية لغة: ربا الشيء أي زاد ونما وأربيته أي نميته (ابن منظور، د.ت، ص86).

تعريف التربية اصطلاحا: يعرفها الباني (د.ت، ص12) بأنها "تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية، الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية، وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه، بغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة".

كما يعرفها النجار (1400، ص79) بأنها "النظام التربوي القائم على الإسلام بمعناه الشامل".

ويعرفها عبدالله(1991، ص19) بأنها "عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، وتهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها، لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم بها أفراد ذوو كفاءة عالية، بتوجيه وتعليم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة، مستخدمين محتوى تعليميا محددا، وطرق تقويم ملائمة".

ويجمع أبو عراد (1429، ص21) في تعريفه للتربية الإسلامية بين إعداد الإنسان والمجتمع بقوله: " هي نظام تربوي شامل مستقل، يهتم بإعداد الإنسان الصالح والمجتمع الصالح إعدادا متكاملا دينيا ودنيويا اعتمادا على المبادئ والتعاليم والمنهجية الإسلامية المستمدة من مصادر الدين الإسلامي الحنيف".

ويعرف الباحثان التربية الإسلامية إجرائيا بأنها: عملية مقصودة تتعهد الإنسان بالإعداد والرعاية من جميع جوانبه في ضوء الشريعة الإسلامية ومقاصدها.

3- التأصيل

تعريف التأصيل لغة: مصدر أصل بالتشديد على الصاد. وتأصيل الشيء جعله ذا أصل ثابت (ابن منظور، د.ت، ص32).

تعريف التأصيل اصطلاحا: عرفته لجنة التأصيل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بأنه "إبراز الأسس الإسلامية التي تقوم عليها هذه العلوم من خلال جمعها واستنباطها من مصادر الشريعة وقواعدها الكلية، وضوابطها العامة ودراسة موضوعات هذه العلوم دراسة تقوم على الأسس السابقة وتستفيد مما توصل إليه العلماء المسلمون وغيرهم من نتائج ونظريات وآراء لا تتعارض مع تلك الأسس" (الصبيح، د.ت، ص469).

ويعرفه رجب (1412، ص51) بأنه "بلورة أبعاد التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والكون واستخدام هذا التصور كأساس معرفي تنطلق منه العلوم الاجتماعية ليكون موجها لنظرياتها ومفسرا لحقائقها ومشاهداتها التي ثبتت صحتها بالتجربة أو الدليل العلمي المحقق".

ويمكن تعريف التأصيل التربوي للتدريب إجرائيا بأنه: ما يمكن استنباطه واستقراؤه من خلال النصوص والشواهد الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية، الدالة على المعارف والمهارات الخاصة بالمدرب.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث في حدوده الموضوعية على تأصيل التدريب في ضوء التربية الإسلامية.

الحدود المكانية: النصوص الواردة في الكتاب والسنة وتراث السلف الصالح الخاصة بالتدريب.

الحدود البشرية: المدرب.

الدراسات السابقة:

تم ترتيب الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث من الأحدث إلى الأقدم، وعلى حسب التصنيف الآتي:

1- دراسات تناولت التأصيل في مجالات مختلفة غير التدريب.

2- دراسات تناولت تأصيل التدريب.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف على خطوات الدراسة، ومنهجية الدراسة. كما يذكر الباحثان في كل دراسة (الهدف من الدراسة، منهج الدراسة، ونتائج الدراسة)، وتم التعليق على الدراسات السابقة ومقارنتها بالبحث الحالي.

أولا: دراسات تناولت التأصيل في مجالات مختلفة غير التدريب

1-دراسة عبدالحليم (2014):

هدفت إلى بناء فكر اجتماعي إسلامي منطلق من الوحي الرباني، يراعي الخصوصية الثقافية والحضارية للأمة الإسلامية. وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي النقدي من خلال تحليل النموذج المعرفي الغربي إلى مقدماته ومسلماته المعرفية الأولية، والوقوف على الخلفية الفلسفية والفكرية التي شكلته، ورؤية العالم التي بلورته، وكيف تحول إلى إطار مرجعي لعلم الاجتماع الغربي.

وكان من أهم نتائجها نسبية المعرفة في علم الاجتماع الغربي نتيجة لارتباطها بالخصوصيات الحضارية والثقافية للمجتمعات الغربية التي ولدتها، لذلك لا يصح معرفيا تعميم نتائجها على بقية المجتمعات التي لديها خصوصيتها التاريخية والحضارية والتي تختلف كليا عن خصوصيات المجتمعات الغربية مما يؤكد ضرورة تأسيس علم الاجتماع وليس استيراده كما يستورد عالم الأشياء.

2- دراسة الحلواني (2008)

هدفت إلى توضيح مفهوم التأصيل الإسلامي للإدارة التربوية والحاجة إليه، وتحديد أسس ومبادئ التأصيل الإسلامي للإدارة التربوية، وضوابط ومعايير التأصيل الإسلامي للإدارة التربوية، واقتراح خطوات للتأصيل الإسلامي للإدارة التربوية، وبيان مجالات، واتجاهات التأصيل التي يمكن التطرق إليها، وتوضيح كيفية، وضوابط البحث في كل منها.

واستخدمت الدراسة منهج البحث المكتبي الوثائقي. وأهم نتائجها: المقصود بتأصيل الإدارة التربوية هو إعادة صياغة مفاهيم الإدارة التربوية بما يوافق الشريعة، كما أن التأصيل يسهم في تطوير الإدارة التربوية وفي إصلاح أحوال العالم الإسلامي، وأن الاتجاهين الأساسيين للتأصيل هما الاتجاه البنائي والعلاجي، وأخيرا يمكن تقسيم خطوات التأصيل إلى ثلاث مراحل: (ما قبل- أثناء- بعد) التأصيل.

3- دراسة سقا (2001)

هدفت إلى محاولة التأصيل الإسلامي لعلم النفس من خلال معالمه الرئيسة في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الأصولي الاستنباطي. وكان من أهم نتائجها: أن علم النفس عند الغرب يركز على الماديات عند دراسته للنفس الإنسانية، مع إهمال الروحانيات، بينما جاء الإسلام بتأكيد خصائص الطبيعة الإنسانية الثلاث في الدراسات النفسية وهي (النفس، والجسم، والروح) متكاملة، وأن المعيار الإسلامي لتأصيل العلوم موجود لكن العالم الإسلامي يفتقد إلى تطبيقها إجرائيا في مجال التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء ثلاثة معايير هي:

أسس ومبادئ الإسلام، وحدة مجال المعرفة المرتبط بالوحي والعقل؛ وكذلك في ضوء مصدري التشريع الأساسيين (القرآن والسنة).

وأخيرا خلصت الدراسة إلى أن خير منهج يستخدم في التأصيل الإسلامي لعلم النفس هو المنهج الإسلامي، الذي يتسم بسمات ثمان هي: الشمولية، التكاملية، المعيارية، الخيرية، الوسطية، الاستمرارية، المساواة، والعالمية.

4- دراسة رجب (1996)

هدفت إلى تتبع الاتجاهات العامة لجهود تأصيل العلوم الاجتماعية، ومحاولة الإشارة إلى بعض الخطوط المحتملة للسير في المستقبل كلما كان ذلك واردا.

وقد استخدمت الدراسة المنهج التاريخي. وأهم نتائجها أن المناهج التجريبية والأدوات التي تركز على الملاحظة ليست كافية وحدها في دراسة الإنسان بكل جوانبه المادية والروحية، وأن هناك بدايات يمكن الاستفادة منها لمناهج وأدوات تحاول النفاذ إلى حقيقة الحياة الداخلية، وخصوصا الجوانب الروحية للإنسان، بما يمكن أن يخدم أهداف التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية على الوجه الذي نأمله، ولكن هذا يتطلب أيضا بذل جهود مكثفة ومنظمة لاختبار هذه المنهجيات والأدوات وتطويرها في الاتجاهات التي تتماشى مع الثورة العلمية التي يراد تحقيقها من خلال الجهود التأصيلية.

5- دراسة كسناوي (1412)

هدفت إلى إبراز التأصيل الإسلامي للمفاهيم والمجالات الأساسية لاجتماعيات التربية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي. وأهم نتائجها: أن علماء الفكر التربوي الإسلامي أوردوا في أفكارهم التربوية المفاهيم والمجالات الأساسية لاجتماعيات التربية مثل أهمية العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية في تحقيق أهداف العملية التعليمية ودور التربية في التنشئة الاجتماعية ودور التربية في الضبط الاجتماعي.

ثانيا: دراسات تناولت تأصيل التدريب

1- دراسة حتاملة (2015)

هدفت إلى تشخيص مفهوم التدريب من منظور إسلامي وبيان دوره في تغيير اتجاهات العاملين وتحسين أدائهم. واستخدمت الدراسة المنهج الأصولي الاستنباطي والمنهج الأصولي الاستقرائي. وأبرز

نتائجها: حث الإسلام على التدريب في كل الأعمال التي يفترض أن يقوم بها الإنسان، لذلك حظي مفهوم التدريب في الفكر الإسلامي باهتمام بالغ لارتباط هذا المفهوم بمفردات ومعان حاضرة في كل تعاليم الإسلام كإتقان العلم والإخلاص والجودة وغيرها.

2- دراسة البشري (1435)

هدفت إلى إبراز ارتباط التدريب بالتربية الإسلامية، وانطلاقه من رحابها المباركة، وإلى إبراز أهم الركائز التي يعتمد عليها التدريب الحديث. واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي والاستنباطي.

وأهم نتائجها: يبقى القرآن الكريم والسنة النبوية مصدرين للإفادة منهما في كل المجالات وعبر العصور، وأن الرسول عليه السلام اعتمد على التدريب كوسيلة مؤثرة، أسهمت في تعزيز توجهاته المباركة، وتطبيقها في واقع حياة الصحابة رضي الله عنهم، ومن بعدهم المسلمين إلى قيام الساعة.

3- دراسة نصار (2013)

هدفت إلى استكشاف المبادئ الإسلامية التي تحكم نشاط التدريب الذي يعتبر من أهم الأنشطة الحالية في الإدارة المعاصرة، ودراسة أهمية نشاط التدريب في المنهج الإسلامي، كما تستعرض التوجيهات الإسلامية للمدرب وتأصيلها من منظور إسلامي، وتبحث عن طبيعة المعرفة في الصناعة المالية الإسلامية والتي تتطلب من ممارسي نشاط التدريب في المؤسسات المالية الإسلامية الانتباه لها عند إعدادهم للحقائب التدريبية وتصميم دورات ملائمة وفق المنهج الإسلامي.

ومن أهم نتائجها أن هناك مميزات خاصة في المنهج الإسلامي بالنسبة لنشاط التدريب وتعتبر دليلا استرشاديا للمدرب المسلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة تم تحديد نقاط الاتفاق والاختلاف من خلال الآتي:

1- الموضوع: اتفقت دراسة (الكسناوي، 1412) ودراسة (رجب، 1996) ودراسة (سقا، 2001) ودراسة (الحلواني، 2008) ودراسة (نصار، 2013) ودراسة (البشري، 1435) ودراسة (عبدالحليم، 2014) ودراسة (حتاملة، 2015) في تناول موضوع التأصيل الإسلامي، حيث تناولت دراسة (رجب، 1996) ودراسة (عبدالحليم، 2014)التأصيل الإسلامي لعلم الاجتماع، وتناولت دراسة (نصار، 2013) ودراسة (البشري، 1435) ودراسة (حتاملة، 2015) التأصيل الإسلامي للتدريب،

وتناولت دراسة (الكسناوي، 1412) التأصيل الإسلامي لاجتماعيات التربية، وتناولت دراسة (سقا، 2001) التأصيل الإسلامي لعلم النفس، وتناولت دراسة (الحلواني، 2008) التأصيل الإسلامي للإدارة التربوية.

2- المنهج المستخدم: هناك تقارب واختلاف في المنهج، فدراسة (سقا، 2001) ودراسة (نصار،2013) استخدمتا المنهج الوصفي والمنهج الأصولي الاستنباطي، واستخدمت دراسة (كسناوي، 1412) المنهج الاستنباطي، واستخدمت دراسة (رجب، 1996) المنهج التاريخي، واستخدمت دراسة (الحلواني، 2008) منهج البحث الوثائقي المكتبي، واستخدمت دراسة (البشري، 1435) المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي والمنهج الأصولي الاستنباطي، واستخدمت دراسة (عبدالحليم، 2014) المنهج التحليلي النقدي، واتفقت دراسة (حتاملة، 2015) مع البحث الحالي في استخدامها للمنهج الأصولي الاستنباطي والمنهج الأصولي الاستقرائي.

3- تختلف الدراسة الحالية مع دراسة: عبدالحليم (2014)، والحلواني (2008)، وسقا (2001)، ورجب (1996)، وكسناوي (1412) في عدم تناولها لتأصيل التدريب.

4- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة: حتاملة (2015)، والبشري (1435)، ونصار (2013) في التأصيل للتدريب بشكل عام.

5- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأصيل للتدريب وذلك من خلال إعطاء منهجية تربوية إسلامية للتدريب من خلال النماذج التدريبية في الكتاب والسنة.

6- تتناول الدراسة الحالية الجوانب التأصيلية للتدريب فيما يتعلق بالمدرب والتدريب.

7- تعطي الدراسة الحالية للمؤسسات التدريبية قواعد تربوية إسلامية للتدريب، وذلك بوضع نموذج خاص بذلك.

الإطار النظري للدراسة

أولا: مفهوم التدريب

تعتبر محاولة وضع مفهوم واضح للتدريب أمرا في غاية الأهمية حيث إن التحديد الواضح لمفهوم التدريب يعتبر أساسا موضوعيا لتخطيط النشاط التدريبي والعملية التدريبية برمتها ويمثل مصدرا أساسيا في عملية متابعة وتقييم التدريب.

فالتدريب نشاط تعليمي منظم له القدرة على تحسين مستوى إنجاز الفرد عن طريق إحداث تغيير في قدراته المعرفية وسلوكه ومهاراته ويتضمن التدريب تعليم الفرد مهارات جديدة أو تحسين في

مهارات موجودة والعمل على تطويرها لمواجهة متطلبات العمل الحالية والمستقبلية (نعمان، 2008، ص11).

ويشير الغالبي والعامري (2005) إلى أنه من المفترض أن تنظر المنظمة إلى أنشطة التدريب لكونها أنشطة مهمة تعزز من قدراتها على المدى البعيد وأنها تمثل استثمارا في الأصول المعرفية التي أصبحت أساس الميزات التنافسية للأعمال وهذا يلفت الانتباه إلى أن هذه النظرة تنأى بالمنظمة عن النظرة قصيرة الأمد لأنشطة التدريب لكونها تمثل كلفة يجب العمل على تخفيضها وأن تعزيز أنشطة التدريب تعمل على تنمية المهارات وبناء القيادات المستقبلية التي تحتاجها المنظمة وتنعكس على ما يحتاجه المجتمع.

إذًا، يتضح مما سبق أن التدريب مفهوم يشمل عمليات بنائية وتنموية لجوانب الفرد المختلفة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)؛ ويشمل عملية بناء كل ما هو إيجابي ومرغوب فيه على المستوى الفردي والجماعي، بالإضافة إلى عملية تطوير وتنمية مستمرة لما تم بناؤه حتى يتم صقله من جهة ومواكبة التطورات والتغيرات التي تطرأ عليه من جهة أخرى.

والتدريب كمفهوم يتقاطع مع بعض المفاهيم في جوانب معينة ويختلف عنها في جوانب أخرى، ومن هذه المفاهيم مفهوم (التعليم) وتتضح العلاقة بينه وبين مفهوم التدريب من خلال الآتي:

العلاقة بين التدريب والتعليم:

يتشابه التدريب مع التعليم عندما تقتصر عملية التدريب على نقل المعارف والمعلومات في إطارها النظري فقط، دون أدنى محاولة لعمليات التطبيق المختلفة. كما يتشابه التدريب مع التعليم عندما تقتصر أساليب التدريب على أسلوب التلقين فقط، وعندما يكون مصدر المعلومة هو المدرب والكتاب المعتمد للدورة فقط.

وأوضح هلال (2004) أن هنالك فرقا بين التدريب والتعليم حيث إن التعليم يوجه بشكل أكثر اتساعا وشمولا بالنسبة للتغيير، بينما التدريب عادة ينطوي على أفكار وسلوكيات جديدة تتحدد بسهولة في سياق العمل، كما أن التدريب يهدف إلى تقديم المعرفة والمهارات اللازمة لغرس الاتجاهات المطلوبة لأداء مهام محددة، بينما يهدف التعليم إلى تقديم إطارات نظرية وإدراكية مصممة من أجل تحفيز القدرات التحليلية والنقدية عند الفرد بغض النظر عن نوعية الاتجاهات التي يمكن أن يتبناها.

أهمية التدريب:

العالم المتقدم ماديا يسعى بقوة للوصول إلى المثال المطلوب في كل جوانب الحضارة المادية، ويبذل بسخاء في سبيل هذا الأمر، ومن أهم الوسائل التي تصل بالمجتمع إلى إتقان الحضارة واستيعابها: التدريب الذي يشكل مدخلا رئيسا إلى تحسين إمكاناتنا الحالية، وتحسين أدائنا، وهو الوسيلة الفعالة لبلوغ الأهداف التي نرسمها.

وتقوم الحاجة للتدريب على اعتبارات عدة، منها:

1-اكتساب معلومات جديدة

إن المعلومات التي كانت بحوزة المدرس أو الموظف أو العامل قبل الانخراط في العمل تضعف مع مرور الأيام، فيضيق نطاق المعرفة لديه، ويحتفظ بالحد الأدنى الذي يساعده على أداء مهمته على نحو قاصر أو شبه مقبول، وطول الخدمة يؤدي إلى التكرار والرتابة مما يقلل روح التجديد والاستمتاع بالعمل، لذا فبإمكان التدريب أن يجعل المتدرب يكتسب معلومات ومهارات وطرق جديدة لا عهد له بها، كما أن بإمكانه أن ينعش معلومات ومعارف قد ذبلت.

2- التدريب طريق الارتقاء

يمثل التدريب طريقا للتميز في الكثير من المجالات وذلك لأنه يعمل على إتقان المهارات الحديثة التي تتواكب مع التغيرات المعاصرة، وتحافظ على القيم الفاضلة.

3- التدريب طريق استيعاب التقنية الحديثة

لا يمكن إتقان ما يحدث من تغيرات تقنية متسارعة إلا من خلال التدريب، وذلك لأن التدريب هو حلقة الوصل بين ما يحدث في الدول المتطورة، والمصانع المتقدمة، والتقنية الحديثة من جهة، والمتدربين في العالم من جهة ثانية.

4- الثقة بالنفس وقدراتها وطاقاتها

يكتسب المتدرب الثقة العالية بنفسه وذلك من خلال صقل مهاراته التدريبية، والعمل على تطويرها، وإتقان التخصص الذي يرغب التدريب فيه.

5- شمول التدريب لجوانب كثيرة في الحياة

يشتمل التدريب على تحقيق الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في شتى مجالات الحياة، ذلك أن التدريب يصلح لأي عملية تعليمية، ويوجهها التوجيه الأمثل، ولا يختلف هذا من جانب إلى جانب آخر، بل إن جميع جوانب الحياة تحتاج للتدريب.

التدريب في حضارات ما قبل الإسلام:

ظاهرة التدريب موجودة عبر التاريخ فهي ثمرة عمل طويل مستمر خلال الأجيال، ويشهد على قدم هذه الظاهرة ما وصل إلينا من معلومات عن الحضارات القديمة عن طريق الآثار القديمة والحفريات التي كشفت عن حضارات قديمة وطرق معيشتها ومراكز التعليم والتدريب فيها.

ويقصد بالتدريب هنا نقل المعلومات والمهارات الفنية من فرد لآخر عن طريق التأهيل المباشر فقط وليس عن طريق الكتابة والقراءة. ويرجع السبب في ذلك إلى أن الحضارات القديمة لم تزود الحرفيين ولا المهنيين بالقراءة والكتابة. فالتدريب في الحضارات القديمة كان يتم عن طريق نقل معلومات ومهارات شخص ذي خبرة إلى شخص آخر مبتدئ، فيغرس فيه روح العمل.

وخير مثال على ذلك هو تدريب الصبية على حرفة أو مهنة تحت إشراف صانع أو معلم ماهر عن طريق التمرين والتدريب على العمل، وأما بالنسبة لتجميع المعلومات فهناك اعتقاد عام بين أوساط المفكرين والعلماء بأن الإنسان يقوم بتجميع المعلومات وتحريرها منذ بداية العصر الحجري، ولأسباب موضوعية، وخاصة عند ظهور النهضة الصناعية.

فقد اختير عام 1750م ليكون تاريخا فاصلا بين عهدين للتدريب: الأول ويشمل التدريب في الحضارات القديمة، والثاني يبدأ بالنهضة الصناعية وما أحدثته الاختراعات التكنولوجية والميكانيكية وما إلى ذلك من تأثير في النتاج الفكري والإنساني (مصطفى، 2005، ص118).

التدريب في الحضارات القديمة:

إن تاريخ التدريب ليس حديثا، بل إنه قديم قدم المجتمعات المنظمة، وما وصل إلينا من معلومات عن الحضارة القديمة يدل على وجود نوع من التدريب في تلك الحضارات، كما أن هناك دليلا قائما على الدور الذي قام به التعليم والتدريب في تقدم الحضارة والمدنية.

فأصحاب الحرف والفلاحون في الحضارة القديمة لم يكونوا متعلمين أي لم يجيدوا القراءة والكتابة، وبهذا فإن التدريب في الحضارات القديمة يقصد به التعليم فقط حيث يتلقى الصبي تدريبا من خلال التعليمات المباشرة والمشاهدة والتمرين تحت إشراف صانع أو معلم ماهر دون أن يسبق هذه العملية عملية للتأهيل في العلوم والمعرفة كما هو الحال في عصرنا الحالي.

ونتيجة لعملية التدريب هذه ظهر نظام الحرف في الحضارات القديمة حيث ينقل الأشخاص ذوو الخبرة المعرفة والمهارة إلى أشخاص مبتدئين. وبقي نظام الحرف (نظام التدريب) حتى عام 2100 قبل الميلاد عندما شملت شريعة حمورابي قواعد وإجراءات وضوابط لنظام الحرفيين. ولم تقتصر نقل المعرفة والمهارات على الحرفيين فقط بل تعدتهم إلى بعض المهن الأخرى كالطب والمحاماة والتعليم (خضير، 1994، ص65).

ويذكر كل من عساف (2000) وياغي (2003) أن مرحلة ما قبل ظهور الأديان السماوية (مرحلة الحضارات السابقة) اتسمت بمناهج التفكير الأسطوري والميتافيزيقي التي تغلب عليها التصورات والمفاهيم التي توصل إليها الناس من خلال هذه المناهج التفكيرية، حيث إن أساليب جميع الجوانب الحياتية وأساليب ومهارات التعامل معها يغلب عليها الأساليب الأولية إلى حد كبير نظرا لبدائية أساليب التفكير وبدائية وسائل الإنتاج.

وبالرغم من ذلك تمكن الإنسان من أن يبني خلال هذه المرحلة حضارات تميزت بالاكتشافات وبناء المعارف والمهارات التي من خلالها أمكن للإنسان أن ينتقل إلى المراحل اللاحقة لها كحضارات ما بين النهرين ووادي النيل والحضارة الصينية والهندية القديمة واليونانية.

كما تذكر حسينة (2006، ص27) أن الحضارات القديمة مثل السومرية والمصرية وغيرها، تميزت بالاهتمام الكبير بمدى أهمية الموهبة، والاستعداد الفطري والتعلم الذاتي، فالمدير حسب اعتقادهم يولد ولديه الاستعداد التام ليصبح مديرا، وعليه فالتدريب يعتمد على التعلم الذاتي دون الاعتماد على خبرات الآخرين.

التدريب في الأديان السماوية قبل الإسلام:

تميزت الأديان كالديانة اليهودية والمسيحية بتقديمها للبشرية نظما تربوية ومعرفية وعقائدية مقننة ومحددة من الله سبحانه وتعالى. وتمثل هذه الأديان المنهل الأساس على المستوى التربوي بالدرجة الأساسية، والمستوى المعرفي فيما يتعلق بالجوانب غير المادية الأخرى، السياسية منها أو الاجتماعية أو الإدارية.

وأهم ما يواجه هذه المرحلة من التحديات هو التفوق التربوي الذي جسدته منظومة القيم العقائدية التي جاءت بها هذه الرسالات، في مقابل ذلك الضعف على المستوى التعليمي الذي لم يمكن الإنسان من استيعاب جوهر هذه القيم ولا ما صاحبها من تعاليم معرفية شاملة وكاملة؛ نظرا

لانصراف كثير من البشر إلى الاعتناء بما يتوصلون إليه ببصائرهم وأفكارهم خارج معطيات العقيدة والانحياز إليها ضمن دعاوى الإبداع والتفوق.

وما يهمنا في هذا الجانب هو الضعف الأشد على المستوى التدريبي، المتمثل في انصراف أصحاب العقائد إلى التشبث والتركيز على الجوانب القيمية والجمود معها وعدم الانتقال بها لبناء النظم الحياتية. وبذلك تخلف العمل التطبيقي وانحسرت مستلزمات الحصول على المهارات والمعارف التطبيقية مما أدى إلى أن أصحاب هذه العقائد ظلوا يدورون في نفس الدائرة وفي تلك الفلسفة، حيث إن التخلف أصبح نتيجة عدم العمل على تطبيق العقيدة وهجرها والتشبث بالمظلات الوضعية (نعمان، 2008، ص 15-16)؛ مما قاد الكثير من الدول آنذاك للتخلي عن القيم الدينية، نتيجة بعدها عن الواقع، ومثاليتها في التطبيق، أو انحرافها عن الطبيعة البشرية.

تأصيل التدريب في ضوء التربية الإسلامية:

لتاريخنا الإسلامي العظيم دور كبير في إرساء دعائم ومفاهيم التدريب الجاد، الساعي نحو الإصلاح، المتفق مع الإدارة القوية والنية الحسنة، وذلك عن طريق صور شتى ومظاهر متنوعة تمثلت ابتداء في شخص النبي ﷺ وأصحابه رضوان الله عليهم، ففي تلك الحقبة الزمنية شهد العالم نور الإسلام المتوج بهدي القرآن الكريم والسنة المطهرة.

لقد اخبرنا الله في كتابه الكريم عن أحوال الأمم السابقة مع أنبيائهم ورسلهم، وكيف أنه سبحانه وتعالى أمرهم بدعوة أقوامهم إلى توحيد الله مبشرين لمن آمن منهم بالجنة ومنذرين لمن كفر منهم بالنار، وقد علم سبحانه وتعالى أن هؤلاء الأنبياء والرسل سيواجهون شدائد ومصاعب، وسيقف الطغاة في وجوههم، وأنهم سيكونون في حاجة ماسة إلى معونته تبارك وتعالى، لذلك ضرب لنا الله سبحانه وتعالى أعظم الأمثلة لتدريب لرسله وأنبيائه قبل أن يبعثهم أنبياء ورسلا.

فقد رباهم وأعدهم ودربهم لهذه المهمة الجسيمة أيما تدريب، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية التدريب وشأنه العظيم في الإسلام وفي جميع الأديان السماوية السابقة (اليهودية والمسيحية) وأنه كان متأصلا فيها كلها وله أسسه وجذوره المتغلغلة فيها، ولكن ما نال الديانتين السابقتين من التحريف وقبله عدم ربط القيم الدينية الموجودة في التوراة والإنجيل بالممارسات الواقعية والاعتماد على التربية الوضعية، قد أدى إلى اتساع الفجوة بين تلك الأديان و التدريب.

ونستطيع القول بأن التدريب يعتبر من أهم الأنشطة التي سبق تأصيلها في الإسلام، والشواهد والأمثلة من القرآن الكريم والسنة النبوية وعمل السلف الصالح على التدريب كثيرة، وسوف تُفصّل فيما هو آت:

1- تأصيل التدريب من القرآن الكريم

تتعدد المواضع التي تدل على التدريب في القرآن الكريم، وتمثل أنموذجا فريدا في جميع الجوانب، وذلك لربانية هذا المصدر، وكون توجه التأصيل فيه يعتمد على ذلك، ومن تلك المواضع:

1- التنبيه على أهمية الفهم القرائي:

ونجد ذلك جليا في قوله تعالى: ﴿لَا تُحَرِّكْ بِهِۦ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِۦٓ ﴿١٦﴾﴾ [القيامة: 16] وهذا تدريب لمهارة التلاوة لأنها تحتاج لتحريك اللسان حتى يستطيع نطق الحروف، يقول ابن كثير (1432، ص1942) "هذا تعليم من الله عز وجل لرسوله ﷺ في كيفية تلقيه للوحي من الملك، فإنه كان يبادر إلى أخذه، ويسابق الملك في قراءته، فأمره الله عز وجل إذا جاءه الملك بالوحي أن يستمع له، وتكفل الله أن يجمعه في صدره، وأن ييسره لأدائه على الوجه الذي ألقاه إليه، وأن يبينه له ويفسره ويوضحه".

وشمل التدريب هنا عدة نواح هي:

الحفظ وجمع القرآن في صدر النبي ﷺ وما يسمى بالخبرة السابقة التي كانت موجودة من قبل، الأمر الآخر: التدريب على القراءة، وهذا ما فعله جبريل عليه السلام مع النبيﷺ، وتدريبه على القراءة، والمراجعة، الأمر الثالث: التطبيق العملي من خلال اتباع ما ورد فيه، وهنا جمع التدريب الخبرات السابقة، والإتقان، والتطبيق، وهذه أهم ركائز التدريب في العصر الحديث.

2- التدريب على المهنة

ومن ذلك قول الله تعالى:﴿ قَالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّؤُا۟ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَىٰ غَنَمِي وَلِيَ فِيهَا مَـَٔارِبُ أُخْرَىٰ ﴿١٨﴾﴾ [طه: 18]، وهذا تدريب من الله سبحانه وتعالى لنبيه موسى عليه السلام على رعي الأغنام، وكما نعلم فإن الأنبياء قد رعوا الأغنام، فعن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ قال: ما بعث الله نبيا إلا رعى الغنم". فقال أصحابه: وأنت؟ قال: " نعم، كنت أرعاها على قراريط لأهل مكة" (البخاري، 1437، رقم2262)؛ حتى يسوسوا أممهم كما تساس الغنم بالصبر والجلد عليها، ولم شتاتها وتجميعها إذا تفرقت مرة أخرى، وحمايتها من عدوها، وهذا تمرين من الله لأنبيائه ورسله قبل البعثة حتى يحدث لهم التدريب بالتدرج.

3- التدريب على العبادة

ومن صور التدريب، التدريب على العبادة، يقول تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمُزَّمِّلُ ۝١ قُمِ ٱلَّيۡلَ إِلَّا قَلِيلٗا ۝٢ نِّصۡفَهُۥٓ أَوِ ٱنقُصۡ مِنۡهُ قَلِيلًا ۝٣ أَوۡ زِدۡ عَلَيۡهِ وَرَتِّلِ ٱلۡقُرۡءَانَ تَرۡتِيلًا ۝٤ إِنَّا سَنُلۡقِي عَلَيۡكَ قَوۡلٗا ثَقِيلًا ۝٥﴾[المزمل:1-5]، وهذا تدريب من الله سبحانه وتعالى لنبيه الكريم على الصلاة الطويلة الشاقة نحو قيام الليل، وهذا التدريب يحمل معاني كثيرة لا تقتصر على الصلاة فقط؛ بل تعني أيضا تدريب الرسول صلى الله عليه وسلم على العمل الشاق والثقيل الذي ينتظره، وهو الدعوة إلى دين الله وحمل هذه الرسالة ومواجهة تبعاتها، والتدرب على تذليل الصعاب.

4- التدريب على الحوارات العقدية، والفكرية المستقبلية

يقول تعالى: ﴿سَيَقُولُ ٱلسُّفَهَآءُ مِنَ ٱلنَّاسِ مَا وَلَّىٰهُمۡ عَن قِبۡلَتِهِمُ ٱلَّتِي كَانُواْ عَلَيۡهَاۚ قُل لِّلَّهِ ٱلۡمَشۡرِقُ وَٱلۡمَغۡرِبُۚ يَهۡدِي مَن يَشَآءُ إِلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ ۝١٤٢﴾ [البقرة: 142]، وهنا تدريب من الله سبحانه وتعالى لنبيه محمد عليه السلام على الإجابة على الأسئلة المستقبلية، وكيفية مواجهة المواقف الحرجة الصعبة، وهذا دليل على أهمية تدريب الفرد نفسه على الإلمام بجوانب الموضوع الذي يريد مناقشته أو عرضه على الناس لإقناعهم به أو غير ذلك. فالتمكن من جوانب موضوع الحوار يجعل الفرد قادرا على الإجابة على أية أسئلة أو استفسارات مفاجئة. وهذا أمر في غاية الأهمية للمربين من معلمين ومدربين وغيرهم.

5- التدريب على الصناعات اليدوية

يقول تعالى: ﴿وَلَقَدۡ ءَاتَيۡنَا دَاوُۥدَ مِنَّا فَضۡلٗاۖ يَٰجِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُۥ وَٱلطَّيۡرَۖ وَأَلَنَّا لَهُ ٱلۡحَدِيدَ ۝١٠﴾ [سبأ: 10]، وهنا تدريب من الله سبحانه وتعالى لنبيه داود عليه السلام على صناعة الدروع. وقد علمه الله تعالى كيف يصنع هذه الدروع على هيئة حِلَق، وإلا فقد كانت تصنع قبل ذلك صفائح، فسردها وحلقها داود عليه السلام فجمعت بين الخفة والتحصين (الآلوسي، 1415، رقم114/22).

6- التدريب على القيادة

تنوعت صور التدريب على القيادة في القرآن الكريم وتعددت أشكالها، ومن ذلك صور القيادة التي قام بها الأنبياء، سواء أكانت قيادة عسكرية، أم دينية، أم أخلاقية، أم فكرية، أم مهنية؛ وذلك

تأكيدا لأساليب القيادة المتنوعة في كتاب الله تعالى، وقد أوصى الله سبحانه النبي بالقيادة الأخلاقية في قوله: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴿١٥٩﴾ ﴾ [آل عمران:159]، والقيادة الفكرية بقوله تعالى: ﴿إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ﴿١٩١﴾﴾ [آل عمران: 190-191]، وغيرها من صور التدريب المتنوعة للقيادة في القرآن الكريم.

7- التدريب على مهارات التعامل مع الآخرين

تعد صور مهارات التعامل مع الآخرين في القرآن الكريم كثيرة لتشمل جوانب الشخصية المختلفة، ومثال ذلك في سورة الحجرات حينما بدأ الحوار بعدم رفع الصوت على النبي في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَرْفَعُوٓا۟ أَصْوَٰتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ ٱلنَّبِىِّ وَلَا تَجْهَرُوا۟ لَهُۥ بِٱلْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَٰلُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرُونَ﴿٢﴾﴾ [الحجرات: 2]، كذلك التثبت في صدق الأخبار، يقول تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقٌۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓا۟ أَن تُصِيبُوا۟ قَوْمًۢا بِجَهَٰلَةٍ فَتُصْبِحُوا۟ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَٰدِمِينَ﴿٦﴾﴾ [الحجرات: 6]، وكذلك الحرص على الإصلاح وتقريب وجهات النظر، في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴿١٠﴾﴾ [الحجرات:10]، وهكذا تمضي السورة في التدريب على مهارات التعامل مع الآخرين في وصف بديع يشمل إحسان الظن، والبعد عن الغيبة، والبعد عن التفاخر بالقبلية، وهذا مطرد في القرآن الكريم ومتنوع.

وهناك الكثير من صور التدريب في القرآن الكريم التي تشمل نواحي متعددة ومجالات متنوعة.

2-تأصيل التدريب من السنة النبوية المطهرة

تتنوع صور التدريب في السنة النبوية المطهرة، وذلك في عدة جوانب تتعلق بالعبادة، والأخلاق، والجوانب الاجتماعية والقيادية، وغيرها؛ مما يبين مدى معرفة النبي ﷺ بأحوال المتدربين، وعنايته بتدريب أصحابه على الكثير من المهارات والقيم، والأفكار التي تتعلق بحياتهم، وقيادتهم للآخرين، ومن ذلك:

1- فهم أحوال المتدربين، والعناية بالتدرج في تدريبهم

لما أرسل الرسول محمد ﷺ معاذا إلى اليمن قال له ﷺ: "ادْعُهُمْ إِلَى شَهَادَةِ أَنْ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، وَأَنِّي رَسُولُ اللَّهِ، فَإِنْ هُمْ أَطَاعُوا لِذَلِكَ، فَأَعْلِمْهُمْ أَنَّ اللَّهَ قَدِ افْتَرَضَ عَلَيْهِمْ خَمْسَ صَلَوَاتٍ فِي كُلِّ يَوْمٍ وَلَيْلَةٍ، فَإِنْ هُمْ أَطَاعُوا لِذَلِكَ، فَأَعْلِمْهُمْ أَنَّ اللَّهَ افْتَرَضَ عَلَيْهِمْ صَدَقَةً فِي أَمْوَالِهِمْ تُؤْخَذُ مِنْ أَغْنِيَائِهِمْ وَتُرَدُّ عَلَى فُقَرَائِهِمْ" (البخاري، 1437، رقم1496).

ففي هذا الحديث تدريب لمعاذ ﷺ على الدعوة بشكل عام من خلال مواجهة أهل اليمن، ونلاحظ هنا أن النبي عليه السلام راعى التدرج وهو يدرب معاذا، فدربه أولا على دعوتهم للتوحيد ثم إذا هم أطاعوه يبدأ يفصل لهم في الأمور الأخرى، وهذه من المهارات اللازمة للتدريب، الموصلة للخبرة إلى المتدربين.

2- التدريب على الحرفة

في هذا الجانب يقول عقبة بن عامر الجهني رضي الله تعالى عنه: جاء رسولَ الله ﷺ خصمان، فقال: "اقض بينهما". قال: أنت أولى بذلك مني يا رسول الله، قال: "وإن كان" قال: فإذا قضيت بينهما فما لي؟ قال: "إن كنت قضيت بينهما فأصبت القضاء فلك عشر حسنات، وإن أنت اجتهدت فأخطأت فلك حسنة" (البخاري، 1437، رقم395)، فهنا تدريب واضح من الرسول ﷺ لعقبة على القضاء والفتوى في حضرته ﷺ وهذا دليل على حرص الرسول على أمته من بعده، وإعدادهم لما قد يواجههم بعد ذلك من مشكلات وقضايا وحوادث لم تقع في زمنه فتحتاج منهم إعمال عقولهم وإصدار الأحكام المناسبة، وهذا الأمر لا يتأتّى إلا بالتدريب والتمرين الذي فطن لأهميته الرسول ﷺ.

3- الاهتمام بالجانب العملي والتطبيقي

عن أبي سعيد الخدري ﷺ أن رسول الله ﷺ مر بغلام يسلخ شاة فقال له: "تنح حتى أريك فإني لا أراك تحسن تسلخ" قال: فأدخل رسول الله ﷺ يده بين الجلد واللحم فدحس بها حتى توارت إلى الإبط ثم قال ﷺ: "هكذا يا غلام فاسلخ" ثم انطلق فصلى ولم يتوضأ ولم يمس ماء (ابن حبان، 1372، رقم1163)، وهنا تدريب من الرسول لهذا الفتى على كيفية سلخ الشاة بعد ذبحها، فقام الرسول عليه السلام بالتطبيق العملي أمام الفتى حتى يتعلم جيدا، فلوا أن الرسول اكتفى بالشرح النظري له لما فهم كما فهم عندما طبق الرسول ذلك عمليا.

4- امتثال القدوة في القيادة الأسرية

كان النبي ﷺ مثالا عظيما في قيادة أسرته، وتواضعه الكبير في ذلك، وقيامه بالأعمال المنزلية المعتادة، تدريبا عليها، وتدريبا لمن بعده بلين الجانب، وسمو الخلق، تقول عائشة ﷺ أنها سئلت: "ما كان النبي ﷺ يعمل في بيته؟ قالت: كان يخيط ثوبه ويخصف نعله ويعمل ما يعمل الرجال في بيوتهم" (ابن حبان، 1372، رقم5677)، وفي هذا الحديث يدرب الرسول ﷺ أمته على تدبير شؤونهم وأعمالهم المنزلية من خياطة ملابس، وإصلاح وخرز أحذية وغيرها، وأن يقوم الإنسان بفعل ذلك بنفسه حتى يتم له التدريب المناسب، فالرسول لديه الزوجات والخدم ولكن لحرصه على تدريب أمته على تدبير شؤونهم فعل ذلك بنفسه حتى يتم الاقتداء به.

5- التدريب على مهارات الأكل

يذكر عمر بن أبي سلمة ﷺ قال: كنت غلاما في حجر رسول الله ﷺ، وكانت يدي تطيش في الصحفة، فقال لي رسول ﷺ: يا غلام سم الله، وكل بيمينك، وكل مما يليك فما زالت تلك طعمتي بعد" (البخاري، 1437، رقم 5376)، وهنا تدريب من الرسول عليه السلام لعمر بن أبي سلمة على آداب الطعام وهي: التسمية (قول: بسم الله)، والأكل باليد اليمنى، وأن يأكل من الجانب الذي يقرب منه من الطعام، وهذا تدريب عملي منه ﷺ أدى إلى إتقان الغلام المهارة والتمسك بها.

6- التدريب على القيادة

ومن ذلك تدريب النبي ﷺ لأسامة بن زيد على قيادة الجيش، وهو في سن مبكرة، عَنِ ابْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: أَمَّرَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أُسَامَةَ عَلَى قَوْمٍ فَطَعَنُوا فِي إِمَارَتِهِ، فَقَالَ: " إِنْ تَطْعَنُوا فِي إِمَارَتِهِ فَقَدْ طَعَنْتُمْ فِي إِمَارَةِ أَبِيهِ مِنْ قَبْلِهِ، وَايْمُ اللَّهِ لَقَدْ كَانَ خَلِيقًا لِلْإِمَارَةِ، وَإِنْ كَانَ مِنْ أَحَبِّ النَّاسِ إِلَيَّ، وَإِنَّ هَذَا لَمِنْ أَحَبِّ النَّاسِ إِلَيَّ بَعْدَهُ " (البخاري، 1437، رقم 4250).

7- التدريب على إدارة الأسرة

وقد كان النبي ﷺ قدوة في ذلك من خلال: الخيرية للأهل، والقيام بشؤونهم، واحتواء مشكلاتهم، والترفيه عنهم، والتعبير عن مشاعره تجاههم، وغيرها من المهارات التدريبية التي طبقها ﷺ مع أهله، وقد أوجزها ﷺ في قوله: (خَيْرُكُمْ خَيْرُكُمْ لأهله وأنا من خيركم لأهلي) (الألباني، 1425، رقم 353).

ومن ذلك قصته ﷺ مع ابنته فاطمة ﷺ عندما طلبت منه خادما؛ كما جاء في حديث علي بن أبي طالب ﷺ حيث قال: "اشتكت إلي فاطمة ﷺ مجل يديها من الطحن فأتينا النبي ﷺ فقلت: يا

رسول الله فاطمة تشتكي إليك مجل يديها من الطحن وتسألك خادما فقال: ألا أدلكما على ما هو خير لكما من خادم فأمرنا عند منامنا بثلاث وثلاثين وثلاث وثلاثين وأربع وثلاثين من تسبيح وتحميد وتكبير" (ابن حنبل، 1985، رقم2/214).

وهذا يدل على تدريبه ﷺ لفاطمة وعلي ﷺ على هذا الذكر قبل النوم والذي يبعد عنهما الإعياء من الخدمة وإدارة الأسرة وفيه فائدة تربوية جليلة لبقية الأمة الإسلامية خاصة في وقتنا الحاضر ؛ حيث كثرت مشكلات الخدم وتبعاتها.

إن هذه القيم، والأساليب التدريبية قد استخدمها النبي ﷺ في تعاملاته مع الصحابة، وغيرهم ممن كان يخالطهم ﷺ من المشركين، واليهود، ليعطي منهجا في التدريب، صالحا للتطبيق في مختلف الأزمان.

3- تأصيل التدريب من عمل السلف الصالح

تعددت المواقف التربوية للتدريب في عهد السلف الصالح رضوان الله عليهم أجمعين، وظهرت بشكل كبير فيما نقل عنهم في سيرهم، أو أثر عنهم في مؤلفاتهم، وخاصة فيما يتعلق بتعليمهم، وتوجيههم للنشء، ومن ذلك:

1- التدريب على إتقان مهارات العمل

حرص السلف الصالح على توجيه المتدربين وتدريبهم على إتقان مهارات العمل، ومن ذلك: حينما كان عمر رضي الله تعالى عنه يدرب شريحا على القضاء قائلا: " اقض بما استبان لك من كتاب الله، فإن لم تعلم كل كتاب الله فاقض بما استبان لك من قضاء رسول الله ﷺ، فإن لم تعلم كل أقضية رسول الله ﷺ فاقض بما استبان لك من أئمة المهتدين، فإن لم تعلم كل ما قضت به أئمة المهتدين فاجتهد رأيك، واستشر أهل العلم والصلاح" (ابن القيم،1411، رقم 204/1)، وفي هذا بناء علمي دقيق على التدريب المثالي، الذي يتجاوز الكثير من اجتهادات التدريب الأشبه بالتجارب الشخصية مما لا يمت للتدريب الأمثل بصلة.

2- التدريب على مهارات التعلم

وفي الجانب التعليمي نرى أبا الدرداء رضي الله تعالى عنه، كانت له طريقة فريدة يدرب بها الناس على قراءة القرآن، وذلك بجامع دمشق، فكان إذا صلى الفجر اجتمع للقراءة عليه، فكان يجعلهم عشرة عشرة، وعلى كل عشرة عريف، ويقف هو في المحراب يرمقهم ببصره، فإذا غلط

أحدهم رجع على عريفه، فإذا غلط عريفهم رجع إلى أبي الدرداء فسأله عن ذلك (الجزري، 1427، رقم 1/606-607)، وهذه مهارات تدريبية تعليمية، تشمل الجوانب التعبدية، والتعليمية.

3- التدريب على التعامل مع المواقف المتعددة

من الجوانب الاجتماعية والأخلاقية التي كان يقوم بها عمر بن الخطاب ﷺ، أنه كان يدرب الناس على أن يكونوا أقوياء فيهم خشونة الرجال وقوتهم، فها هو يقول لأهل الشام: " ائتزروا وارتدوا، وانتعلوا وألقوا الخفاف، وارموا الأغراض، وألقوا الركب وانزوا نزوا على الخيل، وعليكم بالمعدية، ودعوا التنعم وزي العجم..." (ياسين، 1404، ص 102-103).

4- الحرص على اصطفاء الطلاب، والمجموعات التدريبية

حرص السلف الصالح على التدريب، واصطفاء الطلاب من أهل العلم، وذلك لتدريبهم على طلب العلم، وعلى مهارات التدريس، ونفع الناس، ومن ذلك الكثير من العلماء من الصحابة، والتابعين، حتى القرون المتأخرة.

5- التدريب على الجوانب الإيمانية

حرص السلف الصالح على الجوانب التعبدية، والعبادية في تدريبهم لطلابهم، فقد كان الإمام النووي يدرب الناس على التأثر بقراءة القرآن الكريم والبكاء، حيث قال: " وطريقة تحصيل البكاء أن يتأمل ما يقرأ من التهديد والوعيد الشديد والمواثيق والعهود، ثم يفكر في تقصيره فيها، فإن لم يحضره عند ذلك حزن وبكاء فليبك على فقد ذلك فإنه من المصائب" (النووي، 1432)، وقد يكون هذا مناسبا للتدريب العملي على الجوانب الوجدانية.

تتضح مما سبق الأصول الإسلامية الصحيحة للتدريب، حيث لم يترك الإسلام جانبا من جوانب التدريب أو ركيزة من ركائزه إلا أوضحه تمام الإيضاح وبصور شتى؛ فقد تكون آية قرآنية، أو حديثا شريفا، أو سيرة عطرة لخير الخلق محمد ﷺ، أو منهجا تدريبيا من عمل السلف الصالح.

والتدريب يتأثر بالتطورات والتغيرات التي تجري حوله نتيجة تعاقب الأزمان وتغير الأحوال وما يترتب على ذلك من متطلبات واحتياجات، وظهور توجهات حديثة لتنظيمه وتحديده بمعايير وضوابط تضمن تصميم أدق لمعطياته وتحقيق أفضل لأهدافه، ونتيجة لذلك ظهر مفهوم حديث للتدريب يتضمن وجود أهداف لعملية التدريب ينبغي الأخذ بها، ووجود مدرب يمتلك مهارات خاصة تمكنه من القيام بالعملية التدريبية بشكل فعال، ووجود متدرب يتميز بخصائص معينة تمكنه من الإفادة من عملية التدريب، ويجري كل ذلك في مكان مخصص للعملية التدريبية.

ولأن التربية الإسلامية تتميز عن غيرها من التربيات الوضعية الأخرى بصلاحيتها لكل زمان ومكان؛ فهي مجال خصب لتأصيل أي فرع من فروع العلم مهما طرأ عليه من تطورات وتغيرات؛ لذلك جاءت هذه المنهجية التربوية الإسلامية للمساهمة في تأصيل التدريب في صورته الحديثة.

المنهجية التربوية الإسلامية لتأصيل التدريب:

ظهر الاهتمام بالتدريب في العصر الحديث باعتباره عاملا من العوامل المهمة لتعزيز الحضارة المادية وإبراز سيطرتها وامتداد نفوذها، بل وأصبح من أهم الوسائل الفعالة لإتقان الحضارة والتقنية واستيعابها، والوصول للأهداف وتحقيقها (البشري، 1435، ص8).

ولكي تحقق العملية التدريبية الغاية المنشودة منها؛ ينبغي أن تبنى على أسس متينة ودعائم مرتبطة بعضها ببعض بحيث يحقق نجاح كل دعامة نجاح الدعامة الأخرى.

والتدريب الحديث يقوم على دعائم معينة يضمن توافرها بشكل فعال نجاح العملية التدريبية، وفي هذا البحث نركز على مجموعة من دعائم التدريب الحديث، ثم نبرز الأسس الإسلامية لهذه الدعائم.

دعائم التدريب الحديث:

أولا: الأهداف

تعد الأهداف من أهم دعائم التدريب الحديث؛ حيث يصعب الحكم على نجاح العملية التدريبية دون النظر إلى مدى تحقق أهدافها. وللتدريب في ضوء التصور الإسلامي الحديث أهداف عديدة منها:

1- أن تكون معلومات موضوع التدريب محددة كمًّا ونوعًا، سهلة الحفظ والتطبيق، ومن المهم عند القيام بالعملية التدريبية أن تكون المعلومات الملقاة على المتدربين مقننة ودقيقة؛ حتى يتمكنوا من فهمها واستيعابها ومن ثم ممارستها.

ولقد عرف أسلافنا أهمية الاقتصار على شيء محدد مفهوم حتى يعقل ويفهم، فعن ابن عباس رضي الله تعالى عنهما أن وفد عبد القيس لما أتوا النبي ﷺ قال: "من القوم؟ " أو "من الوفد؟" قالوا: ربيعة. قال: "مرحبا بالقوم- أو بالوفد- غير خزايا ولا ندامى". فقالوا: يا رسول الله، إنا لا نستطيع أن نأتيك إلا في شهر الحرام، وبيننا وبينك هذا الحي من كفار مضر فمرنا بأمر فصل، نخبر به من وراءنا، وندخل به الجنة. وسألوه عن الأشربة، فأمرهم بأربع، ونهاهم عن أربع؛ أمرهم بالإيمان بالله وحده، قال: "أتدرون ما الإيمان بالله وحده؟ "قالوا: الله ورسوله أعلم. قال: "شهادة أن لا إله إلا

الله وأن محمدا رسول الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصيام رمضان، وأن تعطوا من المغنم الخمس". ونهاهم عن أربع: عن الحنتم والدباء والنقير والمزفت- وربما قال: المقير- وقال: "احفظوهن، وأخبروا بهن من وراءكم" (البخاري، 1437، رقم 53).

والحنتم: هي الجرة أو الجرار الخضر أو الحمر، والدباء: وهي اليقطين " القرع" والمقصود النهي عن الوعاء المتخذ منه بعد حفره وتفريغه من محتواه ليصبح مثل الوعاء. والنقير: هو ما ينقر في أصل النخلة ويجوف ليصبح مثل الوعاء. والمزفت: هو ما طلي بالزفت (الدرر السنية، د.ت).

وهنا نلاحظ أن هذا الوفد سأل الرسول ﷺ أمرا محددا يأخذون به، فأجابهم صلى الله عليه وسلم بطريقة محددة ومقننة وملبية لطلبهم.

2- الوضوح في المهمة المطلوبة

ينبغي أن يكون موضوع التدريب واضحا ومحددا ببداية ونهاية، ومتدرجا بطريقة منطقية؛ حتى لا يشعر المتدربون بضعف الاستيعاب لغموض الطرح الموجود من قبل المدرب.

ولقد فطن الرسول ﷺ لهذا الأمر عند إرساله معاذا ﷺ إلى اليمن، حيث لم يرض إلا أن يستخبر منه كيف يقضي، فقال له: " كيف تصنع إن عرض لك قضاء؟" قال: أقضي بما في كتاب الله. قال: "فإن لم يكن في كتاب الله؟" قال: فبسنة رسول الله ﷺ. قال: " فإن لم يكن في سنة رسول الله ﷺ؟ قال: أجتهد رأيي، لا آلو. قال: فضرب رسول الله ﷺ صدري، ثم قال: "الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله ﷺ لما يرضي رسول الله ﷺ" (ابن القيم، 1411، رقم1/183)، فالرسول ﷺ أرسل معاذا لمهمة محددة بعد أن أعلمه ماذا يصنع ومن أين وكيف يبدأ، وكيف يتدرج من الأهم ثم المهم وكيف يتصرف برأيه واجتهاده إذا اضطر لذلك.

3- الممارسة والتطبيق العملي لما تم تعلمه

من أهم دعائم العملية التدريبية: الممارسة الفعلية والتطبيق العملي لما تم تعلمه من معلومات نظرية؛ حتى يتم ترسيخها في نفوس المتدربين مما يؤدي إلى نجاح العملية التدريبية.

ويؤكد على ذلك البشري في دراسته (1435، ص20) فيقول: "عندما يقترن القول بالعمل يكون ذلك أوقع في النفس، وآكد في الفهم والإدراك، وهذا ما نعني به أسلوب الممارسة العملية، فلا يقف المدرب والمتدرب عند مرحلة القول فقط، بل ينتقل إلى مرحلة العمل والتطبيق والاستفادة مما علمه".

وفي قصة إبراهيم عليه السلام تقرر انتقال الجانب الإيماني من علم اليقين، إلى عين اليقين، وذلك لاعتماده على المشاهدة، يقول تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ أَرِنِى كَيْفَ تُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِى ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ ٱلطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ ٱجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ٱدْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَٱعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٦٠﴾﴾ [البقرة: 260].

وقد حرص الرسول ﷺ على تطبيق مبدأ الممارسة العملية في حياته مع الصحابة، ومن ذلك: ما رواه عبدالله بن عمرو أن رجلا أتى النبي ﷺ فقال: يا رسول الله كيف الطهور؟ فدعا بماء في إناء فغسل كفيه ثلاثا ثم غسل وجهه ثلاثا ثم غسل ذراعيه ثلاثا ثم مسح برأسه فأدخل إصبعيه السباحتين في أذنيه ومسح بإبهامه على ظاهر أذنيه ومسح بإبهاميه على ظاهر أذنيه وبالسباحتين باطن أذنيه ثم غسل رجليه ثلاثا ثلاثا ثم قال: "هكذا الوضوء فمن زاد على هذا أو نقص فقد أساء وظلم أو ظلم وأساء" (الألباني، 1423، رقم 124).

4- توظيف الوسائل التعليمية في المو اقف التدريبية

تبرز أهمية الوسائل التعليمية من ضرورة ملازمتها للمواقف التدريبية؛ حيث إنها توفر الوقت والجهد وتسهم في إيصال المعلومة للمتدرب بشكل سريع وفعال. والوسائل التعليمية هي كل ما يستخدمه المدرب من أجهزة وأدوات ومواد أثناء العملية التدريبية.

وتساعد هذه الوسائل في بناء وتجسيد المفاهيم والقيم المجردة، وإثارة الانتباه والدافعية للتعلم، وتوفير إمكانية تعلم الظواهر الخطرة والنادرة، والتغلب على البعدين الزماني والمكاني، كما أنها تساعد في تقليص الفروق الفردية بين المتدربين. وهناك العديد من الشواهد التي تؤكد على استخدام الرسول ﷺ للعديد من الوسائل التعليمية في تعليمه وتدريبه للصحابة رضوان الله عليهم ومنها:

أ- الرسوم والأشكال التوضيحية

تعتبر الرسوم والأشكال التوضيحية من أبرز الوسائل التعليمية، فهي شائعة الاستخدام، وذات دلالة باقية في الذهن، وقد ورد في القرآن الكريم إشارة لها في قوله تعالى: ﴿وَمَا كُنتَ تَتْلُوا۟ مِن قَبْلِهِۦ مِن كِتَٰبٍ وَلَا تَخُطُّهُۥ بِيَمِينِكَ ۖ إِذًا لَّٱرْتَابَ ٱلْمُبْطِلُونَ ﴿٤٨﴾﴾ [العنكبوت: 48].

وجاء في تفسير ابن كثير لهذه الآية: " وهكذا كان رسول الله ﷺ دائما إلى يوم الدين، لا يحسن الكتابة، ولا يخط سطرا ولا حرفا بيده، بل كان له كتاب يكتبون بين يده الوحي والرسائل إلى الأقاليم" (ابن كثير، 1432، ص390).

وذكر البشري (1435، ص15) ارتباط الرسوم الإيضاحية بالتعليم والتدريب، لأنها تساعد على تفتيح مدارك المتعلمين وتقريب المعاني البعيدة، وتجسيد بعض الأفكار الغريبة على أذهانهم. وهي مهمة كونها طاردة للملل والسأم والتعقيد.

وقد استخدم النبيﷺ الرسوم والأشكال الإيضاحية في تدريبه وتعليمه للناس، وكان يدعم أقواله ﷺ في بعض حديثه برسومات تقرب المعنى للأذهان، وتعين على الحفظ (الشلهوب، 1417، ص112).

ويظهر ذلك جليا في حديث ابن عباس ﷺ حيث قال: (خط رسول ﷺ في الأرض أربعة خطوط، قال: "تدرون ما هذا؟". فقالوا: الله ورسوله أعلم، فقال رسول الله ﷺ: أفضل نساء أهل الجنة خديجة بنت خويلد، وفاطمة بنت محمد، وآسية بنت مزاحم امرأة فرعون، ومريم ابنة عمران، رضي الله عنهن أجمعين" (ابن حنبل، 1985، رقم 2536).

والحديث هنا يوضح لنا سمو أربع شخصيات من النساء المؤمنات، يمثلن التكامل الإنساني، كما يوضح أنهن متقاربات في درجات السمو، متوازيات في الفضل، ولكل منهن شخصيتها المتمايزة (الهاشمي، 1405، ص221)، وقد جاء رسم الرسول ﷺ لهذه الخطوط الأربعة مناسبا ومؤديا لغرض الإيضاح تمام الأداء.

ب- اللوح أو (السبورة)

يعتبر اللوح وسيلة تعليمية شائعة الاستعمال وسهلة التركيب، وبسيطة المكونات، يستخدم لتثبيت المعلومات وحفظها، وعرضها بأكثر من طريقة على المتلقين، وقد كان اللوح من ضمن ما يستخدم من أدوات لكتابة القرآن الكريم، وقد ورد ذلك في قوله تعالى:﴿بَلْ هُوَ قُرْءَانٌ مَّجِيدٌ ۝٢١ فِي لَوْحٍ مَّحْفُوظٍ ۝٢٢﴾ [البروج: 21-22]، بل إن القرآن كان كذلك في لوح (الهاشمي، 1405، ص214).

ونظرا لحاجة الإنسان لمحو ما يكتب على الألواح والاستفادة منها مرة أخرى، ظهر نوع من الألواح يسمى (السبورة) وتعرف بأنها: "الألواح من الساج يكتب فيها التذاكير" (ابن منظور، د.ت، ص5).

وقد استخدم السلف الصالح السبورة كوسيلة تعليمية في القرن الأول الهجري؛ والشاهد على ذلك: قول سلم العلوي: " رأيت أبان يكتب عند أنس في سبورة" (البشري، 1435، ص16).

وهذا يعني ضرورة استثمار الوسائل المتاحة للتدريب مع تطور الجوانب التقنية، والفنية التي تساعد على الوصول الأمثل للتدريب.

ثانيا: المهارات الواجب تو افرها في المدرب

المدرب هو الشخص الذي يملك معرفة أو مهارة أو خبرة ويعمل على نقلها إلى الآخرين من خلال برامج تدريبية منظمة ولا بد أن تتوافر لديه القدرة على توصيل المعلومات إلى الآخرين (الصحاف، 1999، ص53). كما يعرفه توفيق (1998، ص128) بأنه: المحدد الرئيس لما يتم إنجازه في البرنامج التدريبي؛ كالقرارات المتعلقة بأهداف البرنامج واستخدام المواد والوسائل التدريبية المتعددة وتنظيم وإدارة قاعة التدريب وطرق التدريب.

وللمدرب دور فاعل ومؤثر في نجاح العملية التدريبية أو فشلها، فهو الشخص المنوط به إحداث التغييرات المرغوبة في الأفراد والجماعات. والتدريب ليس مجرد معلومات تخرج للناس لأن هذه المعلومات لها طرق إخراج تحتاج إلى أساليب في التقويم وفي عرضها وفي ترتيبها ورصدها في الوقت نفسه، لذلك فهي تحتاج إلى شخصية مؤثرة ذات عمق وتكون مستوعبة تماما لكثير من الأمور ولعدد من الشروط حتى ينجح التدريب (شراب، 1423، ص38)، ومن المهارات اللازمة للمدرب:

1- القدرة على الكلام الواضح المؤثر

الكلام لغة التواصل بين المتكلم والمستمعين، وحتى يكون له أثر مفيد ودور فعال في التدريب، لا بد من توفر بعض المهارات والمواصفات في قائله، حتى يبعث على التأثير في النفوس، ويجذب الألباب نحو محتواه (البشري، 1435، ص10). لذلك نجد الدين الإسلامي تكفل بوضع أهم الصفات والمهارات الواجب توافرها في المتحدث قديما وحديثا والتي تظهر في الشواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ومنها:

أ- أن يجيد المرسل (المتحدث) لغة المتلقي ويتحدث بلسانه، ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ فَيُضِلُّ ٱللَّهُ مَن يَشَآءُ وَيَهۡدِي مَن يَشَآءُۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ٤﴾ [إبراهيم: 4].

ب- أن يكون المتحدث فصيح اللسان، ليتمكن من الحوار والإقناع، ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿وَأَخِي هَٰرُونُ هُوَ أَفۡصَحُ مِنِّي لِسَانٗا فَأَرۡسِلۡهُ مَعِيَ رِدۡءٗا يُصَدِّقُنِيٓۖ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ ٣٤﴾ [القصص: 34].

ج- أن يكون المتحدث منشرح الصدر وسليم النطق في مخارج الحروف، ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي ٢٥ وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي ٢٦ وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي ٢٧ يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي ٢٨﴾ [طه: 25-28].

د- أن يكون صبورا واسع الأفق ويعطي أكثر من فرصة للمتلقين عنه، ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿وَٱصۡبِرۡ نَفۡسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ رَبَّهُم بِٱلۡغَدَوٰةِ وَٱلۡعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجۡهَهُۥۖ وَلَا تَعۡدُ عَيۡنَاكَ عَنۡهُمۡ تُرِيدُ زِينَةَ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۖ وَلَا تُطِعۡ مَنۡ أَغۡفَلۡنَا قَلۡبَهُۥ عَن ذِكۡرِنَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ وَكَانَ أَمۡرُهُۥ فُرُطٗا ٢٨﴾ [الكهف: 28].

هـ- أن يكون المتحدث مقتصدا في صوته؛ فلا يخافت به بحيث لا يسمعه المتلقون، ولا يرفعه بشكل يؤذي أذان المتلقين، ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿وَٱقۡصِدۡ فِي مَشۡيِكَ وَٱغۡضُضۡ مِن صَوۡتِكَۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلۡأَصۡوَٰتِ لَصَوۡتُ ٱلۡحَمِيرِ ١٩﴾ [لقمان: 19].

وجاء في تفسير ابن كثير لهذه الآية: " واغضض من صوتك" أي: لا تبالغ في الكلام، ولا ترفع صوتك فيما لا فائدة فيه؛ ولهذا قال تعالى: "إن أنكر الأصوات لصوت الحمير"، "قال مجاهد وغير واحد: إن أقبح الأصوات لصوت الحمير، أي: غاية من رفع صوته أنه يشبه بالحمير في علوه ورفعه، ومع هذا فهو بغيض إلى الله تعالى". (ابن كثير، 1432، ص412).

ولنا في رسولنا صلى عليه وسلم أسوة حسنة في تمثل وتطبيق كل هذه الصفات والمهارات؛ فقد كان ﷺ يدعوهم أولا للإصغاء والإنصات قبل الحديث إليهم، وهو أولى درجات الاستجابة والاستفادة والتغيير إلى الأفضل.

وكان يحادثهم بكلام واضح لا لبس فيه ولا غموض، كلام شافٍ وافٍ، بعبارات مناسبة لمواقفها وموجزة، وكل ذلك بصوت جلي مسموع استطاع الصحابة من خلاله نقل الأحاديث النبوية الشريفة للبشرية جمعاء على مر العصور.

2- تكرار القول أو الفعل أثناء العملية التدريبية

للتكرار أثناء العملية التدريبية فوائد عديدة، منها التأكيد والتثبيت لبعض المعلومات والحقائق والمفاهيم، وحفظ الشيء المكرر ورسوخه في الذهن، وإثارة الانتباه حول الشيء المكرر، والاهتمام به والتنبيه عليه (البشري، 1435، ص11).

وقد حرص الرسول ﷺ على حفظ القرآن، فتكفل الله بحفظه، كما قال تعالى:﴿لَا تُحَرِّكْ بِهِۦ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِۦٓ ۝١٦ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ ۝١٧﴾ [القيامة: 16-17].

وقد ورد في تفسير ابن كثير لهذه الآية: " هذا تعليم من الله عز وجل لرسوله ﷺ في كيفية الوحي من الملك، فإنه كان يبادر إلى أخذه ويسابق الملك في قراءته، فأمره الله عز وجل إذا جاءه الملك بالوحي أن يستمع له، وتكفل الله له أن يجمعه في صدره وأن ييسره لأدائه على الوجه الذي ألقاه إليه، وأن يبينه له ويفسره ويوضحه" (ابن كثير، 1432، ص406).

والتكرار يعني الإتيان بالقول أو الفعل أكثر من مرة، بغية التأكد والتثبت، وقد ورد في القرآن الكريم بهذا المعنى في قوله تعالى:﴿ثُمَّ ٱرْجِعِ ٱلْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنقَلِبْ إِلَيْكَ ٱلْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ ۝٤﴾ [الملك: 4].

وجاء في تفسير ابن كثير لهذه الآية: "وقوله: (ثم ارجع البصر كرتين) قال: مرتين. (ينقلب إليك البصر خاسئا) قال ابن عباس: ذليلا، وقال مجاهد، وقتادة: صاغرا. (وهو حسير) قال ابن عباس: يعني: وهو كليل. وقال مجاهد، وقتادة، والسدي: الحسير: المنقطع من الإعياء. ومعنى الآية: إنك لو كررت البصر، مهما كررت، لانقلب إليك، أي: لرجع إليك البصر، (خاسئا) عن أن يرى عيبا أو خللا (وهو حسير) أي: كليل قد انقطع من الإعياء من كثرة التكرر، ولا يرى نقصا" (ابن كثير، 1432، ص562).

وقد استخدم الرسول ﷺ التكرار كوسيلة تدريبية، وذلك في مواقف عديدة، حيث كان يكرر كلامه ويعيده على سامعيه؛ والشاهد على ذلك حديث أنس بن مالك ﷺ " أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان إذا سلم سلم ثلاثا، وإذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا" (البخاري، 1437، رقم 6244).

وهذا من حرصه عليه الصلاة والسلام على تدريب وتعليم أمته أمور دينهم ودنياهم، فقد كان يكرر كلامه ثلاثا خشية ألا يسمع أو يفهم على الوجه المطلوب، وحتى يتم الاستيعاب الصحيح ومن ثم الحفظ؛ لأن التكرار من الأساليب المعينة على الحفظ.

3- أن لا يستنكف المتدرب عن الاستفادة من الآخرين

العلم واسع، عظيم، والمعرفة كبيرة متنوعة، ولا يحيط بها إلا الله سبحانه وتعالى، وأما الخلق فعلمهم محدود، ومعرفتهم قاصرة. قال تعالى:﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴿٧٦﴾﴾ [يوسف: 76].

وجاء في تفسير ابن كثير لهذه الآية: " قال الحسن البصري: ليس عالم إلا فوقه عالم حتى ينتهي إلى الله عز وجل، وقال ابن عباس: يكون هذا أعلم من هذا، وهذا أعلم من هذا، والله فوق كل عالم، وقال قتادة: وفوق كل ذي علم عليم، حتى ينتهي العلم إلى الله، منه بُدئ، وتعلمت العلماء، وإليه يعود" (ابن كثير، 1432، ص443).

لذلك على المتدرب أن يستزيد من العلم دائما وأن لا يستنكف عن أخذه ممن هو أقل منه إن وجد عنده ضالته، وهذا هو هدي سيد الخلق وأعلمهم وأفضلهم نبينا محمد ﷺ الذي يضرب لنا عظيم الأمثلة في التواضع عند طلب العلم، والسعي لتحصيله دون كبر ولا خيلاء، ويبين ذلك قراءته صلى الله عليه وسلم القرآن الكريم على أبي بن كعب ﷺ، فعن أنس بن مالك قال: " قال النبي ﷺ لأبي: "إن الله أمرني أن أقرأ عليك القرآن، قال أبي: الله سماني لك؟ قال: الله سماك لي. فجعل أبي يبكي، قال قتادة: فأنبئت أنه قرأ عليه: (لم يكن الذين كفروا من أهل الكتاب) (البخاري، 1437، رقم4960).

وهذا يدل على فضل أبي بن كعب ﷺ حيث كان أقرأ الصحابة للقرآن بشهادة النبي صلى الله عليه وسلم.

4- أن لا يدعي المتدرب علم ما ليس عنده أو معرفة ما يجهله

يجب أن يلتزم المدرب بحدود علمه ومعرفته أثناء العملية التدريبية وأن لا يشعر بالحرج إذا سأله المتدربون عن شيء وكان لا يملك إجابته، فالأفضل له في هذه الحالة، أن عنَّ شيء وكان لا يملك إجابته، فالأفضل له في هذه الحالة، أن يقول: (الله أعلم) أو (لا أدري) أو (لا أعلم)، خير من أن ينقل لهم معلومات غير صحيحة. والشواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة على ذلك كثيرة منها قوله تعالى: ﴿وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ ۖ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٨٥﴾﴾ [الإسراء: 85].

فقد جاء في تفسير هذه الآية: "قال الإمام أحمد: حدثنا وكيع، حدثنا الأعمش، عن إبراهيم، عن علقمة، عن عبدالله -هو ابن مسعود ﷺ- قال: كنت أمشي مع النبي ﷺ في حرث في المدينة، وهو متوكئ على عسيب، فمر بقوم من اليهود، فقال بعضهم لبعض: سلوه عن الروح. فقال بعضهم: لا تسألوه. قال: فسألوه عن الروح فقالوا يا محمد، ما الروح؟ فما زال متوكئا على العسيب، قال: فظننت أنه يوحى إليه، فقال: (ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي وما أوتيتم من العلم إلا قليلا) فقال بعضهم لبعض: قد قلنا لكم لا تسألوه. (قل الروح من أمر ربي) أي من شأنه ومما استأثر بعلمه دونكم، ولهذا قال (وما أوتيم من العلم إلا قليلا) أي: ما أطلعكم من علمه إلا القليل، فإنه لا يحيط أحد بشيء من علمه إلا بما شاء تبارك وتعالى، والمعنى أن علمكم في علم الله قليل، وهذا الذي تسألون عنه أمر الروح مما أستأثر به تعالى ولم يطلعكم عليه، كما أنه لم يطلعكم إلا على القليل من علمه تعالى" (ابن كثير، 1432، ص59).

ومن السنة النبوية الشريفة حديث أبي هريرة ﷺ كان النبي ﷺ بارزا يوما للناس، فأتاه جبريل فقال: ما الإيمان؟ قال: الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته...قال: متى الساعة؟ قال: ما المسئول عنها بأعلم من السائل..." (البخاري، 1437، رقم50).

"وجاء في تفسيره "فقد أمر الله رسوله ﷺ إذا سئل عن وقت الساعة أن يرد علمها إلى الله تعالى، فإنه هو الذي يجليها لوقتها، أي: يعلم جلية أمرها، ومتى يكون على التحديد، لا يعلم ذلك إلا هو تعالى" (ابن كثير، 1432، ص205). فإذا كان خير الأنبياء قد أجاب بعدم علمه، فالعلماء كذلك لا بأس عليهم بذلك. "وقالوا: ينبغي للعالم أن يورث أصحابه (لا أدري). معناه يكثر منها (النووي، 1408، ص42). إذًا فحري بالمدرب أن لا يتحرج من عدم معرفته بأمر ما أو عدم قدرته على الإجابة عن سؤال طرحه عليه المتدربون، فلا ضير إن قال لهم (لا أعلم) أو (لا أدري) وسأبحث عن ذلك لأجيب عن سؤالكم، وليتذكر دائما قول الله عز وجل: ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴿٧٦﴾﴾ [يوسف: 76].

5- امتلاك المهارة، و إتقان التخصص

من أهم مهارات المدرب أن يمتلك المهارة التي يدرب الآخرين عليها من واقع تخصصه، وهذا الجانب مهم في مسألة تخصيص التدريب، ونمذجته، والعناية بأحوال المتدربين، يقول النبي ﷺ: (أَرْحَمُ أُمَّتِي بِأُمَّتِي أَبُو بَكْرٍ وَأَشَدُّهُمْ فِي أَمْرِ اللَّهِ عُمَرُ وَأَصْدَقُهُمْ حَيَاءً عُثْمَانُ وَأَعْلَمُهُمْ بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مُعَاذُ بْنُ جَبَلٍ وَأَفْرَضُهُمْ زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ وَأَقْرَؤُهُمْ أُبَيُّ بْنُ كَعْبٍ وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَمِينٌ وَأَمِينُ هَذِهِ الأُمَّةِ أَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الْجَرَّاحِ) (الألباني، 1425، رقم 3353).

6- المعرفة بأحوال المتدربين، والتوظيف الأمثل لخبراتهم

ركز النبي ﷺ في توظيف مهارات الصحابة في المكان المناسب لها، فمن يمتلك القيادة جعله في قيادة الجيوش كخالد بن الوليد ﷺ، ومن يمتلك القيادة العامة جعله خليفة له كأبي بكر الصديق وعمر ﷺ، ومن يمتلك موهبة الشعر جعله مدافعا عن الإسلام كحسان بن ثابت ﷺ، ومن يمتلك القدرة على طلب العلم جعله عالما كعبد الله بن عباس ﷺ، وهكذا مضى ﷺ في توجيه الخبرات التدريبية إلى أصحابه، كلٌّ في مجاله، حتى أن أبا ذر ﷺ لما جاء يطلب القيادة قال: قلت يا رسول الله، ألا تستعملني؟ فضرب بيده على منكبي ثم قال: يا أبا ذر إنك ضعيف، وإنها أمانة، وإنها يوم القيامة خزي وندامة إلا من أخذها بحقها، وأدى الذي عليه فيها" (مسلم، 1419هـ، رقم 1825)، وهذا لا يقلل من مكانة أبي ذر ﷺ بل هو توجيه للمكان الأمثل له.

7- تطوير الذات، ومواكبة الجديد في العملية التدريبية، وعدم الاكتفاء بالخبرات الشخصية، والأدب مع المدرب

المدرب في ضوء التربية الإسلامية في تطوير دائم لنفسه وخبراته، ولا يكتفي بما حصله من علم، بل يسعى في إدراك المعرفة، وتطويرها، والعناية بها، وتجديد الجوانب التربوية لديه، وفي قصة موسى عليه السلام ما يحقق هذا الهدف بشكل مباشر حيث بحث عن الجديد، وتمثل الأدب، واستفاد من الخضر، وتعلم بالتجربة، فعن سعيد بن جُبير، قال: قلتُ لابن عباس: إنَّ نَوْفًا البَكالي يزعم أنَّ موسى ليس بموسى بني إسرائيل، إنما هو موسَى آخر؟ فقال: كذبَ عدوُّ الله، حدثنا أُبَي بن كعب عن النبي ﷺ: «قام موسى النبيُّ خطيبًا في بني إسرائيل، فسُئل أيُّ الناس أعلم؟ فقال: أنا أعلم، فعتب الله عليه، إذ لم يَرُدَّ العلم إليه، فأوحى الله إليه: أنَّ عبدًا من عبادي بمَجْمَع البحرين، هو أعلم منك. قال: يا رب، وكيف به؟ فقيل له: احمل حوتًا في مِكْتَل، فإذا فقدتَه فهو ثَمَّ، فانطلق وانطلق بفتاه يُوشِع بن نُون، وحملا حوتًا في مِكْتَل، حتى كانا عند الصخرة وضعا رؤوسهما وناما، فانسلَّ الحوتُ من المِكْتَل فاتخذ سبيله في البحر سَرَبًا، وكان لموسى وفتاه عَجَبًا، فانطلقا بقية ليلتهما ويومهما، فلما أصبح قال موسى لفتاه: آتنا غداءنا، لقد لَقِينا من سفرنا هذا نَصَبًا، ولم يجد موسى مسًّا من النَّصَب حتى جاوز المكان الذي أُمِر به، فقال له فتاه: أرأيتَ إذ أوينا إلى الصخرة فإني نسيتُ الحوتَ، وما إنسانيهُ إلا الشيطانُ. قال موسى: ذلك ما كنا نَبْغي فارتدَّا على آثارِهما قصصًا. فلما انتهيا إلى الصخرة، إذا رجل مُسَجًّى بثوب، أو قال تَسَجَّى بثوبه، فسلَّم موسى، فقال الخَضِر: وأنَّى بأرضك السلام؟ فقال: أنا موسى، فقال: موسى بني إسرائيل؟ قال: نعم، قال: هل أتَّبِعُك على أن

تُعَلِّمَني مما عُلِّمْتَ رُشْدًا قال: إنَّك لن تستطيع معيَ صبرا، يا موسى إني على علم من علم الله علَّمَنيه لا تعلمه أنت، وأنت على علم علَّمَكَه لا أعلمه، قال: ستجدني إن شاء الله صابرا، ولا أعصي لك أمرا، فانطلقا يمشيان على ساحل البحر، ليس لهما سفينة، فمرَّت بهما سفينة، فكلَّموهم أن يحملوهما، فعرف الخَضِر فحملوهما بغير نَوْل، فجاء عصفور، فوقع على حرف السفينة، فنقر نقرة أو نقرتين في البحر، فقال الخضر: يا موسى ما نقص علمي وعلمك من علم الله إلا كنقرة هذا العصفور في البحر، فعَمَد الخضر إلى لوح من ألواح السفينة، فنزعه، فقال موسى: قوم حملونا بغير نَوْل عَمَدتَ إلى سفينتهم فخرقتها لتُغْرِق أهلها؟ قال: ألم أقل إنك لن تستطيع معي صبرا؟ قال: لا تؤاخذني بما نسيتُ ولا تُرْهِقْني من أمري عُسْرًا -فكانت الأولى من موسى نسياناً-، فانطلقا، فإذا غُلام يلعب مع الغِلمان، فأخذ الخَضِر برأسه من أعلاه فاقتلع رأسه بيده، فقال موسى: أقتلتَ نفسا زكِيَّة بغير نفس؟ قال: ألم أقل لك إنك لن تستطيع معي صبرا؟ -قال ابن عيينة: وهذا أوكد- فانطلقا، حتى إذا أتيا أهل قرية استَطْعما أهلَها، فأَبَوْا أن يُضَيِّفوهما، فوجدا فيها جدارًا يريد أن يَنْقَضَّ فأقامه، قال الخضر: بيده فأقامه، فقال له موسى: لو شئتَ لاتخذتَ عليه أجرا، قال: هذا فِراق بيني وبينك». قال النبي ﷺ: «يرحمُ اللهُ موسى، لوَدِدْنا لو صبر حتى يُقَصَّ علينا من أمرهما». (مسلم، 1419، رقم 1380).

وفي هذه القصة من الوعي بالتدريب وأحواله، والأدب مع المدرب، والتطبيق العملي، وتطوير الخبرات، ما يحقق الكثير من القيم التدريبية المثلى.

هكذا تتنوع المهارات الخاصة بالمربي في ضوء مصادر التربية الإسلامية لتشكل شخصيته المثالية في التدريب.

النتائج:

1- الأهمية الكبيرة التي حظي بها التدريب في جميع الأديان السماوية السابقة، وهذا مما أخبرنا به القرآن الكريم من قصص الأنبياء والرسل السابقين وأحوالهم مع أقوامهم.

2- اشتمل القرآن الكريم على الكثير من الشواهد والأمثلة الدالة على الأساليب المختلفة للتدريب مما يدل على أسس التدريب الراسخة في القرآن الكريم.

3- اشتملت السنة النبوية المطهرة على الكثير من الشواهد والأمثلة الدالة على الأساليب المختلفة للتدريب مما يدل على أسس التدريب الراسخة في السنة النبوية المطهرة.

4- اشتملت أعمال السلف الصالح على الكثير من الشواهد والأمثلة الدالة على الأساليب المختلفة للتدريب مما يدل على أسس التدريب الراسخة في أعمال السلف الصالح.

5- أن التربية الإسلامية مجال خصب لتأصيل التدريب.

6- المثالية العالية في توجيه المدرب في ضوء التربية الإسلامية.

7-وجود مهارات مثالية للمدرب وظفتها التربية الإسلامية في الكثير من شواهدها.

8- سمو أهداف التدريب في ضوء المصادر التربوية الإسلامية.

التوصيات:

1- نشر الفكر التربوي الإسلامي للتدريب في المؤسسات التدريبية.

2- ضرورة الأخذ بالأساليب التدريبية الواردة في الشواهد والأمثلة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وأعمال السلف الصالح عند إعداد وتدريب المدربين والدعاة والمربين وكذلك الأفراد.

3- بناء المؤسسات والهيئات الخاصة بالتدريب على الأسس التربوية الإسلامية للتدريب.

4- ترجمة الدراسات والبحوث في مجال تأصيل التدريب ونشرها.

5- تدريب المدربين على مهارات الاستنباط التربوي من نصوص الكتاب والسنة، وتوظيفها في التدريب.

المقترحات:

1- إجراء دراسة حول إعداد المدربين في ضوء التربية الإسلامية.

2- إجراء دراسة مقارنة بين التدريب في التربية الإسلامية والتدريب في التربية الوضعية.

3- إجراء دراسة حول دور التربية الإسلامية في تعزيز أهمية التدريب.

المراجع

- **القرآن الكريم.**

الألباني، محمد ناصر الدين. (1423). *صحيح سنن أبي داود*. مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1425هـ). *سلسلة الأحاديث الصحيحة: كتاب الزواج*. مكتبة المعارف.

الألوسي، محمود شهاب الدين. (1415). *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. دار الحديث.

الباني، عبد الرحمن. (د.ت). *مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام*. المكتب الإسلامي.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي. (1437). *الجامع المسند الصحيح للإمام البخاري*. دار عطاءات العلم للنشر.

البشري، عايش بن عطية بن عبد المعطي. (1435). *تأصيل التدريب من منظور التربية الإسلامية*. [بحث مقدم] للمعهد العالي للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، قسم الدورات التدريبية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

الجزري، محمد بن محمد بن محمد بن علي. (1427). *غاية النهاية في طبقات القراء*. دار الكتب العلمية.

ابن حبان، الحافظ محمد. (1372). *صحيح ابن حبان*. دار المعارف.

أبو الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا. (1399). *معجم مقاييس اللغة*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحلواني، إحسان محمد شرف. (2008). *منهجية التأصيل الإسلامي للإدارة التربوية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

ابن حنبل، أحمد. (1985). *مسند الإمام أحمد*. المكتب الإسلامي.

أبو سليمان، عبد الحميد. (1416). *قضية المنهجية في الفكر الإسلامي*. الدار العالمية للكتاب الإسلامي.

الشلهوب، فؤاد بن عبد العزيز. (1417). *المعلم الأول*. دار القاسم.

الصبيح، عبد الله ناصر. (د.ت). التأصيل الإسلامي لعلم النفس. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (22)، 450-485.

الصحاف، حبيب. (1998). *معجم إدارة الموارد البشرية وشؤون العاملين*. مكتبة لبنان.

العامري، ناصر. (1429). *أوقف التدريب فورا*. وزارة الخدمة المدنية.

العزاوي، نجم. (2006). *التدريب الإداري*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الغالبي، طاهر محسن، والعامري، صالح مهدي. (2005). *المسئولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال: الأعمال والمجتمع*. دار وائل.

الغزالي، أبو حامد محمد أحمد. (د.ت). *إحياء علوم الدين*. دار الشعب.

القاضي، سعيد. (2004). *التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة* (ط.1). عالم الكتب.

ابن كثير، أبو الفداء الحافظ إسماعيل الدمشقي. (1432). *تفسير القرآن العظيم*. تحقيق: خالد محمد محرم. المكتبة العصرية.

الكيلاني، ماجد. (1409). *فلسفة التربية الإسلامية* (ط.2). مكتبة الهادي.

المتقي، عبد العالي. (2007). *المنهج الاستقرائي عند الإمام الشاطبي*.

https://www.diwanalarab.com

ابن منظور، محمد بن مكرم. (د.ت). *لسان العرب* (ط.6). دار صادر.

النجار، زغلول راغب.(1400). *أزمة التعليم المعاصر*. مكتبة الفلاح.

النووي، يحيى بن شرف. (1432). منهج الإمام النووي في المجموع: شرح المهذب. *مجلة منار الإسلام*، *37*(443)، 92-97.

الهاشمي، عبد الحميد. (1405). *الرسول العربي المربي* (ط.2). دار الهدى للنشر والتوزيع.

أمزيان، محمد. (1417). *نقد مناهج العلوم الإنسانية وخطوات صياغة مناهج إسلامية للعلوم الإنسانية*. في نخبة من العلماء (تحرير)، قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية. المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

توفيق، عبد الرحمن. (1999). *كيف تصبح مدربا فعالا* . موسوعة التدريب لتنمية البشرية.

حتاملة، إبراهيم محمد محمود. (2015). فلسفة التدريب في الفكر الإسلامي. *مجلة البحوث والدراسات الشرعية*، *4*(34)، 201- 218.

حسينة، بلهي. (2006). *علاقة التدريب باحتياجات المشرفين وانتظاراتهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة باجي مختار.

خضير، نعمه عباس. (1994). قياس السمات القيادية للمدراء: دراسة اختيارية في منظمات صناعية. *المجلة العربية للإدارة*، *16* (1)، 20-70.

رجب، إبراهيم عبد الرحمن. (1412). مداخل التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية. *مجلة المسلم المعاصر*، *4*(1)، 103-150.

رجب، إبراهيم عبد الرحمن. (1996). *التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية*. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

سقا، جميلة عبد الله. (2001). *التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

شراب، علي. (1423). جوهر العملية التدريب. *مجلة التدريب والتنمية*، (43)، 30-45.

عبدالحليم، مهورباشة. (2014). *التأصيل الإسلامي لعلم الاجتماع: مقاربة في إسلامية المعرفة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة سطيف.

عبد الله، عبد الرحمن صالح، وآخرون. (1991). *مدخل إلى التربية وطرق تدريسها*. دار الفرقان.

أبو عراد، صالح بن علي. (1429). *مقدمة في التربية الإسلامية*. الدار الصولتية للتربية.

عساف، عبد المعطي محمد. (2000). *التدريب وتنمية الموارد البشرية (الأسس والعمليات)*. دار زهران.

قلعجي، محمد رواس، وقنيبي، حامد صادق. (1408). *معجم لغة الفقهاء* (ط.2). دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1411). *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. دار الكتب العلمية.

كسناوي، محمود محمد عبد الله. (1412). *التأصيل الإسلامي لاجتماعيات التربية*. [بحث مقدم] للقاء السنوي الخامس بعنوان: التأصيل الإسلامي للتربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض.

مسلم، أبو الحسين بن الحجاج القشيري النيسابوري. (1419). *صحيح مسلم*. بيت الأفكار الدولية.

مصطفى، أبو بكر. (2005). القيادة الإدارية الأسس والنظريات. *المجلة العربية للإدارة، 16* (2)، 110-118.

نصار، أحمد محمد. (2013). تأصيل نشاط التدريب من منظور إسلامي وطبيعة المعرفة في الصناعة المالية الإسلامية. *مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية*، (9)، 1-5.

نعمان، عائدة عبد العزيز علي. (2008). *علاقة التدريب بأداء الأفراد العاملين في الإدارة الوسطى* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

هلال، محمد عبد الغني. (2004). *أسس ومبادئ التدريب* (ط.2). مركز تطوير الأداء والتنمية.

ويلز، مايك. (1426). *إدارة عملية التدريب، وضع المبادئ موضع التنفيذ* (حنان عبدالرحيم الأحمدي، ترجمة). إدارة الترجمة بمركز البحوث بمعهد الإدارة العامة.

ياسين، محمد نعيم. (1404). *أثر الإسلام في تكوين الشخصية الجهادية للفرد والجماعة*. دار الأرقم للنشر.

ياغي، محمد عبد الفتاح. (2003). *التدريب بين النظرية والتطبيق* (ط.2). مركز أحمد ياسين.

Arabic References

al-Qurʾān al-Karīm

al-ʾAlbānī، Muḥammad Nāṣiraldīn. (1423). *Ṣaḥīḥ Sunan ʾAbī Dāʾūd*. Mūʾassasat Ġirās lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-ʾAlbānī، Muḥammad Nāṣiraldīn. (1425). Silsilat al-ʾAḥādīṯ al-Ṣaḥīḥah: Kitāb al-Zawāǧ. Maktabat al-Maʿārif.

al-ʾAlūsī، Maḥmūd Šihābaldīn. (1415). *Rūḥ al-Maʿānī fī Tafsīr al-Qurʾān al-ʿAẓīm & al-Sabʿ al-Maṯānī*. Dār al-ḥadīṯ.

ʾAlbānī، ʿAbdalraḥmān. (N. D). *Madẖal ʾilá al-Tarbiyah fī ḍawʾ al-ʾIslām*. al-Maktab al-ʾIslāmī.

al-Buẖārī، ʾAbū ʿAbdallāh Muḥammad ibn ʾIsmāʿīl al-Ǧuʿfī. (1437). *al-Ǧāmiʿ al-Musnad al-Ṣaḥīḥ lil-ʾImām al-Buẖārī*. Dār ʿAṭāʾāt al-ʿIlm lil-Našr.

al-Bišrī، ʿĀyiš ibn ʿAṭīyah ibn ʿAbdalmuʿṭī. (1435). *Taʾṣīl al-Tadrīb min Manẓūr al-Tarbiyah al-ʾIslāmīyah. baḥṯ muqaddam lil-Maʿhad al-ʿĀlī lil-ʾAmr bi-al-Maʿrūf & al-Nahy ʿan al-Munkar، Qism al-Dawrāt al-Tadrībīyah*، Ǧāmiʿat Umm al-Qurá، Makkah al-Mukarramah.

al-Ǧazarī، Muḥammad ibn Muḥammad ibn Muḥammad ibn ʿAlī. (1427). *Ġāyat al-Nihāyah fī Ṭabaqāt al-Qurrāʾ*. Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

ibn Ḥibbān، al-Ḥāfiẓ Muḥammad. (1372). *Ṣaḥīḥ ibn Ḥibbān*. Dār al-Maʿārif.

ʾAbūalḥusayn، ʾAḥmad ibn Fāris ibn Zakarīyā. (1399). *Muʿǧam Maqāyīs al-Luġah*. Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah & al-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Ḥalawānī، ʾIḥsān Muḥammad Šaraf. (2008). *Manhaǧīyat al-Taʾṣīl al-ʾIslāmī lil-ʾIdārah al-Tarbawīyah* [PhD Thesis]. Ǧāmiʿat ʾUmm al-Qurá.

ibn Ḥanbal، ʾAḥmad. (1985). *Musnad al-ʾImām ʾAḥmad*. al-Maktab al-ʾIslāmī.

ʾAbū Sulaymān، ʿAbdalḥamīd. (1416). *Qaḍīyat al-Manhaǧīyah fī al-Fikr al-ʾIslāmī*. al-Dār al-ʿĀlamīyah lil-Kitāb al-ʾIslāmī.

al-Šalhūb، Fūʾād ibn ʿAbdalʿazīz. (1417). *al-Muʿallim al-ʾAwwal*. Dār al-Qāsim.

al-Ṣubayḥ، ʿAbdallāh Nāṣir. (N. D). al-Taʾṣīl al-ʾIslāmī li-ʿIlm al-Nafs. *Maǧallat Ǧāmiʿat al-ʾImām Muḥammad ibn Suʿūd al-ʾIslāmīyah*، (22)، 450-485.

al-Ṣaḥḥāf، Ḥabīb. (1998). *Muʿǧam ʾIdārat al-Mawārid al-Bašarīyah & Šuʾūn al-ʿĀmilīn*. Maktabat Lubnān.

al-ʿĀmirī، Nāṣir. (1429). *ʾAwqif al-Tadrīb fawrā*. Wizārat al-Ḫidmah al-Madanīyah.

al-ʿAzzāwī، Nağm. (2006). al-Tadrīb al-ʾIdārī. Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Ġālibī، Ṭāhir Muḥsin، & al-ʿĀmirī، Ṣāliḥ Mahdī. (2005). *al-Masʾūlīyah al-Iğtimāʿīyah & ʾAẖlāqīyāt al-ʾAʿmāl: al-ʾAʿmāl & al-Muğtamaʿ*. Dār Wāʾil.

al-Ġazālī، ʾAbū Ḥāmid Muḥammad ʾAḥmad. (N. D). *ʾIḥyāʾ ʿUlūm al-Dīn*. Dār al-Šaʿb.

al-Qāḍī، Saʿīd. (2004). al-Tarbiyah al-ʾIslāmīyah bayna al-ʾAṣālah & al-Muʿāṣarah (Ṭ. 1). ʿĀlam al-Kutub.

ibn Kaṯīr، ʾAbū al-Fidāʾ al-Ḥāfiẓ ʾIsmāʿīl al-Dimašqī. (1432). *Tafsīr al-Qurʾān al-ʿAẓīm. ed: Ḫālid Muḥammad Muḥarram*. al-Maktabah al-ʿAṣrīyah.

al-Kaīlānī، Māğid. (1409). *Falsafat al-Tarbiyah al-ʾIslāmīyah* (Ṭ. 2). Maktabat al-Hādī.

al-Muttaqī، ʿAbdalʿālī. (2007). al-Manhağ al-Istiqrāʾī ʿinda al-ʾImām al-Šāṭibī. https://www.diwanalarab.com

Ibn Manẓūr، Muḥammad ibn Mukarram. (N. D). *Lisān al-ʿArab* (Ṭ. 6). Dār Ṣādir.

al-Nağğār، Zaġlūl Rāġib. (1400). *Azmat al-Taʿlīm al-Muʿāṣir*. Maktabat al-Falāḥ.

al-Nawawī، Yaḥyá ibn Šaraf. (1432). Manhağ al-ʾImām al-Nawawī fī al-Mağmūʿ: Šarḥ al-Muhaḏḏab. *Mağallat Manār al-ʾIslām، 37* (443)، 92-97.

al-Hāšimī، ʿAbdalḥamīd. (1405). *al-Rasūl al-ʿArabī al-Murabbī* (Ṭ. 2). Dār al-Hudá lil-Našr & al-Tawzīʿ.

ʾAmzayān، Muḥammad. (1417). *Naqd Manāhiğ al-ʿUlūm al-ʾInsānīyah & Ḫaṭawāt Ṣiyāġat Manāhiğ ʾIslāmīyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah. fī Nuẖbah mina al-ʿUlamāʾ (taḥrīr)، Qaḍāyā al-Manhağīyah fī al-ʿUlūm al-ʾIslāmīyah & al-Iğtimāʿīyah*. al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-ʾIslāmī.

Tawfīq، ʿAbdalraḥmān. (1999). *Kayfa Tuṣbiḥu Mudaribā Faʿʿālā*. Mawsūʿat al-Tadrīb li-Tanmiyat al-Bašarīyah.

Ḥatāmilah، ʾIbrāhīm Muḥammad Maḥmūd. (2015). Falsafat al-Tadrīb fī al-Fikr al-ʾIslāmī. *Mağallat al-Buḥūṯ & al-Dirāsāt al-Šarʿīyah، 4* (34)، 201-218.

Ḥusaynah، Balhī. (2006). *ʿAlāqat al-Tadrīb bi-Iḥtīyāğāt al-Mušrifyn & Intiẓārātihum* [Master's Thesis]. Ğāmiʿat Bāğī Muẖtār.

Ḥuḍayr، Niʿmah ʿAbbās. (1994). Qiyās al-Simāt al-Qīyādīyah lil-Mudarāʾ: Dirāsah Iẖtyārīyah fī Munaẓẓamāt Ṣināʿīyah. *al-Mağallah al-ʿArabīyah lil-Idārah*، 16 (1)، 20-70.

Rağab، ʾIbrāhīm ʿAbdalraḥmān. (1412). Madāẖil al-Taʾṣīl al-ʾIslāmī lil-ʿUlūm al-Iğtimāʿīyah. *Mağallat al-Muslim al-Muʿāṣir، 4* (1)، 103-150.

Rağab، Ibrāhīm ʿAbdalraḥmān. (1996). al-Taʾṣīl al-ʾIslāmī lil-ʿUlūm al-Iğtimāʿīyah. Dār ʿĀlam al-Kutub lil-Ṭibāʿah & al-Našr & al-Tawzīʿ.

Saqqā، Ğamīlah ʿAbdallāh. (2001). *al-Taʾṣīl al-ʾIslāmī li-ʿIlm al-Nafs fī ḍawʾ Tawğīhāt al-Qurʾān al-Karīm & al-Sunnah al-Nabawīyah al-Muṭahharah* [PhD Thesis]. Ğāmiʿat ʾUmm al-Qurá.

Šurrāb، ʿAlī. (1423). Ğawhar al-ʿamalīyah al-Tadrīb. Mağallat al-Tadrīb & al-Tanmīyah، (43)، 30-45.

ʿAbdalḥalīm، Mahwrbāšah. (2014). *al-Taʾṣīl al-ʾIslāmī li-ʿIlm al-Iğtimāʿ: Muqārabah fī ʾIslāmīyat al-Maʿrifah* [PhD Thesis]. Ğāmiʿat Siṭīf.

ʿAbdallāh، ʿAbdalraḥmān Ṣāliḥ، & Āẖarūn. (1991). *madẖal ʾilá al-Tarbiyah & Ṭuruq Tadrīsihā*. Dār al-Furqān.

ʾAbū ʿArrād، Ṣāliḥ ibn ʿAlī. (1429). *Muqaddimah fī al-Tarbiyah al-ʾIslāmīyah*. al-Dār al-Ṣūltīyah lil-Tarbiyah.

ʿAssāf، ʿAbdalmuʿṭī Muḥammad. (2000). *al-Tadrīb & Tanmiyat al-Mawārid al-Bašarīyah (al-ʾUsus & al-ʿamalīyāt)*. Dār Zahrān.

Qalʿağī، Muḥammad Rawwās، & Qanībī، Ḥāmid Ṣādiq. (1408). *Muʿğam Luġat al-Fuqahāʾ* (Ṭ. 2). Dār al-Nafāʾis lil-Ṭibāʿah & al-Našr & al-Tawzīʿ.

ibn al-Qayyim، Muḥammad ibn ʾAbībakr. (1411). *ʾIʿlām al-Muwaqqiʿīn ʿan Rabb al-ʿĀlamīn*. Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

Kasnāwī، Maḥmūd Muḥammad ʿAbdallāh. (1412). *al-Taʾṣīl al-ʾIslāmī li-Iğtimāʿīyāt al-Tarbiyah. baḥṯ muqaddam lil-Liqāʾ al-Sanawī al-Ḫāmis bi-ʿunwān: al-Taʾṣīl al-ʾIslāmī lil-Tarbiyah & ʿIlm al-Nafs*. Ğāmiʿat al-Malik Suʿūd، al-Riyāḍ.

Muslim، ʾAbū al-Ḥusayn ibn al-Ḥağğāğ al-Qušayrī al-Nīsābūrī. (1419). *Ṣaḥīḥ Muslim*. Bayt al-ʾAfkār al-Dawlīyah.

Muṣṭafá، ʾAbūbakr. (2005). al-Qiyādah al-ʾIdārīyah al-ʾUsus & al-Naẓarīyāt. *al-Mağallah al-ʿArabīyah lil-ʾIdārah*، 16 (2)، 110-118.

Naṣṣār، ʾAḥmad Muḥammad. (2013). Taʾṣīl Našāṭ al-Tadrīb min Manẓūr ʾIslāmī & Ṭabīʿat al-Maʿrifah fī al-Ṣināʿah al-Mālīyah al-ʾIslāmīyah. *Mağallat al-Iqtiṣād al-ʾIslāmī al-ʿĀlamīyah*، (9)، 1-5.

Nuʿmān، ʿĀʾidah ʿAbdalʿazīz ʿAlī. (2008). *ʿAlāqat al-Tadrīb bi-ʾadāʾ al-ʾAfrād al-ʿĀmilīn fī al-ʾIdārah al-Wisṭá* [Master's Thesis]. Ğāmiʿat al-Šarq al-ʾAwsaṭ lil-Dirāsāt al-ʿUlyā.

Hilāl، Muḥammad ʿAbdalġanī. (2004). *ʾUsus & Mabādiʾ al-Tadrīb* (Ṭ. 2). Markaz Taṭwīr al-ʾadāʾ & al-Tanmīyah.

Wills، Mike. (1426). *ʾIdārat ʿamalīyat al-Tadrīb، waḍʿ al-Mabādiʾ mawḍiʿ al-Tanfīḏ* (Tr: Ḥanān ʿAbdalraḥīm al-ʾAḥmadī). ʾIdārat al-Tarğamah bi-Markaz al-Buḥūṯ bi-Maʿhad al-Idārah al-ʿĀmmah.

Yāsīn، Muḥammad Naʿīm. (1404). *ʾAṯar al-ʾIslām fī Takwīn al-Šaẖṣīyah al-Ğihādīyah lil-Fard & al-Ğamāʿah*. Dār al-ʾArqam lil-Našr.

Yāġī، Muḥammad ʿAbdalfattāḥ. (2003). *al-Tadrīb bayna al-Naẓarīyah & al-Taṭbīq* (Ṭ.2). Markaz ʾAḥmad Yāsīn.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS

تاريخ الاستلام: 2022/12/26م
تاريخ القبول: 2023/02/21م

درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

ليلى بنت حسين فيصل الشريف*
y_tatweer@hotmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي، وتم إعداد قائمة بمهارات المواطنة الرقمية التي يجب تضمينها في هذه المقررات، إذ تم بناء أداة الدراسة وتمثلت في بطاقة تحليل المحتوى التي تم في ضوئها تحليل جميع مقررات التربية الأسرية في صفوفها الثلاثة، بالفصلين الدراسيين: الأول، والثاني، بواقع (3) مقررات، و(6) كتب دراسية. ومن أهم نتائج الدراسة: أظهرت نتائج التحليل أن درجة تضمين هذه المهارات في المقررات كانت (منخفضة)، وقد حازت مهارة السلوك الرقمي على أعلى الرتب من بين المهارات التسع المقاسة من حيث درجة تضمينها، فيما حازت مهارة الأمن الرقمي على الرتبة التاسعة والأخيرة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية تعزى إلى متغير الصف الدراسي، إذ كان مقرر الصف الثالث المتوسط أكثر المقررات تضمينًا لمهارات المواطنة الرقمية، وأبرزها مهارة التجارة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: المواطنة- المواطنة الرقمية- مقررات التربية الأسرية.

* معيدة - قسم الاقتصاد المنزلي - كلية التربية - جامعة نجران - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشريف، ليلى بنت حسين فيصل. (2023). درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(1)، 303-344.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1384

OPEN ACCESS
Received: 26-12-2022
Accepted:21-02-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Degree of the Inclusion of Digital Citizenship in Family Education Courses of Middle School in Saudi Arabia

Laila Hussein Faysal Al-Sharif*

y_tatweer@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the degree to which digital citizenship skills are included in family education courses in middle school in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve the study objective, the descriptive analytical survey method was used. To collect data, a checklist of digital citizenship skills was developed based on content analysis cards of all family education courses in three classes, in the first and second semesters, where (3) courses and (6) textbooks were analyzed. . After administering the tool and analyzing the data, the results revealed that the degree of including these skills in the courses was (low), the digital behavior skill ranked the highest among the nine measured skills in terms of the degree of its inclusion, while the digital security skill came in the last ninth rank. There were also statistically significant differences in the degree of inclusion of digital citizenship skills at (0.05) due to the class variable, where the course of the third intermediate class was the most inclusive of digital citizenship skills, particularly the skill of digital trade.

Keywords: citizenship, digital citizenship, family education courses, digital behavior.

* Demonstrator, Department of Home Economics, Faculty of Education, Najran University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Sharif, Laila Hussein Faysal Al-Sharif. (2023). Degree of the Inclusion of Digital Citizenship in Family Education Courses of Middle School in Saudi Arabia, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(1). 303-344.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1384

مقدمة:

تُشكل المواطنة -في حقيقتها- سلوكًا حضاريًا يقوم به الفرد لصالح وطنه، أو المكان الذي يعيش فيه، حيث فرضت الطبيعة على الإنسان أن يكون مدنيًا بطبعه، يحتاج إلى غيره من البشر حتى يبلغ بالتعاون معهم غايته العملية، ومن ثمَّ فالمواطنة هي التزام عقائدي وأخلاقي وحضاري مبنية على قيم ومبادئ الإنسان السويّ تجاه دينه ووطنه ومجتمعه، وهي البوتقة التي تحيط بالفرد منذ ميلاده فتزوده بالقيم والمبادئ التي تساعده على التكيف مع مجتمعه. وقد أدّت التغيرات- التي شهدها العالم في العقود الأخيرة من القرن العشرين- إلى زيادة الاهتمام بتنمية قيم المواطنة لدى الأفراد، حيث تُعتبر صمام أمان لتماسك النسيج المجتمعي للدول والشعوب من خلال تزويد الأفراد بالمعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات الاجتماعية، والسياسية والأخلاقية؛ التي تساعدهم على التكيف مع هذه التغيرات، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين في ضوء الخصوصية المجتمعية لكل دولة وشعب (مرتجى والرنتيسي، 2011).

ويرى دهلين (Dahlin, 2010) أن المواطنة تُعد دينامية مستمرة، وسلوكا يُكتسب عندما تتهيأ للفرد الظروف المناسبة، بحيث يمارسها في ظل مجموعة من المبادئ والقواعد، وفي إطار مؤسسات وآليات تضمن ترجمة مفهوم المواطنة على أرض الواقع.

وفي ظل تحول المجتمعات نحو العصر الرقمي، وزيادة الطلب على خدمات الإنترنت في جميع أنحاء العالم والذي تُعد فيه المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة في جميع مجالات التحول الرقمي، حيث تُقدر هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات (2020) متوسط استهلاك الفرد للبيانات في السعودية بثلاثة أضعاف متوسط المعدل العالمي؛ نتيجة الاستخدام الواسع لأدوات وتطبيقات العالم الرقمي، فقد فتح المجال لدخول الكثير من الاتجاهات والمؤثرات الفكرية الوافدة، التي قد تؤثر على مكانة الدين الإسلامي، وتؤدي إلى التطرف الديني، وخلق توترات بيئية، واجتماعية، وأخلاقية (الدريس، 2009).

وفي سياق تربوي، تبدو الحاجة ماسة إلى توجيه منافع العالم الرقمي، وحماية الطلاب من الخطر الذي قد يلحق بهم من هذا العالم الرقمي، وبالنظر إلى الواقع التعليمي، وواقع استخدام الأدوات الرقمية من قبل طلاب المدارس في مراحل التعليم المختلفة، ومع تطور استخدامهم لهذه الأدوات بشكل كبير ومتسارع ولساعات طويلة، نجد أن معدل استخدام طلاب المدارس لأدوات

وتطبيقات العالم الرقمي في كافة المراحل قد يصل إلى ثمان ساعات يوميًا، ومن ثم فإن هذا الواقع أصبح يُشكل خطرًا عليهم، فضلًا عن غياب الوعي بقواعد الاستخدام السليم لهذه الأدوات الرقمية (Ribble, 2012).

وبدأ ظهور مفهوم المواطنة الرقمية الذي يعبر عن مجموعة من القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للأدوات الرقمية التي يحتاجها المواطنون صغارًا وكبارًا، من أجل المساهمة في رقي الوطن (القايد، 2014). وعلى الصعيد العالمي اهتمت الدول المتقدمة بالمواطنة الرقمية، مثل بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا في إطار منهج التربية الرقمية، إضافة إلى المشاريع التطويرية والمبادرات النوعية للتعليم، والتي تصب جميعها في إطار التوطين الرقمي، ومحاولة التقليل من الآثار السلبية المترتبة على استخدام أدوات العالم الرقمي، وتنادي بأهمية التعامل الذكي والحذِر مع التقنية، وأدوات الاتصال الرقمية لكل أفراد المجتمع الذين يربطهم وطن واحد ينتمون إليه (الحصان، 2015).

ويؤكد ريبيل وبيلي (Ribble & Bailey, 2006) على أهمية تضمين المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية، وبرامج تطوير المعلمين، بحيث لا يقتصر الأمر على وضع قائمة بالسلوكيات الصحيحة المرتبطة باستخدام التكنولوجيا فحسب، بل يتعدى ذلك إلى استخدامها كأداة تساعد المتعلم على معرفة السلبيات والإيجابيات، ومن ثم الاستخدام الأمثل في ضوء معايير محددة.

كما تبرز أهمية إكساب الأفراد مهارات المواطنة الرقمية؛ ليكونوا مواطنين رقميين، ومتعلمين مدى الحياة، قادرين من فهم كيفية استخدام الأدوات الرقمية بطريقة آمنة وأخلاقية وقانونية، ومن هذا المنطلق ظهر مصطلح المواطن الرقمي الذي أطلقه الأستاذ الجامعي "مارك برينسكي" ويشير إلى الأفراد الذين ولدوا ونشأوا في عصر التكنولوجيا المتقدمة، وشكلت أجهزة الكمبيوتر، وألعاب الفيديو، والهواتف المحمولة ملامحهم المميزة (المسلماني، 2014).

واستنادًا على ما سبق، تتضح أهمية المواطنة الرقمية باعتبارها بعدًا هامًا من أبعاد التربية الوطنية، خاصة في ضوء الأوضاع الراهنة، حيث أصبحت الأجهزة والتطبيقات الإلكترونية بأنواعها المختلفة بين يدي أبنائنا الطلاب في جميع المراحل الدراسية، الأمر الذي يتطلب وقفة واعية من قبل المسؤولين في وزارة التعليم لإعادة النظر في أهمية تضمين مهارات المواطنة الرقمية في جميع المقررات الدراسية؛ لتعزيز القيم، والانتماء الوطني، وتعديل السلوكيات الخاطئة، ومواجهة الفكر المتطرف، وغير ذلك من المخاطر التي تهدد منظومة القيم لدى المتعلمين ومن ثمَّ تأتي الدراسة الحالية هادفةً

إلى تحديد مجموعة المهارات التي تشكل المواطنة الرقمية، ثم الكشف عن درجة تضمينها في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

نصَّت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أهمية تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤولياته لخدمة بلاده والدفاع عنها، خاصة مع انتشار تطبيقات وأدوات العالم الرقمي التي جعلت الطالب رقميًا في أكثر شؤون حياته، لذا فإنه من الضروري توعيته وتربيته وتدريبه على مهارات المواطنة الرقمية؛ ليصبح مواطنًا صالحًا قادرًا على حماية نفسه ووطنه وأمته (وزارة التعليم، 2012).

وبالرجوع إلى عدد من أدبيات البحث التربوي، تبين ضعف الطلاب في الإلمام بمهارات المواطنة الرقمية، وممارستها، وأكدّت في الوقت ذاته على أهمية قيام المناهج بدورها في تعزيز تلك المهارات لدى الطلاب في المراحل المختلفة، ومن ذلك دراسة بويلي (Boyle, 2010) التي أشارت إلى أن تضمين مهارات المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية يُسهم في تنميتها لدى الطلاب.

كما أشارت دراسة المسلماني (2014) إلى ضرورة امتلاك الطلاب لمهارات المواطنة الرقمية؛ ليكونوا قادرين على الاستخدام الأمثل للأدوات الرقمية، وتكون لهم سدًا منيعًا أمام التيارات المعادية لوطنهم. كما أشارت دراسة قنيفة (2014) إلى أن عدم تضمين تلك المهارات يُضعف من ممارستها لدى الطلاب. وأظهرت دراسة السيد (2016) أن (91,4%) من الطلاب، لا يدركون مفهوم المواطنة الرقمية. فيما أكدّت دراسة الملحم (2018) على أهمية تضمين مهارات المواطنة الرقمية بشكل مدروس ومخطط في مناهج التعليم العام. ونشأ الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية، من خلال حضور الباحثة لبعض الدورات التدريبية المهتمة بالمواطنة الرقمية، ومن ضمنها دورة بعنوان "المواطنة الرقمية"- ضمن سلسلة البرامج التدريبية لمنصة التعليم مدرستي- حيث أكدَّت محاور الدورة على أهمية تضمين محاور المواطنة الرقمية في المناهج والكتب المدرسية؛ بهدف تحصين الناشئة، ومساعدتهم على مواجهة الأفكار المتطرفة التي تنشرها الجماعات الإرهابية في العالم الرقمي.

وبناء على ما سبق؛ تتضح أهمية المواطنة الرقمية، وأهمية تضمينها في المقررات الدراسية بمراحل التعليم العام، ومنها المرحلة المتوسطة تحديدًا؛ فهي كما يشير الزعبي (2018) المرحلة التي تقابل فترة عمرية حاسمة في تكوين البناء القيمي لدى الأفراد الذين يدرسون فيها، ولا بد من إعداد

طالبات المرحلة المتوسطة للتعامل مع التطورات التقنية وتأثيراتها المختلفة. وعليه، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في ضرورة الوقوف على درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. لذلك فقد تحددت مشكلة الدراسة بالإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما مهارات المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

وينبثق من السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

- ما درجة توافر مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير الصف الدراسي للمقرر (الأول– الثاني– الثالث)؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- بناء قائمة بمهارات المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
- التعرف على درجة توافر مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وكذا التعرف على دلالة الفروق في درجة تضمينها في هذه المقررات وفقا لمتغير الصف الدراسي للمقرر (الأول- الثاني- الثالث).

أهمية الدراسة: نبعت أهمية الدراسة الحالية من جانبين، هما:

الأهمية النظرية، وتتمثل في:

- تسليط الضوء على مهارات المواطنة الرقمية، التي بدأ الاهتمام بها يأخذ حيزًا من سياسات وخطط وبرامج ومناهج دول العالم المتقدم، بوصفها أبرز مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تأتي الدراسة في سياق الاهتمام العالمي بتربية المواطن رقميًا؛ خاصة في ظل قلة الدراسات- على حد علم الباحثة- التي تناولت مجال المواطنة الرقمية، وتربية النشء في ضوء متطلباتها.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل في الآتي:

- قد تسهم نتائج الدراسة في مساعدة الخبراء والمختصين في إعادة تنظيم محتوى مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة، وتضمينها لمهارات المواطنة الرقمية المناسبة لطبيعة المرحلة.
- تقدم هذه الدراسة قائمة بمهارات المواطنة الرقمية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة والتي يمكن الاستفادة منها في عمليات تحليل المناهج أو تصميم وبناء برامج تنمي تلك المهارات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

حدود الدراسة:

اقتصر إجراء الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في جميع مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية (6) كتب، وتتضمن مهارات المواطنة الرقمية ثلاثة محاور أساسية يندرج تحت كل واحد منها مجموعة من المهارات الفرعية وهي على النحو التالي: الاحترام- التعلم والتواصل- الحماية.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ الموافق 2021م.

مصطلحات الدراسة:

المواطنة الرقمية: تُعرف بأنها: الاستخدام المسؤول والأخلاقي والآمن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأفراد في المجتمع القومي وكمواطنين في المجتمع العالمي (Mossberger et al., 2008).

وتُعرف الباحثة المواطنة الرقمية إجرائيًا بأنها: مجموعة المهارات والسلوكيات التي تُمكن المتعلم من الاستخدام الأمثل والقويم لتقنية المعلومات في العالم الفسيح بما يحفظ حقوقه وحقوق الآخرين.

مهارات المواطنة الرقمية: يُعرف مبروك (2017) مهارات المواطنة الرقمية بأنها: مجموعة من المهارات التي ترتبط بالقواعد والضوابط والمعايير والأعراف والمبادئ التي يجب اتباعها أثناء استخدام التطبيقات والمواقع المختلفة في العالم الرقمي، والتي تُمكن المتعلم من تحقيق الاستفادة المثلى من تلك التطبيقات الحديثة في إثراء الجانب المعرفي، مع الحفاظ على الهوية الشخصية والمجتمعية.

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من القواعد والمهارات الرقمية التي تناسب طالبات المرحلة المتوسطة وتكسبهم مهارات التعامل الناجح والقويم لأدوات العالم الرقمي، والتي يحتاجها

المواطنون جميعًا من أجل ممارسة السلوك القانوني والأخلاقي المتعلق بهذا العالم الرقمي الواسع، والاستفادة منها بصورة أفضل لصالحهم ولصالح مجتمعهم ووطنهم.

الإطار النظري:

المواطنة الرقمية:

مفهوم المواطنة الرقمية:

يُعدّ مفهوم المواطنة الرقمية من المفاهيم الحديثة في الأدب التربوي بشكل عام ويستخدم للإشارة إلى موضوعات المشاركة في المجتمع الرقمي والأمان والخصوصية، وهناك من يرى أنه يشير إلى عادة عقلية توجه طريقة التعامل بين الأفراد المستوطنين في العالم الرقمي (Walsh& Walsh, 2014).

وقد عرف موسبيرجر وآخرون (Mossberger et al., 2008) المواطنة الرقمية بأنها: الاستخدام المسؤول والأخلاقي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأفراد في المجتمع القومي وكمواطنين في المجتمع العالمي. في حين تُعرف المسلماني المواطنة الرقمية (2014) بأنها إعداد الطلاب لمجتمع مليء بالتكنولوجيا، من خلال تدريبهم على الالتزام بمعايير السلوك المقبول عند استخدام التكنولوجيا بالمدرسة أو المنزل أو أي مكان آخر. أما قنيفة (2014) فترى أن المواطنة الرقمية قيم السلوك التي تعتمد على استخدام التكنولوجيا.

بينما يرى الشمري (2016) أن المواطنة الرقمية مجموعة القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، التي يحتاجها المواطنون صغارًا وكبارًا من أجل المساهمة في رقي الوطن. بينما يُعرف الصمادي (2017) المواطنة الرقمية بأنها جملة من المعايير التي لا بد أن يلتزم بها الطلاب عند استخدامهم للوسائط الرقمية، والمتمثلة في مجموعة من الحقوق التي ينبغي أن يتمتعوا بها أثناء تعاملهم معها، والواجبات التي لا بد من الالتزام بها أثناء استخدامهم لها.

وخلاصة القول، فإن مدلول المواطنة الرقمية عبارة عن قواعد، ومعايير للسلوك المرغوب به أثناء التعامل في العالم الرقمي، لتحقيق معاملات آمنة وواعية.

خصائص المواطنة الرقمية: تتميز المواطنة الرقمية باعتبارها إحدى كفاءات القرن الحادي والعشرين بعدد من الخصائص أهمها ما يلي: (الغلث، 2016)

أ- المواطنة الرقمية اجتماعية، حيث تهدف إلى إعداد الأفراد للمشاركة في بناء المجتمع سواء المحلي أو العالمي من خلال اتباع قواعد السلوك التي يتم تحديدها غالبًا في ضوء ما يتم الاتفاق عليه من قبل الأفراد ذوي العلاقة.

ب- المواطنة الرقمية ذات طابع انفعالي وجداني، ويظهر ذلك في فهم القضايا الإنسانية وممارسة السلوك الأخلاقي في العالم الرقمي، بالإضافة إلى القدرة على التفكير بشكل نقدي حول التحديات الأخلاقية في ذلك العالم.

ج- المواطنة الرقمية مكتسبة بالتعليم والتدريب، حيث وصفت بأنها إعداد الطلاب للمجتمعات الرقمية.

د- المواطنة الرقمية متفاوتة، حيث تختلف بين الأفراد باختلاف بعض العوامل كالفهم السليم لأدوات التواصل الرقمي، والتفكير الناقد حول الفرص، والتحديات الأخلاقية في العالم الرقمي.

هـ- المواطنة الرقمية قابلة للقياس، إذ يتضح ذلك من خلال ممارسة الطلاب وسلوكهم العملي في العالم الرقمي.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن القول بأن المواطنة الرقمية مزيج من المهارات الفنية والاجتماعية التي تجعل الطالب ناجحًا في العالم الرقمي، ومستخدمًا لأدواته الرقمية بمثالية، مهنيًا وعلميًا واقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا وروحًيا؛ لتعظيم فرص نجاحه ونجاح مجتمعه ووطنه في مختلف جوانب الحياة ضمن محددات القوانين والتشريعات المحلية والدولية دون أن يخرج عنها.

أهداف المواطنة الرقمية:

تهدف المواطنة الرقمية إلى إعداد الطلاب وتحسين السلوك المناسب والمسؤول لاستخدام أدوات التواصل الرقمي ليصبحوا مواطنين قادرين على مواكبة القرن الحادي والعشرين، فالهدف من المواطنة الرقمية ليس مجرد وضع الحدود والعراقيل من أجل التحكم والقمع ضد مستخدمي الأدوات الرقمية؛ بل هي طريقة لتوجيه وحماية المستخدمين من الشباب والأطفال وتوعيتهم(البنا، 2021).

وأشار الملاح (2016) إلى عدد من الأهداف التي تسعى المواطنة الرقمية إلى تحقيقها ويمكن إجمالها في الآتي:

أ- توعية الطلاب بمفهوم المواطنة الرقمية بصورة مشوقة.

ب-رفع مستوى الإحساس بالأمان أثناء التعامل مع أدوات العالم الرقمي.

ج- تقليل السلبيات الناتجة عن الدخول إلى العالم الرقمي على الحياة الواقعية.

د- نشر ثقافة حرية التعبير بأسلوب أخلاقي مهذب.

هـ- تيسير وإيضاح الطرق المثلى للتعامل الأمثل مع المواقف والقضايا الإلكترونية المنتشرة.

و- التأكيد على مفهوم الرقابة الذاتية بدلًا من الرقابة المشددة، وفق ضوابط الشريعة الإسلامية والقيم الاجتماعية.

ز- توفير بيئة تواصل اجتماعي آمنة، وخالية من العنف.

أهمية المواطنة الرقمية:

تتضح أهمية المواطنة الرقمية في جميع مناشط الحياة خاصة في النطاق التعليمي وبعد تطبيق نظام التعلم الإلكتروني في مساعدة المتعلمين على استخدام الأدوات الرقمية بطريقة صحيحة، فالمواطنة الرقمية أداة تعليمية ووسيلة لإعداد الطالب وتهيئته للدخول في المجتمع والمشاركة فيه (Martine et al., 2019).

وتتجلى أهمية المواطنة الرقمية في المدارس في تحقيقها للعديد من القيم التي أشار إليها الصاعدي (2018)، ومنها:

أ- الانتماء والولاء للوطن: إذ تتضمن الالتزام بالهوية الرقمية، وحب الوطن والولاء له، والدفاع عن مقدراته وثرواته، والاستفادة من التطورات التقنية للمساهمة في تطوير المجتمع في جميع مجالات الحياة.

ب- الالتزام بأخلاقيات التعامل: وذلك عن طريق الالتزام بالواجبات والمسؤوليات الرقمية، والتقيد بالقوانين الرقمية التي تحكم التفاعل واتصال المواطن الرقمي مع الآخرين، وتضبط سلوكياته وتدفعه نحو تكوين علاقات إيجابية يسودها الاحترام المتبادل القائم على منفعة الجميع.

ج- المشاركة الفاعلة: وتتضمن القدرة على الوصول الرقمي المتكافئ لجميع أفراد المجتمع وإتاحة الفرصة للجميع بالمشاركة والتفاعل، ومنح الحرية في الاستفادة من المواد التعليمية والوسائط الرقمية، وإبداء الرأي دون الإضرار بالآخرين.

د- الحماية: وتشمل حماية النفس، التي تتضمن الحماية الصحية، والحماية المالية من مخاطر التقنية على الأجهزة والحاسبات البنكية، بالإضافة إلى حماية الآخرين من خلال حفظ الحقوق الفكرية.

مهارات المواطنة الرقمية:

بالرجوع إلى العديد من الدراسات والأدبيات التي تناولت موضوع المواطنة الرقمية مثل: (الحصري، 2016؛ والدهشان والفويهى، 2015؛ وريبيل، 2012؛ والسيد،2016؛ وكذلك Ribble, Alberta, 2012; Couros& Hildebrandt, 2015) والرجوع أيضًا إلى دليل المصطلحات التربوية نجد أن المواطنة الرقمية تضم ثلاثة محاور رئيسة مترابطة، هي:

المحور الأول: الاحترام

ويضم هذا المحور ثلاث مهارات هي:

(1) مهارة الوصول الرقمي

يقصد بالوصول الرقمي المشاركة الرقمية الكاملة في المجتمع، حيث تعمل المواطنة الرقمية على تكافؤ الفرص أمام جميع الأفراد فيما يتعلق بالوصول إلى العالم الرقمي واستخدام أدواته، وتوفير الحقوق الرقمية المتساوية ودعم الوصول الرقمي، ونبذ مبدأ الإقصاء الرقمي الذي يحول دون تحقيق النمو والازدهار، وتقليص الفجوة بين أولئك الذين يستطيعون الوصول إلى العالم الرقمي واستخدام أدواته وبين أولئك الذين لا تتوفر لديهم الفرصة نظرًا لظروف اقتصادية أو اجتماعية (ريبيل، 2012). وينبغي أن يكون هناك تمويل وتطوير مناسبين لدعم وصول الأدوات الرقمية العادل، لضمان محو الأمية الرقمية، ودعم التعلم الرقمي (Millner, 2005).

(2) مهارة السلوك الرقمي

يقصد بها معايير السلوك أو الإجراءات المتوقعة من قبل مستخدمي الأدوات الرقمية تجاه الآخرين، ويجب أن يحرص الجميع على أن يكونوا على قدر من اللياقة عند التعامل مع الآخرين والبعض يحتاج إلى تدريب لاكتساب تلك المهارة لأنها تخضع إلى معايير وإجراءات، ويجب أن ينطبق الأمر نفسه في الحياة الرقمية؛ فالمواطن الرقمي يحترم الآخرين عمومًا، وتهتم المواطنة الرقمية بنشر

ثقافة الإتيكيت وتدريب الأفراد، ليكونوا مسؤولين في ظل مجتمع رقمي جديد ليتصرفوا برقي مراعين القيم والمبادئ ومعايير السلوك الحسن (الحصري، 2016).

(3) مهارة الوعي بالقوانين الرقمية

ويقصد بها المسؤولية الرقمية عن الأقوال والأفعال، فهي تعالج مسألة الأخلاقيات الرقمية داخل المجتمع الرقمي؛ لمعاقبة الاستخدام غير الأخلاقي لأدوات التواصل الرقمي أو ما يسمى بالجرائم الرقمية، مما يضمن حماية حقوق الفرد، وتحقيق الأمن والأمان له رقميًا، وقد سنَّ العالم الرقمي قوانين عدة لا بد من التأكد منها والالتزام بها، وكل المخالفات ستقع تحت طائلة هذه القوانين مثل: سرقة البيانات أو نشر الفيروسات... وغيرها من الجرائم الرقمية (الحصري، 2016).

المحور الثاني: التعلم والتواصل

ويتضمن هذا المحور ثلاث مهارات هي:

(1) مهارة الاتصال الرقمي

يقصد بها التبادل الرقمي للمعلومات، وتُعد من أبرز التطورات في مجال الاتصالات بجميع أشكالها، إذ بفضلها تحول العالم إلى قرية صغيرة، وأصبحت الفرصة متاحة أمام الجميع للاتصال والتعاون مع أي فرد آخر في أي بقعة من العالم وفي أي زمان، والمواطنة الرقمية تهتم بإكساب المواطنين الرقميين مهارة اتخاذ القرار السليم أمام العديد من خيارات الاتصالات الرقمية المتاحة وأن يكونوا على وعي بكيفية استخدامها (ريبيل، 2012).

(2) مهارة الثقافة الرقمية

يقصد بها القدرة على استخدام الأدوات الرقمية وكيفية استخدامها في المكان والزمان المحددين، وأصبح مقياس تقدم الأمة حديثًا مرتبطا بقدرة الفرد على استثمار الأدوات الرقمية والمعرفية؛ لذا فإن المساهمة في محو الأمية الرقمية هي مسؤولية فردية وجماعية، فلا بد من تضافر الجهود من أجل توفير فرص التعلم والتعليم والتدريب لإعداد مواطنين رقميين يستطيعون استخدام أدوات التواصل الرقمي المختلفة بالشكل الأمثل والاستفادة منه، فالمواطنة الرقمية تقوم على تعليم الأفراد وتثقيفهم بأسلوب جديد مع الأخذ بالاعتبار حاجة هؤلاء الأفراد إلى مستوى عالٍ من المهارات التقنية من أجل محو الأمية الرقمية، حيث أصبح التعلم الرقمي هدفًا للدول التي تسعى إلى بناء مدارس معرفية حديثة فمفهوم الأمية لم يعد يقتصر على قدرة الفرد على القراءة والكتابة فقط ، بل تعدى الأمر إلى البعد الرقمي (السيد، 2016).

(3) مهارة التجارة الرقمية

ترى أبو نعمة (2020) أن التجارة الرقمية من التعبيرات الحديثة التي دخلت الحياة اليومية ونستخدمها في العديد من الأنشطة الحياتية، ويقصد بها أداء النشاط التجاري باستخدام الوسائط والأساليب الرقمية مثل الإنترنت، لذلك لا بد أن يتعلم مستخدم الإنترنت أساليب تصنع منه مستهلكًا فعَّالًا في عالم جديد من الاقتصاد الرقمي، وتُعد التجارة الرقمية أكثر محاور المواطنة الرقمية صعوبة؛ لأن القسم الأكبر من اقتصاد اليوم قائم على التسوق الرقمي.

المحور الثالث: الحماية

ويضم هذا المحور ثلاث مهارات أساسية هي:

(1) مهارة الحقوق والمسؤوليات الرقمية

يقصد بها ما يمتلكه الأفراد في العالم الرقمي من حقوق وما يتحمله من مسؤوليات، فالمواطنة والانتماء لمجتمع ما ينطويان على العديد من الحقوق والمسؤوليات، وينطبق ذلك أيضًا على المجتمعات الرقمية، فعندما تُتاح الحرية للفرد إلى الدخول للعالم الرقمي، ينبغي إكسابه مهارة الاستخدام اللائق لأدواته؛ لكي يكون مواطنًا رقميًا مسئولًا عن أفعاله، وأن يتبع قوانين المجتمع الرقمي، وألَّا يشترك في أعمال إجرامية من سرقة أو نشر إشاعات أو غير ذلك من الأمور التي يعاقب عليها القانون (الدهشان والفويهي، 2015).

(2) مهارة الأمن الرقمي

تُعرف حشيش (2018) مهارة الأمن الرقمي بأنها إجراءات ضمان للوقاية والحماية الرقمية؛ إذ لا يخلو أي مجتمع من أفراد يمارسون أعمالًا مخالفة للقانون مثل السرقة والتشويه لذا لا بد من اتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان الوقاية والحماية والأمان للأفراد، وعليه لا بد من تطبيق إجراءات في المجتمع الرقمي، مثل عمل نسخ احتياطية من البيانات، وتثبيت برامج مكافحة الفيروسات، والاختراق وغيرها من الإجراءات في العالم الرقمي، فالمواطن الرقمي يجب عليه أن يتخذ الاحتياطات الأمنية لحماية بياناته وخصوصيته من أي غزو خارجي.

(3) مهارة الاستخدام الصحي الرقمي

تعني الاهتمام بالصحة البدنية والنفسية المتعلقة باستخدام الأدوات الرقمية، فالمواطنة الرقمية تسعى إلى إعداد مواطن رقمي لديه الوعي الصحي عند استخدامه لأدوات التواصل الرقمي فكما هو معلوم أن البقاء لساعات طويلة في استخدام تلك الأدوات له آثار على الإنسان متعلقة

غالبا بسوء الاستخدام، فقد يسبب الإدمان، والعزلة الاجتماعية، والإصابات الجسدية الناتجة عن الجلوس الخاطئ (ربيل، 2013).

التربية الأسرية وعلاقتها بالمواطنة الرقمية

لقد ابتعد منهج التربية الأسرية- منذ أواخر القرن العشرين- عن التقليدية، وتضمن عدة أبعاد منها: الخلفية التاريخية المتصلة بالعادات والتقاليد، والواقع الحالي وما يعكسه من فلسفات مجتمعية، وأفكار علماء التربية الأسرية المختصين والتربويين، واستشراف المستقبل لتدريس التربية الأسرية وإعداد التعليم لمواكبة المجتمع وخدمة أفراده (شمو، 2006).

وفي الإطار ذاته، ترى شبيلي (2016) أن التربية الأسرية من أهم العلوم الحياتية؛ لكونها تجمع بين عدة علوم مختلفة ذات طابع عملي، مما يتطلب من الخبراء والمتخصصين العناية بهذا العلم ومناهجه لما يعكسه على حياة الطلبة في شتى جوانب النمو في المراحل التعليمية المختلفة. كما أشار وينثر (Winther, 2017) إلى أن استخدام الأطفال للإنترنت بصورة مقننة وبوقت محدد يزيد معدل النمو العقلي لديهم، ويساهم في نمو العلاقات الاجتماعية من خلال التواصل مع أقرانهم وأقاربهم في المجتمع الافتراضي. وفي ذات السياق أكد هولاندسورث وآخرون (Hollandsworth et al., 2017) على ضرورة تنمية مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية في المراحل التعليمية الأولى ولدى المتعلمين في سن مبكرة، وتحسين الوعي بالمواطنة الرقمية من قِبل المعلمين والإداريين، والتركيز المستمر على الأضرار الناتجة عن سوء استخدام التكنولوجيا.

الدراسات السابقة:

منها دراسة **زيود (2011)** التي هدفت إلى التعرف على درجة تركيز كتب التربية القومية الاشتراكية للمرحلة الثانوية على مكونات المواطنة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام بطاقة تحليل المحتوى لجمع البيانات، وتمثل مجتمع الدراسة وعينتها في كتب التربية القومية الاشتراكية للمرحلة الثانوية في سوريا. وأشارت النتائج إلى هيمنة بعض مفهومات المواطنة على حساب مفهومات أخرى، إذ لوحظ تركيز مقرر التربية القومية الاشتراكية للمرحلة الثانوية في سوريا على مفهوم الانتماء، بالإضافة إلى تقصير كتب التربية القومية الاشتراكية الثلاثة في تناول مفهوم المواطنة تناولًا متكاملًا ومتوازنًا، وتعاملها مع كل مفهوم على أنه مستقل ومنفصل عن الآخر.

وأجرت **المفضي (2013)** دراسة هدفت إلى تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء تناوله لقيم الانتماء الوطني، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام عدد من الأدوات، منها: إعداد قائمة بقيم الانتماء الوطني التي يجب توفرها في محتوى هذا المقرر، وبطاقة تحليل لمحتوى المقرر، وأشارت النتائج إلى وجود قيم الانتماء الوطني المقترحة في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط بنسب متفاوتة.

أما دراسة **المعمري والصارمي (2015)** فقد هدفت إلى التعرف على درجة تضمين منهج الدراسات الاجتماعية لجوانب التعلم المرتبطة بالمواطنة العالمية وأساليب المعلمين في تدريسها من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان أداة الاستبانة المكونة من (34) عبارة موزعة على مجالين رئيسيين، وتم اختيار عينة الدراسة من معلمي المدارس الحكومية التابعة لمحافظة مسقط وبلغت (291) معلمًا ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن منهج الدراسات الاجتماعية -من وجهة نظر معلمي المادة- يركز على جوانب التعلم المرتبطة بالمواطنة العالمية بدرجة متوسطة.

أما دراسة **عثمان وكنان (Isman, A. & Canan, 2014)** فقد هدفت إلى التعرف على قواعد تربية المواطن الرقمي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة الدراسة من طلاب كلية التربية في جامعة (Sakarya) التركية وعددها (229) طالبًا واستخدم الباحث لتطبيق إجراءات الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات المواطن الرقمي بين الطلاب تُعزى لمتغيرات الجنس والصف الدراسي، وامتلاك جهاز الحاسب، والتدريب على الحاسب، كما أن الطلاب الذين يستخدمون الإنترنت بمعدل 3-6 ساعات يوميًا لقراءة الصحف والكتب الإلكترونية، والتواصل عبر الشبكات الاجتماعية، والتسوق والتحويلات البنكية، تظهر لديهم سمات المواطن الرقمي أكثر من غيرهم.

في حين هدفت دراسة **شرف والدمرداش (2014)** إلى تحديد معايير التربية على المواطنة الرقمية، وتطبيقاتها في المناهج الدراسية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوثائقي من خلال جمع وتدوين ومناقشة الدراسات والأدبيات المتعلقة بالمواطنة الرقمية، وأشارت النتائج إلى ضرورة إعداد الناشئة للتربية على المواطنة الرقمية في إطار عصر الرقمنة، وأن التربية على المواطنة

الرقمية تمر بمراحل أساسية تبدأ بتنمية الوعي والممارسة الواعية، وتنتهي بتنمية أساليب التعامل مع المستحدثات ومهارات التعامل معها، وضرورة الالتزام بالمعايير الواردة في الأدبيات من قبل القائمين على السياسة التعليمية.

وأجرى **الملحم (2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات المواطنة الرقمية في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لطلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما أعدَّ الباحث قائمة تتضمن مهارات المواطنة الرقمية التي يجب تضمينها في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لطلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (62) مهارة، توزعت على تسعة مجالات رئيسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم توازن النسب المئوية لتكرارات مجالات مهارات المواطنة الرقمية، وغياب التوازن والتكامل في تضمين مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمهارات المواطنة الرقمية.

أما دراسة **واتسون (Watson, 2020)** فقد هدفت إلى استقصاء المواطنة الرقمية ودورها في الحد من العدوان الرقمي، وسعت إلى الإجابة عن الأسئلة: لماذا يحدث التنمر السيبراين؟ وهل نستطيع الوقوف ضد من يفعل ذلك؟ وأشارت النتائج إلى أنه لا بد من التوعية الأخلاقية لنقف ضد ذلك التنمر، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة المناقشة مع المراهق المتأثر بالتكنولوجيا والتحدث أمامه عن العقوبات الرادعة للمنشورات المؤذية، والتعرف على الصعوبات التي تواجه الطالب في التعامل مع التكنولوجيا وألَّا نتركه مع الوسائط الرقمية، وألَّا يتعامل بمفرده بل ندعه يُشارك اهتماماته مع الأشخاص المناسبين له، وألاّ نجعله يلعب وحيدًا بل نُشاركه الألعاب الإلكترونية.

وأجرى **لو (Lu, 2014)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر ورش العمل في تعزيز المواطنة الرقمية للطلاب وأسرهم في إحدى مدارس المرحلة المتوسطة في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد الاستبانة كأداة لتطبيق إجراءات الدراسة، وتشتمل على أسئلة مغلقة بتدرج خماسي وأسئلة مفتوحة لمعرفة أثر ورش العمل على تعزيز المواطنة الرقمية للطلاب وأسرهم في المرحلة المتوسطة من وجهه نظر المعلمين والإداريين في عدد من المدارس، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية ورشة العمل المقترحة في تعزيز المواطنة الرقمية بين الطلاب وأسرهم في المرحلة المتوسطة.

أما دراسة **سوارد (Sward, 2014)** فقد هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي لمحو الأمية الرقمية، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى أن التكنولوجيا هي الأداة التي يتم استخدامها على نحو متزايد في الفصول الدراسية اليوم لتشجيع المشاركة والابتكار واكتساب خبرات تعلم أعمق، وتوافر مصادر وموارد الحصول على التكنولوجيا للطلاب الأصغر سنًا في الأعمال ولكنهم غير مؤهلين لاستخدام هذه الموارد بطريقة فعَّالة ومسؤولة، ولضمان سلامة الطلاب أثناء استخدامهم للتكنولوجيا.

فيما هدفت دراسة **الشمري (2016)** إلى التعرف على مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدم أداة الاستبانة لتطبيق إجراءات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (86) معلمًا في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن بدرجة كبيرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تربية المواطن بشكل عام، والمواطنة الرقمية على وجه الخصوص ودور المنهج الدراسي في ذلك.

ومن حيث المنهج اتفقت الدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي مع دراسة كل من (زيود،2011؛ المفضي، 2013؛ الملحم، 2018). بينما اختلفت في ذلك عن دراسة كل من (السلايمة، 2020؛ الشمري، 2016؛ المعمري والصارمي، 2015؛ عثمان وكنان **Isman & Canan,) (2014)** حيث استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي المسحي، وعن دراسة (شرف والدمرداش، 2014) إذ استخدمت المنهج الوثائقي، وعن دراسة سوارد **(Sward, 2014)** التي استخدمت المنهج شبه التجريبي.

كما اتفقت مع دراسة كل من (زيود،2011؛ المفضي، 2013؛ الملحم، 2018) في الأداة المستخدمة وهي بطاقة تحليل المحتوى. بينما اختلفت عن دراسة كلٍ من (الشمري، 2016؛ الراشد، 2020؛ المسلماني، 2014؛ المعمري والصارمي، 2015؛ **Lu, 2014**) إذ استخدمت أداة الاستبانة.

واتفقت مع دراسة كل من (زيود،2011؛ شرف والدمرداش، 2014؛ المفضي، 2013؛ الملحم، 2018) في اختيار المقرر الدراسي كمجتمع للدراسة. بينما اختلفت في ذلك عن بقية الدراسات.

منهج الدِّراسَة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

بحسب طبيعة الدراسة الحالية، وللإجابة عن أسئلتها، وتحقيقًا لأهدافها؛ فقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأنسب لطبيعة مشكلة الدراسة المتمثلة في التعرف على درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة.

مجتمع وعينة الدِّراسَة:

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في صفوفها الثلاثة، خلال الفصلين الدراسيين: الأول، والثاني، بواقع (3) مقررات، و(6) كتب دراسية في العام الدراسي 1442هـ/ 2021م، وباتباع الدراسة الحالية للمنهج الوصفي التحليلي بالصورة المسحية، فإن عينة الدراسة شملت المجتمع كاملًا، أي جميع مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة.

إجراءات إعداد أداة الدِّراسَة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة رئيسة، وهي: قائمة مهارات المواطنة الرقمية اللازم تضمينها في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة، وقد تم إعدادها من خلال قيام الباحثة بالخطوات الآتية:

تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى جمع بيانات كميّة عن درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية.

بناء محتوى القائمة في صورتها الأولية: بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة تم حصر المحاور الرئيسة المكونة لقائمة مهارات المواطنة الرقمية والمهارات الفرعية المتضمنة في كل محور، وكذلك المؤشرات الخاصة بكل مهارة، حيث تكونت القائمة من (3) محاور رئيسة، ولكل محور مجموعة من المهارات بإجمالي (9) مهارات، ولكل مهارة مجموعة من المؤشرات الخاصة بها بإجمالي (64) مؤشرًا، والجدول (1) التالي يبين توزيع المهارات والمؤشرات على محاورها الرئيسة المكونة للقائمة.

جدول (1):

توزع مهارات ومؤشرات قائمة المواطنة الرقمية على محاورها الرئيسة

المحور		المهارات	عدد المؤشرات
1- الاحترام	(3)	الوصول الرقمي	9
		السلوك الرقمي	7
		الوعي بالقوانين الرقمية	6
2- التعلم والتواصل	(3)	الاتصال الرقمي	6
		الثقافة الرقمية	7
		التجارة الرقمية	8
3- الحماية	(3)	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	6
		الأمن الرقمي	7
		الاستخدام الصحي الرقمي	8
(3) محاوررئيسة		**(9) مهارات للمواطنة الرقمية**	**(64) مؤشرًا**

على أن يتم تحديد درجة توفر كل مؤشر عبر الرصد التكراري لوجوده في محتوى المقرر، ففي كل مرة يتم رصد المؤشر ضمن المحتوى يتم وضع علامة تكرارية أمامه، بحيث يتم بعد ذلك رصد عدد مرات تكرار هذا المؤشر في المحتوى الذي يتم تحليله.

صدق القائمة: تم التحقق من صدق القائمة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء بعض التعديلات، حتى تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية، ملحق رقم (ج) مكونة من (68) مؤشرًا، قُسمت على (9) مهارات رئيسة للمواطنة الرقمية، موزعة على ثلاثة محاور رئيسة بواقع (3) مهارات لكل محور، وجدير بالذكر أن هذا الإجراء يوفر للبطاقة الحالية ما يعرف بصدق المحتوى.

ثبات القائمة: تم حساب ثبات قائمة مهارات المواطنة الرقمية المتضمنة في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة من خلال حساب الثبات عبر الأشخاص، حيث قامت الباحثة بتحليل الوحدة الأولى من وحدات مقرر التربية الأسرية في كل صف دراسي بالفصل الدراسي الأول، وذلك باستخدام القائمة، فيما أوكلت إلى باحثة أخرى- طالبة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس-

تحليل ذات الوحدة في كل صف وكل فصل دراسي وفقًا لذات القائمة، وتم استخدام معادلة هولستي (Holisty) لحساب معامل الثبات بين التحليلين وفقًا للمعادلة التالية:

نسبة الاتفاق= x2 عدد مرات الاتفاق / مجموع الفئات التي تم تحليلها

(ملحم، 2015)

والجدول (2) التالي يبين ثبات التحليل الذي تم التوصل إليه عند تطبيق المعادلة.

جدول (2):

ثبات التحليل لقائمة مهارات المواطنة الرقمية وفق معادلة هولستي

المحور	المهارة	محلل (1)	محلل (2)	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات	نسبة الاتفاق
الأول: الاحترام	الوصول الرقمي	14	12	12	2	0.92	%92
	السلوك الرقمي	30	33	30	3	0.95	%95
	الوعي بالقوانين الرقمية	18	19	18	1	0.97	%97
الثاني: التعلم والتواصل	الاتصال الرقمي	29	33	29	4	0.94	%94
	الثقافة الرقمية	21	22	21	1	0.98	%98
	التجارة الرقمية	5	4	4	1	0.89	%89
الثالث: الحماية	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	15	15	15	0	1.00	%100
	الأمن الرقمي	6	5	5	1	0.91	%91
	الاستخدام الصحي الرقمي	13	11	11	2	0.92	%92
	الكلي	151	154	145	15	0.95	%95

يبين الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات للقائمة (المهارات والدرجة الكلية) كانت قوية، ودالة عند مستوى (0.01) لتجاوزها القيمة (0.70)، حيث تراوحت معاملات الثبات للمهارات ما بين (0.89) إلى (1.00)، فيما بلغ معامل الثبات للقائمة ككل (0.95)، وهذا مؤشر على توفر مستوى مرتفع من الثبات للقائمة الحالية كأداة تحليل مناسبة لمحتوى المقررات المستهدفة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق، شرعت الباحثة في تنفيذ إجراءات الدراسة التحليلية وفق الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدبيات التربوية من كتب وأبحاث ودراسات متعلقة بالمواطنة على وجه العموم ثم المواطنة الرقمية على وجه التحديد.
- دراسة الخصائص والحاجات المعرفية والنفسية لطالبات المرحلة المتوسطة؛ نظرًا لارتباطها بالنمو القيمي للطالبات وفق المرحلة العمرية لهن، وهي مرحلة المراهقة المتوسطة، حيث يتشكل البناء القيمي للطالبات في تلك المرحلة بصورة واضحة.
- مراجعة مجموعة الأدوات التي قدمتها الأبحاث والدراسات لتحليل محتوى المقررات الدراسية وفق معيار محدد، مع التركيز على مجموعة القوائم التي تم إعدادها لتقييم مهارات المواطنة الرقمية في المقررات الدراسية المختلفة.
- بناء الصورة الأولية لقائمة مهارات المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة ملحق رقم (ب)؛ وتكونت من (3) محاور، و(9) مهارات، و(64) مؤشرًا.
- عرض القائمة على المحكمين (ن= 15)، والتحقق من صدقها وثباتها، والتوصل للقائمة في صورتها النهائية (ملحق- ج)؛ وتكونت من (3) محاور، و(9) مهارات، و(68) مؤشرًا.
- تحويل القائمة إلى بطاقة تحليل محتوى ليتم الاعتماد عليها في عملية تحليل مقررات التربية الأسرية.
- الشروع في عملية التحليل للمقررات محل التحليل بداية من شهر جمادى الثانية، وحتى نهاية شهر رجب للعام الدراسي 1442هـ الموافق 2021م.

إجراءات عملية التحليل وفق الخطوات التالية:

1. **الهدف من التحليل:** تمثل في تحديد درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى.

2. **عينة التحليل:** تمثلت عينة التحليل في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاثة، خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الدراسي 1442هـ الموافق 2021م وما تتضمنه من وحدات.
3. **وحدة التحليل:** تم اتخاذ الصفحة وحدة لتحليل المحتوى، وتحديد مهارات المواطنة الرقمية المتوفرة في كل صفحة من صفحات المقررات وفقًا لما تم عرضه في الجدولين (1، 2).
4. **فئة التحليل:** وهي تلك العناصر التي يتم تحليل مقررات التربية الأسرية على أساسها، واعتمدت الدراسة على مجموعة من المؤشرات كفئة للتحليل تحدد مدى تضمين موضوعات ووحدات المقررات المستهدفة بالتحليل لمهارات المواطنة الرقمية.
5. **ضوابط عملية التحليل:** للوصول إلى تحليل دقيق للمؤشرات والمهارات المستهدفة من التحليل، قامت الباحثة بوضع ضوابط لعملية التحليل لتحصل على نسب ثبات عالية للتحليل، ومن هذه الضوابط:

أ- تم التحليل في ضوء التعريف الإجرائي لمهارات المواطنة الرقمية التسع التي تم تحديدها، وفي ضوء المؤشرات الخاصة بكل مهارة على حدة.

ب- يشمل التحليل مقررات التربية الأسرية بالصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة بالفصلين الأول والثاني.

ج- استبعاد صفحة الغلاف، ومقدمة الكتاب، والفهرس في عملية التحليل.

د- تضمن التحليل- فضلًا عن الموضوعات- التطبيقات ومما تتضمنه من: أسئلة للتقويم وأشكال وجداول وأنشطة ومشاريع تعليمية وصور وما يليها من تعليقات.

هـ- تم استخدام بطاقة التحليل لرصد تكرار كل مؤشر في كل وحدة تحليل.

- التوصل إلى نتائج الدراسة، ومن ثم تفسيرها في ضوء أدبيات الدراسة.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في تحقيق الاستفادة المرجوة مما كشفت عنه نتائج الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة عددًا من المعالجات الإحصائية المناسبة للتحقق من صدق، وثبات أداتها، وهي: معادلة هولستي (Holsity) لحساب ثبات القائمة، والتكرارات (Frequencies)، والنسب

المئوية (Percentiles). واختبار حسن المطابقة كا^2 (Chi^2) للكشف عن دلالة الفروق بين تكرارات المهارات في مقررات التربية الأسرية بالصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة الإجابة على السؤال الرئيس، الذي نصه: ما مهارات المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

وقد تمت الإجابة عليه في إجراءات الدراسة.

نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: الذي نصه: ما درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر محاور المواطنة الرقمية، ثم المهارات الرئيسة، ثم المؤشرات الخاصة بكل مهارة على حدة، وفيما يلي عرض لهذا الإجراء وما أسفر عنه من نتائج:

أولًا: حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر المحاور الأساسية لمهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة.

جدول (3):

التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر المحاور الأساسية لمهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المحور في القائمة	المحور	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	الاحترام	388	%38.04	1
2	التعلم والتواصل	371	%36.37	2
3	الحماية	261	%25.59	3
	المجموع الكلي لتكرارات المحاور	1020	%100	

توضح النتائج في الجدول (3) أن المجموع الكلي لتكرار المحاور الأساسية لمهارات المواطنة الرقمية قد بلغت (1020) تكرارًا، أما على مستوى المحاور، فقد حاز المحور الأول (الاحترام) على الرتبة الأولى من بين المحاور الأساسية الثلاثة، حيث بلغت تكرارات المهارات الرئيسة (3 مهارات) والمؤشرات الخاصة بها (24 مؤشرًا) بنسبة (38.04%) من جملة التكرارات المرصودة، كما حاز المحور

الثاني (التعلم والتواصل) على الرتبة الثانية من بين المحاور الأساسية الثلاثة، حيث بلغت تكرارات المهارات الرئيسة (3 مهارات) والمؤشرات الخاصة بها (22 مؤشرًا) تكرارًا بنسبة (36.37%) من جملة التكرارات المرصودة، فيما حاز المحور الثالث (الحماية) على الرتبة الثالثة والأخيرة من بين المحاور الأساسية الثلاثة، حيث بلغت تكرارات المهارات الرئيسة (3 مهارات) والمؤشرات الخاصة بها (22 مؤشرًا) بنسبة (25.59%) من جملة التكرارات المرصودة.

ويمكن عزو النتيجة الحالية في دلالتها على انخفاض تمثيل محاور مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية إلى حداثة المفهوم الخاص بالمواطنة الرقمية- بالرغم من كونه يمثل امتدادًا لمفهوم المواطنة؛ والذي اهتم به محتوى هذه المقررات في الوحدات الخاصة بالمهارات الاجتماعية- فضلًا عن تأخر مراجعة هذه المقررات.

ثانيًا: حساب التكرارات والنسب المئوية لمهارات المواطنة الرقمية الرئيسة في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة.

جدول 4

التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مهارات المواطنة الرقمية الرئيسة في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المهارة في القائمة	المهارة	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	الوصول الرقمي	108	%10.59	5
2	السلوك الرقمي	194	%19.02	1
3	الوعي بالقوانين الرقمية	86	%8.43	7
4	الاتصال الرقمي	162	%15.88	2
5	الثقافة الرقمية	155	%15.20	3
6	التجارة الرقمية	54	%5.29	8
7	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	90	%8.82	6
8	الأمن الرقمي	51	%5.00	9
9	الاستخدام الصحي الرقمي	120	%11.76	4
المجموع الكلي لتكرارات المهارات الرئيسة		1020	%100	

توضح النتائج في الجدول (4) أن المجموع الكلي لتكرار مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة قد بلغت (1020) تكرارًا، أما على مستوى المهارات، وفي الرتب فجاءت المهارة الثانية (السلوك الرقمي) في الرتبة الأولى من بين المهارات التسع، حيث بلغت تكرارات مؤشراتها (194) مؤشرا بنسبة (19.02%) من جملة التكرارات المرصودة، يليها في الرتبة الثانية المهارة الرابعة (الاتصال الرقمي) حيث بلغت تكرارات مؤشراتها (8 مؤشرات) بنسبة (15.88%) من جملة التكرارات المرصودة. وجاءت المهارة السادسة (التجارة الرقمية) في الرتبة الثامنة حيث بلغت تكرارات مؤشراتها (8 مؤشرات) تكرارًا بنسبة (5.29%) من جملة التكرارات المرصودة، أما في الرتبة التاسعة والأخيرة، فقد جاءت المهارة الثامنة (الأمن الرقمي) حيث بلغت تكرارات مؤشراتها (7 مؤشرات) بنسبة (5.00%) من جملة التكرارات المرصودة.

وتختلف النتيجة الحالية مع دراسة زيود (2011) التي بينت أن قيم المواطنة تهيمن على بناء محتوى كتب التربية القومية الاشتراكية للمرحلة الثانوية في سوريا، ودراسة المفضي (2013) التي أظهرت وجود قيم الانتماء الوطني المقترحة في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط بنسب متفاوتة، ودراسة المعمري والصارمي (2015) التي بينت أن منهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان يركز على جوانب التعلم المرتبطة بالمواطنة العالمية بدرجة متوسطة.

وهو الأمر الذي يُعزى لذات السبب الخاص بتأخر مراجعة محتوى هذه المقررات بشكل لا يتناسب مع الانتشار المطرد لمفهوم المواطنة الرقمية ومهاراته التي يجب تعزيزها لدى الطالبات في المراحل الدراسية عامة والمتوسطة خاصة؛ لكونها تشهد تطور النظام القيمي لدى المتعلمين وفقًا لما أشارت إليه الأدبيات التربوية التي تم استعراضها في الإطار النظري للدراسة.

ثالثًا: حساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الخاصة بكل مهارة من مهارات المواطنة الرقمية الرئيسة في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة.

حيث يمكن تناول المؤشرات الخاصة بكل مهارة من المهارات التسع الرئيسة للمواطنة الرقمية كما أظهرتها نتائج التحليل على النحو التالي:

مهارة (الوصول الرقمي):

جدول 5

التكرارات والنسب المئوية الإجمالية لدرجة توافر مؤشرات مهارة (الوصول الرقمي) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المؤشر	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	يوضح مفهوم الوصول الرقمي.	0	%0.0	8
2	يساعد في الكشف عن البدائل المناسبة للوصول إلى العالم الرقمي .	8	%7.41	5
3	يدعم توظيف الأجهزة النقالة في العملية التعليمة.	18	%16.67	2
4	ينمي مهارة التعاون الرقمي الفعال بين الطالبات للوصول إلى المعلومات.	12	%11.11	4
5	يعالج مشاكل عدم القدرة على الدخول للمصادر الرقمية المختلفة.	1	%0.93	7
6	يوجه إلى كيفية الوصول إلى المواقع الموثوقة في العالم الرقمي لإثراء تعلم المنهج.	51	%47.22	1
7	يحفز على استخدام أدوات التواصل الرقمي باعتدال دون مبالغة.	15	%13.89	3
8	يعزز ثقافة إعادة استخدام الأجهزة الرقمية؛ نظرا لكون الجهاز المستخدم قد يشكل فرصة وصول رقمي لطالب محروم ماديا.	3	%2.78	6
9	يحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطالبات في الوصول للمحتوى الرقمي" كتوفير الوصول الرقمي لذوي الاحتياجات الخاصة".	0	%0.00	8
	المجموع الكلي لتكرارات مؤشرات المهارة الأولى	**108**	**%100**	

توضح النتائج في الجدول (5) أن المجموع الكلي لتكرار مؤشرات مهارة (الوصول الرقمي) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة قد بلغت (108) تكرارًا، أما على مستوى المؤشرات، وفي الرتب فجاء المؤشر السادس ونصه (يوجه إلى كيفية الوصول إلى المواقع الموثوقة في العالم الرقمي لإثراء تعلم المنهج) في الرتبة الأولى من بين المؤشرات التسعة الخاصة بهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكراراته (51) تكرارًا بنسبة (47.22%) من التكرارات المرصودة، بينما جاء المؤشر الأول

(يوضح مفهوم الوصول الرقمي) والمؤشر التاسع (يحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطالبات في الوصول للمحتوى الرقمي" كتوفير الوصول الرقمي لذوي الاحتياجات الخاصة") في المرتبة الأخيرة.

مهارة (السلوك الرقمي):

جدول 6

التكرارات والنسب المئوية الإجمالية لدرجة توافر مؤشرات مهارة (السلوك الرقمي) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المؤشر	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	يوضح مفهوم السلوك الرقمي.	5	%2.58	8
2	يشجع على تعلم المهارات الحياتية اللازمة للتعامل مع الأجهزة الرقمية.	62	%31.96	1
3	يوجه إلى احترام الآخرين وتقديرهم عبر أدوات التواصل الرقمي.	18	%9.28	4
4	يؤكد على التمسك بالقيم الإسلامية في العالم الرقمي.	47	%24.23	2
5	يتضمن توجيهات تساعد على فهم وجهات النظر المطروحة في العالم الرقمي.	11	5.67	6
6	يعزز التمسك بآداب السلوك الاجتماعي وفق معايير الأمن والحماية الرقمية.	27	%13.92	3
7	يؤكد على التمسك بأخلاقيات العالم الواقعي في العالم الرقمي.	11	%5.67	6
8	يوجه إلى أهمية الرقابة الذاتية للسلوك الرقمي.	13	%6.70	5
	المجموع الكلي لتكرارات مؤشرات المهارة الثانية	**194**	**%100**	

توضح النتائج في الجدول (6) أن المجموع الكلي لتكرار مؤشرات مهارة (السلوك الرقمي) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة قد بلغت (194) تكرارًا، أما على مستوى المؤشرات، وفي الرتب فجاء المؤشر الثاني ونصه (يشجع على تعلم المهارات الحياتية اللازمة للتعامل مع الأجهزة الرقمية) في الرتبة الأولى من بين المؤشرات الثمانية الخاصة بهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكراراته (62) تكرارًا بنسبة (31.96%) من جملة التكرارات المرصودة، أما المؤشر الأول ونصه (يوضح مفهوم السلوك الرقمي) فجاء في الرتبة الثامنة والأخيرة، حيث بلغ مجموع تكراراته (5) تكرارات بنسبة (2.58%) من جملة التكرارات المرصودة،

مهارة (الوعي بالقوانين الرقمية):

جدول 7

التكرارات والنسب المئوية الإجمالية لدرجة توافر مؤشرات المهارة الثالثة (الوعي بالقوانين الرقمية) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المؤشر	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	يساعد على تنمية الوعي بأنواع الجرائم في المجتمع الرقمي.	4	%4.65	5
2	يؤكد على ضرورة الاطلاع على نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية.	1	%1.16	6
3	يبين العواقب المترتبة على تبادل المحتوى الرقمي غير المناسب.	10	%11.63	2
4	يشجع على الاستخدام المنضبط للأدوات الرقمية.	55	%63.95	1
5	يتضمن أمثلة لبعض الجرائم الرقمية الشائعة.	10	%11.63	2
6	ينبه إلى العقوبات الشرعية لمقترفي المخالفات في العالم الرقمي.	0	%0.00	7
7	يساعد الطالبات على التعرف على كيفية الإبلاغ عن المخالفات والجرائم الرقمية.	6	%6.98	4
	المجموع الكلي لتكرارات مؤشرات المهارة الثالثة	**86**	**%100**	

توضح النتائج في الجدول (7) أن المجموع الكلي لتكرار مؤشرات مهارة (الوعي بالقوانين الرقمية) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة قد بلغت (86) تكرارًا، أما على مستوى المؤشرات، وفي الرتب فجاء المؤشر الرابع ونصه (يشجع على الاستخدام المنضبط للأدوات الرقمية) في الرتبة الأولى من بين المؤشرات السبعة الخاصة بهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكراراته (55) تكرارًا بنسبة (63.95%) من جملة التكرارات المرصودة، أما المؤشر السادس ونصه (ينبه للعقوبات الشرعية لمقترفي المخالفات في العالم الرقمي) فجاء في الرتبة السابعة والأخيرة، حيث بلغ مجموع تكراراته (0) من جملة التكرارات المرصودة.

مهارة (الاتصال الرقمي):

جدول 8

التكرارات والنسب المئوية الإجمالية لدرجة توافر مؤشرات المهارة الرابعة (الاتصال الرقمي) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المؤشر	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	يوضح مفهوم الاتصال في العالم الرقمي.	3	%1.85	8
2	ينمي مهارة اتخاذ القرار السليم في اختيار أفضل أدوات التواصل الرقمي المفيدة تعليميًا.	18	%11.11	4
3	يتضمن نصائح وتوجيهات تساعد على ضبط النفس والتحكم بالانفعال في العالم الرقمي.	15	%9.26	5
4	يعزز الأمانة في العرض والنقل أثناء استخدام الأدوات الرقمية.	9	%5.56	7
5	ينمي مهارة تقويم المعلومات المتاحة في العالم الرقمي تقويمًا نقديًا.	28	%17.28	3
6	يشجع المحافظة على التمسك بالهوية الثقافية أثناء التواصل مع الثقافات الأخرى.	10	%6.017	6
7	يدعم الثقافة العربية والإسلامية في العالم الرقمي.	39	%24.07	2
8	يوجه إلى الاستفادة من التقنيات الرقمية في زيادة أمد التعلم.	40	%24.69	1
	المجموع الكلي لتكرارات مؤشرات المهارة الرابعة	**162**	**%100**	

توضح النتائج في الجدول (8) أن المجموع الكلي لتكرار مؤشرات مهارة (الاتصال الرقمي) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة قد بلغت (162) تكرارًا، أما على مستوى المؤشرات، وفي الرتب فقد جاء المؤشر الثامن ونصه (يوجه إلى الاستفادة من التقنيات الرقمية في زيادة أمد التعلم) في الرتبة الأولى من بين المؤشرات الثمانية الخاصة بهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكراراته (40) تكرارًا بنسبة (24.69%) من جملة التكرارات المرصودة، أما المؤشر الأول ونصه (يوضح مفهوم الاتصال في العالم الرقمي) فجاء في الرتبة الثامنة والأخيرة، حيث بلغ مجموع تكراراته (3) تكرارات بنسبة (1.85%) من جملة التكرارات المرصودة،

مهارة (الثقافة الرقمية):

جدول 9

التكرارات والنسب المئوية الإجمالية لدرجة توافر مؤشرات المهارة الخامسة (الثقافة الرقمية) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المؤشر	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	يوضح مفهوم محو الأمية في العالم الرقمي.	0	%0.00	6
2	يبين أهمية الثقافة الرقمية والحاجة إليها.	32	%20.65	3
3	ينمي الوعي بأهمية التأكد من صحة المعلومات التي يتم الحصول عليها في العالم الرقمي.	15	%9.68	5
4	يشير إلى أهمية اختيار أسلوب الحوار المناسب في العالم الرقمي.	43	%27.74	1
5	يرشد إلى التعلم الذاتي من خلال شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت".	28	%18.06	4
6	يشجع على عمل الأبحاث والتقارير والمطويات من خلال شبكة المعلومات "الإنترنت".	37	%23.87	2
	المجموع الكلي لتكرارات مؤشرات المهارة الخامسة	**155**	**%100**	

توضح النتائج في الجدول (9) أن المجموع الكلي لتكرار مؤشرات مهارة (الثقافة الرقمية) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة قد بلغت (155) تكرارًا، أما على مستوى المؤشرات، وفي الرتب فجاء المؤشر الرابع ونصه (يشير إلى أهمية اختيار أسلوب الحوار المناسب في العالم الرقمي) في الرتبة الأولى من بين المؤشرات الستة الخاصة بهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكراراته (43) تكرارًا بنسبة (27.74%) من جملة التكرارات المرصودة، فيما جاء المؤشر الأول ونصه (يوضح مفهوم محو الأمية في العالم الرقمي) في الرتبة السادسة والأخيرة، حيث بلغ مجموع تكراراته (0) من جملة التكرارات المرصودة.

مهارة (التجارة الرقمية):

جدول 10

التكرارات والنسب المئوية الإجمالية لدرجة توافر مؤشرات المهارة السادسة (التجارة الرقمية) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المؤشر	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	يوضح مفهوم التجارة في العالم الرقمي.	0	%0.00	8
2	يساهم في رفع الوعي بكيفية انتقاء أفضل المواقع التجارية الرقمية	13	%24.07	2
3	يبين المخاطر التي قد يتعرض لها الفرد عند التعامل التجاري الرقمي غير الآمن.	4	%7.41	5
4	يوضح مزايا المتاجر الرقمية.	6	%11.11	4
5	ينمي مهارة تقييم المتاجر الرقمية.	12	%22.22	3
6	يوجه إلى ضرورة الالتزام بالقوانين المنظمة للتسوق الرقمي.	1	%1.85	7
7	يوجه إلى الاستثمار في العالم الرقمي لرفع دخل الأسرة.	16	%29.63	1
8	ينمي الوعي بالابتعاد عن بيع وشراء المنتجات والخدمات التي تتعارض مع أنظمة وقيم البلد.	2	%3.70	6
	المجموع الكلي لتكرارات مؤشرات المهارة السادسة	**54**	**%100**	

توضح النتائج في الجدول (10) أن المجموع الكلي لتكرار مؤشرات مهارة (التجارة الرقمية) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة قد بلغت (54) تكرارًا، أما على مستوى المؤشرات، وفي الرتب فجاء المؤشر السابع ونصه (يوجه إلى الاستثمار في العالم الرقمي لرفع دخل الأسرة) في الرتبة الأولى من بين المؤشرات الثمانية الخاصة بهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكراراته (16) تكرارًا بنسبة (29.63%) من جملة التكرارات المرصودة، أما المؤشر الأول ونصه (يوضح مفهوم التجارة في العالم الرقمي) فجاء في الرتبة الثامنة والأخيرة، حيث بلغ مجموع تكراراته (0) من جملة التكرارات المرصودة.

مهارة (الحقوق والمسؤوليات الرقمية):

جدول 11

التكرارات والنسب المئوية الإجمالية لدرجة توافر مؤشرات المهارة السابعة (الحقوق والمسؤوليات الرقمية) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المؤشر	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	يوضح مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقمية.	0	%0.00	7
2	يشير إلى أهمية حقوق الأفراد في إطار الضوابط المشروعة في العالم الرقمي.	31	%34.44	1
3	يبرز أهمية قراءة سياسة أي موقع رقمي قبل التسجيل فيه أو التعامل معه.	12	%13.33	4
4	يعزز احترام الحريات الشخصية عند استخدام الأدوات الرقمية.	17	%18.89	3
5	يمنع الطالبات من المساهمة في نشر الإشاعات عبر المجتمعات الرقمية.	5	%5.56	5
6	يعزز الدفاع عن الثوابت والقيم الوطنية في العالم الرقمي بما يتفق مع سياسة الوطن.	21	%23.33	2
7	يؤكد على مبدأ صون حريتي من صون حرية الآخرين.	4	%4.44	6
	المجموع الكلي لتكرارات مؤشرات المهارة السابعة	**90**	**%100**	

توضح النتائج في الجدول (11) أن المجموع الكلي لتكرار مؤشرات مهارة (الحقوق والمسؤوليات الرقمية) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة قد بلغت (90) تكرارًا، أما على مستوى المؤشرات، فجاء المؤشر الثاني ونصه (يشير إلى أهمية حقوق الأفراد في إطار الضوابط المشروعة في العالم الرقمي) في الرتبة الأولى من بين المؤشرات السبعة الخاصة بهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكراراته (31) تكرارًا بنسبة (34.44%) من جملة التكرارات المرصودة، أما المؤشر الأول ونصه (يوضح مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقمية) فجاء في الرتبة السابعة والأخيرة، حيث بلغ مجموع تكراراته (0) من جملة التكرارات المرصودة

مهارة (الأمن الرقمي):

جدول 12

التكرارات والنسب المئوية الإجمالية لدرجة توافر مؤشرات المهارة الثامنة (الأمن الرقمي) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المؤشر	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	يوضح مفهوم الأمن الرقمي.	0	%0.00	6
2	يبين أهمية الوعي بالأمن الرقمي والحاجة إليه.	10	%19.61	3
3	يعزز الولاء والانتماء الوطني لدى الطالبات.	23	%45.10	1
4	يعرف بالتهديدات المجتمعية وتهديدات الأمن الوطني (الإرهاب، الفكر الضال).	1	%1.96	5
5	يحث على التحقق من حماية الأمن الشخصي (سرقة الهوية، الابتزاز، التحرش) في استخدام الأدوات الرقمية.	2	%3.92	4
6	يؤكد على الاهتمام بحماية الممتلكات العامة والمحافظة عليها.	15	%29.41	2
7	ينمي مهارات التفكير الناقد للتصدي للآراء المطروحة عن القضايا الوطنية التي يتناولها العالم الرقمي.	0	%0.00	6
	المجموع الكلي لتكرارات مؤشرات المهارة الثامنة	**51**	**%100**	

توضح النتائج في الجدول (12) أن المجموع الكلي لتكرار مؤشرات مهارة (الأمن الرقمي) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة قد بلغت (51) تكرارًا، أما على مستوى المؤشرات، وفي الرتب فجاء المؤشر الثالث ونصه (يعزز الولاء والانتماء الوطني لدى الطالبات) في الرتبة الأولى من بين المؤشرات السبعة الخاصة بهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكراراته (23) تكرارًا بنسبة (45.1%) من جملة التكرارات المرصودة، وجاء المؤشر الأول ونصه (يوضح مفهوم الأمن الرقمي) وكذا المؤشر السابع في الرتبة السادسة والأخيرة، حيث بلغ مجموع تكرار كل منهما (0) تكرارًا بنسبة (0.00%) من جملة التكرارات المرصودة.

مهارة (الاستخدام الصحي الرقمي):

جدول 13

التكرارات والنسب المئوية الإجمالية لدرجة توافر مؤشرات المهارة التاسعة (الاستخدام الصحي الرقمي) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة

رقم المؤشر	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	يوضح مفهوم الصحة والسلامة في العالم الرقمي.	0	%0.00	7
2	يؤكد أهمية الصحة والسلامة الرقمية والحاجة إليها.	23	%19.17	2
3	يبين مخاطر استخدام أدوات التواصل الرقمي عند الاستخدام غير المناسب.	23	%19.17	2
4	يوضح عناصر الأمن والسلامة البدنية عند الدخول إلى العالم الرقمي.	15	%12.50	4
5	يوضح عناصر الأمن والسلامة النفسية عند الدخول إلى العالم الرقمي.	6	%5.00	5
6	ينمي الوعي بمخاطر إدمان الإنترنت واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.	3	%2.50	6
7	يوضح الأضرار الصحية للجلوس فترات طويلة على أدوات التواصل الرقمي.	0	%0.00	7
8	يدعم نشر ثقافة الصحة والسلامة الرقمية في المجتمع.	50	%41.67	1
	المجموع الكلي لتكرارات مؤشرات المهارة التاسعة	**120**	**%100**	

توضح النتائج في الجدول (13) أن المجموع الكلي لتكرار مؤشرات مهارة (الاستخدام الصحي الرقمي) في مجمل مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة قد بلغت (120) تكرارًا، أما على مستوى المؤشرات، وفي الرتب فجاء المؤشر الثامن ونصه (يدعم نشر ثقافة الصحة والسلامة الرقمية في المجتمع) في الرتبة الأولى من بين المؤشرات الثمانية الخاصة بهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكراراته (50) تكرارًا بنسبة (41.67%) من جملة التكرارات المرصودة، أما المؤشر الأول ونصه (يوضح مفهوم الصحة والسلامة في العالم الرقمي) فجاء في الرتبة السادسة والأخيرة، حيث بلغ مجموع تكراراته (0)

من جملة التكرارات المرصودة، وصاحَبَه في نفس الرتبة المؤشر السابع الذي نصه (يوضح الأضرار الصحية للجلوس فترات طويلة على أدوات التواصل الرقمي).

نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير الصف الدراسي للمقرر (الأول - الثاني - الثالث)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار حسن المطابقة "كاي^2" للمقارنة بين أكثر من تكرارين؛ وذلك نظرًا لتضمن المرحلة المتوسطة ثلاثة صفوف، حيث تم رصد مجموعة المؤشرات الخاصة بمهارات المواطنة الرقمية فيه، وفيما يلي عرض لهذا الإجراء وما أسفر عنه من نتائج:

أولًا: حساب دلالة الفروق في درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في المحاور الأساسية وفقًا لمتغير الصف الدراسي للمقرر (الأول- الثاني- الثالث)

جدول 14

قيم (كا^2) لدلالة الفروق بين تكرارات تضمين المحاور الأساسية للمواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية وفقًا لمتغير الصف

م	المحور	التكرارات وفقًا لمقرر الصف						Chi-Square	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
		الأول		الثاني		الثالث				
		ت	%	ت	%	ت	%			
1	الاحترام	120	11.8	138	13.5	130	12.8	1.26	0.53	غير دالة
2	التعلم والتواصل	110	10.8	130	12.8	131	12.9	2.27	0.32	غير دالة
3	الحماية	73	7.2	90	8.8	98	9.5	3.75	0.15	غير دالة
المجموع الكلي للمحاور*		**303**	**29.8**	**358**	**35.1**	**359**	**35.1**	**6.04**	**0.05**	**الثالث**

(*) مجموع التكرارات= 1020 قيمة (كا^2) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = (6.02)

يتبين من الجدول (14) أن قيم (كا^2) لدلالة الفروق في المحاور الثلاثة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، ولصالح الصف الثالث؛ وقد يعزى ذلك إلى أن مقررات الصف الثالث ربما تضمنت مهارات المواطنة الرقمية بشكل أفضل من بقية الصفوف، كونه يمثل نهاية المرحلة المتوسطة.

ثانيًا: حساب دلالة الفروق في درجات توافر المهارات الرئيسة للمواطنة الرقمية وفقًا لمتغير الصف الدراسي للمقرر (الأول- الثاني- الثالث)

وذلك وما يوضحه جدول (15) التالي:

جدول 15

قيم (كا^2) لدلالة الفروق بين تكرارات درجة تضمين المهارات الرئيسة للمواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية وفقًا لمتغير الصف

م	المهارة	التكرارات وفقًا لمقرر الصف						Chi-Square	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
		الأول		الثاني		الثالث				
		ت	%	ت	%	ت	%			
1	الوصول الرقمي	32	3.1	40	3.9	36	3.5	0.89	0.64	غير دالة
2	السلوك الرقمي	58	5.7	73	7.2	63	6.2	1.80	0.40	غير دالة
3	الوعي بالقوانين الرقمية	30	2.9	25	2.5	31	3.0	0.72	0.69	غير دالة
4	الاتصال الرقمي	53	5.2	55	5.4	54	5.3	0.4	0.98	غير دالة
5	الثقافة الرقمية	42	4.1	63	6.2	50	4.9	4.35	0.11	غير دالة
6	التجارة الرقمية	15	1.5	12	1.2	27	2.6	34.78	0.01	الثالث
7	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	21	2.1	31	3.0	38	3.7	4.87	0.09	غير دالة
8	الأمن الرقمي	14	1.4	21	2.1	16	1.6	1.53	0.46	غير دالة
9	الاستخدام الصحي الرقمي	38	3.7	38	3.7	44	4.3	061	070	غير دالة
	المجموع الكلي للمهارات*	**303**	**29.8**	**358**	**35.1**	**359**	**35.1**	**6.04**	**0.05**	

(*) مجموع التكرارات= 1020 قيمة (كا^2) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = (6.02)

يتبين من الجدول (15) أن قيم (كا^2) قيم غير دالة إحصائيًا، حيث لم تصل حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)، ومن ثمَّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة كل مهارة من المهارات التسع تعزى لمتغير الصف الدراسي باستثناء فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في درجة تضمين المهارة السادسة (التجارة الرقمية)، وأيضا في المجموع الكلي للمهارات ولصالح الصف الثالث المتوسط.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يمكن تقديم عددٍ من التوصيات؛ أهمها:

- ضرورة تضمين مهارات المواطنة الرقمية التسع - التي كشفت عنها الدراسة الحالية- في المحتوى المعرفي لمقررات الصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة بشكل يحقق توزانا في المحتوى بين الصفوف من جهة، وبين المهارات من جهة أخرى.
- ضرورة تبني وزارة التربية بالمملكة العربية السعودية سياسة جديدة فيما يتعلق بإعادة بناء مقررات التربية الأسرية؛ لتواكب في محتواها التطورات المعاصرة، وما نتج عنها من مفاهيم جديدة ينبغي على المنهج أن يتضمنها ويقدمها للطالبات بشكل علمي معاصر ومنهجي صحيح.
- العمل على تضمين الجانب المعرفي لمهارات المواطنة الرقمية في محتوى مقررات التربية الأسرية بشكل واضح؛ حتى تنغرس القيم المرتبطة بالمواطنة في نفوس الطالبات، فيقبلن على ممارسة المهارات المرتبطة بالمواطنة بشكل أكثر فاعلية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثة تقترح القيام بالبحوث والدراسات المستقبلية التالية:

- دراسة مقارنة لدرجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلتين الثانوية والمتوسطة.
- دراسة لمعرفة درجة توافر معايير الجودة اللازمة بمناهج التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بإثراء قيم المواطنة لدى طالبات تلك المرحلة.
- دراسة تقويمية للنشاطات العلمية العملية المتضمنة بمناهج التربية الأسرية بالمملكة العربية السعودية المرتبطة بمهارات المواطنة الرقمية.

المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

أبو نعمة، هناء حلمي عبدالحميد عيد. (2020). برنامج أنشطة فلسفية قائم على محفزات الألعاب Gamification لتنمية قيم المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية ذات الصلة بها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية*، *30*(1)، 143-212.

البنا، هبة أحمد. (2021). فاعلية وحدة مقترحة لتنمية بعض مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (17)، 152-214.

حسن، ولاء صالح. (2014). فاعلية مقرر مقترح قائم على التعلم المدمج في تنمية المواطنة والاتجاه نحوه لدى الطالب معلم التاريخ. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (61)، 11-64.

حشيش، نسرين يسرى. (2018). مهارات المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *دراسات في التعليم الجامعي*، 39، 408-427.

الحصان، أماني محمد. (2015). من أجل توازن فكري آمن- أسس لمواطنة رقمية في غرفة صفك. *مجلة المعرفة*، (241)، 99- 96.

الحصري، كامل دسوقي. (2016). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (8)، 89-141.

الدريس، زياد. (2009). *مكانة السلطان الأبوية في عصر العولمة*. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

دليل المصطلحات التربوية. (2016). *المواطنة الرقمية*. جامعة أم القرى.

الدهشان، جمال علي. (2016). المواطنة الرقمية مدخلًا للتربية العربية في العصر الرقمي. *مجلة نقد وتنوير-مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية*، *2*(5)، 71-104.

الدهشان، جمال علي؛ والفويهى، هزاع. (2015). المواطنة الرقمية مدخلًا لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي. *مجلة كلية التربية*، عدد خاص.

ريبيل، مايك. (2013). *تنشئة الطفل الرقمي: دليل المواطنة الرقمية لأولياء الأمور*. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، مترجم). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ريبيل، مايك. (2012). *المواطنة الرقمية في المدارس*. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الزعبي، أحمد محمد. (2020). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. (ط4). دار زهران للنشر والتوزيع.

الزهراني، سميرة أحمد. (2021). تحليل المناهج الإسلامية في ضوء المواطنة الرقمية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*، *22*(2)، 137-144.

زيود، زينب. (2011). مفهومات المواطنة في كتب التربية القومية الاشتراكية للمرحلة الثانوية في سورية: دراسة تحليلية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *9*(4)، 206-230.

السيد، يسري مصطفى. (2016). برنامج مقترح وفقا لنموذج التعلم المعكوس لتنمية مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية واتجاهاتهم نحو ممارسة أخلاقياتها. *مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (29)، 229-105.

شبيلي، شذى إبراهيم. (2016). تقويم منهج التربية الأسرية للصف الخامس الابتدائي في ضوء الاتجاهات العالمية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *5*(5)، 124- 173.

شرف، صبحي؛ والدمرداش، محمد. (2014). *معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية*. دراسة قدمت إلى المؤتمر الدولي السادس للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، سلطنة عمان.

الشمري، حمدان لافي. (2016). *مدى توافر المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

شمو، محاسن. (2006). رؤى مستقبلية لتعليم التربية الأسرية بالدول العربية في ضوء التطور التاريخي: دراسة وصفية تحليلية في أمريكا ومصر والسودان. *المجلة التربوية*، *20*(78)، 181-238.

الصاعدي، أحمد عيد. (2018). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، *15*(99)، 127-153.

الصمادي، هند. (2017). تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية وسبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة القصيم. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *27*(9)، 175- 184.

عبد الله، حمدي عبد الله. (2015). الممارسة العامة للخدمات الاجتماعية وتنمية وعي الشباب الجامعي بالمواطنة الرقمية: دراسة مطبقة على الشباب الجامعي بمحافظة قنا. *مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، *6*(39)، 230- 301.

الغلث، نسرين. (2016). *تحليل محتوى مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات (الإعداد العام) للنظام الفصلي الثانوي في ضوء معايير المواطنة الرقمية* [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

القايد، مصطفى. (2014). *مفهوم المواطنة الرقمية*. مقالة، موقع تعليم جديد- المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني، https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship

قنيفة، نورة. (2014). ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية عبر شبكات التواصل الاجتماعي الفيسبوك نموذجًا دراسة ميدانية تحليلية بجامعة أم البواقي. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، (12)، 386- 365.

مبروك، أحلام. (2017). أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (8)، 61-119.

محمد، زينب. (2016). التكامل بين التعليم قبل المدرسة والتربية الأسرية. *مجلة دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي*، *17* (32)، 56- 120.

مرتجى، زكي؛ والرنتيسي، محمود. (2011). تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة. *مجلة الجامعة الإسلامية*، *19* (2)، 159-161.

المسلماني، لمياء إبراهيم. (2014). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. *مجلة عالم التربية*، (47)، 15-94.

المعمري، سيف ناصر؛ والصارمي، بدرية. (2015). درجة تضمين منهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان لجوانب التعلم المرتبطة بالمواطنة العالمية وأساليب المعلمين في تدريسها من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية- الكويت*، *41*(156)، 169- 210.

المفضي، أريج بنت صالح. (2013). تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء تناوله لقيم الانتماء الوطني [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة القصيم.

الملاح، تامر المغاوري. (2016). *التربية الرقمية ضرورة في عالم متسارع. تعليم جديد*، http://www.new-educ.com

الملحم، بندر محمد. (2018). *تقييم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية* [رسالة منشورة]، جامعة القصيم.

ملحم، سامي علي. (2015). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (ط3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (2020). *تقرير الاتحاد الدولي للاتصالات*. المركز الإعلامي.

وزارة التربية والتعليم. (2012). *مشروع الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام*. وزارة التربية والتعليم.

وزارة التعليم. (2020). *المواطنة الرقمية*. https://twitter.com/moe_gov_sa/status/1302695838712504332

Arabic References

Abū Niʿmah, Hanāʾ Ḥilmī ʿAbd-al-Ḥamīd ʿĪd. (2020). Barnāmaj anshiṭat falsafīyah qāʾim ʿalá Muḥaffizāt al-Alʿāb Gamification li-Tanmiyat Qayyim al-muwāṭanah al-raqmīyah & al-mahārāt al-ḥayātīyah Dhāt al-ṣilah bi-hā ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʾīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat al-Iskandarīyah, 30* (1), 143-212.

al-Bannā, Hibat Aḥmad. (2021). fāʿilīyat Waḥdat muqtaraḥah li-Tanmiyat baʿḍ Mafāhīm & mahārāt al-muwāṭanah al-raqmīyah ladá ṭifl al-Rawḍah. *Majallat Dirāsāt fī al-ṭufūlah & al-tarbiyah*, (17), 152-214.

Ḥasan, Walāʾ Ṣāliḥ. (2014). fāʿilīyat muqarrir muqtaraḥ qāʾim ʿalá al-taʿallum almdmj fī Tanmiyat al-muwāṭanah wālātjāh nḥwh ladá al-ṭālib Muʿallim al-tārīkh. *Majallat al-Jamʿīyah al-Tarbawīyah lil-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah*, (61), 11-64.

Ḥashīsh, Nisrīn Yusrī. (2018). mahārāt al-muwāṭanah al-raqmīyah al-lāzimah li-talāmīdh marḥalat al-Taʿlīm al-asāsī. Dirāsāt fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī, 39, 408-427.

al-Ḥiṣān, Amānī Muḥammad. (2015). min ajl Tawāzun Fikrī āmn-Usus lmwāṭnh raqmīyah fī Ghurfat ṣfk. Majallat al-Maʿrifah, (241), 99-96.

al-Ḥuṣarī, Kāmil Dasūqī. (2016). mustawá maʿrifat Muʿallimī al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah bʾbʿād al-muwāṭanah al-raqmīyah & ʿalāqatuhu bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt. *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Ijtimāʿīyah*, (8), 89-141.

al-Durays, Ziyād. (2009). Makānat al-Sulṭān al-abawīyah fī ʿaṣr al-ʿawlamah. al-Muʾassasah al-ʿArabīyah lil-Dirāsāt & al-Nashr.

Dalīl al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah. (2016). al-muwāṭanah al-raqmīyah. Jāmiʿat Umm al-Qurá.

al-Dahshān, Jamāl ʿAlī. (2016). al-muwāṭanah al-raqmīyah mdkhlan lil-Tarbiyah al-ʿArabīyah fī al-ʿaṣr al-raqmī. *Majallat Naqd wtnwyr-mrkz Naqd & tanwīr lil-Dirāsāt al-Insānīyah, 2* (5), 71-104.

al-Dahshān, Jamāl ʿAlī ; wālfwyhá, Hazzāʿ. (2015). al-muwāṭanah al-raqmīyah mdkhlan li-Musāʿadat abnāʾnā ʿalá al-ḥayāh fī al-ʿaṣr al-raqmī. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, ʿadad khāṣṣ.

Rybyl, māyk. (2013). tanshiʾat al-ṭifl al-raqmī : Dalīl al-muwāṭanah al-raqmīyah lʾwlyāʾ al-umūr. (Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj, mutarjim). al-Riyāḍ : Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj.

Rybyl, māyk. (2012). al-muwāṭanah al-raqmīyah fī al-Madāris. (Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj, mutarjim). Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj.

al-Zuʿbī, Aḥmad Muḥammad. (2020). ʿilm nafs al-numūw al-ṭufūlah wālmrāhqh. (ṭ4). Dār Zahrān lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Zahrānī, Samīrah Aḥmad. (2021). taḥlīl al-Manāhij al-Islāmīyah fī ḍawʾ al-muwāṭanah al-raqmīyah. al-*Majallah al-ʿIlmīyah li-Jāmiʿat al-Malik Fayṣal-al-ʿUlūm al-Insānīyah & al-idārīyah, 22* (2), 137-144.

Zayyūd, Zaynab. (2011). mafhūmāt al-muwāṭanah fī kutub al-Tarbiyah al-Qawmīyah al-Ishtirākīyah lil-marḥalah al-thānawīyah fī Sūrīyah : dirāsah taḥlīlīyah. *Majallat Ittiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah lil-Tarbiyah & ʿilm al-nafs, 9* (4), 206-230.

al-Sayyid, Yusrī Muṣṭafá. (2016). Barnāmaj muqtaraḥ wafqan li-namūdhaj al-taʿallum al-maʿkūs li-Tanmiyat Mafāhīm & mahārāt al-muwāṭanah al-raqmīyah ladá ṭālibāt Kullīyat al-Tarbiyah & ittijāhātuhum Naḥwa mumārasat akhlāqyāthā. *Majallat al-Jamʿīyah al-ʿArabīyah ltknwlwjyā al-Tarbiyah*, (29), 229-105.

Shubaylī, Shadhá Ibrāhīm. (2016). Taqwīm Manhaj al-Tarbiyah al-usarīyah lil-ṣaff al-khāmis al-ibtidā'ī fī ḍaw' al-Ittijāhāt al-ʿĀlamīyah. *al-Majallah al-Dawlīyah al-Tarbawīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 5* (5), 124-173.

Sharaf, Ṣubḥī ; wāldmrdāsh, Muḥammad. (2014). maʿāyīr al-Tarbiyah ʿalá al-muwāṭanah al-raqmīyah & taṭbīqātuhā fī al-Manāhij al-dirāsīyah. dirāsah quddimat ilá al-Mu'tamar al-dawlī al-sādis lil-Munaẓẓamah al-ʿArabīyah li-Ḍamān al-jawdah fī al-Taʿlīm, Salṭanat ʿAmmān.

al-Shammarī, Ḥamdān Lāfī. (2016). Madá twāfr al-muwāṭanah al-raqmīyah ladá Muʿallimī al-Ḥāsib al-Ālī & tiqnīyat al-maʿlūmāt fī al-marḥalah al-mutawassiṭah & al-thānawīyah fī Muḥāfaẓat ḥafr al-Bāṭin [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Malik Saʿūd.

Shammū, Maḥāsin. (2006). Ru'á mustaqbalīyah li-taʿlīm al-Tarbiyah al-usarīyah bi-al-duwal al-ʿArabīyah fī ḍaw' al-taṭawwur al-tārīkhī : dirāsah waṣfīyah taḥlīlīyah fī Amrīkā & Miṣr & al-Sūdān. al-Majallah al-Tarbawīyah, 20 (78), 181-238.

al-Ṣāʿidī, Aḥmad ʿĪd. (2018). Dawr al-Madrasah fī taʿzīz Qayyim al-muwāṭanah al-raqmīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-madīnat Makkah al-Mukarramah. *Majallat al-Jamʿīyah al-Tarbawīyah lil-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah, 15* (99), 127-153.

al-Ṣamādī, Hind. (2017). taṣawwurāt ṭalabat Jāmiʿat al-Qaṣīm Naḥwa al-muwāṭanah al-raqmīyah & subul tfʿylhā fī al-mu'assasāt al-taʿlīmīyah : dirāsah maydānīyah ʿalá ʿayyinah min ṭalabat al-Qaṣīm. al-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah, 27 (9), 175-184.

ʿAbd Allāh, Ḥamdī ʿAbd Allāh. (2015). al-mumārasah al-ʿĀmmah lil-Khidmāt al-ijtimāʿīyah & Tanmiyat waʿy al-Shabāb al-Jāmiʿī bālmwāṭnh al-raqmīyah : dirāsah muṭabbaqah ʿalá al-Shabāb al-Jāmiʿī bi-Muḥāfaẓat Qinā. *Majallat Dirāsāt al-khidmah al-ijtimāʿīyah & al-ʿUlūm al-Insānīyah, 6* (39), 230-301.

Alghlth, Nisrīn. (2016). taḥlīl muḥtawá muqarrir al-Ḥāsib al-Ālī & tiqnīyat al-maʿlūmāt (al-iʿdād al-ʿāmm) lil-niẓām alfṣly al-thānawī fī ḍaw' maʿāyīr al-muwāṭanah al-raqmīyah [Risālat mājistīr manshūrah], Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah.

al-Qāyid, Muṣṭafá. (2014). Mafhūm al-muwāṭanah al-raqmīyah. maqālah, Mawqiʿ Taʿlīm jdyd-al-Markaz al-ʿArabī li-Abḥāth al-faḍā' al-iliktrūnī, https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship

Qnyfh, Nūrah. (2014). mumārasāt al-Shabāb al-Jāmiʿī lil-muwāṭanah al-raqmīyah ʿabra Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī al-Fīsbūk namūdhajan dirāsah maydānīyah taḥlīlīyah bi-Jāmiʿat Umm al-Bawāqī. *Majallat ʿulūm al-insān & al-mujtamaʿ*, (12), 386-365.

Mabrūk, Aḥlām. (2017). anshiṭat ithrāʾyh fī al-iqtiṣād al-manzilī qāʾimah ʿalá taṭbīqāt alḥwsbh alsḥābyh li-Tanmiyat mahārāt al-muwāṭanah al-raqmīyah & al-dhakāʾ al-Thaqāfī ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat Buḥūth ʿArabīyah fī majālāt al-Tarbiyah al-nawʿīyah*, (8), 61-119.

Muḥammad, Zaynab. (2016). al-Takāmul bayna al-Taʿlīm qabla al-Madrasah & al-tarbiyah al-usarīyah. Majallat Dirāsāt tarbawīyah, *al-Markaz al-Qawmī lil-manāhij & al-Baḥth al-tarbawī, 17*(32), 56-120.

Murtajá, Zakī ; wālrntysy, Maḥmūd. (2011). Taqyīm muḥtawá Manāhij al-Tarbiyah al-madanīyah lil-ṣufūf al-sābiʿ & al-thāmin & al-tāsiʿ al-asāsī fī ḍawʾ Qayyim al-muwāṭanah. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, 19*(2), 159-161.

al-Muslimānī, Lamyāʾ Ibrāhīm. (2014). al-Taʿlīm & al-muwāṭanah al-raqmīyah: ruʾyah muqtaraḥah. *Majallat ʿĀlam al-Tarbiyah*, (47), 15-94.

al-Muʿammarī, Sayf Nāṣir ; wālṣārmy, Badrīyah. (2015). darajat taḍmīn Manhaj al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah bi-Salṭanat ʿAmmān li-jawānib al-taʿallum al-murtabiṭah bālmwāṭnh al-ʿĀlamīyah & asālīb al-Muʿallimīn fī tadrīsihā min wijhat naẓarihim. *Majallat Dirāsāt al-Khalīj & al-Jazīrah alʿrbyt-al-Kuwayt, 41*(156), 169-210.

Almfḍy, Arīj bint Ṣāliḥ. (2013). taḥlīl muḥtawá muqarrir al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah & al-waṭanīyah lil-ṣaff al-Awwal al-Mutawassiṭ fī ḍawʾ tanāwuluhu li-qiyām al-intimāʾ al-Waṭanī [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Qaṣīm.

al-Mallāḥ, Tāmir al-Maghāwirī. (2016). al-Tarbiyah al-raqmīyah ḍarūrah fī ʿĀlam mtsārʿ. Taʿlīm jadīd, http://www.new-educ.com

al-Mulḥim, Bandar Muḥammad. (2018). *Taqyīm muqarrir al-mahārāt al-ḥayātīyah & al-tarbiyah al-usarīyah fī ḍawʾ tḍmynh lmhārāt al-muwāṭanah al-raqmīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah* [Risālat manshūrah], Jāmiʿat al-Qaṣīm.

Mulḥim, Sāmī ʿAlī. (2015). *Manāhij al-Baḥth fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs*. (ṭ3), Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Hay'at al-ittiṣālāt & tiqnīyat al-maʿlūmāt. (2020). taqrīr al-Ittiḥād al-dawlī lil-Ittiṣālāt. al-Markaz al-Iʿlāmī.

Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm. (2012). Mashrūʿ al-Istirātījīyah al-Waṭanīyah li-taṭwīr al-Taʿlīm al-ʿāmm. Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm.

Wizārat al-Taʿlīm. (2020). al-muwāṭanah al-raqmīyah.https://twitter.com/moe_gov_sa/status/1302695838712504332

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية

Alberta, A. (2012).*Digital Citizenship policy Development Guide*. Alberta Education, school Technology Branch.

Boyle, C. (2010). *The effectiveness of a digital citizenship curriculum in an urban school*. Unpublished ph. D. Thesis, Johnson& Wales university, Rhode Island.

Couros, A., Hildebrandt, K. (2015).*Digital Citizenship Education in Saskatchewan schools*. Saskatchewan ministry of Education.

Dahlin, B. (2010). A State-Independent Education for Citizenship Comparing Beliefs and Values Related to Civic and Moral Issues among Students inSwedish Mainstream and Steiner Waldorf Schools. *Journal of Beliefs &Values*, 31(2), 165-180.

Hollandsworth, R.; Donovan, J. & Welch, M (2017). Digital Citizenship: You Can't go home again. *TechTrends*, V(61), 524–530.

Isman, A. & Canan, O. (2014). Digital Citizenship. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13, (1), 73-77.

Lu, v. (2014). Engaging Families in Digital Citizenship: A Workshop for Families in Middle School, A graduate thesis project in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Counseling, School Counseling.

Martin, F.& Gezer, T.& Wang, C. (2019). Educators' perceptions of student digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 36(4), 238-254.

Mossberger, K., Tolbert, C. & Mcneal, R. (2008). *digital citizenship- the internet, society and participation*. England: the MIT press, Cambridge mass.

Ribble, M, Bailey, G. (2006). *Digital Citizenship at all grade's levels. International Society for Technology and Education*. Information literacy.

Ribble, M.& Bailey, G. (2012). *Digital citizenship in schools*. Washington, DC: International society for technology in Education.

Sward, K. (2014). Digital Citizenship in Intermediate Classroom Master of Education in Education Leadership, Vancouver"s and University.

Walsh, D., & Walsh, E. (2014). *Why Do They Act That Way*. New York: Simon and Schuster.

Watson, K. S. (2020). Shaping Digital Citizens: Cyperbullying Prevention is a natural fit in school libraries. *American Libraries Magazine.* 57- 58.

Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? an evidence-focused literature review*. The Unicef Office of Research - Innocenti.

Contents

- **Self-assertion and its Relationship to some Variables among the Students of Education College at Thamar University**
  Dr. Fuad Mohammed Zayed Hussein.....9
- **Employing electronic games in the development of visual-spatial intelligence and the planning skill of pre-school children**
  Dr. Abdulsalam Hussein Al-Khamisi.....41
- **Differential Item Functioning of the Triarchic Intelligence Based on Gender and Academic major Among Qassim University Students**
  Widyan Al-Wabel ,Dr. Sabrin Salah Taalab.....59
- **Self-efficacy and its Relationship with Emotional Creativity among King Abdulaziz University Female Students**
  Somayeh Saleh Ghodel, Dr. Amal Saleh Al-Sharida.....103
- **Counseling program to reduce reading difficulties among a sample of fifth grade students in the basic education stage in Dhamar city**
  Dr. Ahmmed Abdu Allah Aldomini, Dr. Karema Ali Aljabjabi, Haifa Adel Shaban.....**134**
- **A Proposed Strategic Vision to Overcome the Difficulties Hindering Computer Teaching in Secondary Schools in the Countryside of Taiz Governorate**
  Dr. Enshirah Ahmed Ismail Ghalib.....177
- **The role of the family in protecting their children from cyberbullying**
  Afnan Bint Ahmed Bin Hwfan Al-Qarni, Dr. Sarah Bint Hillel Bin Dakhil Allah Al-Mutairi.....227
- **Educational rooting of training in the light of Islamic education**
  Dr. Khadran Abdullah Al-Suhaimi, Haifa Ahmed Salim Al-Atwi.....260
- Degree of the Inclusion of Digital Citizenship in Family Education Courses of Middle School in Saudi Arabia
  Laila Hussein Faysal Al-Sharif.....**303**

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

- The researcher shall abide by the amendments recommended by the peer-reviewers and editors to be made in the paper according to the reports sent to him/her, within a period not exceeding 15 days.
- The paper is returned to the peer-reviewers when the recommendations are substantive; to know the extent of the researcher's commitment to fulfill the necessary amendments. The editorial presidency/management is responsible for following up on the evaluation when the recommendations for amendments to be done are minor. Then, the final verification is to be done, and the researcher is given a letter of acceptance to publish, including the number and date of the issue that the paper will be published in.
- After making sure that the manuscript is ready in its final form, it is sent for linguistic proofreading and technical review; then it is forwarded for the final production.
- The paper is returned in its final form to the researcher before publication for final review and comments, if any, according to the form prepared for this.
- Issues are published electronically on the magazine's website according to the specific time plan for publication. Once they are published, they are made available for downloading for free without conditions.

Fourth: Publication Fee

Researchers pay the prescribed fees as follows:

- Faculty members at Thamar University pay an amount of (15,000) Yemeni riyals.
- Researchers from inside Yemen pay (25,000) Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen pay $150 or its equivalent.
- The researchers also pay for sending hard copies of the issue.
- The amount will not be refunded in case the paper is rejected by the peer-reviewers.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

Jornal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- **Introduction**: The research includes an introduction in which the researcher presents an overview of the research topic, its problem, objectives and significance. Also includes definitions of terms, research limitations, procedures, tools, methodology used, previous studies, and the contributions of the research.
- **Presentation**: The paper is presented in accordance with the adopted scientific standards and principles, and the referred to parts and sections, in a coherent and sequential manner.
- **Results**: The results shall be displayed clearly, sequentially and accurately.
- **Margins and references**:

- The footnotes and references are documented according to the APA System, Seventh Edition.
- Then, they shall be all arranged alphabetically, provided that (al, abu, and ibn) are not included in the arrangement. Example: "ibn Manthur" is arranged under the letter "*mem* 'M"".
- The researcher Romanizes the references after they are reviewed and approved in their final form by the journal's editorial board.

- The paper should be sent in Word and PDF formats in the name of the editor-in-chief to the journal's e-mail address, i.e.,: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief informs the researcher of the receipt of his/her paper and its approval for the peer-review or amendments before its approval for the peer-review.

Third: Peer-review and Publication Procedures

- After the paper is approved for the peer-review by the editor-in-chief, his deputy or the managing editor, the concerned paper is referred to the peer-reviewers.
- Papers submitted for publication in the journal are subject to an anonymous double review process.
- The decision to accept the paper for publication or rejecting it is made based on the reports submitted by the peer-reviewers and editors. They are based on the value of the scientific paper, the extent to which the approved publishing conditions and the declared policy of the journal are met, and on the principles of scientific honesty, originality and novelty of the research.
- The editor-in-chief informs the researcher of the peer-reviewers' decision regarding its eligibility to be published or not, or the requirement for further recommended amendments.

Publication Rules

The peer-reviewed scientific journal ***Arts for Psychological & Educational Studies*** is issued by the Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen. It accepts publishing papers in Arabic, English as well as French, according to the following rules:

First: General rules for papers to be accepted for peer-review:

- The paper should be characterized by originality and sound scientific methodology.
- The paper should not have been previously published or submitted for any publication to another party, and the researcher has to submit a written undertaking for that.
- Papers should be written in a sound language, taking into account the rules of punctuation and accuracy of forms - if any - in (Word) format.
- Papers shall be written in (Sakkal Majalla) font, size (15), for papers in Arabic; and in (Sakkal Majalla) font, size (13) for papers in both English and French. The headlines are in bold, size (16). The space between the lines is (1.5 cm), and the margins are (2.5 cm) on each side.
- The paper shall not either exceed (7000) words, or be less than (5000) words, including figures, tables and appendices. Any excess required maybe allowed up to (9000) words.
- The researcher must avoid plagiarism or quoting others' statements or ideas without referring to the original sources.

Second: Procedures for Applying for Publication:

The researcher is obligated to arrange the submitted paper according to the following steps:

- **The first page** contains the title in Arabic, the researcher's name and title, the institution to which he/she belongs, his/her e-mail address, and then the abstract in Arabic.
- **The second page** contains an English translation of the contents of the first page (title, name and description of the researcher etc., abstract and keywords).
- **The abstract**, in Arabic and English translation, contains the following elements each: (research objective, methodology, and results), provided that each of them should not exceed 170 words, and not less than 120 words, in one paragraph, and both should also be included keywords ranging between 4-5 words.

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 5)

(Issue. 1)

March: 2023

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ghaleb Al-Haboob (Yemen)	Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)
Prof. Ahmed Ali Al-Akwa'a (Yemen)	Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)
Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen)
Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen)	Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)	Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arabia)	Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen)
Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khaldi (Iraq)	Prof. Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey)
Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen)	Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen, Yemen)
Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen)	Prof. Noman Saeid Al-Aswadi (Yemen, Yemen)
Prof. Tariq Nasher Mukred (Yemen)	Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Adel Abdulghani Al-Ansi (Yemen)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Abdulkareem Ismail Zabibah (Yemen).	Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Talib Al-Nahari

Editor in Chief

Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah

Deputy Chief Editor

Dr. Esam Wasel

Editorial Manager

Dr. Fuad Abdulghani Mohammed Al-Shamiri

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia)	Prof. Rehella Hussein Nasser Omair **(Yemen)**	**Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)**
Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	**Dr. Maha Abdulmajeed Al-Ani (Oman)**
Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)**	**Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)**	**Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)**
Prof. Hanan Abdullah Ahmed Rizk (Saudi Arabia)	**Prof. Abdu Farhan Al-Hymiari (Yemen)**	**Dr. Lutf Mohammed Hurish (Yemen)**

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a	Dr. Abdullah Al-Ghobasi

Arts

ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

Self-assertion and its Relationship to some Variables among the Students of Education College at Thamar University

Self-efficacy and its Relationship with Emotional Creativity among King Abdulaziz University Female Students

A Proposed Strategic Vision to Overcome the Difficulties Hindering Computer Teaching in Secondary Schools in the Countryside of Taiz Governorate

The role of the family in protecting their children from cyberbullying

Degree of the Inclusion of Digital Citizenship in Family Education Courses of Middle School in Saudi Arabia

Volume:5- Issue.:1