جامعة المجمعة
Majmaah University

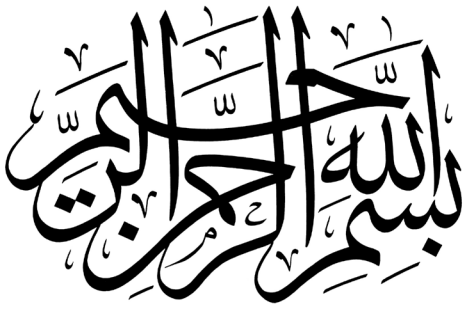
مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

العدد : (٢٩) جمادى الأول ١٤٤٤ هـ - ديسمبر ٢٠٢٢م ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

- الشعر الوجداني في مملكة البحرين: مظاهره ، وخصائصه الفنية.
  أ.د. عبد الرحمن بن أحمد السبت
- درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
  د. ياسر عايد السميري
- فاعلية برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال.
  د. بثينة محمد حسين علي
- أفعال الكلام في (أحاديث كتاب الصلح في صحيح البخاري) مقاربة تداولية.
  د. تنوير بنت أحمد علي هندي
- تقويم مناهج الدبلوم في جامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة الشاملة.
  محمد بن سعد الشريف
- تصور مقترح لتوظيف المنهج الخفي في تنمية منظومة القيم الرقمية للمتعلمين وفقاً لرؤية المملكة 2030 (المجتمع المكي أنموذجاً).
  أ.د. ظافر بن أحمد مصلح القرني ، د. أحمد بن عبدالله قران
- مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بمحافظة الزلفي.
  د.ميساء هاشم زامل الشريف
- دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التدريس للتعلم النشط في المرحلتين المتوسطة والثانوية.
  د. فيصل بن مفرح العنزي، د. سليمان بن حاوي العنزي
- التحيز إلى "روايات المرأة السعودية" وضدها دراسة في كتاب (خطاب السرد: الرواية النسائية السعودية).
  د. أحمد موسى ناصر المسعودي
- أثر اختلاف بعض تطبيقات التعلم المتنقل لتنمية مشاركة الطلاب وإنجازهم في وحدة مفاهيم التعلم الإلكتروني .
  د. عبدالله بن خليفة العديل

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center


بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة المجمعة

جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة
العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكَّمة
تصدر عن مركز النشر والترجمة – جامعة المجمعة

العدد (٢٩) جمادى الأول ١٤٤٤ هـ - ديسمبر ٢٠٢٢ ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

التعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة(علمية-دورية-محكَّمة) تُعْنَى بالنشر في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، تصدر أربعة أعداد في العام (مارس - يونيو - سبتمبر - ديسمبر) عن مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة. صدر العدد الأول منها في يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ.

الرؤية:

أن تكون إحدى المجلات العلمية المتميزة وفق معايير قواعد البيانات الدولية.

الرسالة:

دعم النشر العلمي للبحوث المحكَّمة في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية وفق القواعد والأخلاقيات الأكاديمية والبحثية المتعارف عليها.

الأهداف:

١- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية على مستوى العالم العربي.

٢- الإسهام في نشر المعرفة وتبادلها حول تطور النظريات العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية.

٣- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والإدارية محليًّا وإقليميًّا لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي التي يُسْتَنَد إليها في الترقيات الأكاديمية.

للمراسلة والاشتراك

المملكة العربية السعودية - مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - ص.ب: ٦٦ المجمعة Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box ٦٦ :Almajmaah

E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© ٢٠٢٢ م (١٤٤٤ هـ) جامعة المجمعة.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأية وسيلة سواء كانت إلكترونية أم آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

الأفكار الواردة في هذه المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولاتعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د.طارق بن سليمان البهلال

مدير التحرير

د.هاجد بن عبدالهادي العتيبي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د.عبدالرحمن بن أحمد السبت

د.خالد بن عبدالله الشافي

د.عمر بن محمد العمر

د.عبدالله بن عبدالمحسن الفالح

د.ناصر بن عثمان العثمان

د. هدى بنت أحمد البراك

د. مها بنت إبراهيم الكلثم

الهيئة الاستشارية

أ.د. أحمد محمد كشك
جامعة القاهرة – مصر

أ.د. راميش شان شارما
جامعة دلهي – الهند

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت – الكويت

أ.د. مارك ليتورنو
جامعة ولاية ويبر – أمريكا

أ.د. محمد قيوم
الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

أ.د. ناصر سبير
جامعة ملبورن – أستراليا

قواعد النشر في المجلة

القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، وتشمل (إدارة الأعمال، المحاسبة ، القانون، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، الإعلام، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الإسلامية، الاقتصاد المنزلي، العلوم التربوية).

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًّا من رسالة أو كتاب.

٣- يرسل الباحث بحثه بصيغة وورد وأخرى PDF مع ملخص باللغة العربية لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة متبوعاً بالكلمات المفتاحية (خمس كلمات) وآخر بالإنجليزية على إيميل المجلة jhas@mu.edu.sa ، مع مراجعة البحث لغوياً من قبل متخصص (وارفاق خطاب من المدقق اللغوي إن أمكن ذلك).

٤- أن يتضمن البحث عنوان البحث مع اسم الباحث، ودرجته العلمية، وتخصصه الدقيق، ومكان عمله، وايميله باللغتين العربية والإنجليزية.

٥- يتم ارسال السيرة الذاتية المختصرة للباحث/ للباحثين على أن تتضمن التخصص العام والتخصص الدقيق.

٦- يتم ارسال خطاب طلب نشر البحث بالمجلة باسم رئيس هيئة تحرير المجلة مع إيضاح أنه لم يسبق له النشر أو إرساله إلى أي جهة نشر أخرى، وأنه غير مستل من الماجستير أو الدكتوراه.

٧- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٨- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٩- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

١٠- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مستلات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

القواعد الفنية:

١- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٤٠) صفحة من القطع(٢١×٢٨)سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Traditional Arabic) مقاس (١٦)، والعنوان الرئيسي للعربي بالخط العريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي بالخط العريض، وكذلك الهامش العربي خط (Traditional Arabic)مقاس (١٢)، والهامش الانجليزي خط (Times New Roman)مقاس (١٠).

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢× ١٨سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أو: ويرى أبو حطب (١٤١٢هـ) أن.....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول.(سنة النشر). عنوان الكتاب بخط مائل. الطبعة غير الأولى، مكان النشر، دار النشر.

مثل: القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ). سياسة التعليم والتنمية في المملكة. ط٢، الرياض، دار المريخ.

أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة بخط مائل. العدد، صفحات النشر.

مثل: العبدالقادر، علي. (١٤١٣هـ). "التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية". مجلة الاقتصاد. العدد ٢٣٤ ، ص ص ٧ – ٢٠

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- يتم ترجمة/ رومنة المراجع العربية الواردة في البحث بعد نهاية المراجع العربية مباشرة.

٨- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

باسم الله المولى الأجلِّ سبحانه، له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير، وبعد:

فعلى كثرة ما تموج به الساحة العلمية الأكاديمية من إصدارات دورية، فإن مجلة جامعة المجمعة للعلوم الإنسانية والإدارية، رسمت لنفسها مكانة متميزة، واستطاعت أن تحقق مكسبًا علميًا مبعثه ثقة القراء والباحثين والأكاديميين. وذلك بفضل السياسة التي اتبعتها هيئة تحريرها من دقة وتفان وحسن عمل وإتقان، وتحمل مسؤولية وأمانة، حتى تصل المجلة إلى هذه الصورة التي يشهد بها إقبال الباحثين على النشر بها، واتخاذها أحد أوعية النشر الموثوقة.

واليوم عزيزي القارئ يسرُّ هيئة التحرير أن تضع بين يديك عددًا جديدًا متنوعًا، وهو العدد التاسع والعشرون من المجلة لعام ١٤٤٤ هـ/ ٢٠٢٢م، والذي حرصنا فيه على التنوع، وقد تضمن هذا العدد عشرة بحوث، في تخصصات مختلفة و متنوعة.

وختامًا أشكر هيئة التحرير وفريق العمل المُميز الذي بذل وقته وجهده حتى تصل هذه المجلة بتلك الصورة التي بين أيديكم، وهيئة التحرير تسعد دائماً باستقبال مقترحاتكم وهي محل اعتبار، فما حققته المجلة إنما هو بفضل الله، ثم بتفاعلكم معنا قراءً وكتابًا، ونحن في انتظار مشاركاتكم واقتراحاتكم على بريد المجلة الإلكتروني والحمد لله في بدءٍ ومُختَتَمِ.

رئيس التحرير

أ.د.طارق بن سليمان البهلال

محتويات العدد

افتتاحية العدد .....

الأبحاث

- الشعر الوجداني في مملكة البحرين : مظاهره، وخصائصه الفنية.
أ.د. عبد الرحمن بن أحمد السبت ١

- درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
د. ياسر عايد السميري..... ٢٦

- فاعلية برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال.
د. بثينة محمد حسين علي ٥١

- أفعال الكلام في (أحاديث كتاب الصلح في صحيح البخاري) مقاربة تداولية.
د. تنوير بنت أحمد علي هندي ٨٥

- تقويم مناهج الدبلوم في جامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة الشاملة.
محمد بن سعد الشريف ١٠٦

- تصور مقترح لتوظيف المنهج الخفي في تنمية منظومة القيم الرقمية للمتعلمين وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ (المجتمع المكي أنموذجاً)..
أ.د. **ظافر بن أحمد مصلح القرني ، د. أحمد بن عبدالله قران** ١٣٤

- مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بمحافظة الزلفي.
د.ميساء هاشم زامل الشريف ١٧٣

- دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التدريس للتعلم النشط في المرحلتين المتوسطة والثانوية.
د. فيصل بن مفرح العنزي، د. سليمان بن حاوي العنزي ٢١٠

- التحيز إلى "روايات المرأة السعودية" وضدها دراسة في كتاب (خطاب السرد: الرواية النسائية السعودية).
د. أحمد موسى ناصر المسعودي ٢٣٩

- أثر اختلاف بعض تطبيقات التعلم المتنقل لتنمية مشاركة الطلاب وإنجازهم في وحدة مفاهيم التعلم الإلكتروني .
د. عبدالله بن خليفة العديل ١

الشعر الوجداني في مملكة البحرين : مظاهره، وخصائصه الفنية

The Sentimental Poetry in the Kingdom of Bahrain: Its Aspects and Artistic Characteristics

أ.د. عبد الرحمن بن أحمد السبت
الأستاذ في قسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة
a.alsabet@mu.edu.sa

Prof. Dr. Abdulrahman bin Ahmad Alsabt
Department of Arabic Language, College of Education, Majmaah University
Email: a.alsabet@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/JTNR8131

ملخص البحث

يسعى هذا البحث الموسوم بـ: "الشعر الوجداني في مملكة البحرين: مظاهره وخصائصه الفنية" إلى بيان أبرز مظاهر الشعر الوجداني الموضوعية في مملكة البحرين، وتتمثل في: المرأة والحب، وعلاقة الشاعر بالطبيعة، والإحساس بالغربة، والشعور بالحزن والألم. بالإضافة إلى دراسة بعض الخصائص الفنية المتمثلة في: الصورة الشعرية، والإيقاع الموسيقي، وظاهرة الهمس.

وقد جاءت مظاهره المتعلقة بالموضوع متنوعة، وإن طغى جانب الحديث عن المرأة والطبيعة على الموضوعات الأخرى، كما أنَّ الصورة ارتكزت على الجانب الاستعاري أكثر من غيره، أما الإيقاع الموسيقي فكان متنوعًا بين الخارجي والداخلي وجاء منسجمًا مع بعض، وكانت لغة الشعر – غالبًا – هامسة هادئة في هذا الاتجاه؛ نتيجةً لطبيعة الشاعر البحريني وأخلاقه الهادئة، ولطبيعة الموضوعات التي تطرق لها الشعراء.

الكلمات المفتاحية:
الرومانسي – الوجداني – موضوعات – خصائص – شعر البحرين.

Abstract

This study, entitled "The Sentimental Poetry in the Kingdom of Bahrain: Its Aspects and Artistic Characteristics", seeks to clarify the most prominent objective aspects of sentimental poetry in the Kingdom of Bahrain, represented in: women and love, the poet's relationship with nature, the sense of alienation, and the feeling of sadness and pain. In addition, the study aims to study some artistic characteristics such as: the poetic image, the musical rhythm, and the phenomenon of whispering.

Although the topics of "women" and "nature" overwhelmed other topics, the study pointed out that the aspects related to the subject matter were varied and the image was based on the metaphorical aspect more than any other aspect. The study also showed that the musical rhythm was varied and in harmony, both internally and externally. Finally, the language of poetry was mostly quiet whispering due to the quiet nature of the Bahraini poet and the topics approached.

Keywords:
Romantic - Sentimental - Topics - Characteristics - Poetry of Bahrain.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، محمد بن عبدالله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين، أما بعد:

فإنَّ الشعر البحريني الحديث ذو اتجاهات متعدِّدة، فكان منه الاتجاه الاجتماعي، والوجداني، والوطني، والديني؛ ولسعة الموضوع رأيت أن

أختار اتجاها واحدا للدراسة، فاخترت الاتجاه الوجداني ليكون مجالا للبحث عن مظاهره الموضوعية، وأبرز خصائصه الفنية التي اتسم بها، وأسميت الدراسة بـ: " الشعر الوجداني في مملكة البحرين: مظاهره، وخصائصه الفنية".

أهداف البحث :

تهدف الدراسة إلى تحقيق أمرين:

- موضوعي، للوقوف على الشعر الوجداني، والمظاهر التي اتصف بها هذا الاتجاه خلال نصف قرن (١٣٨٠- ١٤٣٠هـ)، والكشف عن القضايا الذاتية والعاطفية التي شغلت شعراءه بالتعبير عنها.
- فني، لمعرفة أبرز الخصائص الفنية في الشعر الوجداني في مملكة البحرين.

علما أنني لم أعثر على دراسة عن الشعر الوجداني البحريني، مما يفتح المجال أمامي للوقوف على أهم مظاهره، وخصائصه الفنية.

أهمية الموضوع:

جاءت أهمية البحث في موضوع: الشعر الوجداني في مملكة البحرين في المدة المحددة بين عامي (١٣٨٠- ١٤٣٠هـ) لعدة أمور، أهمها:

١. غزارة النتاج الشعري لأدباء مملكة البحرين، وخاصة الشعر الوجداني في المدة المحددة للدراسة.
٢. أنه سيبحث في اتجاه شعري عند شعراء دولة بأكملها، في حقبة زمنية ليست قصيرة، إذْ سيصبح مرجعا أدبيا لمن أراد أن يطَّلع على أدب ذلك البلد الشقيق.

الدراسات السابقة:

وقفت على دراسات سابقة عن الشعر البحريني، وتتمثل في الآتي:

١ - **دراسات د. علوي الهاشمي، وهي:**

أ ـ كتاب: "ما قالته النخلة للبحر"، وهو في الأصل رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم اللغة العربية بكلية الآداب في جامعة القاهرة، ونوقشت عام ١٩٧٨هـ، وتقع في (٥٦٤) صفحة، وهي دراسة للشعر البحريني ما بين عامي (١٩٢٥- ١٩٧٥م) وتحدثت عن: الطبيعة، المرأة، الوطن، الإنسان عند شعراء تلك الحقبة الزمنية، وعددهم لا يتجاوز عشرين شاعرا.

ب ـ كتاب: "شعراء البحرين المعاصرون -كشاف تحليلي مصور "، ١٩٨٨م، وهو استنتاج للمؤلف من رسالته الماجستير السابقة، إذ أخرج منها تراجم لبعض الشعراء، وأضاف عليهم آخرين، ليصبح العدد الإجمالي في كتابه هذا (٢٥ شاعرا) .

ج ـ كتاب: السكون المتحرك، وهو في الأصل أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب بالجامعة التونسية عام ١٩٨٩م، ودرس فيها المؤلف الشعر البحريني ضمن حدود تاريخية معينة تمتد على مدى نصف قرن (١٩٣٠- ١٩٨٠م) وهي (دراسة في البنية والأسلوب)، كما ذكر ذلك في مقدمته للكتاب ص ٧ ، وتقع في ثلاثة أجزاء.

فدراسات الدكتور علوي الهاشمي تختلف عن دراستي في الآتي:

أ ـ اختلاف المدة الزمنية بين الدراستين: فالمدة الزمنية لدراسات د/ علوي الهاشمي، تقف عند ١٩٧٥م في كتابيه الأوليين، وتمتد قليلا في كتابه الأخير إلى عام ١٩٨٠م، على الرغم من أنه لم يضف شعراء جدد غير الذين درسهم في أطروحة الماجستير، ودراستي آتية في الحقبة الزمنية التي تلي هذه الحقبة.

ب ـ استشهد د. علوي في دراسته لكثير من شعراء قصيدة النثر، وهذا مما أختلفُ معه فيه، إذ إن دراستي ستقتصر على الشعراء الخليليين (أصحاب القصيدة ذي الشطرين)، وشعراء التفعيلة فقط.

٢ - دراسة د. نجاح المارديني بعنوان:
" شعراء البحرين العموديون في الربع الثالث من القرن العشرين (١٩٥٠- ١٩٧٥م) أغراضهم الشعرية، وخصائصهم الفنية"، وهي أطروحة ماجستير مقدمة إلى جامعة القديس يوسف -كلية الآداب والعلوم الإنسانية في بيروت، عام ١٩٩٨م، وتقع في (٢٢٩) صفحة.

وتختلف عن دراستي في الآتي:
١. أن دراستها تقع ضمن المدة الزمنية التي درسها د. علوي الهاشمي، بينما دراستي ستكون امتدادا لها.
٢. أن دراستها خاصة بالشعر ذي الشطرين، أما دراستي فستشمل شعر التفعيلة أيضا.
٣. أن دراستها لأحد عشر شاعرا فقط أشارت لهم في المقدمة، بينما دراستي فستكون لهم ولغيرهم من شعراء البحرين، وهم أكثر من ذلك العدد.

٣ - دراسة د.عبدالرحمن السبت بعنوان:
"الشعر الاجتماعي في مملكة البحرين (١٣٩١هـ - ١٤٣١هـ) موضوعاته وخصائصه، وهي رسالة دكتوراه مقدمة إلى قسم الأدب في كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ونوقشت عام ١٤٣٣هـ.
وهي تختلف عن هذه الدراسة في الاتجاه الشعري المختار، حيث اقتصرت دراسته على الاتجاه الاجتماعي، وستكون هذه الدراسة موجهة إلى الاتجاه الوجداني بمظاهره، وخصائصه الفنية.

٤ - دراسة د. قماشة الحبيب بعنوان:
عتبات النص في الشعر البحريني الحديث، رسالة دكتوراه مقدمة إلى قسم اللغة الأدب في كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ونوقشت عام ١٤٣٧هـ، وهي دراسة مختصة في العتبات الشعرية.

منهجية البحث :
سأتبع المنهج الوصفي التحليلي في دراستي، وسأحاول الكشف عن المظاهر التي جاءت في الشعر الوجداني عند شعراء البحرين ووصفها، مع تحليل أبرز الخصائص الفنية في هذا الاتجاه.

خطة البحث:
جاءت خطة البحث مقسَّمة إلى: مقدمة، ثم تمهيد، ثم مبحثين: فالمبحث الأول: حديث عن مظاهر الشعر الوجداني في مملكة البحرين، وفيه أربعة مطالب: المطلب الأول: المرأة والحب، والمطلب الثاني: الطبيعة، والمطلب الثالث: الإحساس بالغربة، والمطلب الرابع: الحزن.

أما المبحث الثاني، فهو بعنوان: الخصائص الفنية للشعر الوجداني في مملكة البحرين، وفيه ثلاثة مطالب: المطلب الأول: الصورة الشعرية، والمطلب الثاني: الإيقاع الموسيقي، والمطلب الثالث: ظاهرة الهمس.
ثم جاءت الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات.
ثم فهرس المصادر والمراجع.
والله الموفق، والهادي إلى سواء السبيل.

تمهيد:
يرتبط الشعر الوجداني بالاتجاه الرومانسي ارتباطا شديدا، إذْ إن غالب هذا النوع من الشعر يندرج ضمن هذا الاتجاه، ولذلك سأمهِّد للأمرين معا باختصار، إذ نشأت الرومانسية في فرنسا منذ أوائل

القرن التاسع عشر، وقد مهَّدت لقيامها ظروف اجتماعية وسياسية واقتصادية، وتتميز بالثورة على القيود والأوضاع الكلاسيكية التقليدية والدعوة للعودة إلى الطبيعة، واتخذت من الشعر وسيلة للتعبير عن الذات.(منذور، د.ت، ٥٩ - ٨٩) .

ومن أهم خصائصها في الغرب: الاهتمام بالعاطفة، ورفض الواقع، والتعلق بالخيال، والتحرر من القوالب التقليدية في الأدب، والتأكيد على الذات والتأمل الذاتي، وحب الطبيعة، والتطلع إلى المثل العليا في عالم الخيال. (محمد، حسين علي، ١٤٢٥هـ، ص: ٦٩).

أما بالنسبة للأدب العربي فقد حلَّت الرومانسية عند الشعراء دون أي معارك مع أصحاب الاتجاه التقليدي؛ بل إنَّ الشاعر تجده في بداية شعره تقليديا، ثم بعد ذلك تحوَّل إلى الرومانسية.

ولعل انطلاق الرومانسية في البحرين بدءًا من الشاعر الكبير إبراهيم العريض، والذي كانت بدايته مزيجا بين الكلاسيكية والرومانسية، إلا أنه فيما بعد أصبحت الرومانسية طاغية في شعره فكان مدرسة رائعة من مدارس الشعر في البحرين؛ بل وعلى مستوى الوطن العربي؛ نظراً لما حظي به من مكانة كبيرة، نتيجة لأشعاره الجميلة. (سرحان، ٢٠٠٠م، ١٧٩)، تقول نورية صالح الرومي عندما تحدثت عن دواوين إبراهيم العريض: " أشعار يغلب عليها النغم الرومانسي، وتمتاز بأسلوب شعري جيد، وتحقّق مستوى فنياً عالياً، سواء في الصورة الشعرية أو اللغة أو الأساليب، ويتمثَّل هذا الشعر الجيد أكثر ما يتمثَّل في ديوانيه: العرائس، وشموع" (الرومي، ١٩٨٠ م، ص:٣٣٠) .

كما أنَّ من شعراء الرومانسية في البحرين: أحمد بن محمد آل خليفة ، وهو شاعر تقليدي نحى إلى الرومانسية، يقول عنه منصور سرحان:

" ويجسّد الشاعر أحمد محمد الخليفة مظاهر الرومانسية في معظم دواوينه، وكان لتأثره بشخصية العريض في بداية مشواره ما يثبت ذلك، والمعروف أنَّ أحمد محمد الخليفة شاعر من التيار الكلاسيكي المتنور وهو نفس التيار الذي انتهجه العريض، كما أنَّ أحمد محمد الخليفة شاعر رومانسي وهو ما بدأ به العريض في الأربعينات" (سرحان، ٢٠٠٠م، ص: ١٨١).

أما ما يتعلق بالشعر الوجداني، فإنَّ كلمة (وجدان) أشار إليها جبور عبدالنور في معجمه، وذكر أنها عبارة عن: "حالات نفسية من حيث تأثرها باللذة أو الألم ... والانفعالات والعواطف والأهواء، وهو في الجانب الأدبي: ما يتعلق بالإحساس الداخلي الذي يتكوَّن في ذاتنا عن قيمة عملٍ ما في المطلق، ويعبر عنه بكلمة ضمير". (عبدالنور، ١٩٨٤م، ص٢٨٩).

وقد أدرك الباحثون والنقاد العرب أن الرومانسية لم تنتقل إلى الشعر العربي بفكرها الشاذ، وتمرّدها على الدين، وإنما كونت اتجاها ذاتيا وجدانيا ينظر إلى الأمور بمناظر الأحاسيس والمشاعر باعتدال دون تحطيم أو عزلة فردية (العطوي، ١٤٢٠هـ، ص٦٩)، ولذلك يقول نسيب نشاوي: "ففضلوا التعبير بالصور المتوجة بالطبيعة على الخيال المجدب، وقصدوا إلى الإيحاء باللفظ المؤثر ذي الرنين، وحاولوا تحقيق الوحدة العضوية في القصيدة دون التطرق إلى الأغراض التقليدية المتباينة ... وطبعوا أشعارهم بالطابع الوجداني الصرف ... متأثرين في بعض ذلك بالآداب الغربية وفلسفاتها الوجدانية، أو بالتجربة الانفعالية الذاتية". (نشاوي، ١٩٨٤م، ص ٣١٦)، وبناء على ذلك نلحظ التقاطع الكبير بين الاتجاه الرومانسي

والشعر الوجداني، وظهور سمات الشعر الوجداني عند أصحاب الاتجاه الرومانسي، وهذا ما يتبين في المباحث التي سأتحدث عنها سواء أكانت مظاهر موضوعية، أو خصائص فنية.

المبحث الأول: مظاهر الشعر الوجداني

اتسم الشعر الوجداني في مملكة البحرين بمظاهر عدة، تجلت في معاني الشعراء التي طرقوها وتحدثوا عنها، وفاضت مشاعرهم وأحاسيسهم بها، وسأقسِّم هذه المظاهر التي ظهرت في أشعارهم إلى عدة مطالب، وفقا للآتي:

المطلب الأول: المرأة والحب

أكثر شعراء البحرين الوجدانيون - خاصة أصحاب الاتجاه الرومانسي - من الحديث عن المرأة وما يتعلق في أوصافها، ومحاسنها، فلا تكاد تقرأ شعرا وجدانيا إلا وفيه ذكرٌ للمرأة؛ لأن الشاعر الرومانسي ومن خلال معتقده الباطني ينظر إلى الأشياء التي ينفعل بها نظرة إعجاب وتقدير. (العطوي، ١٤٢٠هـ، ص٥٣)؛ بل إن المرأة عنصر الحياة الأول، فهي ملهمة الجمال، وروض الحياة، وهي الطبيعة البشرية الأولى التي يقاس بجمالها، ويخاطب بضميرها، وهي رياض الأنس في الدار، فهي الملهمة الأولى للحياة الشعورية عند الشعراء، ولصورهم الخيالية (العطوي، ١٤٢٠هـ، ١٣٤)، " والحب لم يعد عاطفة بين رجل وامرأة، ولم يعد أمر شهوة متقنعة أو سافرة، إنما هو حالة من التآلف بين روح وروح التقيا في غربة الوجود، وأنس أحدهما بالآخر، والمرأة سقطت عنها ماديتها، وشهويتها، ولم تعد من لحم ودم، وإنما غدت فكرة مثالية، تلتقي عندها الأشواق، وتتركز السعادة النهائية" (إيليا الحاوي، ١٩٨٣م، ص٨٥)، فالشاعر البحريني إبراهيم العريض يوضِّح مكانة المرأة في الفنِّ، وأنها غاية له، لا يغفل عن ذكرها الشعراء أبدا، يقول: (العريض، ١٩٩٦م، ص ١٥):

تَحْيَا الحَيَاةَ بِلَا إِلْفٍ تلوذُ بِهِ
إلاّ ارتيادكَ في أفياءَ فيحاءِ
حتَّى كأنَّ ضلوعاً أنتَ حاملُهَا
تطوِي على كَبِدٍ ليستْ بحرّاءِ
هَذَا الوجودُ إطارٌ لا كفاءَ لهُ
وغايةُ الفنِّ فيهِ رسمُ "حواءِ"

أما إبراهيم شعبان فيكاد يحصر شعره بالمرأة والحب؛ بل إن عناوين دواوينه حملت ذلك في أغلبها، ومنها: "المرأة ترفض الصلح" ١٩٩٣م، "إنَّ مع الحب وطن" ١٩٩٤م، "سبق الحب العذل"، "على حواء الفاتحة" ١٩٩٤م، "ليس للقلب حبيب واحد" ١٩٩٧م، يقول من إحدى قصائده: (شعبان، ١٩٩٤م، على حواء الفاتحة، ص ٣٣- ٣٤):

جِئتِ مِنْ أينَ أخْبِرِينِي؟!
واكْسُرِي الصَّمتَ العَلِيلا
فَلَقَدْ أَغْدُو حَبِيْبَاً
وَلَقَدْ أَغْدُو حَلِيلا
سَاعِدِي مِثْلِي لَعَلِّي
بِالْهَوى أَغْدُو رَسُوْلا
يَا جَمَالَ الله قُوْلِي
كَيْفَ أَسْتَهدِي الوُصُولا؟!
صَامِتاً أَمْشِي وَحُبِّي
فِيْ دَمِي أَضْحَى قَتِيلا
وَأَنَا العَاشِقُ لَكِنْ
لَمْ يَرَ القَلْبُ خَلِيلا

في الأبيات توظيفٌ لاندهاش الشاعر من جمال محبوبته عن طريق الاستفهام التعجبي (من أين أخبريني؟! كيف أستهدي الوصولا؟!)، وبيان عاطفته تجاهها، وهي عاطفة الود والمحبة

والإعجاب، وطلب الوصال تجاهها بأفعال الأمر المتكررة (أخبريني/ اكسري/ ساعدي/ قولي) لعلها ترق له، وتلطف بحاله، وتسمع نداءه الدال على التعجب والدهشة: (يا جمال الله!).

ويقول في قصيدة أخرى مغايرة في المعنى لما قبلها، قصيدة تحمل في معانيها الشكوى والألم والعتاب، فهو ينوي هجر محبوبته، وعدم الرجوع إليها مرة أخرى، فلم تكن الوفية معه، مما يستحيل الوفاق بينهما، وهي بعنوان : العفو بعد المعذرة: (شعبان، ١٩٩٤م، على حواء الفاتحة، ص ١١ - ١٣):

انْدُبِي مَا شِئْتِ أَنِّي
لَمْ أَعُدْ أَنْوِي الرُّجُوعَا
رَاحِلٌ مَهْمَا فَعَلْتِ
مَهْمَا حَرِّضْتِ الدُّمُوعَا
فَاطْلُبِي مَا شِئْتِ مِنِّي
قَبْلَمَا أُطْفِيْ الشُّمُوعَا

ثم يقول:

كَمْ تُرَى قَدْ حَذَّرُونِي
مُنْذُ أَصْبَحْتُ رَضِيعَا
ثِقَةً إِيَّاكِ تعْطي
بِنْتَ حواءَ أُشِيْعَا
إِنَّهَا الدُّنيا وَفِيْهَا
أَصْبَحَ الغَدْرُ نَقِيْعَا
فَأَخَذْتُ الشَّكَّ لَكِنْ
لَمْ أَكُنْ يَوْمَاً قَنُوعَا

فالقصيدة عتاب فيمن أحب لحظة فراقها، وكأنه يودّعها وداعًا لكنه وداع شفيف رفيق ليس فيه جفاء ولا غلظة، ويخاطبها قبل الوداع قائلا: (اطلبي ما شئت مني قبلما أطفي الشموعا)، ويريد أن يحقق لها بعض أمنياتها التي تريدها قبل الافتراق، وهذا فيه إلماحة خفية بحب خفي، وإن كان الاتفاق بينهما لم يكن على ما يرام، إضافة إلى التحذير الذي كان لديه من قبل ولكن الحب لم يسمع له طريقا فكانت المحاولات القلبية جاذبة أكثر من سماع الأذن لما قيل من كلام، ومع تشكّي الشاعر من هجر حبيبته، فإنه يعلل ذلك بأنه طبع حوّاء منذ أن كان طفلا رضيعا في المهاد، لكنه كان يمنّي نفسه بالوفاء والوصال الذي لم يجد له طريقًا، حتى إنه عاتبها ووصفها بصفات الغدر، مع أن المرأة أُعطيت ثقة في كل شيء، وهي ليست أهلا لتلك الثقة! وفي النهاية لم يكن هناك سبيل من افتراق يسوده العتاب والتحسر على ما مضى من ود ووفاء من طرف دون آخر.

ويخرج إبراهيم بو هندي عن صمته في قصيدة غزلية بعنوان "في هوى قاتل"، ليصور مشاعره تجاه محبوبته قائلا: (بو هندي، ١٩٩٤م، ١٣٤):

رَحَلْنَا والنُّفُوسُ طَرِبْنَ شَوقاً
فَنُلْهِيهَا بِوعْدٍ بِالتَّلاقِي
حَبِيبَةَ أَحْرُفِي هَلَّا سَأَلْتِ
عَنِ الصبِّ المُعَذَّبِ والرِّفاقِ
حبِيبَةَ أَحْرُفِي وَاليَومَ أَنْتِ
مِنَ الحَدِّ الرَّهيفِ إِلَى الرِّماقِ
وكُلُّ قُلوبِنَا أَسْرَى لَدَيكِ
وَقَدْ شُدَّ الوثَاقُ عَلَى الوِثَاقِ
أَتَأتِي نَسْمةٌ منِّي إِليكِ
وكُلُّ الرِّيحِ مَاتَتْ فِيْ السِّباقِ

فالمحبوبة ساكنة في قلب الشاعر، وقد دعته إلى المجيء بأسلوب التكرار (حبيبة أحرفي)؛ للدلالة على منزلتها الرفيعة، ومكانتها العالية عنده، إذْ ملكت قلبه قبل حرفه، وسكنت في جميع جوارحه وأحاسيسه.

وتتنوع القصائد الوجدانية عند إبراهيم شعبان في حديثه عن المرأة، فقصيدته الموسومة بـ: (هذا

أنا) يصور مدى لوعته فيمن يهواه، فهي دائمًا في خياله: (شعبان، ١٩٩٤م، إنَّ مع الحب وطن، ١٠):

يَا الَّتي أَهْواكِ إِنِّي مُتْعبٌ
كَيفَ أَلْقاكِ إِذَا لَمْ تُوجَدِ؟
أَنتِ مَأْسَاتِي وَمَأْسَاتِي غَدَتْ
مَولِدَ الشِّعرِ وشِعْرَ المَولِدِ
إِذْ أَرَى حَتْفِي بِكَفٍّ نَاعِمٍ
وَعَلَى الأَجْفَانِ أَرْنُو مَسْجِدِي

وقد اعتمد في تصوير محبوبته على تلاعبه بالألفاظ (مولد الشعر/ شعر المولد)، وتنوع الأساليب، فنداء المحبوبة يتصدر الأبيات (يا التي أهواك)، والاستفهام حاضر فيها: كيف ألقاك؟ كما أنه يعلن استسلامه لمحبوبته بنفسية جريحة (إني متعبٌ)، (أنت مأساتي)، (حتفي بكفٍّ ناعم)، فهو بذلك يدرك خطورة الحب على نفسيته، وانهزامه من المرأة!

ومن أجمل قصائد أحمد بن محمد آل خليفة قوله من قصيدته المعنونة بـ: "طريق الحب": (الصباغ، ٢٠٠١م، ٣٧):

هَذَا الطَّرِيقُ الَّذِي فِيْ اللَّيلِ يَأْتَلِقُ
تَغَارُ مِنْهُ إِذَا طِفْنَا بِهِ الطُّرُقُ
رَعَى هَوَانَا فَقَدَّسْنَا مَسَالِكَهُ
وَالحُبُّ حُكْمٌ عَلَى العُشَّاقِ يَنْطَبِقُ
فَكَمْ لَنَا مِنْ حَدِيثٍ فِيْ جَوانِبِهِ
رَقَّ النَّسِيمُ لَهُ وَاسْتَأْنَسَ الأُفُقُ

فالحب أنسٌ عند الشاعر، عاش لحظاته، ويحترم أهله، ويقدِّس مسلكه، إذْ إنَّ له طرقاً خاصة به، فكأنَّ الحب بذلك ملك مشاعره وأحاسيسه، وأصبح أنيسه في مجالسه الخاصة، وخاصة عندما يكون الظلام سيد الموقف!

ويعاتب محمد العتيبي محبوبته على صدودها له، ويبين جمال من أحب، وما تميزت به من صفات لا توجد في مثيلاتها، فيقول من قصيدته: "كفى الصدود": (العتيبي، ١٩٨٦م، ٤٩):

كَفَى الصَّدودُ فَمَا أُطيقُ تَجَلُّدا
يَا مُهْجَتِي كُفِّيهِ عَنْ مضْناكِ
أَنْتِ الَّتِي فُتِنَ الفُؤادُ بِحُبِّها
وَلَكَمْ شُقِيتُ بِمُغْرِمٍ يَهْواكِ
أَنْتِ الَّتِي آليتُ أَلَّا تَهْجري
أَينَ العُهودُ وَمَا الَّذِي أَنْساكِ
أَنَسِيتِ أَنِّي مُذْ عَرَفْتُكِ لَمْ أَخُنْ
عَهْداً قَطَعْتُ وَمَوثِقاً أَرْضَاكِ
أَنَا يَا فَتَاتِي مُذْ عَرَفْتُكِ وَالِهٌ
لَمْ أَلْتَفِتْ لِجَمِيلَةٍ إِلَّاكِ
سُبْحَانَ مَنْ أَهْدَاكِ حُلْوَ مَقَالَةٍ
وَحَبَاكِ حُسْنَاً لَمْ يَهَبْهُ سِواكِ

فهو متيم مخلص لها، لم يعشق إلّاها، ويتلذذ بتكرار الضمير المعبر عنها (أنت التي)، لكنها لم تبادله الشعور، فكان منها الصدُّ والهجران، فأصبح يخاطبها بالأفعال والزمن الماضي علّها أن ترق له، وتسمع نداءاته: (كفى، فُتن، شقيت، آليتُ، أنساك، أنسيت، عرفتك، قطعت، أرضاك، لم ألتفت، حباك)، مشفعًا ذلك بالنداء الصريح (يا مهجتي/ يا فتاتي) مضيفًا إياها إلى نفسه، وكأنها له دون سواه.

أما الشاعر عبد اللطيف بن فارس آل خليفة فيتلذذ بعتاب محبوبته، والشكوى إليها، يقول: (الحادي، ١٤٢٦هـ، ص: ٣٤٣):

رَأَيْتُ أَسَاليبَ العِتَابِ كَثيرةً
وَأَلْطفُهَا مَا أَكَّدَ الحُبَّ فِيْ القلْبِ
إِذَا مَا خَلَونَا لَمْ أَجِدْ مَا أَقُولُهُ
يَلَذُّ سِوى الشَّكوى إِليهَا مَعَ العتبِ

فَإِنْ ذكرَ المحبوبُ شيئاً منفّرا
عُقوبتُهُ الهجرانُ فِيْ مَذهبِ الحُبِّ
ومَنْ يَرَ ذنباً مِنْ حبيبٍ يغطِّهِ
وَمَا الحبُّ إلا أنْ تنعَّمَ بالذنبِ

فهو عتاب رقيق لمن أحب، لا يخلو من غض الطرف عن بعض الأخطاء بين المتحابين، لتدوم المحبة، ويبقى الحب والوفاء.

هذا هو موضوع الحب، وهذه منزلة المرأة في الشعر الوجداني في مملكة البحرين، ما بين تلذذ بذكر محبوبة، وأنس في ذكرياتها، وتأوه وتحسر على هجران ونكران، وعتاب رقيق تجاهها.

المطلب الثاني: الطبيعة

كثر الحديث عن الطبيعة وما يتصل بها في الشعر البحريني الحديث، وحاول الشعراء أن يستنطقوها، ويستوقفوا جمالها، ويكشفوا عن أسرارها، ويشخصوها بالإنسانية، ولعل أشهر الشعراء الذين تردَّدت الطبيعة في قصائدهم الشاعر أحمد بن محمد آل خليفة؛ نظرا لما يملكه من قدرة رائعة على وصف مظاهرها، حتى كأنك تقف أمام ما يصفه من بساتين وجداول، وطيور، ورمال، وأودية، وغدران، يقول عنه د. غازي القصيبي: (آل خليفة، ١٩٨٠م، ص ١١٤): "يذكِّرك بوجد شعراء نجد بهضابها، ونسيمها، كما يذكِّرك بشعراء الرومانسية ودعوتهم إلى الانطلاق في أحضان الطبيعة ومؤاخاتها، تحسُّ وأنت تقرأ شعره عن الطبيعة أنك أمام عاشق ولهان لا مجرد معجب تحس أنك تود أنك تنطلق إلى أحضان الربيع".

ومما يدل على تأثره بالطبيعة وانعكاس ذلك في أشعاره أنَّ غالب دواوينه مأخوذة منها، مثل: (هجير وسراب)، (بقايا الغدران)، (القمر والنخيل)، (العناقيد الأربعة)، (غيوم في الصيف).

فالطبيعة البحرينية تستحق أن يقف الشعراء عندها، والشاعر البحريني وما يحمله من مشاعر وأحاسيس وجدانية تفيض بالوصف والتأمل فيما حولها وخصوصا الطبيعة فإنها تخرج ما بداخلها تجاه تلك الأشياء، فالشاعر أحمد بن محمد آل خليفة يصوِّر الخريف بقصيدة تشعُّ بوصف الزهر، والبلابل، والربيع وجماله، والطيور وهي تغرد، يقول: (آل خليفة، ٢٠٠٣م، ص١٢٥):

عَادَ الخَريفُ وعَافَ الرَّوضُ شَادِيهِ
وأَقْفرَتْ مِنْ جَنَى الوَادِي رَوَابيهِ
وَيْحَ الخَريفُ أَرَى العشَّاقَ تَمْقتُهُ
فَلَيسَ تُعْجِبُهُم يَوْماً مَرَاثيهِ
إِذَا ذَوَى الزَّهْرُ فِيْ فَصْلِ الرَّبيعِ فَلَا
تَظُنُّ أَنَّ النَّدَى فِيْ الفَجْرِ يُحْيِيهِ
حتَّى البَلابلُ تَنْأَى عَنْهُ شَارِدةً
إنَّ الجَفَافَ يروعُ الطيرَ ذَاويهِ
رأيتُ قبَّرةً مِنْ فوقِ عَوْسَجةٍ
ثَكْلى تَرَى الرَّوضَ مَجْروداً فَتَبكيهِ
لأنَّها فِيْ هَجيرِ القَفْرِ ضَائِعةً
مَا للشَّريدِ سِوى التِّسيارِ فِيْ التِّيهِ
تُرَدِّدُ النَّوحَ فِيْ الوَادِي لِوحدَتِها
وَمَا بِجَانبِها إِلفٌ تُنَاجِيهِ
كَأَنَّها فِيْ الضُّحى تَبْكِي الرَّبيعَ وَمَنْ
يُفَارِقُ الخصْبَ يلغى المحْلُ يُقْصيهِ!
تَرَى السَّرابَ بِهِ الأمواجُ لاهثةً
فَتَحْسبُ الآلَ ماءً سالَ وادِيهِ
قَدْ طَالَ منها انتظارٌ والجفافُ كَسَى
تلكَ التلالَ وَمَا أَقْسَى عَواديهِ
وفِيْ الخَريفِ تَرَى الأَطْيارَ صامتةً
فلا هزارٌ تُناجينا أغانيهِ
وفِيْ الخَريفِ تَرَى الأَغْصانَ عاريةً
والرَّوضُ قد صوَّحتْ حتى مجانيهِ

فَلَا المراعِي بِها القطعانُ لاهيةً
ولا الـغـديـرُ تُغَنِّينـا سَواقيهِ
وقفتُ في روضةٍ كنَّا نُسَامرُها
وقتَ الربيعِ إذا فاحتْ فواغيهِ
رأيتُهَا في الضُّحى صفراءَ كالحةً
فمنْ رآها بذاكَ القفرُ تُشجيه

جـاءت القصيـدة لوحـة متكاملـة في وصـف الطبيعـة في فصـول العـام وتقلباتهـا، وخاصـة وقـت الربيـع ومـا يحيـط بـه مـن جمـال يتعلَّـق بالزهـر وروعتـه، وأصـوات الطيـور التـي تطـرب الآذان عنـد سـماعها، والربـى وهـي تكتسي خـضرة وجمـالا في روضـة بديعة يعشـق السـمَّار مجالسـها، ويأنسـون بهـا، مـع الاتـكاء عـلى المفارقـة في الأبيـات بـين هاتـه الصـورة الجميلـة، والصـورة الأخـرى للخريـف الـذي ذبلـت أشـجاره، وجفـت أوراقـه، وأصبحـت الأغصـان عاريـة مـن جمـال الخـضرة التـي تـسر الرائـي وتدهشـه، متحـولا لونهـا إلى الصفـرة التـي توحـي بالكآبـة والحـزن.

ومـن قصيـدة أخـرى يصـوِّر آل خليفـة الربيـعَ وجمالـه بقولـه: (آل خليفـة، ٢٠٠٣م، ص٦٨):

يَا جَارةَ الرَّوضِ حَسْبِي مِنكِ مَا سَمِعَتْ
أُذْنِي وَقَدْ يُلهبُ الإحساسَ أَصفاءُ
هذا الربيعُ بهِ الأزهارُ عابقةٌ
أَمَـا تَهـزّكِ أشجـارٌ وأنداءُ ؟
سِيحِيْ مَعَ الروضِ واسْتَجْلِي الجَمالَ بِهِ
إنَّ الربيعَ لهُ فِيْ الروحِ أصداءُ
بِاللهِ لا تَجْعلِينِيْ حَائِراً قَلِقَاً
فَمَا أَنَا صَخْرةٌ فِيْ القَفْرِ صَمَّاءُ !
أليسَ بِيْ أيُّها الورقَاءُ عَاطفةٌ
أَمَا تَسُرُّكِ فِيْ ذا الكونِ أَشْياءُ ؟
أَمَا تَرينَ طُيورَ الروضِ هَائمةً
تَشْدو وَقَدْ هَزَّها لِلشَّدو إِغْراءُ ؟
كُوني كَمَا البلبلُ النشوانُ مُنْطلقاً
تَنْتَابهُ مِنْ نَسيمِ الفَجْرِ سَرَّاءُ
أَمَا لَعينيكِ إِبْصارٌ كَمُقْلتهِ
أمْ أنتَ عنْ بهجةِ الأزهارِ عمياءُ ؟

وهـذه القصيـدة الوجدانيـة العاطفيـة عـبَّر فيهـا الشـاعر عـن مشـاعره وأحاسيسـه، فهـو حديـث عـن حـبٍّ والتيـاع، مـزج مـن خلالهـا الحديـث عـن الطبيعـة ومفاتنهـا، ومـا يصاحبهـا مـن أصـوات طيـور بشـدوها الجميـل، وكأن هنـاك توافـق بـين جمـال الطبيعـة وجمـال المـرأة، يحكـي كل واحـد منهـما مفاتـن الآخـر وجمالـه معتمـدا عـلى بعـض الأسـاليب وخاصـة الاسـتفهام: أليـس بي... أمـا تريـن ... أمـا لعينيـك ... ؟ وهـي ممـا يسـتدعي الإجابـة بـ: (بـلى)، لإدراك ذلـك الجـمال والبهـاء، والشـعور بالعاطفـة الوجدانيـة التـي يمـر بهـا الشـاعر، وأحاسيسـه العذبـة تجـاه كل جميـل.

وتربـط الشـاعر عبـد الرحمـن رفيـع بالنخلـة صداقة حميمـة، حيـث عاشـا عـلى أرض واحـدة، وشربـا مـن نبـع واحـد، يقـول: (رفيـع، د.ت، ص:٩):

صَدِيقَتِي.
الشَّمسُ فِيْ بِلادِهَا نَهْرٌ مِنَ الضِّياءْ.
لمْ تَتَمَتَّعْ أَرْضُهَا بِنِعْمةِ السَّمَاءْ.
وَضِحْكَةُ الرَّبيعِ وَالثَّمَرْ.
لَكِنَّ لَفْحَ الرِّيحِ فِيْهَا يَصْنَعُ الجَمَالْ
صَدِيقَتِيْ نَمَتْ مِنَ الرِّمالْ.

فالنخلـة لهـا منزلـة كبـيرة عنـد شـعراء البحريـن، عـبَّر عـن ذلـك رفيـع بأبياتـه، فهـي كريمـة بـما تعطيهـم مـن ثمـر، وصديقـة تحتمـل العواصـف والريـاح وتقلـب الأجـواء، وهـي جليـس مؤانـس لصاحبـه، تقيـه لفحـات الصيـف بظلهـا الـوارف، وتغذيـه مـن خيراتهـا وقـت الحاجـة. وقـد يكـون في القصيـدة ملمـح رمـزي، يـدل عـلى الصـبر الـذي

تتمتع به النخلة وما يصيبها من شمس ورياح شديدة وتغيرات جوية لكنها ثابتة صامدة تعطي الثمار، فلعل هناك معادلا موضوعيا يتحدث فيه الشاعر عن نفسه أسوة بالنخلة عندما جعلها صديقة له، ويخبرنا عن شيء مما أصابه في هذه الدنيا، فواجهه بالصبر والثبات.

ويقول أحمد محمد آل خليفة من قصيدة أخرى مصوراً الخليج وما فيه من سفن تموج في عبابه: (الصباغ، ٢٠٠١م، ص: ٢٨):

يَا خَلِيجاً تَمُوجُ فِيهِ الأَسَا
طِيرُ وَتَخْتالُ فِيْ سنى ادِّهارِهْ
موجُكَ الدَّافقُ الحَنونُ ضَحوكٌ
سَاحِرٌ بَازَ رِقاقَهُ واخْضِرَارهْ
رُبَّ غَيضٍ عَلَى السَّفينِ تغنَّى
مِنْ تَصَابي فُؤَادِهِ وادِّكارِهْ
عَالِمٌ بِالآفَاقِ فِيْ كُلِّ بَحْرٍ
وخَبِيرٌ بكلِّ مَا فِيْ جوارِهْ
لا يَهابُ البَحْرَ الرَّهيبَ فَيلقَى
مُسْتلِذاً بروحِهِ فِيْ غِمارِهْ

يمثِّل الخليج أهزوجة الشعراء البحرينيين، إذ تغنوا فيه كثيرا في قصائدهم، فذكروا بعضاً من حقائقه، وشيئاً من أساطيره، كما أنهم قضوا أيامهم ولياليهم فيه، ما بين طلب عيش في صيد الأسماك، واستخراج المحار من أصداف البحار، مع ما يصحب ذلك من أهازيج وسمر البحَّارة التي يشدون بها، ويقطعون بها وقتهم، ويتسامرون بها فيما بينهم، وكذلك الجلسات والرحلات البحرية التي يحوط بها أنس الأحبة والاستمتاع بموج البحر الهادر، وجماله الساحر الباهر.

ومن نماذج شعر آل خليفة أيضاً في الطبيعة قوله: (آل خليفة، ١٩٦٦م، ص ١٣١):

يَا زَهْرةً أَحْنَى عَلَيهَا الرَّدَى
فِيْ مَوْكبِ الرَّوضِ وعُرْسِ الرَّبيعْ
كَانَتْ إِذَا قبَّلَ فَاهَا النَّدَى
تَرفُّ في ثَوبِ الجَمَالِ البَديعْ

فالشاعر البحريني أحمد آل خليفة يهيم بجمال الطبيعة، وبما حوله من زهر وورد، وما فيها من منظر بديع، ويعيرها صفات الإنسان، ويعطيها ملامحه وخصائصه، ويضيق ذرعًا عندما تذبل وردة، ويضمحل جمالها، وحقَّاً إنه شاعر الطبيعة والجمال في الشعر البحريني الحديث، فقد تغنَّى في كثير من معالم الطبيعة البحرينية، ووصف جمالها، وعاش معها لحظات أنس وجمال وسعادة.

كما أنَّ محمد حسن كمال الدين يهيم بالطبيعة والحب، فيقول في إحدى قصائده: (كمال الدين، ١٩٨٨م، ص ٦٥):

أَمَّ الفُرَاتينِ هَلْ لِلنَّخْلِ مِنْ حَدَقِ
أَمْ مَغْربُ الشَّمْسِ تَيَّاهٌ عَلَى الشَّفَقِ
أَمْ ظَبْيُ بغدادَ فيهِ الحسنُ مُنْزَرِعٌ
أَمْ حُلْمُ هارونَ مَصْقولٌ عَلَى الوَرقِ
كَرخيةُ العَينِ قَدْ كَانَتْ تُمَاطِلُنِي
وتُرْسِلُ السَّهمَ بَيْنَ الجَفْنِ والحَدَقِ
تفترُّ عِنْدَ افْتِرارِ القَلْبِ لَاهِيةً
تَمِيسُ حَيْثُ يَجُودُ القَدُّ بِالنَّزقِ
يَا جَانِبَ النَّهْرِ نَهْرُ الحُبِّ يُغْرِقُنِي
وَزَورقُ الغِيدِ هَلْ يُنجِي مِنَ الغَرقِ ؟!

يمزج الشاعر في أبياته بين موضوع الحب والطبيعة، فقد التقى جمالان: جمال الطبيعة العراقية بنخيلها ونهرها، وجمال النساء فيها، وهذا طبع الشاعر الرومانسي في موضوعاته، فتجده يستعير بعض ألفاظ الطبيعة ليوظِّفها في موضوعه العذري، ويتنقل بينهما في موضوع واحد يملؤه الحب والود والمشاعر والأحاسيس الوجدانية التي

يعيشها الشاعر.

المطلب الثالث: الإحساس بالغربة

ويقصد بالغربة: تلك الأزمة النفسية التي يواجهها الشعراء لأسباب مختلفة، سواء أكانت بسبب القلق والخوف، أو بسبب فواجع الدهر وتقلباته، أو نتيجة لفقدان الشباب وذهاب العمر، أو تذكُّر الموت كل حين، أو نتيجة لموقف الشعراء تجاه من حولهم ووصفهم بقلة الوفاء وانعدام الثقة فيهم وانعكاس ذلك على نفسية الشاعر. (الزهراني، ١٤٢٥هـ، ص ١٤٦).

وينتاب الشاعرَ الوجداني - خاصة أصحاب الاتجاه الرومانسي - شعورٌ بأنه غريب في هذه الدنيا؛ نتيجة عوامل داخلية في نفسه، ويمدُّ يده إلى ما حوله من الطبيعة والطيور، ويناجيها لعلها تسليه وتلهيه عن حالته الكئيبة التي يعيشها، والألم الذي يكتوي بنيرانه، وتنقله إلى حالة أخرى مغايرة من الفرح والسعادة والأنس، يقول أحمد بن محمد آل خليفة: (آل خليفة، ٢٠٠٣م، ص٤٥):

جَارَ الزَّمَانُ وَبَاعَدَ الخِلَّ الَّذِي
ظَنَنْتُ يَعْرِفُ فِيْ الحَقِيقةِ مَا بِيْ
لَكِنَّهُ عنِّي تَجَاهَلَ عَامِداً
وَأَطَالَ بِيْ بَعْدَ الفِرَاقِ عَذَابِي
وَالْيَومَ هَا أَنَا ذَا غَرِيْبٌ ضَائِعٌ
أَمْشِي وَدُوْنَ الفَجْرِ سِتْرُ ضَبابِ
فَتَحجَّرتْ حتَّى جُفُونِي عِنْدمَا
طَالَ الغِيابُ وَطَالَ عِبءُ مُصَابي

فموضوع الحزن والألم الذي يكتوي به الشاعر يعود إلى غربة الروح التي يحسُّ بها في هذه الدنيا بسبب ابتعاد خليله، وطول غيابه، وعدم مشاركته همومه ومصابه، فأصبح يصارع الآلام وحيداً ليس له عضيد يسليه حتى وصل به اليأس إلى عدم انتظار بزوغ الفجر الذي سيأتي منه النور معلنا بفرج قريب، وهذا من الإحباط الذي يعيشه الشاعر في مشاعره الداخلية، وما يحس به من أهمية الصديق المؤانس لأخيه، المذلل للصعاب التي يواجهها في دنياه.

وتقول فتحية عجلان مصورة حالتها النفسية الكئيبة، وغربتها التي تعيش فيها، لاجئة إلى طير البحر، ليخلصها من همومها وأحزانها: (عجلان، ١٩٨٤م، ص: ٢٢- ٢٣) .

يَا طَيْرَ البَحَرْ
فِيْ الحُلْمِ أَمدُّ إِليكَ يَديْ
هَلْ يَوماً تُخرِجُني لِلدُّنيا
فَأَطلُّ بِأَنْفِي
أَسْبحُ
أَصْعدُ
أَنْزلُ
لَا شَيءَ سِوَى الخَوفِ السَّاكِنِ أَحْضَانَ المَوتْ
هَلْ دَقَّاتُ عُيونكَ تُزاحمُ خَلفَ البَابْ ؟
هَلْ تَخْرجُ تَحتَ المَطرِ القَاتلْ ؟

فالموضوع الذي تتحدث عنه الشاعرة هو الغربة الروحية والنفسية التي تعيشها، فهي تصوِّر ما بها من ألم، وتتمنى - خيالا - أن يأتي من يساعدها مما هي فيه من كآبة وحزن، معتمدة بذلك على أسلوب الاستفهام (هل دقات .../ هل تخرج ...) للبحث عن مخرج ينجيها مما هي فيه من ضيق نفسي، وألم روحي.

ويقول قاسم حداد من قصيدته (يا أيها الإنسان)، متخذا المنهج الرومانسي الواقعي في قصيدته: (حداد، ١٩٧٠م، ص: ٤٨):

يَخْذِلُنَا جَمِيعُ أَصْدِقَائِنَا ... وَاضَيْعَةَ الإِنْسَانْ!
تَسْحَقُنَا حَقِيْقَةٌ مَرِيْرَةٌ :
جَمِيْعُ أَصْدِقَائِنا الأَحْبَابْ
يَرْمُونَ فِيْ وُجُوهِنَا أَقْنِعَةَ التُّرابْ

فهو في ألم وحسرة، وسيرة الشاعر مليئة بهذه الغربة والتقلبات التي جعلته أسيراً للحزن عندما خذله جميع من حوله من الأصدقاء على حدِّ تعبيره، فلا سبيل إلى الخلاص من شكواه ما دام السند القريب قد تخلى عنه.

وتستمر معاناته النفسية، وغربته مع من حوله من الأصدقاء، منطلقاً من رؤية مظلمة لهذه الدنيا، تربط ذلك نزعته الرومانسية، وتجربته العاطفية مع من حوله، فيقول:

فَالحُبُّ وَالوَفَاءْ
وَالصِّدْقُ وَالحَنَانُ وَالصَّفَاءْ
وَكُلُّ مَنْ كَانُوا لَنَا - يَا قَلْبُ - أَصْدِقَاءْ
تَوَقَّفُوا ... وَانْفَجرَ البُكَاءْ
تَرَاجَعُوا ... وَانْهَارتِ الأَشْيَاءْ
تَسَاقَطُوا ... وَسَافَرَ الوَفَاءْ

وما دام الشاعر قد افتقد هذه الخصال الحميدة التي عدَّدها في أبياته: (الحب/ الوفاء/ الصدق/ الحنان/ الصفاء/ الصداقة) فإن الوضع مأساوي بالنسبة له، وحالته غريبة، وشكواه إلى مَنْ حوله لن ينفعه، فقد خسر كل أحبابه ورفاقه، والنتيجة في ذلك بكاء وحزن وألم.

وموضوع الهروب من الواقع والغربة التي يشعر بها الشاعر إلى حياة الطبيعة، والامتزاج بها؛ طلبًا للراحة النفسية جزء من المنهج الذي يعتمده الشعراء الرومانسيون في قصائدهم، يقول أحمد بن محمد آل خليفة: (آل خليفة، ١٩٦١م، ص: ١٠٠):

أَبداً أَرْواحُنَا فِيْ رِحْلةٍ
حَيثُ تَبْني مِنْ رُؤَى الغَيبِ قِبابَا
نَشْوةُ الإلهامِ مَا أعْذَبها!
فِيها نَنْسَى عَلَى الأَرْضِ العَذَابَا
يسكرُ الشاعرُ مِنْ سَاعَاتِهَا
فَيَرَى الدُّنيا وَقَدْ أَلقَتْ حِجَابَا

فالأسلوب التعجبي جزء من سكرة الشاعر الذي اعتمد عليه للتعبير عن شعوره وغربته الروحية، وامتزاجه بالطبيعة، وهيامه بها.

أما عبد الرحمن رفيع فإنه يمرُّ بتجربة نفسية وروحية عانى منها، فهو في حيرة إزاء حقائق الكون وألغازه، فيتعجب من الحياة والوجود والفناء والعدم والنفس وأسرارها، ويقف حائرا أمام سر الخليقة وقصة هابيل وقابيل، وقصة الإنسان وهو يلهث باحثاً عن الحقيقة، فهي قصيدة تأملية فلسفية: (رفيع، د.ت، ص: ١٦ - ١٧):

نَحْنُ عُشَّاقُ الدَّياجِي
لَيْلُنَا نَقْضِيهِ مِثْلَ الآخَرِينْ.
غَيْرَ أَنَّا عِنْدَما نَأْوِي إِلَى أَفْكَارِنا نَتَلَظَّى.
نَلْمَحُ الإِنْسانَ فَظًّا.
آهِ منْ هَذَا الَّذِي الإِنْسَانُ يُدْعَى.
آهِ منْ هَذَا الَّذِي مَا زالَ يَرْعى.
رغْمَ أَنَّ اللَّيلَ مَوصولُ الأَنِينْ
رغْمَ أَنَّ اللَّيلَ قَاسٍ لَا يَلِينْ.
وَهْوَ لَمَّا زَالَ يَرْعَى.
أَوَ حقًّا مَا يَقُولُ الحُكَمَاءْ!
أَوَ حقًّا أَنَّنا نَجْرِي عَلَى دَرْبٍ خَواءْ!
نَسْحقُ العُمْرَ الَّذِي يَسْحَقُنا.
نَزْرعُ الشَّوكَ الَّذي يَحْصدُنَا.
ثُمَّ لَا نُحْسِنُ إِلَّا أَنْ نَقُولَ:
آهِ يَا قَابيلُ يَا أَصْلَ البَلاءْ.
أَوَ حقًّا أَنَّ قابيلَ سَتبقَى،
يدهُ تسبحُ في بَحْرِ دِماء.
أَوَ حقًّا سَيظَلُّ،
قبرُ هابيلَ يُنَادِي كُلَّ لَيلٍ:
آهِ مِنْ هَذَا الَّذِي الإِنْسَانُ يُدْعَى.

فهي قصيدة تحكي غربة الشاعر، وهواجس داخلية يعيشها في مخيلاته، وتأملات في نفسه

وذاته، وما يصيبه من حزن وكمد، مع حديث عن خطيئة قابيل التي أصبحت تلاحق الإنسان في حياته، ورمزا شاعريا لما يقترفه من آثام تظل حبيسة في قلبه، يتذكر كل شيء في دنياه، وكيفية تعامله معها بحسن عمل؛ خشية الوقوع في الزلل وارتكاب المحظور والآثام، معبرا عن ذلك بكثرة الآهات في الأبيات: (آهٍ مِنْ هَذَا الَّذِي الإِنْسَانُ يُدْعَى (مرتان) / آهٍ مِنْ هَذَا الَّذِي مَا زالَ يَرْعى/ آهٍ يَا قَابيلُ يَا أَصْلَ البَلاءْ)؛ للدلالة على أن الإنسان مهما كان فإنَّ الآثام محيطة به، وبذلك لن تهنأ له حياة، ولن تكون السعادة محيطة به، فالشقاء أمامه، وطريقه محفوف بالمخاطر، ومزروع بالشوك الذي يؤلم، وهواجس النفس، وتأنيب الضمير يلاحقه.

المطلب الرابع: الحزن

من مظاهر الشعر الوجداني البحريني غلبة الحزن على قصائدهم، والتحدث عن موضوعات تفيض بالأسى والألم، فامتلأت صدورهم بالهموم والشكوى والأنين، فالشاعر عبد الرحمن رفيع يبث همومه قائلا: (رفيع، د.ت، ص: ٦٠):

صَدرِي ثَقِيلٌ بِالهُمُومِ وَإِنَّمَا
تَأْتِي الهُمُومُ لِصَاحبِ الوِجْدانِ
أَجِدُ الحَياةَ إِذَا افْتَكَرتُ كَئِيبةً
فَكَأَنَّني فِيهَا بِدارِ هَوانِ
يَا قَلْبُ رِفْقاً بِيْ فَصَدْرِي مُتْعَبٌ
وَكَواهِلِي نَاءَتْ مِنَ الأَحْزانِ
رحماكَ يكْفِي مَا لَديَّ مِنَ الأَسَى
فَلَكَمْ أُكَابدُ مِنْ أَسَىً وَأُعَانِي
حَتَّامَ يَبْقَى فِيكَ جُرْحِي نَازِفَاً
وَإِلامَ صَبْرِي وَهْوَ هَدَّ كَيانِي
أَوَ كُلَّمَا دَاويتُ جُرْحَاً نَازِفَاً
بِيدِ العَذَابِ بَلوتَنِي بِالثَّانِي ؟!

فالموضوع الرئيس في هذه الأبيات هو: التعبير عن أحزان الشاعر وآلامه، واكتوائه بالألم الذي يكابده كل يوم، ومعاودة الكرَّة مرة بعد مرة، فكأنَّ الحزن ألفه، واستقرَّ بصدره، فأصبح يعيش بنفسية حزينة في هذه الحياة، إذ ليس له همٌّ إلا مداواة جرح يأتيه، ليعقبه بعد ذلك جرح آخر! مع التعبير عن حالته بجملة من الألفاظ الحزينة الدالة على ضيقه وألمه: (صدري ثقيل/ الهموم/ كئيبة/ هوان/ متعب/ ناءت/ الأحزان/ الأسى/ أكابد/ أسى/ أعاني/ جرحي/ نازفاً/ هدَّ/ داويت/ جرحاً/ نازفاً/ العذاب/ بلوتني)، وهي تجتمع لتشكِّل حقلا دلالياً للمعنى الذي يتحدث عنه الشاعر، وهو حقل: (الشكوى والحزن والألم).

ومن مظاهر الحزن الذي ينتاب الشعراء الوجدانيين: ما يصيب أحبابهم وأقرباءهم من سنة الحياة التي لا مهرب عنها ولا مناص، وهو: الموت، وعندئذ يشوبهم الحزن والألم لفقد قريب، أو صديق عزيز، يقول عبدالرحمن رفيع في رثاء صديقه قاسم بن محمد القصيبي: (رفيع، د.ت، ص: ١٠٥):

أَزِفَ الفِرَاقُ فَأَوْقِفِ الأَوْتَارَا
وَاسْدُلْ عَلَى المَاضِي الجَميلِ خِمَارَا
وَاسْتَنْطِقِ الدَّمعَ الدَّفِينَ فَإِنَّهُ
سَيُغَالبُ الأَوْصَابَ وَالأَكْدَارَا
هَلْ كَانَ ذَاكَ العُمْرُ إِلَّا عَابِرا
كَالحُلْمِ، لَمْ نَبْلُغْ بِهِ الأَوْطَارَا
يَا صَاحِبي ... أَزِفَ الرَّحيلُ فَهَاتِهَا
قَبْلَ الرَّحِيلِ نُودِّعُ السُّمَّارا
هِيَ كَأْسُنَا كَأْسُ المَنونِ شَرِبْتُها
وَبِهَا كَشَفْتُ الحُجْبَ والأَسْتَارَا

يتحدث عن الحزن الذي يصيب الإنسان في هذه الحياة عندما يفتقد عزيزا لديه، وهو الكأس

الـذي سـيشرب منـه الجميـع، ومـع ذلـك فالحـزن عـلى فـراق الأحبـة داء عضـال، ومصـاب كبـير، يتجرعـه الإنسـان كلَّـما فقـد مـن يعـزُّ عليـه فراقـه؛ بـل إنَّ العمـر يمـرُّ كالحلـم السريـع الـذي لم تتحقَّـق فيـه الأمنيـات.

ويرثـي عبـد الرحمن رفيـع صبا عـادل القصيبـي فيقول مـن إحـدى قصائـده: (رفيـع، د.ت، ص: ١٠٤):

صِبَا، مَا كَانَ أَقْصَرُهُ رَبيعَاً
صَحَـتْ أَزْهـارُهُ، وَغَفَـتْ سَرِيعَـا
صِبَا، هَلْ كَانَ ذَاكَ النَّعْيُ سَهْمَاً
أَصَابَ القَلْبَ، وَاخْتَرَقَ الضُّلُوعَا؟
صِبَا، وَا لَوعَةَ الأَحْبابِ بَاتَتْ
عَـلَـيـكِ دُمُوعُـهَا، تَجْرِي نَجيعَـا
قُبَيلَ العِيدِ ! ذَا طَبعُ اللَّيالِي
فَـلَا تَعـتَـبْ .. فَـلَنْ تَدْعُو سَمِيعَا
لَوَ انَّ الحَادِثَاتِ تَعِي أَأَبقَتْ
عَجُـوزاً هَالـكَاً، وطَـوَتْ رَضِيعَـا ؟
تُلاحِقُنَا المَنونُ بِلَا عُيونٍ
فَـذَا تُخطِـي، وَذَا تُـردِي صَرِيعَـا
وَيَلْحقُ بَعضُنَا بَعْضَاً وَنَمضِي
سَـكنَّا الكُـوخَ، أَمْ قَـصْراً مَنيعَـا

فالآهـات والأحـزان تتدفـق مـن قلـب الشـاعر لفقد عزيـز، وليـس لـه إلا التسـليم بالقضـاء والمكتـوب فهـذا ديـدن الحيـاة، وسـيشرب الجميـع مـن كأس المنـون عـلى اختـلاف المشـارب والسـكن، ويظهـر الحـزن مـن تكـرار نـداء الاسـم المفقـود صاحبـه ثـلاث مـرات (صبـا)؛ للتعبـير عـن حزنـه وشـدَّة ألمـه لفقـده، مـع مـا في الأبيـات مـن ألفـاظ تـدل عـلى الحـزن والمعانـاة: (النعـي/ سـهما/ اخـترق/ والوعـة/ دموعهـا/ نجيعـا/ الحادثـات/ المنـون/ صريعـا).

ويكثـر موضـوع الحـزن عنـد الشـاعر محمـد بـن أحمـد آل خليفـة وخاصـة عندمـا يرثـي قريبـا لـه أو صديقـا، فيرثـي صديقـه وابـن عمـه الشـيخ سـلمان بـن محمـد آل خليفـة (ت ١٩٨٩م)، بقولـه: (آل خليفـة، ٢٠٠٣م، ص١٢٩):

عَجِبْتُ لِلدَّهرِ مَا أَقْسَى مَآسِيهِ
كُلُّ المَصَائِـبِ تَـأتِي مِـنْ عَواديـهِ
إِذَا رَأَى جَمْعَ أَحْبابٍ يُفَرِّقهُمْ
شَـتَّى ويَجْعَلُهُـمْ غَافِـينَ فِيْ التِّيـهِ
اليَومَ أَنْدبُ سَلْماناً وَأَسْكبُ مِنْ
فَرْقَـاهُ دَمْعِـي وَبِالأَشْـعَارِ أَرْثِيـهِ
أَبْكِيْ فَتىً كَانتِ العَلْياءُ تَأْلفُهُ
سَـمْحاً ونَفْحُ الخُزَامى مِنْ أَياديهِ

فهـو يتعجـب مـن حـال الدنيـا التـي تجمـع الأحبـاب ومـا تلبـث أن تفرقهـم، فيـأتي الحـزن بعـد الفـرح، والأسـى بعـد السـعادة، ومـا أصعـب فـراق الأعـزَّاء عـلى قلـب الشـاعر الحزيـن! وهـو في رثائـه يعـدِّد مناقـب مرثيـه، فهـو إنسـان سـمح، زكـي النفـس، كريـم اليـد، همتـه عاليـة، لـه مكانـة كبـيرة في قلـب الشـاعر.

ويتنـوع مظاهـر الحـزن في الشـعر الوجـداني في مملكـة البحريـن، فيـأتي مصاحبـا الحديـث عـن (النخلـة)، وتصويـر المعانـاة والمشـقة التـي يعـاني منهـا صاحبهـا الفـلاح، يقـول يوسـف حسـن: (حسـن، ١٩٨٨م، ص: ١٠٤- ١٠٥):

أَيْنَ الفَسِيلُ وَأَيْنَ النَّخْلُ أَلْثمُهُ
وَأَلْثمُ الخُوصَ وَالأَعْذاقَ والكَرَبَا
سَلُوا سُعَيفَاتِهِ الخَضْراءَ كَمْ أَكلَتْ
مِـنْ رَخْـوِ رِجْـلِيَ مِنْ أَشْـوَاكِهَا عِنَبَا
يَا نَخْلُ مُرَّاكِ يُشْقِيني يُعَذِّبني
يُثِـيرُ فِيْ دَاخِـلِيْ الأَحْـزَانَ والنُّدُبَـا
أَوَّاهُ يَا نَخْلةً طَالَتْ جَدَائلُهَا
ثـمَّ انثنَـتْ تغْـدقُ الأَفيـاءَ والرُّطَبَـا

أَرَى أَبِيْ فِيكِ يَقْضِي عُمْرَهُ هَدَرَا
يُشَجِّرُ الأَرْضَ يَكْسُو عُرْيَهَا زغبَا
يَطْوِي النَّهارَ يَشُقُّ الأَرْضَ مُعْتَصِرَا
مِنْ قَلْبِهِ المَاءَ يَسْقِي حَرْثَهَا سُحُبَا
يَنامُ بَعْدَ شَقَاءِ العُمْرِ لَا سَكَنٌ
يُؤْيهِ أَوْ لُقْمةٌ تَسْتَرشِدُ السغُبَا

ويربط الشاعر البحريني بالنخلة روابط محبة، فهي من الأشجار العريقة في البحرين القديمة والحديثة، ولذلك تردَّدت في أشعارهم للعلاقة المتينة وخاصة ممَّن سكن القرى، وجاور النخلة وألفها وألفته، وعرف فيها الصبر والوفاء، فكان مبادلا إياها الشعور، يتلمس كل جزئياتها (الفسيل/ الخوص/ الأعذاق/ الكرب/ السعف/ الرطب)، مع ما يحيط به من تعب ومشقة وحزن وألم وصبر أثناء الكدح والعمل ما بين تشجير وسقي؛ بحثاً عن لقمة عيش تسد حاجته وحاجة أسرته الفقيرة.

وتتحدث فتحية عجلان عن الحزن الذي تكتوي به، والألم الذي يعتصرها بعاطفة ملؤها الشقاء والحسرة، فتقول من قصيدة "الجسر": (عجلان، ١٩٨٤م، ص: ١٧):

وَتَطولُ فِيْ عَيْنِي القُبُورُ
تَضِيقُ بِالمَوتَى
فَأَخْشَى المَوتَ، أَحْلمُ بِالوِصَالْ
لَا ذِئْبَ يَعْوِي فِيْ طَرِيقِي لَا خَيالَ يُخِيفُنِي
وَلَا رِمالَ تَسدُّ آذَانِي أَوْ جَبِينِي
فَأَكُونُ كَالأَزْهَارِ
أَحْلُمُ بِالوِصَالِ وبِالنَّدَى الوَرْدِيِّ مَصْحُوباً
بِرائِحةِ الطُّفولةِ والجِياعْ
يَتَعلَّمونَ المشيَ فوقَ الخَوفْ
يتعلَّمونَ الرَّقصَ وقتَ المَوتْ
يَتعلَّمونَ المَوتْ .
فَتكُون أَنْتَ السَّيفُ تدخلني
وَتَأْمُرُني الدُّخُولْ
تُرِيحُ عنِّي الكفنَ المعطَّرَ بِالدُّموعْ
مَا زلتُ أَخْجلُ أَنْ تَرَى جَسَدِي الحَزِينْ
مَا زِلْتُ أَخْجلُ لَوْ يُطِلُّ الشوقُ مِنْ صَدْرِي
فَتَحْتَرقُ العُيُونْ .

كتلة من الأحزان المتراكمة في قلب الشاعرة تصورها عبر زفرات ونفثات مكلوم اكتوى بحرقة الألم، وقاسى الحياة ومصاعبها، فما كان لها إلا التعبير عن مشاعرها عبر كلمات حزينة، لعل فؤادها يحقق شيئا مما تأمله وترجوه، فكلمات: (القبور/ الموتى/ الموت/ يخيفني/ الجياع/ الخوف/ السيف/ الكفن/ الدموع/ الحزين/ تحترق) مع تكرار كلمة الموت في الأبيات، وجميع هذا الحشد من الكلمات الحزينة تعطي انطباعاً عما بداخل الشاعرة من آهات وكمد، وضيق وحسرة، فلعل أنسها هو نفث هذه الكلمات خارج قلبها لتجد متنفساً تأوي إليه.

أما عبدالرحمن رفيع فيجعل (الحزن) موضوعه الأول والرئيس، فهو لا يكاد يبرح أحزانه، إذ لا تبارح ليله أو نهاره، ولا تفارقه، يقول: (رفيع، د.ت، ص: ١٦):

رَغْمَ أَضْواءِ المَصَابيحِ، وَأَضْواءِ مَلايينِ النُّجومْ
رَغْمَ هَذَا القَمَرِ المَدْفونِ مَا بَيْنَ الغُيومْ
رَغْمَ مَا لَمْ يَنْطَوِ فِيْنَا مِنَ الشَّوقِ الدَّفينْ
رَغْمَ لَهْوِ السَّامِرينْ
أَصْدقاءُ الليلِ كُنَّا .
نَحْنُ عُشَّاقُ الدَّياجِي، حُزْنُنَا حُزْنٌ عَمِيقْ
حُزْنُنَا هَذَا وَرِثْنَاهُ مِنَ المَاضِي السَّحِيقْ

هذا هو طريق الشاعر الرومانسي في وجدانياته الذي لا ينتهي إلا بذاته، ولا يرى أمامه إلا الحزن والظلام؛ بل إنه وصف حزنه بالعمق، وأنه متأصل فيه منذ القدم؛ للدلالة على مشاعره

السلبية التي لم ير أمامه بارقة أمل، أو صبح ينتظر إطلالة نوره!

وللشاعرة زهراء المتغوي قصيدة شعارها: الحزن والألم، وهي بعنوان: " قافية صمت"، منها: (المتغوي، ٢٠٠٨م، ص: ٣٩):

تُرَدِّدُ لِيْ: كَيفَ لَا تَشْعُرِينْ ؟
وَعَنْ فَوْرةِ العِشْقِ لَا تَكْتُبِينْ ؟
نَسِيْتِ الذَّي فَاتَ مِنْ جَمْرِنَا
فَلَسْتِ تَبُوحينَ أَوْ تَنْطِقِينْ ؟
أَمَاتَ الوِدَادُ وَذَابَ الجَوَى ؟
وَقَلبِي عَلَى خَمْرِهِ مَا ارْعَوى
وَضَوءٌ تَكَسَّرَ بَيْنَ الأَسَى
وَنَفْسٌ تُبَعْثِرُنِي لِلحَنِينْ .

فالحزن الذي ألمَّ بالشاعرة كان علاجه الصمت، فلا تدري ماذا تفعل؟ وأين يكون مصدر فرحها؟ متكئة في تصوير ذاتها على عدة استفهامات توحي بضياعها، وتشتت أشياءها، وعدم سيطرتها على مشاعر الفرح والسعادة، وبعث الأمل فيها، ليكون الحزن شعارها، والسكوت عنوانها في التعبير عن ذلك.

وبهذه النماذج يظهر الحزن العميق في أغلب مظاهر الشعر الوجداني، حتى أصبح موضوعا رئيسا يتحدث عنه الشعراء بقصائدهم، ويعبرون عن مأساتهم ومشاعرهم، وكأنهم لا يبرحون فكاكا عنه، ولم ينظروا إلى زوايا الأمل والتفاؤل، ولم يسلكوا طريقا إليها.

المبحث الثاني: الخصائص الفنية

اتسم الشعر الوجداني في مملكة البحرين بخصائص فنية متنوعة، وكان لها أثر في جودته، وقوة لغته، كما جاءت خادمة للمعنى الذي يريده الشاعر، وسأقف على ثلاث خصائص منها، وهي: الصورة الشعرية، والإيقاع الموسيقي، وظاهرة الهمس.

المطلب الأول: الصورة الشعرية

الصورة في الشعر هي "الشكل الفني الذي تتخذه الألفاظ والعبارات بعد أن ينظمها الشاعر في سياق بياني خاص ليعبِّر عن جانب من جوانب التجربة الشعرية الكاملة في القصيدة، مستخدماً طاقات اللغة وإمكانياتها في الدلالة والتركيب والإيقاع والحقيقة والمجاز والترادف والتضاد والمقابلة والتجانس وغيرها من وسائل التعبير الفني" (القط، ١٤٠١ه، ص: ٣٩١).

وتعين الصور على كشف المعاني العميقة التي ترمز إليها في القصيدة، وهناك صور للكشف والإيضاح، وأخرى للبراهين والإثبات، وهناك صور لتجلية الشعور، والفكر، والصورة الحديثة في الشعر تنقل التأثر والتأثير، وهي مترابطة مع بعضها، وتكون صورا كلية كبرى تفيض بمعان عميقة للنص (العطوي، ١٤٢٠هـ، ص٣٨١).

وتأتي الصورة الوجدانية متعانقة مع الخيال في كثير من القصائد، بفعل الطبيعة التي يلجأ إليها الشاعر الوجداني - وخاصة الرومانسي -، ويتكئ عليها في كثير من صوره، يقول أحمد بن محمد آل خليفة: (آل خليفة، ١٩٦٦م، ص: ٨٦):

تَرَاءَى لِيْ خَيَالًا فِيْ الرَّوَابِي
يَمُوجُ مَعَ السَّرابِ عَلَى البِطاحِ
يُرَافِقهُ عَلَى الوَادِي قَطِيعٌ
سَمِيرٌ فِيْ الأَصِيلِ وَفِيْ الصَّباحِ

جاء الشاعر في صورته بتشبيه ما يشاهده أمامه من سراب وكأنه مليء بقطيع يسرح ويمرح فوق الوادي مما يسره من مناظر مبهجة، وجمال هذه اللوحة في خيالها، وخاصة أنها اشتملت على مظهر من مظاهر الطبيعة المتمثل في الوادي المبهج للرائي.

أمـا إبراهيـم شـعبان فإنـه صـوَّر محبوبتـه وهـي ترسـمه برغـوة المطـر، وصـار شـوقه إليهـا لوحـة شـعرية بسـبب حبـه الشـديد لهـا: (شـعبان، ١٩٩٨م، ص١٧- ١٨):

يَا سَاحِرِي يَا مَنْ غَدَا
يَكْتُبُنِي، يَرْسُمُنِي بِرَغْوَةِ الأَمْطَارْ
مَنْ غَيرُكِ اليَومَ تُرَى ؟
يُقْنِعُنِي أُحِبُّهُ يَتْرُكُنِي أَغَارْ
يَا مَنْ لَهُ الأَشْوَاقُ صَارَتْ نَغْمةً
قَصيدةً وَلَوحةً مِنْ سِحْرِهَا
كَمْ تَشْهَقُ الأَنْظَارْ
يَا سَيِّدي
أَقْسَمتَ لِيْ تصدقُني
عَاهَدتَنِي تُسْعِدني
قَيَّدتني بِنشوةِ السّوارْ
حتَّى الهَدَايا لمْ تَزلْ
تَشْتاقُ شَمْعَ عيدِنا
وَغُنوةَ الأزهارْ
يَا سيِّدي
الأَمسُ فِيْ أَعْنَاقِنا
يَذْرفُ شَوقاً رَاجِياً
كَيْ نُرجعَ الحِوارْ

يشـبه الشـاعر محبوبتـه بالسـاحر الـذي سـلب عقلـه، وملـك كيانـه بجميـع تصرفاتـه بقولـه: (يـا سـاحري)، وبالخطَّـاط والرسَّـام الـذي أصبـح يعـبِّر عـن جميـع تفاصيـل حياتـه بـما أوتي مـن جمـال موهبـة: (يكتبنـي يرسـمني برغـوة الأمطـار)، كـما جـاء بالاسـتعارة في قولـه: (الهدايـا تشـتاق شـمع عيدنـا)، مـع المجـيء بتراسـل الحـواس لتكثيـف الصـورة الوجدانيـة في قلبـه (تشـهق الأنظـار/ يـذرف شـوقاً)، فهـي لوحـة وارفـة مـن العشـق الوجـداني الـذي جمـع فيهـا الشـاعر صـوراً متعـدِّدة للتعبـير عـن شـعوره تجـاه محبوبتـه.

ومـن الصـور في شـعر عـلي خميـس الفـردان تصويـره للحـب والبغـض في قولـه: (الفـردان، ٢٠٠٧م، ص: ٣٢):

يَا رِيمَ البرِّ وَظَبْيتَهُ
كُفِّي عَنْ لُعَبِ الشُّطَّارْ
القَلْبُ يُرِيدُ بِكِ خَيْراً
لَا تُلْقِي الزَّيتَ عَلَى النَّارْ
فالعِشْقُ دَهَاهُ وَلَا يَدْرِي
الحبُّ نَباتٌ مُخْضَرٌّ
يَنْبتُ خَيْراً بينَ النَّاسْ
والبُغْضُ ظَلامٌ يَسْتَشْري
فِيْنَا وِسْواسٌ خنَّاسْ

يشـبه الشـاعر محبوبتـه بالريـم، فكلاهمـا جميـل يجيـد فـنَّ اللعـب والمراوغـة، معتمـداً عـلى أسـلوب النـداء في صورتـه التشـبيهية للدلالـة عـلى قربهـا مـن قلبـه ووجدانـه، فلعـلَّ قلبهـا يـرق، وتشـعر بأحاسيسـه الصادقـة تجاهها.

ويتيـه قاسـم حـدَّاد حنينـاً وشـوقاً إلى محبوبتـه في قصيدتـه الموسـومة بـ "حنـين الفـارس الأسـود": (الصبـاغ، ٢٠٠١م، ص: ١٠٢):

تقولينَ يَا قبلةً في الفُؤادِ
أُحبُّ الترابَ
أُحِبُّ البَشَرْ
وَكَانَ يُحِبُّ انْهِمارَ المَطَرْ
إِلَى أَنْ تَجَرَّعَ كَأْسَ العَذَابِ
بِدونِ خَبَرْ

ففـي الأبيـات صور متنوعة، فالقبلـة تأتي في الجبين، ولكـنَّ الشـاعر شـبَّه الجبـين بالفـؤاد، للدلالـة عـلى مكانـة المحبوبـة، وقـرب منزلتهـا مـن قلـب الشـاعر. كـما شـبَّه العـذاب بالـشيء المـشروب وحذفـه وجـاء

بكلمة "الكأس" الدالة عليه على سبيل الاستعارة المكنية، وأضاف عليه صفة "التجرع" التي تناسب العذاب، والشيء الذي لا هناء فيه ولا صفاء، وهذه الصور تعين الشاعر على إيصال المعنى الذي يريده، وترقى باللغة الشعرية في أبياته، وقد تكون الصورة رمزية مخاطباً بأبياته الوطن، جاعلاً إياها محبوبة له، متغزلا بها في أبياته.

ويجعل الشاعر علي عبد الله خليفة محبوبته سيدةً لقلبه، فمن قصيدته التي تحمل عنوان: "سيدة القلب" يقول: (خليفة، ١٩٩٢م، ص: ٦٠):

يا سيدةَ القلبِ المُتْعَبْ
إنِّي مُتْعَبْ
مَكْسورٌ هَذَا العَالَمِ ...
مَهْزومٌ وَوَحيدْ
أَعْطِينيْ مِنْ نَبْعكِ قَطْرةَ مَاءٍ .. تُنْقذنِي
فَأَنَا مِنْ زَمَنٍ أَبْحثُ عَنْ نَبْعٍ صَافٍ كَيْ أَشْرَبْ
فَلِماذَا نَبْعكِ نَاءٍ سيِّدتِي
والدَّربُ إليهِ طُويلٌ؟
وأَحَسُّ بِأنَّ العمرَ قصيرٌ ..
يهربُ مِنْ بَينِ يَديْنا ... يَتَسرَّبْ .
يَا سيَّدةَ القلبِ المُتْعَبْ
إِنِّي فِيْ صَمْتٍ أَنزفُ أَحْزَانِي
أَضْحكُ حتَّى لَا يَفْضَحُنِي قَلْبِي
وَأُدَارِي غُرْبةَ رُوْحِي، لَكِنْ
أَيْنَ المَهْرَبْ؟!
عَيناكِ تَعْرفُ كيفَ تُعرِّينِي
كيفَ تُلامسُ أَبْعَدَ جُرْحٍ ...
كيفَ تردُّ إليَّ الروحَ، وتؤنسُ غُرْبَتهَا وتُدَاوينِي.

جاء الشاعر في هذه الأبيات باستعارات متعددة: (فالعالم مكسور/ نبعك قطرة ماء/ نبع صاف/ نبعك ناء/ الدرب إليه طويل/ العمر قصير يهرب يتسرب/ أنزف أحزاني/ يفضحني قلبي/ أداري غربة روحي/ تلامس أبعد جرح/ ترد إليَّ الروح/ تؤنس غربتها...)، فهذه الصور المتنوعة جاءت كلها في توظيف الشاعر للمعنى الذي يتحدث عنه، وهو التودد إلى محبوبته، والبحث عن سبل متنوعة للوصول إليها. كما أن هذه المحبوبة قد تكون رمزا إلى شيء خفي لم يفصح عنه الشاعر، ففي قوله: (غربة روحي/ ترد إليَّ الروح وتؤنس غربتها) إيحاء بأن المحبوبة قد تكون (الوطن).

وتقول فتحية عجلان في قصيدتها "أشرعة العشق": عجلان، ١٩٨٤م، ص ٣٣):

القمرُ الضَّاحكُ يأتيكَ نَهَاراً
يَحْملُ أَخْباراً
عَنْ نَجْمٍ رَاقَصَ خَطواتكَ لَيْلاً
أَتأَوَّهْ .
اشْرَبْ حتَّى تَشْمَلْ
تَغْرقُ في حبِّي أَكْثَرُ
تَصْرخُ:
هلْ مَنْ يُنْقِذُنِي
مِنْ هَذَا العِشْقِ اللَّاهبِ؟
يَلْسعُ ظَهْرِي
يَتَساقطُ شَعْري
والنَّجمُ يُرَاقصُ خُطواتكَ
تَأْتِي عَبْرَ الطُّرقاتِ المَمْنوعةِ وتُرَاقصنِي
تَجْعلُنِي أَحْلُمُ
أَشْرعةَ العِشْقِ تَطوفُ العَالمَ
وأَنَا أَحْضانُكَ تَحْمِيني
صَدْرُكَ يُصْبِحُ أَشْرِعَتِي
وأَطُوفُ أَنَا
والعَالَمُ أنتَ يُكَلِّمني
هَلْ يَتَعجبْ مِنْ عِشْقِي للأطفالِ
المَغْروسةِ أعينُهمْ فِيْ صَوْتِي؟!

جاءت استعارات متنوعة في أبيات الشاعرة، وذلك في قولها: (القمر الضاحك/ نجم راقص/ تغرق في حبي/ العشق اللاهب/ صدرك يصبح أشرعتي)، وتم توظيفها في خدمة المعنى الذي تتحدث عنه الشاعرة من رغبة في إظهار أحاسيسها الوجدانية تجاه من تحب، مستعينة بأسلوب الاستفهام الذي تكرَّر في أكثر من موضع: (مَنْ ينقذني...؟ هل يتعجب...؟)؛ لبيان الحالة النفسية التي تعيشها، كما أنَّ تكرار الفعل المضارع في الأبيات يدعم الصور الموجودة في الأبيات، ويُشعر باستمرار حالتها النفسية الحزينة: (يأتيك/ يحمل/ تثمل/ تغرق/ تصرخ/ ينقذني/ يلسع/ يتساقط/ يراقص/ تأتي/ تراقصني/ تجعلني/ تطوف/ تحميني/ يصبح/ أطوف/ يكلمني/ يتعجب).

المطلب الثاني: الإيقاع الموسيقي

يتميز الشعر الوجداني بالموسيقا الهادئة، فهو "شعر غنائي بلغة عذبة، وألفاظ الشعراء سهلة ميسرة، وعباراتهم منسجمة في لحن عذب، ومتدفقة في جرس صوتي داخلي متناغم مع نبضات الشعور مع التزامهم بالموسيقا العربية في جلِّ شعره، فكان ذلك لون هذه الموسيقا تلويناً خاصاً في تدفُّق وتلقائية" (العطوي، ١٤٢٠هـ، ص٦٦).

وتكون الموسيقا خارجية في: الوزن والقافية، أو داخلية في مظاهر متنوعة، وفي تناسق الكلمات وترابطها، وما فيها من مظاهر تساعد على عذوبة الكلمة وجمالها.

وبما أنَّ الموسيقا الخارجية تتواشج مع أختها الداخلية ولا تكاد تنفصل عنها في جمال القصيدة وتناغمها فقد رأيت عدم الفصل بين النوعين في هذه الدراسة، وسآتي بنماذج تؤيد ذلك، ويكون الإيقاع ناتجا عن تآلف الإيقاعين معًا وتآزرهما، مضفيًا كل نوع على الآخر جرسًا ونغمًا في أبيات القصيدة، ومن ذلك قول أحمد بن محمد آل خليفة: (آل خليفة، ٢٠٠٣م، ص:٦١- ٦٢):

وَكُلُّ رَوْضٍ إِذَا حَلَّ الرَّبيعُ بِهِ
تَشْدُو لَنَا فِيهِ عِنْدَ اليَانِعِ الخَضِلِ
وَالْيَوْمَ أَصْبحَتِ البَحْرينُ خاليةً
فَكُلُّ قَلْبٍ مِنَ الصَّوتِ الصَّميمِ خَلِي
وَاحَسْرَتِي لِزَمَانٍ غَابَ سَامِرُهُ
لَيْلاً وَأَصْبَحتُ كَالبَاكِيْ عَلَى الطَّلَلِ
فَيَا حَلَاوةَ أَيَّامِ الصِّبَا ذَهَبَتْ
مِنْ دُوْنِ عِلْمٍ لَنَا بِالوَقْتِ وَالأَجَلِ
وَمَا السَّعادةُ إِلَّا فِيْ الصِّبا فإِذَا
وَلَّى شَبَابُكَ جَاءَ الشَّيبُ بِالعِلَلِ
وكَمْ مُحِبٍّ لَهُ فِيْ الحُبِّ فَلْسَفةٌ
حتَّى وَلَوْ لُبُّهُ بِالحبِّ صَارَ خَلِي

فتضافر الموسيقا الخارجية المتمثلة في بحر البسيط ذي التفعيلات الثنائية (مستفعلن/ فعلن) مكررة مرتين في كل شطر، مع مجيء اللام المكسورة سريعة النطق قافية للأبيات، وكذلك الموسيقا الداخلية المتمثلة في انسجام الكلمات فيما بينها، وجرس التنوين المتكرر في عدة كلمات: (روضٍ، خاليةً، قلبٍ، لزمانٍ، ليلاً، علمٍ، محبٍّ، فلسفةٌ)، وكذلك تضعيف بعض الحروف (حلّ، أيّام ، الصّبا، ولّى، محبّ، لبّه) كل ذلك ساعد على جمال الجرس الموسيقي في الأبيات السابقة.

ويقول علي خميس الفردان: (الفردان، ٢٠٠٧م، ٢٧ - ٢٨):

ضُمِّي إِحْسَاسِي وَشُعُورِي
وَصِلِي أَيَّامِي بِشُهُورِي
نُوْرَاً يُمْطِرُ فِيْ ذَاكِرَتِي
بَرْدَاً مِنْ بَحْرٍ مَسْجورِ
سَأَكُونُ بِدُونِكِ يَا أُمِّي
مُهْلاً وَطَعَامَاً شَوْكيًّا

ضُمِّي مِنْ زَهْرِي أَجْمَلَهُ
رَيْحَاناً بِدَمِيْ أَحْمِلُهُ
زَهْرًا لَمْ يَنبتْ فِي دَوْحِ
بَلْ قَلْبِي دَوْحٌ أَنْبتهُ
فَصلَاتِي زَهْرٌ يَا أُمِّي
وَصِيامِيْ عِطْرٌ أَبَدِيًّا

فالبحر الذي اختاره الشاعر لقصيدته بتفعيلاته المتقاربة القصيرة أحدث عذوبة رائعة، تتراقص الأذن وتطرب عند سماعها، نتيجة الإيقاع السريع، كما ساعد على وجود النغم الموسيقي في الأبيات السابقة تلك الكلمات السهلة المتجانسة التي اختارها الشاعر، وتآلفت بعضها مع بعض دون أي تكلف، إذ لا تجد أي كلمة قلقة في النطق أو المعنى أو تآلف الحروف، بالإضافة إلى تكرار التنوين والحروف المشددة التي تآزرت مع سابقها في جودة الموسيقا الداخلية للقصيدة.

ويقول إبراهيم شعبان متحاورًا مع محبوبته في قصيدته الموسومة بـ: "دعوة للحوار": (شعبان، ١٩٩٨م، ص: ١٥- ١٦):

يَا سيِّدِي ...
أَدْعُوكَ لِلحِوارْ
بِاسْمِ الَّذِي قَدْ شَاعَ
فِيمَا بَيْنَنَا
أَدْعُوكَ لِلْحِوارْ
قَدْ نَلْتَقِي مُجَدَّدَاً
أَوْ بَيْنَنَا يَنْسَدِلُ السِّتارْ
كُنْ غَامِضاً وَواضِحَاً
كُنْ هَادِئاً وَحَارِقاً
قُلْ مَا تَشَا عَنْ حُبِّنا
وَدُوْنَمَا اخْتِصَارْ
لَا تَنْفَعِلْ مِنْ كِلْمةٍ
لَا تَنْتَقِدْنِي دَائِمَاً
خَفِّفْ حَبِيْبِيْ لَهْجَةَ الحِصَارْ
أَيْنَ؟ وَكَيْفَ نَلْتَقِيْ؟
لَا فَرْقَ عِنْدِي لَيلٌ أَوْ نَهَارْ
كُلُّ الَّذِي يَهُمُّنِي
تَسْمَعُنِي، تَفْهَمُنِي وَلَا يَهُمُّ مُطْلَقاً
مَنْ يَبْتَدِيْ تَأَسُّفَاً
أَوْ يَطْلُبُ اعْتِذَارْ
أَنْتَ الَّذِي بِعَقْلِهِ
يُخِيْفُنِيْ، يُدْهِشُنِي
يُرْجِعُنِي لِمَنْطِقِ الصِّغارْ

وقد تضافرت في الأبيات السابقة عدة أجراس موسيقية متنوعة، ساعدت على عذوبة الأبيات، فالحروف المضعفة مبثوثة ومتفرقة في بعض الأبيات: (سيّدي، مجدّدا، حبّنا، خفّف، يهمّني، يهمّ)، والنغم الموسيقي المنبثق من التنوين كذلك موجود في عدة كلمات: (مجدداً، غامضاً، واضحاً، هادئاً، حارقاً، دائماً، مطلقاً، تأسفاً)، والثنائيات المتضادة في الأبيات جميلة وعذبة أيضا: (غامضاً وواضحاً، هادئاً وحارقاً، ليلٌ أو نهار)، والكلمات المتوازنة المتجاورة ذات الوزن الواحد أحدثت موسيقا داخلية زادت من حلاوة الأبيات: (يهمني، تسمعني، تفهمني)، (يُخيفني، يُدهشني، يُرجعني)، والأجمل في ذلك كله أنَّ جميع ما تقدم أتى عفوياً غير مفتعل، وهذا الذي ساعد على جمال الموسيقا وعذوبتها.

المطلب الثالث: ظاهرة الهمس في الشعر الوجداني

والهمس هنا كما أشار إليه أ.د. عبد الرحمن الهليل بأنه: " ظاهرة لغوية صوتية، وقيمة أدبية فنية، يتوسلها الأديب، لتوصيل أفكاره إلى المتلقي، كما يتوسلها لنقل أحاسيسه ومشاعره إليه، مصورة تصويراً فنياً، هادئاً، بعيداً كل البعد عن كل ما من شأنه الظهور بمظهر الخطابة، أو الوعد والوعيد،

أو التعالي والكِبْر - إنه باختصار- حديث القلب إلى القلب، وبوح الضمير إلى الضمير" (الهليل، ١٤٢٦هـ، ص: ١٦- ١٧).

ولعل أهم أسباب وجود هذه الظاهرة في الشعر البحريني الحديث الجنوح إلى الرومانسية والتي تتوافق وشيوع هذه الظاهرة لدى هذا الاتجاه الشعري، كما أنَّ طبيعة الحياة الهادئة في تلك البلاد، والسمات الشخصية التي يتصفون بها من هدوء ودماثة خلق ساعدت على شيوع هذه الظاهرة.

يقول عبد الرحمن رفيع من قصيدته "خواطر عانس"، مصورا حال تلك الفتاة بصوت خافت مهموس، يسوده الهم والكدر: (رفيع، د.ت، ص: ٣٧):

يَقُولونَ عنِّي وهُمْ يَهْمسونْ
وَلَوْ سَكَتُوا كَلَّمَتْنِي العُيونْ
يَقُولونَ بِالأَمسِ مَرَّ القِطارْ
وَولَّى وَقَدْ غَفَلَ الغَافِلونْ
وَرَوضَتُنَا أَصْبَحتْ بَلْقَعَا
وَجَفَّتْ وُرَيْقَاتُهَا وَالغُصونْ
وَيَنْبوعُهَا لَمْ يَعُدْ رَائِقا
كَمَا كَانَ بَلْ كَدَّرتْهُ السُنونْ
وَأَرْمقُ وَجْهِي لَعَلِّي أَرَى
بِهِ بَعْضَ مَا زَعَمَ الزَّاعِمونْ
أَحقًّا تَبَدَّدَ وردُ الرَّبيعْ؟
وَدبَّتْ عَلَى وَجْنَتِيَّ الغُضُونْ؟

فمجيء حرف السين مكرراً في بعض الكلمات التي وردت في الأبيات: (يهمسون، سكتوا، بالأمس، السنون) ساعد على خفوت صوت الشاعر في لغته التي يتحدث بها على لسان تلك الفتاة الحزينة التي فاتها قطار الزواج، وأصبحت وجبة شهية - للأسف - يتناولها الناس في مجالسهم، ويهمسون في حديثهم عن وضعها، كما أنَّ مجيء كلمات عدَّة بحرف الواو الممدودة المنتهية بعلامة السكون في قوله: (يقولون، يهمسون، سكتوا، العيون، الغافلون، الغصون، السنون، الزاعمون، الغضون) متآزرة مع ما قبلها في مجيء الأبيات هامسة هادئة، مع ما في معناها من حزن أليم لتلك الفتاة العانس!

أما إبراهيم شعبان فيصوِّر ألمه وحزنه بصوت خافت مهموس، فيقول: (شعبان، ١٩٩٤م، إن مع الحب وطن، ص: ٩- ١٠):

وَقَصدْتُ "الدِّيرَ" أَشْكُو مِحْنَتِي
وَنَشَدْتُ النَّاسَ عَلِّيْ أَهْتَدِي
غَيْرَ أَنَّ الكُلَّ مِثْلِيْ أَطْرَقُوا
وَبَكَى الرُّهبانُ حَولَ السَّيِّدِ
فَهَوتْ أَجْراسُ آمَالِي سُدَىً
واسْتَثَارَ الشَّمعُ فَوقَ العَسْجَدِ
يَا الَّتِي أَهْواكِ إِنِّي مُتْعَبٌ
كَيفَ أَلْقَاكِ إِذَا لَمْ تُوجدِ؟
أَنْتِ مَأْساتي وَمَأْسَاتِي غَدَتْ
مَولِدُ الشِّعرِ وشعرُ المَولِدِ
وَأَرَى حَتْفِي بِكَفٍّ نَاعمٍ
وَعَلَى الأَجْفَانِ أَزْنُو مَسْجِدِي
هَكَذا أَحْيَا وَأَحْيَا هَكَذَا
رَغْمَ تَخْيِيرِي، وَعَقْلِي وَيَدِي

فالصورة العامة التي أتى بها الشاعر في أبياته صورة حزينة جاءت بلغة هامسة خافتة، فقوله: (نشدتُ، أطرقوا، الرهبان، الشمع، متعب، أجفان) كلها كلمات تدل في معناها على صفة الهمس، والهدوء، والبعد عن الضجيج، مع ما في الأبيات من تكرارٍ لحروفٍ هامسةٍ في مقدمتها حرف السين الذي تكرَّر كثيراً موحياً بهدوء في حالة الشاعر النفسية، أو الحركية أثناء دخوله

قريته (الدير) إحدى قرى مملكة البحرين، وكأنه ينبئ عن حزن عميق في داخله يريد أن يبوح به أمام أهله وأحبابه في تلك القرية!

وتأتي اللغة الهامسة عند حسين السماهيجي في أثناء حديثه عن حالته النفسية الحزينة، يقول: (السماهيجي، ١٩٩٩م، ص: ٤٣):

كُسِرتْ قَنَاةُ الَّليلِ فَوقَ جَنَاحِي
وَتَوشَّحَتْ ظُلُماتُهُ بِنُواحِي
مَدْفونةٌ آلَامُهُ فَوقَ الذُّرَا
تَمْتَاحُ مِنْ حُزْنِ الجَوَى المِلْحَاحِ
خفقَ الجَناحُ عَلَى جَنَاحَي ظُلْمةٍ
وَحْشِيَّةٍ مَمْزوجةٍ بِالرَّاحِ
وِرْدٍ وَمَا إِنْ أَرْتَوي مِنْ نَبْعِهِ
وَأَلوبُ دونَ حِماهُ كَالأَشْباحِ

اختار الشاعر كلمات هامسة للتعبير عن حزنه وآلامه، فقوله: (كسرتْ قناة، الليل، جناحي، ظلماته، نواحي، مدفونة، آلامه، حزن، جناحي ظلمة، وحشية، أشباح) كلمات تشعرك بالخوف والحزن الذي يستدعي لغة الهمس والسكون.

ويخاطب إبراهيم بو هندي محبوبته بصوت هامس غير مسموع، والألم والحسرة يعصرانه، فيقول لها لعلها أن تخرج عن صمتها وسكوتها، (بو هندي، ١٩٩٤م، ص: ٨٥):

متَّى يَا ضَبْيَةَ القَمَرِ
وَيَا مَشْدُودَةَ الأَنْفَاسِ
بَيْنَ الحُبِّ والخَطَرِ.
مَتَى أَحْظَى بِلَيْلٍ هَادِئٍ
يَمْتَدُّ مِنْ عَيْنَيكِ لِلسَّحَرِ .
شَرِبْتُ عَذَابَكِ غَيْمًا
فَضَاقَ الصَّدْرُ بِالمَطَرِ .
هُنَا فِيْ صَمْتِكِ القُدْسِيِّ
سَهْمٌ يَقْتَفِيْ أَثَرِيْ .
وَصَيَّادٌ أَنَاخَ رِكَابَهُ
كَيْلَا أُوَشْوِشُ صَمْتَكَ بِالشِّعْرِ
أَوْ أَدْعُوكَ بِالنَّظَرِ .

فكلمات: (الليل الهادئ، السحر، صمتك، أناخ ركابه، النظر) تعطي انطباعاً عن حالة الشاعر التي يغلب عليها الهدوء، واللغة الهامسة التي جاء بها أثناء مخاطبته محبوبته، وتصوير حالته الحزينة التي تنطق بالاستعطاف وطلب الوصل.

خاتمة البحث:

هدفت الدراسة إلى الحديث عن الشعر الوجداني في مملكة البحرين: مظاهره وخصائصه الفنية، وتتلخص النتائج في الآتي:

- تنوعت موضوعات الشعر الوجداني ومظاهره في مملكة البحرين، ما بين موضوعات تتحدث عن المرأة والحب، وأخرى عن الطبيعة، أو الإحساس بالغربة، أو الحزن والشكوى، ويلحظ امتزاج الموضوعين الأولين معا في كثير من القصائد.
- جاءت الصورة متنوعة في الشعر الوجداني في مملكة البحرين، وكان للاستعارة الحضور الأبرز فيها.
- جاء الإيقاع الداخلي متناغماً ومنسجماً مع الخارجي، وكان ذا أثر في فنية الشعر الوجداني البحريني وجماله.
- ظهرت لغة الهمس جلية في الشعر الوجداني البحريني؛ نتيجة للاتجاه الرومانسي الذي اتبعه كثير من الشعراء، وكذلك لطبيعة الموضوعات التي تطرقوا لها، وهي تستدعي اللغة الهامسة الهادئة.

وتوصي الدراسة بالآتي:

- دراسة الاتجاهات الشعرية الأخرى في مملكة البحرين، وخاصة الاتجاه الوطني.

وبعد: فإن هذه الدراسة حاولت جاهدة الحديث عن الشعر الوجداني في مملكة البحرين، وبيان مظاهره الموضوعية، وأهم خصائصه الفنية، ولعلها تكون ضمن دراسات أخرى عن الشعر البحريني الحديث؛ لتكون مرجعا أدبياً ونقدياً للمهتمين في أدب هذه المملكة الشقيقة.

ثبت مصادر البحث ومراجعه

١. آل خليفة، أحمد بن محمد، ١٩٦١م، هجير وسراب، د.ن.
٢. آل خليفة، أحمد بن محمد، ١٩٦٦م، بقايا الغدران، البحرين، المطبعة الشرقية.
٣. آل خليفة، أحمد بن محمد، ١٩٨٠م، ديوان العناقيد الأربعة، د.ن.
٤. آل خليفة، أحمد بن محمد، ٢٠٠٣م، أنفاس الرياحين، الطبعة الأولى، د.ن.
٥. بو هندي، إبراهيم، ١٩٩٤م، غزل الطريدة، البحرين، دار أخبار الخليج للصحافة والنشر.
٦. الحادي، بشار بن يوسف، ١٤٢٦هـ، علماء وأدباء البحرين في القرن الرابع عشر الهجري، الطبعة الأولى، بيت البحرين للدراسات والتوثيق.
٧. الحاوي، إيليا، ١٩٨٣م، الرومانسية في الشعر الغربي والعربي، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان، دار الثقافة.
٨. حداد، قاسم، ١٩٧٠م، البشارة، الطبعة الأولى، الشركة العربية للوكالات والتوزيع، وأسرة الأدباء والكتاب في البحرين.
٩. حسن، يوسف، ١٩٨٨م من أغاني القرية، الطبعة الأولى، البحرين، مطابع دلمون.
١٠. خليفة، علي عبد الله، ١٩٩٢م، في وداع السيدة الخضراء، الطبعة الأولى، البحرين، دار الغد.
١١. رفيع، عبد الرحمن محمد، د.ت، المجموعة الشعرية الكاملة، لبنان، مطابع الكريم الحديثة.
١٢. الرومي، نورية صالح، ١٩٨٠م، الحركة الشعرية في الخليج العربي بين التقليد والتطور، المطبعة العصرية.
١٣. الزهراني، مها بنت عبدالله بن سعيد، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م، الاغتراب والحنين بين شعر المشارقة والأندلسيين في القرن السادس الهجري، الطبعة الثانية، الدمام، نادي الشرقية الأدبي.
١٤. سرحان، منصور، ٢٠٠٠م، رصد الحركة الفكرية في البحرين خلال القرن العشرين، المنامة، مكتبة فخراوي .
١٥. السماهيجي، حسين، ١٩٩٩م، الغربان، الطبعة الأولى، بيروت، دار الكنوز الأدبية.
١٦. شعبان، إبراهيم، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨م، سبق الحب العذل، الطبعة الأولى، بيروت، دار الفكر العربي.
١٧. شعبان، إبراهيم، ١٩٩٤م، إنَّ مع الحب وطن، الطبعة الأولى، المنامة- مملكة البحرين، التقدم للعلاقات العامة.
١٨. شعبان، إبراهيم، ١٩٩٤م، على حواء الفاتحة، الطبعة الأولى، المنامة، التقدم للعلاقات العامة.
١٩. الصباغ، حسين راشد، ٢٠٠١م، كتابات عتيقة من البحرين، الطبعة الأولى، الشركة التونسية للنشر .
٢٠. عبدالنور، جبّور، ١٩٨٤م، المعجم الأدبي، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين.
٢١. العتيبي، محمد، ١٩٨٦م، قطرات من بحر النغم، الطبعة الأولى، دولة البحرين، المطبعة الحكومية لوزارة الإعلام.

٢٢. عجلان، فتحية، ١٩٨٤م، أشرعة العشق، الطبعة الأولى، د.ن.
٢٣. العريض، إبراهيم، ١٩٩٦م، ديوان العرائس، د.ن .
٢٤. العطوي، مسعد بن عيد، ١٤٢٠هـ، الشعر الوجداني في المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، الناشر: المؤلف.
٢٥. الفردان، علي خميس، ٢٠٠٧م، قبلة العشاق،الطبعةالأولى،البحرين،دارفراديس.
٢٦. القط، عبدالقادر، ١٤٠١هـ، ١٩٨١م، الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، الطبعة الثانية، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
٢٧. كمال الدين، محمد حسن، ١٩٨٨م، هاجس الخيال، الطبعة الأولى، البحرين، المطبعة الشرقية.
٢٨. المتغوي، زهراء، ٢٠٠٨م، بأي ذنب قتلت؟، الطبعة الأولى، البحرين، دار فراديس للنشر والتوزيع.
٢٩. محمد، حسين علي، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م، الأدب العربي الحديث الرؤية والتشكيل، الطبعة الخامسة، الرياض، مكتبة الرشد.
٣٠. مندور، محمد، د.ت، الأدب ومذاهبه، نهضة مصر للطباعة والنشر.
٣١. نشاوي، نسيب، ١٩٨٤م، مدخل إلى دراسة المدارس الأدبية في الشعر العربي المعاصر: الاتباعية - الرومانسية - الواقعية - الرمزية-، الجزائر.
٣٢. الهليل، عبد الرحمن بن عثمان، ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م، الهمس في الشعر الحديث، الطبعة الأولى، مطبعة النرجس.

References

1. Al Khalifa, Ahmed bin Mohammad, 1961 AD, "Heat and Mirage", n.d.
2. Al Khalifa, Ahmed bin Mohammad, 1966 AD, "The Remnants of the Streams", Bahrain, Oriental Press.
3. Al Khalifa, Ahmed bin Mohammad, 1980 AD, "The Anthology of the Four Clusters", n.d.
4. Al Khalifa, Ahmed bin Mohammad, 2003 AD, "The Scent of the Basil", first edition, n.d.
5. Bu Hindi, Ibrahim, 1994 AD," Flirtation of Hunting", Bahrain, Gulf News House for Press and Publishing.
6. Al Hadi, Bashar bin Yosof, 1426 AH, "Bahraini Scholars and Writers in the Fourteenth Century AH", first edition, Bahrain House for Studies and Documentation.
7. Al Hawi, Elia, 1983 AD, "Romance in Western and Arabic Poetry", second edition, Beirut, Lebanon, Dar Al-Thaqafa.
8. Haddad, Qassem, 1970 AD, "The Annunciation", first edition, the Arab Company for Agencies and Distribution, and the family of Scholars and Writers in Bahrain.
9. Hassan, Youssef, 1988 AD "From the Village Songs", first edition, Bahrain, Delmon Press.
10. Khalifa, Ali Abdullah, 1992 AD, "Farewell to the Green Lady", first edition, Bahrain, Dar Al-Ghad.
11. Rafie, Abdulrahman Mohammad, n.d., "The Full Collection of Poetry", Lebanon, Al-Karim Modern Printing Press.
12. Al Roumi, Nouriah Saleh, 1980 AD, "The Poetic Movement in the Arabian

Gulf Between Tradition and Development", Modern Printing Press.

13. Al Zahrani, Maha bint Abdullah bin Saeed, 1425 AH - 2004 AD, "Alienation and Nostalgia Between the poetry of Mashariqa and Andalusians in the Sixth Century AH", second edition, Dammam, Al Sharqiah Literary Club.
14. Sarhan, Mansour, 2000 AD, "Monitoring the Intellectual Movement in Bahrain During the Twentieth Century", Manama, Fakhrawi Library.
15. Al Samahiji, Hussein, 1999 AD, "The Crows", first edition, Beirut, Dar A-Kounouz Al-Adabiyah.
16. Shaaban, Ibrahim, 1419 AH - 1998 AD, "Blame Preceded by Love", first edition, Beirut, Dar Al-Fikr Al-Arabi.
17. Shaaban, Ibrahim, 1994 AD, "With Love Is a Homeland", first edition, Manamah - Kingdom of Bahrain, Progress for Public Relations.
18. Shaaban, Ibrahim, 1994 AD, "Ala Hawwaa Al-Fatihah" (Hawwaa Is No More), first edition, Manama, Progress for Public Relations.
19. Al Sabbagh, Hussein Rashid, 2001, "Ancient Writings From Bahrain", first edition, Tunisian Publishing Company.
20. Abdulnour, Jabbour, 1984 AD, "Literary Dictionary", second edition, Beirut, Lebanon, Dar Al-Ilm for Millions.
21. Al-Otaibi, Mohammad, 1986 AD, "Drops From the Sea of Melody", first edition, State of Bahrain, Governmental Press of the Ministry of Information.
22. Ajlan, Fathiah, 1984 AD, "Sails of Love", first edition, n.d.
23. Al Areedh, Ibrahim, 1996 AD, "Anthology of Brides", n.d.
24. Al Atawi, Mussad bin Eid, 1420 AH, "Emotional Poetry in the Kingdom of Saudi Arabia", second edition, Publisher: The Author.
25. Al Fardan, Ali Khamis, 2007 AD, "The Kiss of Lovers", first edition, Bahrain, Dar Faradees.
26. Al Qott, Abdulqader, 1401 AH, 1981 AD, "The Sentimental Trend in Contemporary Arabic Poetry", second edition, Beirut, Dar Al-Nahda Al-Arabiya for Printing and Publishing.
27. Kamaludin, Mohammad Hassan, 1988 AD, "The Obsession of Fantasy", first edition, Bahrain, Oriental Press.
28. Al Matghawi, Zahraa, 2008 AD, "For What Sin Was She Killed?", first edition, Bahrain, Dar Faradees for Publishing and Distribution.
29. Mohammad, Hussein Ali, 1425 AH - 2004 AD, "Modern Arabic Literature: Vision and Formation", fifth edition, Riyadh, Rushd Bookstore.
30. Mandour, Mohammad, n.d., "Literature and its Doctrines", Nahdet Misr Publishing House.
31. Nashawi, Nassib, 1984 AD, "An Introduction to the Study of the Schools of Literature in Contemporary Arabic Poetry: Subordination - Romanticism - Realism – Symbolism" -, Algeria.
32. Al Hulayel, Abdulrahman bin Othman, 1426 AH - 2005 AD, "The Whisper in Modern Poetry", first edition, Narjis Printing Press.

درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

The Degree Of Primary Teachers' Evaluation of The Educational Strategies Used for Gifted Students with Learning Disabilities

د. ياسر عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك -جامعة حائل
y.alsamiri@uoh.edu.sa

Dr. Yasir Ayed Alsamir
Associate Professor of Special Education, Hail University
y.alsamiri@uoh.edu.sa

https://doi.org/10.56760/MTHM1836

ملخص البحث

يهدف البحث إلى معرفة درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عيِّنة البحث من (٢٤٠) معلمًا من معلِّمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة: (١٨٠) معلمًا، و(٦٠) معلمةً، اختيروا عشوائيًّا. ولتحقيق أهداف البحث طوَّر الباحث استبانة مكونة من (٢٧) فقرة، وتحقَّق من صدقها وثباتها. وتوصَّلت نتائج البحث إلى أن درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، وأظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين آراء أفراد العينة في درجة تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تُعزى للجنس لصالح المعلمات، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين إجابات أفراد العينة في درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تُعزى لتخصص المعلم، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين إجابات أفراد العينة في درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تُعزى للخبرة العملية لصالح ذوي الخبرة الطويلة. وأوصى البحث بضرورة اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة

Abstract

This study aimed the degree of primary teachers' evaluation of the educational strategies used for gifted students with learning disabilities. To achieve this aim, the researcher adopted a descriptive survey approach, gathering data from 240 primary school teachers in the Madinah Region – i.e. 180 male teachers and 60 female teachers who were randomly selected. More specifically, the developed a detailed questionnaire consisting of (27) questions. The results of the analysis suggest that (1) the degree of Saudi Arabian male and female teachers' evaluation of educational strategies used for gifted students with learning disabilities in the primary education was high; (2) there was a statistically significant difference at (α = 0.05) in the views of the teacher participants on the degree of evaluation of educational strategies used for gifted students with learning disabilities in the primary education with respect to both gender, i.e. for female teachers, and work experience, i.e. for those with long experience; and (3) there was no statistically significant difference at (α = 0.05) between the opinions of the teacher participants about the degree of evaluation of educational strategies primary for gifted students with learning disabilities in the primary education and teacher's specialty. The researcher recommended the need for the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia to pay attention the degree educational strategies used for gifted students with

مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ووضع الخطط المناسبة لتعليمهم والاهتمام بهم.

الكلمات المفتاحية:
الإستراتيجيات التعليمية، المرحلة الابتدائية، التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.

learning disabilities, and to develop appropriate plans for their education and attention to them.

Keywords:
Educational services, Educational strategies, Gifted students with learning disabilities.

المقدمة:

يُعدُّ المعلم العنصر الأهم في المنظومة التعليمية، والجوهرة اللامعة فيها، لذا من الواضح أن وزارة التعليم رأت الاهتمام به لكونه العامل المباشر والمؤثر في التلاميذ، ولديه القدرة على تسهيل وتطوير العملية التعليمية لتحقيق النتائج المرجُوَّة التي تعطي تعليمًا ناجحًا ومتميزًا، كما تحرص وزارة التعليم على الاهتمام بطرق التدريس وإستراتيجياته التعليمية، لأن تقويم الإستراتيجيات المتبعة مع التلاميذ باستمرار يهدف إلى توفير المعلومات حول ملاءمتها لهم، ومعالجة العقبات التي تواجههم في وقت مبكر، ويعمل على تطوير تلك الإستراتيجيات، ومن هذا المبدأ يظهر أن المملكة العربية السعودية تحاول استشراف المستقبل من أوسع أبوابه.

ويعد موضوع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ظاهرةً تربويةً تتعلق بمفهوم يعكس تناقضًا وتداخلًا بين محدداته ومكوناته في التباين الواضح بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي، إذ وَجد كثيرٌ من التربويين صعوبةً في تقبل واستيعاب فكرة أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحصلون على نسب مرتفعة في اختبارات الذكاء الرسمية، ولكن في الوقت نفسه يكون تحصيلهم الدراسي متوسطًا أو منخفضًا في عدد من المواد المعينة بوضوح، إذ بدا ذلك لدى بعض المعلمين في صعوبة تقويم التلميذ، بأن يكون موهوبًا ولديه صعوبات تعليمية تجعله من ذوي صعوبات التعلم (المكانين والعوالمة والبعيرات، ٢٠١٣).

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث العلمية، كدراسة السميري (٢٠٢١)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، أن من المهم لدى معلمي المرحلة الابتدائية معرفةَ الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المدارس، لأن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى الرعاية من جانبين في إطار التربية الخاصة؛ الأول: أنهم موهوبون ويحتاجون إلى تنمية قدراتهم العقلية ومواهبهم وتطويرها، والثاني: أنهم من ذوي صعوبات التعلم ويحتاجون إلى توجيه من أجل التغلب على صعوباتهم التي تواجههم والتقليل من الآثار التي تترتب عليها (Wellisch, 2016). لذا فإن تقديم المادة الأكاديمية بإستراتيجيات متنوعة تمنحهم تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لتوظيف ما لديهم من معارف ومهارات وتنميتها (Maddocks,2020).

مما سبق يمكن القول: إن العديد من معلمي المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبة في معرفة خصائص هذه الفئة من التلاميذ وما يحتاجون إليه من طرق تدريس مناسبة لتنمية مهاراتهم وقدراتهم، ومعالجة القصور في الجانب الأكاديمي لديهم، لذلك فهم بحاجة ماسَّة إلى برامج تربوية متخصصة ومتنوعة وشاملة، ويعتقد أن السبب يعود إلى عدم إلمام غالبية معلمي التعليم العام بالإستراتيجيات التعليمية المناسبة لهذه الشريحة

المهمة في داخل القاعة الدراسية، لذا أصبح من الضروري في هذا البحث تسليط الضوء على درجة تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من ملاحظات الباحث -بعد مراجعة الأدب التربوي السابق- لقِلَّة الدراسات والبحوث التي تناولت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، إضافةً إلى القصور الواضح في تقديم الإستراتيجيات التعليمية المناسبة التي تلبي احتياجاتهم داخل المدرسة، وما يترتب على هذه المشكلة من آثارٍ سلبيةٍ على هذه الفئة. وفي واقع الأمر، وبالزيارات الميدانية للمدارس الابتدائية، لاحظ الباحث أن الكثير من معلمي التعليم العام يتساءلون عن الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع هذه الشريحة من التلاميذ من أجل تقديمها داخل الفصل، وهذا يؤكد أن المعلم من أهم الركائز الأساسية في العملية التعليمية لتطوير الإستراتيجيات التعليمية وتقويمها باستمرار. ولقد أكدت دراسة Cohen (٢٠١٦) ودراسة الشمري (٢٠١٩)، أن التباين هو وجود تلاميذ من فئة الموهوبين ولكنهم يصنفون من فئات صعوبات التعلم، لذا فهم يحتاجون إلى إستراتيجيات تعليمية تناسب قدراتهم، وقد أشارت نتائج دراسة السميري (٢٠٢١) إلى أهمية تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لأن معلمي المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبة في معرفتهم واكتشافهم داخل الصف، ولأن التأخر في الكشف عنهم يؤدي في معظم الأحيان إلى استجابات سلبية، كما أن الإستراتيجيات التعليمية غير المناسبة المتبعة مع هذه الفئة، تصبح أقل فاعلية كلما تقدم التلاميذ في المراحل التعليمية (السميري وآخرون، ٢٠١٩). مما سبق يعتقد أن يُعد هذا البحث أحد المراجع التي تبحث تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي لم تَنَلْ حظها من الاهتمام والبحث، ولا سيَّما في البيئة العربية، وهي فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واتساقًا مع كل ما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما واقع درجة تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

أسئلة البحث:

ينبثق عن التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين حول درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الجنس؟
٣. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين حول درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير التخصص؟
٤. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين حول درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث أساسًا إلى معرفة درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ما يسهم في تلبية احتياجاتهم، وينبثق من هذا الهدف أهداف فرعية عدة، وهي:

١. التعرف إلى درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٢. التعرف إلى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية، مثل: (الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة)، في درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث فيما يأتي:

أولًا- الأهمية النظرية:

تبرز أهمية البحث في أنه تناول مشكلة مهمة وتأسيسية، وهي درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لكونهم إحدى فئات التربية الخاصة المؤثرة في المجتمع والقادرة على الإبداع والتفوق من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، إذ إن مشكلة هذا البحث لم تتناولها الدراسات السابقة -في حدود علم الباحث-، كما تظهر أهمية البحث في أنه قد يسهم علميًّا في تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد على تطوير المعلمين الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع الفئة المستهدفة.

ثانيًا- الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية البحث التطبيقية في أنه سيوجه اهتمام المسؤولين نحو واقع تقويم المعلمين الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتزويدهم بمعلومات عن بعض الإستراتيجيات التعليمية المناسبة مع هؤلاء التلاميذ، كما أنه سيكون رافدًا مهمًّا لدراسات أخرى، وتشجيع الجهات المعنية، مثل: المكتبات والمدارس والجامعات، على إتاحة مصادر حديثة عن الإستراتيجيات التعليمية التي تستخدم معهم، ليسهل على المعلمين الوصول إليها، وتكون محدثة باستمرار لإضافة كل جديد، إذ سيقدم البحث بيانات مهمة تزودنا باحتياجات معلمي المرحلة الابتدائية في هذا المجال.

حدود البحث:

تتحدد حدود البحث في الآتي:

- الحدود الموضوعية: التعرف إلى درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- الحدود البشرية: معلمو المرحلة الابتدائية.
- الحدود المكانية: منطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٢/ ١٤٤٣ هجرية.

مصطلحات البحث:

تتحدد مصطلحات البحث فيما يأتي:

صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

يعرفها الشدادي والسميري (٢٠١٣: ص، ٢٤) بأنها: الصعوبات التي تؤثِّر سلبًا في المهارات الأكاديمية والنمائية، ولا تكون أسبابها بسبب ظروف تعلُّم، أو حرمان بيئي، أو أسري.

ويُعرِّفها الباحث إجرائيًّا في هذا البحث بأنها: البرنامج المعني بمعالجة المهارات المفقودة لدى

التلاميذ، التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، التي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة، والرياضيات، للتلاميذ الذين يظهرون تباينًا ملحوظًا بين قدراتهم العقلية العادية ومستواهم الأكاديمي المتدني، وصُنِّفوا داخل مدارسهم وأُلحقوا بغرف المصادر.

التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم (Students with Giftedness with Learning Disabilities):

يُعرَّفون بأنهم: التلاميذ الذين يمتلكون مستوى عاليًا من القدرات العقلية، وفي الوقت نفسه يظهرون تناقضًا واضحًا بين قدراتهم هذه ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي مُعين، فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضًا انخفاضًا واضحًا (السميري وآخرون، ٢٠١٩).

ويعرِّفهم الباحث إجرائيًّا في هذا البحث بأنهم: أولئك التلاميذ الذين ينخفض أداؤهم انخفاضًا ملحوظًا في إحدى المواد الدراسية؛ كالقراءة والكتابة والرياضيات، مع تميُّزهم في بقية المواد، ويحصلون على نسب مرتفعة ومشابهة لأقرانهم داخل الصف في المرحلة الابتدائية، ومن جهة أخرى يظهرون تميزًا واضحًا في بعض المجالات الأخرى؛ كالموهبة الرياضية أو حب الاستطلاع أو مهارة حل المشكلات حلًّا مميزًا يلفت انتباه معلميهم، سواء داخل الصف العام أو بعد تحويلهم لغرفة المصادر.

الإستراتيجية التعليمية (Educational Strategies): يعرفها زيدان (٢٠٢٠) بأنها: تلك الإستراتيجيات التي ثبت نجاحها من مصادر عدة، سواء بالبحوث العلمية، أو بما تتبناه وزارة التعليم من إصدارات موجهة للمعلمين تتعلق بإستراتيجيات التدريس وجرَّبها العديد من المعلمين.

ويعرِّفها الباحث إجرائيًّا في هذا البحث بأنها: الأساليب التي تسهم في توصيل المادة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من قبل معلميهم لتحقيق الأهداف، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلمون في المرحلة الابتدائية لضبط الصف وإدارته، إضافةً إلى الجوِّ العام الذي يعيشه التلاميذ، والترتيبات التي تسهم في عملية تقريبهم من الأفكار والمفاهيم المبتغاة التي تلبي احتياجاتهم.

الإطار النظري:

يتحدد الإطار النظري في البحث الحالي في المحاور الآتية:

المحور الأول- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

ناقشت الدراسات التربوية في العقدين الماضيين مفهوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نقاشًا واسعًا (Gari et al., 2015; Mohammed, 2020; Wormald, 2017)، واتفقت مراجع التربية الخاصة على مسميات عدة لوصف هذه الفئة، مثل: "ذوي ازدواجية الحاجات الخاصة" و"ذوي الخصوصية المزدوجة"، وذوي الاستثناءَين" (Mohammed, 2020; Lin & Foley-Nicpon, 2019)، ومن هنا نؤكد أن هذه الفئة هم إحدى مجموعات التلاميذ ذوي الاستثناءَين، ولكن لا يزال المتخصصون والباحثون في مجال التربية الخاصة -على الرغم من كثرة الدراسات- يواجهون صعوبة جمة في تفسير وتعريف مصطلح هذه الفئة (Maddocks, 2020)، إذ إن مفهومهم هو تعريف محمل بالتناقض الظاهر بشكلٍ لم تعانِه أيُّ فئتين أخريين من فئات التربية الخاصة من مشكلات مفاهيمية وإجرائية كما هو حاصل مع صعوبات التعلم والموهبة. ومن ضمن التعريفات الحديثة لهذه الفئة تعريف

الشمري (٢٠١٩) الذي نصه: "أولئك التلاميذ الذين ينخفض أداؤهم في مادة دراسية أو أكثر انخفاضًا ملحوظًا؛ كالقراءة، والكتابة، والحساب، إضافةً إلى تميُّزهم في بقية المواد، ويحصلون على نسب مرتفعة ومشابهة لأقرانهم داخل الصف، كما أنهم يظهرون تميُّزًا واضحًا في بعض المجالات الأخرى؛ كالموهبة الرياضية، أو الفنية، أو حب الاستطلاع، أو مهارة حل المشكلات حلًّا يلفت انتباه معلميهم، سواء داخل الصف العام، أو بعد تحويلهم لغرفة المصادر" (ص، ١٠).

كما أنها تعد قضية نظرية وبحثية تكتنفها العديد من المصاعب النظرية والمنهجية والتشخيصية والعلاجية، وكشَفَ العديد من الباحثين عن تدنِّي وعي المعلمين ومديري برامج التربية الخاصة وبرامج الموهوبين، وانخفاض معارفهم بخصائصهم وطرق اكتشافهم، أو تحديد أساليب معرفتهم والاهتمام بهم، وهو ما يجعلهم خارج نطاق الخدمات التربوية بسبب طبيعتهم المزدوجة، إذ تبدو المشكلة في إخفاء إمكاناتهم أو جوانب قوتهم التي يتميزون بها، ومن ثم لا يحسن استثمارها، وكذلك جوانب ضعفهم فلا يمكن دعمها أو تقويتها (السميري وآخرون، ٢٠١٩).

وبالنظر إلى الدراسات التي ناقشت موضوع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، نجدهم صُنِّفوا إلى ثلاث فئات فرعية، هي:

الفئة الأولى- التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الخفية:

أشار الباحثون (Chimhenga, 2016; Mad-docks, 2020)، إلى أن هذه المجموعة يقصد بها: التلاميذ المنجزون المقصرون الذين يقلُّ تحصيلهم عن إمكاناتهم واستعداداتهم، ونادرًا ما تلاحظ صعوبات التعلم لديهم، وهم مَن شُخِّصوا موهوبين لارتفاع ذكائهم وقدراتهم اللفظية المتقدمة، ويظهرون في الوقت نفسه صعوبات في التعلم تتمثل في انخفاض قدرتهم على التهجئة أو القراءة أو الكتابة، وقد يرجع تحصيلهم المنخفض إلى عوامل وأسباب عديدة تزيد من مستوى الصعوبة لديهم، مثل: الإهمال، وقلة الدافعية، وضعف الثقة بالنفس. وما يميز تلاميذ هذه الفئة هو قدراتهم اللفظية المتقدمة، على حين تتناقض قدراتهم في التهجئة والكتابة مع هذا التصوُّر.

الفئة الثانية- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الظاهرة والمواهب الخفية:

يقصد بهذه المجموعة: التلاميذ الذين تزيد عندهم مظاهر صعوبات التعلم، ولم يسبق التعرف إلى قدراتهم الاستثنائية، ولم يُصنَّفوا من فئة الموهوبين، وتقدم الخدمات لهم على هذا الأساس. لذلك تعدُّ هذه المجموعة أكبر بكثير مما يتوقعه الآباء والمعلمون (Cohen, 2016)، وتأكيدًا لهذا فإن نسبة (٣٣٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية عالية. وتؤدي عوامل، مثل: ضعف التقويم التربوي، وانخفاض درجات الذكاء بسبب صعوبات التعلم، دورًا مهمًّا في التقليل من القدرات العقلية لهؤلاء التلاميذ (Gari et al., 2015; Mohammed, 2020).

الفئة الثالثة- التلاميذ ذوو المواهب وصعوبات التعلم الخفية:

يقصد بهم: التلاميذ الذين ينظر إليهم على أنهم يمتلكون مستوى متوسطًا من القدرات، وعليه يحرمون من الخدمات المقدمة للموهوبين الذين لديهم صعوبات تعلم، لذلك تشكل هذه الفئة كُبرى الفئات المحرومة من الخدمة، بسبب الاعتقاد السائد عنهم أن مستوى قدراتهم متوسط، إضافة إلى انتقال هذه الفئة من صف إلى آخر فلا

ينظر إليهم على أنهم يواجهون مشكلات معينة أو أن لديهم حاجاتٍ خاصةً، كما أنهم لا يحتلون أولوية للمدارس فيما يتعلق بالميزانية والإنفاق والتعلم (Wormald, 2017). ومن خبرة الباحث في هذا المجال، فإن هذه الفئة خصوصًا تواجه نقصًا واضحًا في إتاحة الخدمات المقدمة لهم، لذا فإن عدم الاهتمام بهم يجعل الكشف عن قدراتهم خفيًّا.

المحور الثاني- الإستراتيجيات التعليمية:

يُعَد تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم خطوةً أساسية لمعرفة صحة الاتجاه الذي نسير فيه، إذ إن تقويمها والأداء أصبح من الأولويات في كثير من الدول، لذا ازداد الوعي بأن التقويم يطور معايير الأداء، ويحدد جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين، ويساعد على بناء البرامج وتخطيطها وتطويرها على أسس علمية ثابتة (القريني، ٢٠١٨)، الأمر الذي من شأنه ضمان تعلم وظيفي فاعل يسهم في الحد من ظاهرة الضعف التحصيلي لدى التلاميذ، كما تسهم تلك الإستراتيجيات في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، إذ أصبحت مطلبًا مُلِحًّا لتنمية القدرات المعرفية، بل إنها تتكامل معها لتخلق بيئةً تعليميةً قوامها التفاعل الإيجابي بين المعلمين والتلاميذ، لتحقيق مزيد من النجاحات في جميع المجالات (الملا، ٢٠١٨).

وتتضح أهمية الإستراتيجيات التعليمية مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لكونها تسهم في تعليمهم بما يناسب كل حالة حسب الاحتياج التعليمي، إذ يتضمن الشمولية في تحديد الإستراتيجية المناسبة لكل تلميذ، وتقديم الإستراتيجية التي تعالج القصور، وتنمية المواهب والقدرات لكل تلميذ فرديًّا. لذا فإن نجاح وفاعلية الإستراتيجيات التعليمية مرتبطان بارتباطها بالهدف وإثارتها انتباهَ التلاميذ (زيدان، ٢٠٢٠). لذلك يجب التحقق من قدرة المعلمين على توظيف تلك الإستراتيجيات بالإمكانات المتاحة، وتقع على عاتقهم مسؤولية اختيار الإستراتيجية المناسبة وما يسبقه من تخطيطٍ وتنفيذٍ وتقويمٍ لتلك الإستراتيجيات (الشمري، ٢٠١٩).

والإستراتيجيات التعليمية التي تقدم للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا بد أن تركز على نقاط القوة وتنميتها واستثمارها، كما أنها لا بد أن تركز على نقاط الضعف ومعالجتها. وتلك البرامج والإستراتيجيات تختلف من حيث طريقة وأماكن تقديمها لهؤلاء التلاميذ (الشمري، ٢٠١٩). وتوصلت دراسة (الشمري، ٢٠١٩؛ Alsamiri, 2018; Longmire, 2016; Wormald, 2017)، إلى أن الإستراتيجيات أعطت نتائج إيجابية لتلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ، والتي تسهم في سد الثغرة، إذ إن هذه الفئة ظلت خارج نطاق الخدمات التعليمية في المرحلة الابتدائية.

بناء على ما سبق، وعلى الرغم من أهمية تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع هؤلاء التلاميذ والعمل على تطويرها، فإن المعلمين مسؤولون عن اختيار أفضل وسائل التقويم والفحص لتلبية احتياج هؤلاء التلاميذ، لذا من المهم أن يركز المعلمون في رعايتهم هؤلاءِ التلاميذَ على نقاط القوة أكثرَ من نقاط الضعف، وتطويرها وفق احتياجهم، ومن الممكن أن يستفيدوا من مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات المختلفة، مثل: كيفية تقسيم المهام إلى وحدات صغيرة مهمة تناسب قدراتهم، وبث الطموح والتنافس بين المحبطين منهم، إضافة إلى تعليمهم وتوفير الأسس التعاونية في أداء المهمات التي تعزز الذات

والتطوير، والعمل على إتاحة مصادر للمعلمين تكون أكثر ملاءمةً للتلاميذ، وجميع هذه المهام تسهم في تقويم الإستراتيجيات التعليمية تقويمًا أكثر دقةً ووضوحًا.

الدراسات السابقة:

لأهمية التعرف إلى درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع -في حدود علم الباحث-، ستُعرض الدراسات ذات العلاقة بتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

لكون تجارب المعلمين مع التلاميذ تعطي صورة واضحة من المقترحات عن الإستراتيجيات التعليمية التي تطور أساليب التعليم المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فقد أجرت وارملد (Wormald, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى معرفة المعلمين بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أستراليا، ومواقفهم تجاه البرامج التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ، ومدى تأثر تلك المعرفة بتطوير البرامج التعليمية، والمواقف ببعض المتغيرات، مثل: (المؤهل العلمي، والتدريب). وتكونت عينة الدراسة من ثمانية معلمين من المدارس الابتدائية والثانوية، واعتمدت على المنهج النوعي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة ضعيفة، وأن المدارس غير قادرة على التعرف إلى هؤلاء التلاميذ، ولا تلبي احتياجاتهم التعليمية، كما أوضحت النتائج أن المعلمين بحاجة أكبر إلى التدرُّب على فهم هذه الفئة من التلاميذ، وكيفية تعليمهم، وتقديم البرامج الخاصة لهم داخل المدارس، ويرجع السبب إلى عدم وجود إستراتيجيات وبرامج تعليمية تناسب تدريس هؤلاء التلاميذ.

أما دراسة بالحمر وبخيت (٢٠١٣) فقد هدفت إلى التعرف إلى درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بالتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، ومدى تأثر تلك المعرفة باختلاف المتغيرات: (عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية). وتكوَّنت العينة من (١٣٧) معلمة من المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وتوصلت نتائجها إلى أن معرفة المعلمات بالمفهوم والتعريف والمصطلحات وخصائص الموهوبات ذوات صعوبات التعلم كانت بدرجة منخفضة، وأوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات في بُعد المعرفة العامة بالموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وفي بُعد طرق التعرف والكشف، وفي الدرجة الكلية لاستبانة الدراسة، وكانت هذه الفروق لصالح معلمات صعوبات التعلم، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستبانة الكلية أو أبعادها الأربعة تبعًا للمتغيرات: (عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية).

وفي دراسة مشابهة شرق كندا، أجراها كوهين (Co-hen, 2016)، هدفت إلى التعرف إلى تجارب المعلمين مع التلاميذ الاستثنائيين في الفصول السائدة للموهوبين داخل المدارس العامة. وتكوَّنت العينة من ثلاثة معلمين، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي الذي اعتمد فيه الباحث على إجراء المقابلات مع المعلمين بأسئلة مفتوحة من أجل الوصول إلى معرفة تجارب المعلمين في تعليم هؤلاء التلاميذ في الصفوف السائدة للموهوبين

داخل المدارس العامة، وآرائهم بشأن خصائص واحتياجات هؤلاء التلاميذ وتطويرها. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن لدى المعلمين معرفة واستعدادًا لمساعدة وتعليم هؤلاء التلاميذ، كما ذكر المعلمون أنهم بحاجة إلى المزيد من البرامج التعليمية وأساليب التعليم المناسبة لهؤلاء التلاميذ، وإستراتيجيات التدريس الفعالة والتدرُّب عليها، وأنهم بحاجة ماسة إلى تطوير الإستراتيجيات والبرامج التعليمية لرعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأنهم بحاجة إلى استخدام إستراتيجيات تدريس خاصة تمكنهم من تحسين مستوياتهم التحصيلية.

وأجرى جوزيفسون، وولفغانغ، وميهرينبرغ (Jo-sephson, Wolfgang, & Mehrenberg, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف إلى إستراتيجيات دعم التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وتكوَّنت عينة الدراسة من (٧٤) معلمًا اختيروا عشوائيًّا، وذلك بمراجعة الدراسات التي حددت الإستراتيجيات القائمة على الأدلة التي يستخدمها المعلمون، وكان عددها خمس إستراتيجيات: تحديد نقاط القوة لدى التلاميذ، وتلبية احتياجات التلاميذ، ودعم الاحتياجات الاجتماعية العاطفية لدى التلاميذ، والتعرف إلى الفرق بين التلاميذ ذوي ازدواجية الخصوصية والتلاميذ المتمرسين والموهوبين، والتعاون والتواصل لتقديم الدعم الأمثل للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن تعاون المعلمين يسهم في تلبية احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتلبية احتياجاتهم الفردية بواسطة تلك الإستراتيجيات.

كما أجرى كلٌّ من الشمري، والربيعان (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتعرف إلى اتجاهاتهم نحو تدريس هؤلاء التلاميذ، إضافةً إلى معرفة تأثير المتغيرات: (التخصص، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمؤهل العلمي)، في تلك المعرفة والاتجاهات، والتعرف إلى العلاقة بين معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص هؤلاء التلاميذ، وبين اتجاهاتهم نحو تدريسهم. وتكوَّنت العينة من (١٧٣) معلمًا اختيروا عشوائيًّا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وتوصَّلت النتائج إلى أن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص هذه الفئة كانت بدرجة كبيرة، وكذلك اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريسهم كانت بدرجة مرتفعة، وأشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ، وفي اتجاهاتهم نحو تدريس هؤلاء التلاميذ تبعًا للمتغيرات: (التخصص، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمؤهل العلمي)، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة ضعيفة دالة إحصائيًّا بين معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ، واتجاهاتهم نحو تدريسهم، بسبب عدم معرفتهم بالإستراتيجيات والبرامج التعليمية المناسبة لتدريسهم.

وحديثًا، طبق السميري (٢٠٢١) دراسة هي الأولى من نوعها على مستوى الوطن العربي، حول التعرف إلى مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات: (الجنس، والخبرة، والتخصص الأكاديمي). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العيِّنة من (٢٦٣) من معلِّمي المرحلة الابتدائية

بمنطقة حائل. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات هؤلاء التلاميذ هي درجة مرتفعة، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بناء على متغير الجنس، وأشارت إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين أفراد عينة الدراسة بناءً على المتغيرات: (الخبرة، والتخصص الأكاديمي)، كما ذكرت أن المعلمين يحتاجون إلى دورات تدريبية متخصِّصة بالبرامج التدريسية الحديثة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ووضع الخطط المناسبة لتعليمهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة التي تناولت الإستراتيجيات والخدمات المقدمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهات نظرٍ مختلفة، يتبين وجود اتفاق بين الدراسات على أهمية تقويم وجهات نظر المعلمين لهذه الشريحة المهمة في مدارسنا، وأهمية ذلك هو نجاح العملية التعليمية المتبعة في تدريس التلاميذ. وإن تصورات المعلمين عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تساعد على تقويم الإستراتيجيات المتبعة التي تناسبهم، إذ بحثت دراسة الشمري، والربيعان (٢٠١٩) في معرفة تصورات المعلمين عن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومدى تأثر تلك المعرفة ببعض المتغيرات، مثل: (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، وهدفت دراسة بالحمر وبخيت (٢٠١٣) إلى معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بالتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، ومدى تأثر تصوراتهن بمتغيري: (الجنس، والخبرة التدريسية). وقد أشارت تلك الدراسات إلى أن المتغيرات تسهم بدقة أكثر في معرفة أهمية تقويم الإستراتيجيات المتبعة مع التلاميذ. وتشابهت تلك الدراسات مع الدراسة الحالية في تحديد المتغيرات. أما العينة، فقد اشتملت جميع الدراسات السابقة على المعلمين من كلا الجنسين، وأما الأدوات، فاستخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانة، إذ تتفق مع الدراسة الحالية في هذا الجانب، وتختلف معها في عدد فقرات الاستبانة، والأبعاد الرئيسة التي تقيسها.

وعلى صعيد نتائج الدراسات، توصَّلت نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية دعم الدراسة الحالية لمعرفة درجة تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مثل: دراسة وارملد (Wormald, 2011) التي أوضحت أن المعلمين بحاجة أكثر إلى التدرُّب على فهم هذه الفئة من التلاميذ، وكيفية تعليمهم، وتقديم الإستراتيجيات التعليمية الخاصة لهم داخل المدارس وتقويمها، وذلك لعدم وجود إستراتيجيات وبرامج تعليمية تناسب تدريس هؤلاء التلاميذ. ودراسة كوهين (Cohen, 2016) ودراسة السميري (٢٠٢١) اللتين أسفرت نتائجهما عن أن المعلمين بحاجة ماسة إلى تقويم وتطوير الإستراتيجيات والبرامج التعليمية لرعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأنهم بحاجة إلى استخدام إستراتيجيات تدريس خاصة تمكن هؤلاء التلاميذ من تحسين مستوياتهم التحصيلية. ومع اتفاق الدراسات السابقة على أهمية تدريب المعلمين على الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع هذه الفئة ومعرفة درجة تقويمها، فإن الدراسة الحالية تركز على درجة تقويم الإستراتيجيات التعليمية، والوصول إلى تطويرها علميًّا وسد الثغرة في هذا الجانب.

وبناء على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تفرَّدت عن غيرها من الدراسات بمعرفة درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، إذ وُضِعت الإستراتيجيات التعليمية متغيرًا مستقلًّا، وجنس المعلم وتخصصه وخبرته متغيرًا تابعًا، وقد أُجريت هذه الدراسة بمنطقة المدينة المنورة، ولم يسبق أن أُجريت دراسات من هذا النوع في هذه المنطقة، كما أنها ارتكزت في جمع البيانات على مجتمع ذي علاقة وطيدة بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتقضي هذه الفئة معظم وقتها معهم في المدارس، وبذلك فإن آراءهم بالغة الأهمية، بناء على وقت التفاعل في بيئات طبيعية ومتنوِّعة، وستكون المعلومات التي تستند إلى آرائهم ذات قيمة عالية لتوجيه الدراسات فيما بعدُ. كما أنه يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تكشف عن درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع هذه الشريحة المهمة في المدارس، وعن الإستراتيجيات المناسبة التي تُتَّبع لتنمية مهاراتهم الأكاديمية وتطوير قدراتهم العقلية، إضافة إلى استثمار ما لديهم من مواهب بواسطة تلك الإستراتيجيات.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج الوصفي المسحي لمناسبته أهدافَ البحث، ولتحقيق أهدافه التي تتمثَّل في التعرُّف إلى درجة تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. ويمكن تعريف المنهج الوصفي المسحي بأنه: المنهج الذي يحتوي على جمع البيانات مباشرة من مجتمع البحث أو عينته، بقصد تشخيص أوضاع أو جوانب معينة دون الاقتصار على حالة واحدة (زيدان، ٢٠٢٠).

مجتمع البحث وعينته: تمثَّل مجتمع البحث من جميع معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة، البالغ عددهم (١٠٣٨٠) معلمًا حسب إحصائية إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة، وقد اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة بلغت (٢٤٠) من معلِّمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة، منهم (١٨٠) معلمًا و(٦٠) معلمة، وذلك في الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ). والجدول (١) يوضح وصف العينة وفقًا للتخصص والجنس وعدد سنوات الخبرة.

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقًا للتخصص والجنس وعدد سنوات الخبرة

التخصص	التكرار	النسبة
التربية الخاصة	٧٥	٣١,٣
اللغة العربية	٣٠	١٢,٥
الرياضيات	٢٢	٩,٢
التربية الدينية	٣١	١٢,٩
اجتماعيات	٢٠	٨,٣
أخرى	٦٢	٢٥,٨
الجنس	التكرار	النسبة
معلم	١٨٠	٧٥,٠
معلمة	٦٠	٢٥,٠
عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٣٢	١٣,٣
٥-أقل من ١٠	٦٥	٢٧,١
١٠-أقل من ١٥ سنة	٤١	١٧,١
١٥ سنة فأكثر	١٠٢	٤٢,٥
المجموع	٢٤٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن تخصصات العينة متباينة وكبيرة خاصة في التربية الخاصة وأخرى، إذ تمثل كل التخصصات عدا المذكورة في الجدول السابق ٥٧,١٪ من العينة، أما بقية التخصصات فتمثل ٤٢,٩٪، على حين عدد المعلمين يختلف كثيرًا

عن عدد المعلمات، ويمثل نسبة ٧٥٪، وقد يكون السبب في هذا أن المعلمات عليهن متابعة أبنائهن مع عملهن الرسمي، وقد لا يُتاح لديهن الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة الاستبانة، أما عدد سنوات الخبرة للعينة فنحو ٨٦,٧٪ منها يتمتعون بخبرات كبيرة جدًّا، جُلها خمس سنوات فأكثر، ما يسهم في مقدرتهم على الإجابة على أداة البحث بصورةمتميزة.

أداة البحث:

اطلع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث والإطار النظري للاستفادة منها في كتابة فقرات الاستبانة وصياغتها، كدراسات: السميري (Alsamiri, 2018)، والشمري (٢٠١٩)، وكوهين (Cohen, 2016)، وارملد (Wormald, 2011)، إضافةً إلى مشورة الخبراء في هذا المجال، وتدرجت الاستبانة بطريقة تدرُّج ليكرت الخماسي، وهي: (موافق بشدة =٥، موافق =٤، محايد =٣، غير موافق =٢، غير موافق بشدة=١)، واشتملت الأداة على جزأين؛ اشتمل الجزء الأول على البيانات الأولية الأساسية لأفراد العينة، التي تتعلَّق بمتغيِّرات البحث، وهي: (التخصص، والجنس، وعدد سنوات الخبرة)، أما الجزء الثاني فتكوَّن من بُعدٍ واحد، هو: درجة تقويم للإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. ويوضح الجدول (٢) درجات فئات معيار نتائج البحث وحدودها وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي.

جدول (٢) درجات فئات معيار نتائج البحث وحدودها وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
٥	موافق بشدة	٤,٢٠	٥
٤	موافق	٣,٤٠	٤,١٩
٣	محايد	٢,٦٠	٣,٣٩
٢	غير موافق	١,٨١	٢,٥٩
١	غير موافق بشدة	١	١,٨٠

صدق الأداة:

أولًا- الصدق الظاهري (صدق المحكّمين):

تم التحقق من صدق أداة البحث، عن طريق عرضها على عدد من المحكّمين ذوي الاختصاص في الجامعات والمؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية والكويت والأردن، ومجموعة من المحكّمين من الخبراء في التخصصات التربوية، لمراجعتها وتدقيق عباراتها، لتحديد مدى مناسبة كل عبارة وسلامتها اللغوية. وقد قُدِّمت الاستبانة مسبوقةً بتعليمات تبيِّن الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وسبب استخدام الاستبانة، وطبيعة العينة. وعُدِّلت الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من (٨٠٪) كإضافة بعض الكلمات، أو حذف بعضها، بما يناسب هدف البحث، وبهذا استقرت الاستبانة في صورتها النهائية على (٢٧) فقرة.

ثانيًا- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق فقرات الاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية. ويوضح الجدول (٣) قيم الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

الجدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات في الاستبانة

تقويم المعلمين الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٨٤٤	١٥	٠,٨٤٣
٢	٠,٨٤٧	١٦	٠,٨٣٨
٣	٠,٨٣٩	١٧	٠,٨٤٩
٤	٠,٨٣٩	١٨	٠,٨٤٠
٥	٠,٨٤١	١٩	٠,٨٤٠
٦	٠,٨٣٩	٢٠	٠,٨٤٢
٧	٠,٨٤٤	٢١	٠,٨٤٥
٨	٠,٨٤٣	٢٢	٠,٨٤٣
٩	٠,٨٤٠	٢٣	٠,٨٤٧
١٠	٠,٨٤٢	٢٤	٠,٨٤٠
١١	٠,٨٤٢	٢٥	٠,٨٤٤
١٢	٠,٨٤٤	٢٦	٠,٨٤٣
١٣	٠,٨٤١	٢٧	٠,٨٤٤
١٤	٠,٨٤٦		

توضح النتائج الواردة في الجدول (٣) أعلاه، أن جميع فقرات الاستبانة قد ارتبطت كل منها بالفقرة التي تنتمي إليها ارتباطًا موجبًا وذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا مؤشر على وجود صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة جميعها.

ثالثًا- الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للاستبانة حُسِبت معاملات ارتباط بيرسون بين المتوسط الحسابي الكلي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والمتوسط الحسابي الكلي للاستبانة وحدةً واحدة، ويوضح الجدول (٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين المتوسط الكلي للفقرات والمتوسط الكلي للاستبانة

الاستبانة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
تقويم الإستراتيجيات المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	٠,٨٤٦

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05).

توضح النتائج الواردة في الجدول (٤) أعلاه، أن جميع فقرات الاستبانة قد ارتبطت بالمتوسط الكلي للاستبانة ارتباطات موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,05)، وهذا مؤشر على الصدق البنائي لأداة البحث.

ثبات الأدوات:

يشير الثبات إلى إمكان الحصول على النتائج نفسها فيما لو أعيد تطبيق الأداة على الأفراد أنفسهم، وللتحقق من الثبات للاستبانة استُخدِم معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، إذ بلغ للاستبانة الكلية (٠,٨٤٨)، وهذا مؤشر قوي

عـلى ثبـات الأداة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للإجابـة عـن أسـئلة البحـث والتحقـق مـن مـؤشرات الصـدق والثبـات لهـا، اسـتخدم الباحـث المعالجـات والأسـاليب الإحصائيـة الآتيـة في أثنـاء التحليـل باسـتخدام برنامـج (SPSS): معامـل الارتبـاط بيرسـون لقيـاس صـدق الاتسـاق الداخـلي، واختبـار ألفـا كرونبـاخ لقيـاس ثبـات أداة البحـث، والتكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لقيـاس اسـتجابات أفـراد عينـة البحـث عـلى محـاور وفقـرات الاسـتبانة، وتحليـل التبايـن للتعـرف إلى وجـود الفـروق بـين محـاور البحـث والمتغيـرات الشـخصية، واختبـار "ت" للتعـرف إلى وجـود فـروق للجنـس. وفيـما يـأتي نتائـج الدراسـة الميدانيـة (التحليـل والتفسـير).

النتائج:

النتائـج المتعلقـة بالسـؤال الأول الـذي ينـص عـلى: "مـا درجـة تقويـم معلمـي المرحلـة الابتدائيـة الإسـتراتيجيات التعليميـة المتبعـة مـع التلاميـذ الموهوبـين ذوي صعوبـات التعلـم مـن وجهـة نظرهـم؟". وللإجابـة عـن هـذا السـؤال حُسِـبت أولًا النسـب المئويـة والمتوسـطات الحسـابية والانحـراف المعيـاري لجميـع فقـرات الاسـتبانة للتعـرف إلى درجـة تقويـم المعلمـين للإسـتراتيجيات التعليميـة المتبعـة مـع التلاميـذ الموهوبـين ذوي صعوبـات التعلـم مـن وجهـة نظرهـم، ويوضحـه الجـدول (٥) أدنـاه.

الجدول (٥) حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لجميع فقرات الاستبانة

رقم الفقرة	التكرار	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	النسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
١	ك	١	٢	٩	٦٤	١٦٤	٤,٦٢	٠,٦٤٣	١
	٪	٠,٤	٠,٨	٣,٨	٢٦,٧	٦٨,٣			
٢	ك	–	٧	٢٦	٩٢	١١٥	٤,٣١	٠,٧٨	٩
	٪	–	٢,٩	١٠,٨	٣٨,٣	٤٧,٩			
٣	ك	٢	٢١	٤٠	١٠٨	٦٩	٣,٩٢	٠,٩٣٦	١٨
	٪	٠,٨	٨,٨	١٦,٧	٤٥	٢٨,٨			
٤	ك	٢	١٧	٣٩	١٠٣	٧٩	٤	٠,٩٢٤	١٦
	٪	٠,٨	٧,١	١٦,٣	٤٢,٩	٣٢,٩			
٥	ك	١	٢	٤١	١١٥	٨١	٤,١٤	٠,٧٥	١٣
	٪	٠,٤	٠,٨	١٧,١	٤٧,٩	٣٣,٨			
٦	ك	١	٤	٢٤	١٢٤	٨٧	٤,٢٢	٠,٧٢٢	١١
	٪	٠,٤	١,٧	١٠	٥١,٧	٣٦,٣			
٧	ك	١	١٠	٤٦	١١٢	٧١	٤,٠١	٠,٨٣٣	١٥
	٪	٠,٤	٤,٢	١٩,٢	٤٦,٧	٢٩,٦			
٨	ك	–	–	١٠	٧٩	١٥١	٤,٥٩	٠,٥٧٢	٣
	٪	–	–	٤,٢	٣٢,٩	٦٢,٩			
٩	ك	–	٧	٣٩	١٠٥	٨٩	٤,١٥	٠,٧٩٤	١٢
	٪	–	٢,٩	١٦,٣	٤٣,٨	٣٧,١			
١٠	ك	–	٥	٢٧	١٠٨	١٠٠	٤,٢٦	٠,٧٣٩	١٠
	٪	–	٢,١	١١,٣	٤٥	٤١,٧			

رقم الفقرة	التكرار	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	النسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
١١	ك	١	٦	٢٠	٨٥	١٢٨	٤,٣٩	٠,٧٧٩	٨
	٪	٠,٤	٢,٥	٨,٣	٣٥,٤	٥٣,٣			
١٢	ك	–	٣	٧	٨٨	١٤٢	٤,٥٤	٠,٦١٩	٤
	٪	–	١,٣	٢,٩	٣٦,٧	٥٩,٢			
١٣	ك	–	–	١٩	٩٥	١٢٦	٤,٤٥	٠,٦٣٨	٦
	٪	–	–	٧,٩	٣٩,٦	٥٢,٥			
١٤	ك	–	٢	١١	٦٤	١٦٣	٤,٦٢	٠,٦١٦	٢
	٪	–	٠,٨	٤,٦	٢٦,٧	٦٧,٩			
١٥	ك	٣١	٩٠	٥٦	٣٨	٢٥	٢,٧٣	١,١٨٤	٢٧
	٪	١٢,٩	٣٧,٥	٢٣,٣	١٥,٨	١٠,٤			
١٦	ك	١	١٢	٧١	١١٢	٤٤	٣,٧٨	٠,٨١٨	٢٢
	٪	٠,٤	٥	٢٩,٦	٤٦,٧	١٨,٣			
١٧	ك	١	٢٠	٥٤	١٠٢	٦٣	٣,٨٦	٠,٩١٧	٢٠
	٪	٠,٤	٨,٣	٢٢,٥	٤٢,٥	٢٦,٣			
١٨	ك	١٩	١٠٤	٥١	٤١	٢٥	٢,٧٩	١,١٣٩	٢٦
	٪	٧,٩	٤٣,٣	٢١,٣	١٧,١	١٠,٤			
١٩	ك	١١	٤٣	٨٤	٦٥	٣٧	٣,٣١	١,٠٧٧	٢٤
	٪	٤,٦	١٧,٩	٣٥	٢٧,١	١٥,٤			
٢٠	ك	١١	٣٠	٨٢	٦٩	٤٨	٣,٤٧	١,٠٨٦	٢٣
	٪	٤,٦	١٢,٥	٣٤,٢	٢٨,٨	٢٠			
٢١	ك	٣	١٨	٣٣	١٠٠	٨٦	٤,٠٣	٠,٩٥٤	١٤
	٪	١,٣	٧,٥	١٣,٨	٤١,٧	٣٥,٨			
٢٢	ك	–	٢	٩	١٠١	١٢٨	٤,٤٨	٠,٦١٣	٥
	٪	–	٠,٨	٣,٨	٤٢,١	٥٣,٣			
٢٣	ك	–	١٦	٤٩	١٠٦	٦٩	٣,٩٥	٠,٨٧١	١٧
	٪	–	٦,٧	٢٠,٤	٤٤,٢	٢٨,٨			
٢٤	ك	٥	١٤	٥٠	١١٦	٥٥	٣,٨٤	٠,٩١٥	٢١
	٪	٢,١	٥,٨	٢٠,٨	٤٨,٣	٢٢,٩			
٢٥	ك	١	١	١١	١١٤	١١٣	٤,٤	٠,٦٤	٧
	٪	٠,٤	٠,٤	٤,٦	٤٧,٥	٤٧,١			
٢٦	ك	٢١	٦٧	٧٤	٤٦	٣٢	٣	١,١٦٦	٢٥
	٪	٨,٨	٢٧,٩	٣٠,٨	١٩,٢	١٣,٣			
٢٧	ك	٢	٢٣	٥٠	٩٤	٧١	٣,٨٧	٠,٩٧٥	١٩
	٪	٠,٨	٩,٦	٢٠,٨	٣٩,٢	٢٩,٦			
							٣,٩٨٩٥	٠,٣٨٥٩٦	

من الجدول (٥) أعلاه، وجد أن نسبة كبيرة جدًّا من المستجيبين توافق بشدة على الفقرات وبمتوسطات حسابية بلغت (٤,٦٢، ٤,٦٢، ٤,٥٩، ٤,٥٤، ٤,٤٨، ٤,٤٥، ٤,٤٠، ٤,٣٩، ٤,٣١، ٤,٢٦، ٤,٢٢) على التوالي. على حين كانت نسبة كبيرة جدًّا من المستجيبين توافق على الفقرات بمتوسطات حسابية بلغت (٤,١٥، ٤,١٤، ٤,٠٣، ٤,٠١، ٤,٠٠، ٣,٩٥، ٣,٩٢، ٣,٨٧، ٣,٨٦، ٣,٨٤، ٣,٧٨، ٣,٤٧) على التوالي. وهناك نسبة كبيرة من المستجيبين توافق لحدٍّ ما أو بصورة محايدة على الفقرات وبمتوسطات حسابية بلغت (٣,٣١، ٣,٠٠، ٢,٧٩، ٢,٧٣) على التوالي. ونجد أن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (٠,٥٧٢-١,١٨٤)، ما يدل على تجانس أفراد العينة. وعليه يرى الباحث أن درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٨٩٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين حول درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير جنس المعلم؟". وللإجابة عن هذا السؤال حُسِب اختبار "ت" (Independent Samples Test) للتعرف إلى مدى وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين وفقًا لمتغير جنس المعلم في درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويوضحه الجدول (٦) أدناه.

الجدول (٦) اختبار ت (Independent Samples Test) للتعرف إلى إجابات المعلمين وفقًا لمتغير جنس المعلم

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
معلم	١٨٠	٣,٩٢١٠	.٣٢٥٩٦	٢٣٨	-٤,٩٩٧	.٠٠٠
معلمة	٦٠	٤,١٩٥١	.٤٧٣٠٧			

يتضح من الجدول (٦) أعلاه، أنه يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، بين آراء أفراد العينة في درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزى للجنس ولصالح المعلمات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين حول درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير تخصص المعلم؟". وللإجابة عن هذا السؤال حُسِب اختبار "ف ANOVA" للتعرف إلى وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين وفقًا لمتغير تخصص المعلم في درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويوضحه الجدول (٧) أدناه.

الجدول (٧) حساب اختبار "ف ANOVA" للتعرف إلى إجابات المعلمين وفقًا لمتغير تخصص المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,١٩٢	٥	٠,٢٣٨	١,٦٢١	٠,١٥٥ لا توجد فروق
داخل المجموعات	٣٤,٤١٢	٢٣٤	٠,١٤٧		
المجموع	٣٥,٦٠٣	٢٣٩			

يتضح من الجدول (٧) أعلاه، أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (α=0.05) بين إجابات أفراد العينة في درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وبين تخصص المعلم، ووُجِد أن إجابات أفراد العينة لا تختلف باختلاف تخصصاتهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين حول درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير خبرة المعلم؟". وللإجابة عن هذا السؤال حُسِب اختبار "ف ANOVA" للتعرف إلى وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين وفقًا لمتغير خبرة المعلم في درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويوضحه الجدول (٨) أدناه.

الجدول (٨) حساب اختبار "ف ANOVA " للتعرف إلى إجابات المعلمين وفقًا لمتغير خبرة المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣,٣٨٠	١	٣,٣٨٠	٢٤,٩٦٧	.٠٠٠ توجد فروق
داخل المجموعات	٣٢,٢٢٣	٢٣٨	.١٣٥		
المجموع	٣٥,٦٠٣	٢٣٩			

يتضح من الجدول (٨) أعلاه، أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين إجابات أفراد العينة في درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يُعزى للخبرة العملية، ووُجِد أن إجابات أفراد العينة تختلف باختلاف خبراتهم العملية، ولا بد من معرفة أي الخبرات أكثر تأثيرًا باستخدام تحليل شافيه لكشف الفروق، والجدول (٩) الآتي يوضح ذلك.

جدول (٩) يوضح تحليل شافيه لكشف الفروق ومدى الدلالة

	(I) سنوات الخبرة	(J) سنوات الخبرة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Scheffe	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠	35009*.	0.07907	0
		من ١٠ إلى أقل من ١٥	42155*.	0.08637	0
		١٥ فأكثر	36472*.	0.07419	0
	من ٥ إلى أقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	-.35009*	0.07907	0
		من ١٠ إلى أقل من ١٥	0.07146	0.07303	0.811
		١٥ فأكثر	0.01463	0.05811	0.996
	من ١٠ إلى أقل من ١٥	أقل من ٥ سنوات	-.42155*	0.08637	0
		من ٥ إلى أقل من ١٠	-0.07146	0.07303	0.811
		١٥ فأكثر	-0.05683	0.06771	0.872
	١٥ فأكثر	أقل من ٥ سنوات	-.36472*	0.07419	0
		من ٥ إلى أقل من ١٠	-0.01463	0.05811	0.996
		من ١٠ إلى أقل من ١٥	0.05683	0.06771	0.872

يتضح من الجدول (٩)، أثر الخبرة في إجابات أفراد العينة في درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فقد كانت لصالح ذوي الخبرة الطويلة (١٥) سنة فأكثر.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول ونصه: "ما درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟". وكانت الإجابة أن درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم كانت مرتفعة. إن نسبة كبيرة جدًّا من المستجيبين توافق بشدة على أن المعلمين بحاجة لمعرفة أكثر وفهم أعمق لشخصية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كي يدعموا إستراتيجيات التعامل مع احتياجاتهم التعليمية الخاصة، وينبغي للمعلمين مساعدة هؤلاء التلاميذ على تطوير قدرتهم على التعلم الذاتي وتدريبهم على الاستقلالية، واستخدام الرسومات والألعاب المنطقية، والمعالجات الحسابية والعمليات الرياضية التي تخدمهم، والمعلمون بحاجة إلى معرفة أكثر وفهم أعمق لشخصية هؤلاء التلاميذ، كي يدعموا احتياجاتهم الخاصة، ويجب تدريب هؤلاء التلاميذ على استخدام الحاسوب والتقنيات الحديثة، كما يجب على مديري المدارس أن يتحققوا من توفر برامج مناسبة لتطوير إستراتيجيات التعامل معهم، وتفعيل المشاركة الوالدية في إعداد وتنفيذ البرنامج المعدة لهم، وأرى أن برامج رعاية هؤلاء التلاميذ تفتقر إلى برامج التدريس الفعالة، وتعمل البرامج الإثرائية على تحسين مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ وتطوِّر أسلوب وسلوك التعلم وإنتاج الإبداعية لديهم، وتسهم إستراتيجيات التعلم بالخبرة في امتلاك روح التحدي لمواجهة الصعوبة التعليمية لدى تلك الفئة من هؤلاء التلاميذ. على حين كانت نسبة كبيرة جدًّا من المستجيبين توافق على أن برامج تعلم مهارات التفكير المجرد تؤدي دورًا مهمًّا في الانتقال من مهارات التفكير الحسي إلى مهارات التفكير المجرد للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتسهم إستراتيجيات التعلم بالخبرة في المثابرة وحب التعلم لدى هؤلاء التلاميذ، وأن معلمي التربية الخاصة مُعَدون إعدادًا أفضل من معلمي الفصول العادية لتعليمهم، ويساعد التعلم الذاتي هؤلاء التلاميذ على استخدام إستراتيجيات التعلم والتعليم الفعالة في مواجهة كثير من المشكلات التربوية التي قد تعترضهم، ويوظف أسلوب الدمج سواء الاجتماعي أو الأكاديمي دورًا فاعلًا في التفاعل الصفي بين هؤلاء التلاميذ، والاحتياجات الخاصة لهم تُتجاهَل في مدارسنا، وتدعم إستراتيجيات التفاعل الصفي هؤلاء التلاميذ للحصول على نتائج مناسبة، وقلة التمويل الحكومي له دور كبير في صعوبة بدء برامج احتياجات هؤلاء التلاميذ، ويفتقر النظام التعليمي في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى الأدلة والقواعد المنظمة لإستراتيجيات التعامل مع هؤلاء التلاميذ، وبرامج الإثراء تدعم تطويرهم، وتأثير وجهات نظر المعلمين منخفض في تطوير البرامج التعليمية لهم، ويتلقى معلمو التربية الخاصة التدريب الملائم على إستراتيجيات التعامل مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وتوجد نسبة كبيرة من المستجيبين توافق لحدٍّ ما أو بصورة محايدة على أن معلمي التربية الخاصة يتلقون التدريب الملائم على إستراتيجيات التعامل

مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتوفر وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مصادر كافية في المدارس تساعد على تلبية احتياجاتهم، ويتلقى معلمو المرحلة الابتدائية التدريب الملائم على إستراتيجيات التعامل معهم، ويمتلك معلمو المرحلة الابتدائية التدريب الكافي للتعرف إلى إستراتيجيات التعامل مع هؤلاء التلاميذ.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠١٩) التي توصلت في نتائجها إلى أن تصورات المعلمين نحو هذه الفئة كانت بدرجة متوسطة، ودراسة وارملد (Wormald, 2011) التي توصلت إلى أن معرفة المعلمين بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة ضعيفة، ودراسة كوهين (Cohen, 2016) التي توصلت إلى أن لدى المعلمين معرفة واستعدادًا لمساعدة وتعليم هؤلاء التلاميذ، كما ذكر أن المعلمين بحاجة للمزيد من البرامج التعليمية وأساليب التعليم المناسبة لهؤلاء التلاميذ، وإستراتيجيات التدريس الفعالة والتدرُّب عليها. على حين اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة الشمري، والربيعان (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص هذه الفئة كانت بدرجة كبيرة، ودراسة جوزيفسون، وآخرين (Josephson et al., 2018) التي بينت في نتائجها أن تعاون المعلمين يسهم في تلبية احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتلبية احتياجاتهم الفردية بتلك الإستراتيجيات التعليمية المتبعة معهم، ودراسة غانم (٢٠١٥) التي أظهرت أن عمق إيمان المعلمين بأن التعامل الحسن مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة كان من أهم الاحتياجات الأساسية لهم، ويعلل الباحث نتيجة ذلك بأنَّ احتكاك معلِّمي المرحلة الابتدائية مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مدارسهم هو ما جعل معرفتهم بهم تزداد، وربما أنَّ الكثير من معلِّمي الصفوف العامة حوَّل هؤلاء التلاميذ إلى غُرف المصادر، إضافةً إلى أنهم في أثناء دراستهم الجامعية قد درسوا بعض المقررات ذات العلاقة بالتربية الخاصَّة، مثل مقرر مقدمة في التربية الخاصة الذي أصبح متطلبًا على تلاميذ معظم كليات التربية، كذلك يرى الباحث أن معظم أفراد العينة قد تلقوا دورات تدريبية في هذا المجال، ما أدى إلى تقويمهم المرتفع للإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة نتائج السؤال الثاني ونصه: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين حول درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير جنس المعلم؟". وكانت الإجابة: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين آراء أفراد العينة في درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يُعزى للجنس ولصالح المعلمات.

إذ اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السميري (٢٠٢١)، ودراسة (الشمري، ٢٠١٩) اللتين أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للجنس، ودراسة (Cohen, 2016) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، ويعلل الباحث ذلك بأن السبب قد يكون في قدرة المعلمات الفطرية على تحمل التلاميذ أكثر من المعلمين. وحسب خبرة الباحث السابقة في الإشراف التربوي، وجد أن حرص المعلمات على نقل أثر التعلم إلى الفصول الدراسية لما أُخِذ في

الدورات التدريبية يكون أكبر، إضافة الى حرصهم الواضح على حضور الندوات والملتقيات التي تنظمها الجهات ذات العلاقة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث ونصه: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين حول درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير تخصص المعلم؟". وكانت الإجابة: لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين إجابات أفراد العينة في درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وبين تخصص المعلم.

إذ اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة الشمري، والربيعان (٢٠١٩) التي تطرَّقت لمتغيِّر تخصص المعلم، التي بيَّنت في نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في معرفة المعلمين بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير تخصص المعلم، ويعلل الباحث ذلك بأن السبب في عدم وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا ربما يكون في امتلاك أفراد العينة المعرفة في درجة تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويستشف من ذلك أن التخصص لا يؤثر تأثيرًا يعتدُّ به في تقويم الإستراتيجيات والبرامج التعليمية لرعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويرى الباحث أن معظم أفراد العينة على اختلاف تخصصاتهم من ذوي الخبرة على معرفة بالإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ما أدى إلى تقارب درجاتهم، وعدم وجود فرق بينهم، وربما يكمن السبب في العلاقة القوية والطردية بين تخصص المعلم ودرجة تمكنه من التنوع في استخدام الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. إضافةً إلى أنهم في أثناء دراستهم الجامعية قد درسوا بعض المقررات ذات العلاقة بالتربية الخاصَّة، مثل: مقرر مقدمة في التربية الخاصة، كذلك يرى الباحث أن معظم أفراد العينة قد تلقوا دورات تدريبية في هذا المجال، ما أدى إلى عدم وجود فروق في تخصص المعلم ودرجة تقويمه الإستراتيجيات والبرامج التعليمية لرعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وربما يكون السبب في ذلك أن مقررات المرحلة الابتدائية ليست بالعمق الذي يظهر فيه اختلاف التخصص.

مناقشة نتائج السؤال الرابع ونصه: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات المعلمين حول درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير خبرة المعلم؟". وكانت الإجابة: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين إجابات أفراد العينة في درجة تقويمهم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزى للخبرة العملية، ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

واختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة الشمري، والربيعان (٢٠١٩) التي بيَّنت في نتائجها أنه لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا تبعًا لخبرة المعلم، على حين اتفقت النتيجة مع دراسة (الشمري، ٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لسنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة الطويلة. وأكدت النتائج أن الخبرة تسهم في تطوير الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع هذه

الفئة. ودراسة الشمري، والربيعان (٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة تبعًا للخبرة التدريسية، ولصالح ذوي الخبرة الطويلة. ودراسة السميري (٢٠٢١) التي أظهرت عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتقدير مستوى الخدمات يُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويعلل الباحث ذلك بأن معظم أفراد العينة على اختلاف خبراتهم التي قضوها حاصلون على دورات تدريبية في المجال نفسه، ما أدى إلى تشابه درجاتهم وتقاربها، إضافةً إلى أنهم في أثناء دراستهم الجامعية قد درسوا بعض المقررات ذات العلاقة بالتربية الخاصَّة، مثل: مقرر مقدمة في التربية الخاصَّة، الذي أصبح متطلبًا على معظم تلاميذ كليات التربية في المملكة العربية السعودية، وقد يرجع السبب إلى أن أصحاب الخبرات الطويلة ليس لديهم مؤهلات تربوية عليا، ما يجعلهم يتساوون مع من لديهم خبرات قصيرة ولكن لديهم مؤهلات تربوية عليا، كما أن كثرة الاطلاع والتأهيل، والتطور الذاتي، يمكنها أن تؤثِّر في التعرُّف إليهم أكثر من الخبرة الطويلة، إضافةً إلى التنمية المهنية للمعلمين من أجل امتلاك المعرفة في القدرة على تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتمكينهم من تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ على نحو أكثر فاعلية، وربما يكمن السبب في العلاقة القوية والطردية بين خبرة المعلم ودرجة تمكنه من التنوع في استخدام الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

بناء على ذلك، فإن الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما واقع درجة تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟ والإجابة عن الأسئلة الفرعية، تكون: درجة تقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عالية، ما يؤكد حرص المملكة العربية السعودية على هذه الشريحة من التلاميذ والاهتمام بهم، وإتاحة سبل التعلم لهم. و فيما يأتي التوصيات التي قد تسهم في تطوير الإستراتيجيات التعليمية لهذه الشريحة المهمة في مدارسنا.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث، فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات الآتية:

١. تطوير المقاييس والمعايير الخاصة بتقويم الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
٢. عقد دورات منتظمة للمعلمين في المرحلة الابتدائية، لشرح كيفية تطوير الإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٣. تصميم إستراتيجيات تهتم بالجانب النمائي والعمليات المعرفية -لأهميتها في عمليات التعلم- للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٤. ضرورة اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وفي الوطن العربي عمومًا بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ووضع الخطط المناسبة لتعليمهم والاهتمام بالإستراتيجيات التعليمية المقدمة لهم.
٥. أن تتضمن جميع أقسام التربية الخاصة في خططها الدراسية مقررات عن الإستراتيجيات والبرامج التعليمية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لتوعية تلاميذ مرحلة البكالوريوس بهم وتوجيه أنظارهم نحوهم.

البحوث المقترحة:

مما قام به الباحث من إجراءات، وما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، فإنه يمكن اقتراح بحوث ودراسات مستقبلية، ومن أهمها:

- تقويم الخدمات التربوية، الإستراتيجيات والبرامج الخاصة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة.
- فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالإستراتيجيات والبرامج الخاصة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مواطن الضعف لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتنمية قدراتهم العقلية.
- إجراء عدد من الدراسات المشابهة في دول مختلفة في الوطن العربي، وتطوير الدراسات لتطوير الإستراتيجيات والبرامج التعليمية، لرعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

المراجع:

١. بالحمر، تهاني، وبخيت، صالح الدين. (٢٠١٣). درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية لتطوير التفوق ٤(٧)، ٣١-٧٩.

٢. زيدان، خالد (٢٠٢٠). مدى استخدام معلمي صعوبات التعلم لإستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر بمدارس جدة الحكومية في المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة.

٣. السميري، ياسر. (٢٠٢١). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ١٨(١): ١٩-٤٨.

٤. السميري، ياسر، وعاشور، محمد، والشمري، سالم. (٢٠١٩). خصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١(٤٣)، ١٧٩-٢٠١٠.

٥. السميري، ياسر؛ والجهني، سلمان. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع. المجلة التربوية لكلية التربية. مجلة جامعة سوهاج، ٦١(١) ٣٨٩-٤١٢.

٦. الشدادي، محمد، والسميري، ياسر. (٢٠١٣) صعوبات التعلم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس. الرياض، دار الناشر الدولي.

٧. الشمري، سالم. (٢٠١٩). معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

٨. الشمري، سالم؛ والربيعان، عبد الله. (٢٠١٩). معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريسهم. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥(٥)،

٢٨٢-٣٣٤.

٩. غانم، بتول. (٢٠١٥). واقع الخدمات التربوية المقدمة لفئة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. مجلة جامع الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٩(١)، ٢٩٢-٢٥٧.

١٠. المكانين، هشام؛ والعوالمة، ورود؛ والبعيرات، محمد. (٢٠١٣). البيئات الداعمة للطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعليمية في عينة أردنية. مجلة الطفولة والتربية، ٥(١٣)، ٤٣٧-٤٧٢.

١١. الملا، عبد الله إبراهيم. (٢٠١٨). تقويم الخصائص السيكومترية لمقياس الكشف عن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

المراجع الإنجليزية:

1. Alsamiri, Y. A. (2018). Teachers' perspectives of identifying students of Saudi primary students with giftedness and learning disabilities (Doctoral thesis), School of Education, UNSW,
2. Alsamiri, Y. A. (2019). Twice-exceptional students in Saudi Arabia: A review of the research literature from 1990 to 2018. International Journal of Learning Management Systems 7(2) 63-70.
3. Cohen, P. (2016). Where do they belong? Teacher experiences with twice-exceptional students in streamed gifted classes (Unpublished master's thesis). Department of Curriculum, University of Toronto, Toronto, Canada.
4. Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. Journal of Special Education Apprenticeship, 7(2), n2.
5. Lin, C. L. R., & Foley-Nicpon, M. (2019). Integrating creativity into career interventions for twice-exceptional students in the United States: A review of recent literature. Gifted and Talented International, 34(1-2), 91-101.
6. Maddocks, D. L. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). Gifted Child Quarterly, 64(1), 3-18.
7. Mohammed, A. A. (2020). The Effects of Disability Labeling on Teachers' Referrals of Twice-exceptional Children to Gifted Programs in Saudi Arabia. (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado).
8. Wellisch, M. (2016). Gagné 's DMGT and underachievers: The need for an alternative inclusive gifted model. Australasian Journal of Gifted Education, 25(1), 18–30.
9. Wormald, C. (2017). An enigma: Barriers to the identification of students who are gifted with a learning disability. In Giftedness and Talent (pp. 331-351). Springer, Singapore.
10. Wormald, C. M. (2011). Teachers'

of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. The Saudi Journal of Special Education, 18 (1): 19-48.

16. Al-Shadadi, M, & Al- Samiri, Y. (2013) Learning disabilities, diagnosis and teaching methods. Riyadh, International Publisher House.

17. Al-Shamari, S. & Al-Rabean, A. (2019). The knowledge of primary school teachers about the characteristics of gifted students with learning disabilities and their relationship to their attitudes towards their teaching. The Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35(5), 282-334.

18. Al-Shamari, S. (2019). The knowledge of primary school teachers about the characteristics of gifted students with learning disabilities and their relationship to their attitudes towards their teaching. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Qassim University.

19. Balhamr, T, & Bakhit, S. (2013). The degree of knowledge of teachers of learning disabilities and teachers of gifted students with learning disabilities. The Arab Journal for the Development of Excellence 4(7), 31-79.

20. Bender & William N. (2011). Learning Disabilities: Characteristics, Recognition, and Teaching Strategies. (Translated by Abd al-Rahman Suleiman, Sayed Tohamy, and Mahmoud al-Tantawi). Cairo, Egypt: The World knowledge of gifted learning-disabled children in NSW. In C. Wormald & W. Vialle (Eds.), Dual exceptionality (pp. 87–94). Wollongong: Australian Association for the Education of the Gifted and Talented.

Arabic References:

11. Al- Samiri, Y, & Al-Juhani, S. (2019). Problems facing teachers of learning disabilities in discovering talented people with learning disabilities in Yanbu. Educational Journal of the College of Education. Sohag University Journal, 61(1) 389-412.

12. Al- Samiri, Y, Ashour, M, & Al-Shamri, S. (2019). Characteristics of gifted students with learning disabilities in the primary stage in the light of some variables from the teachers' point of view. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(43), 179-210.

13. Almakanin, H. Globalization, W., & Al-Bairat, M. (2013). Supportive environments for gifted students with educational disabilities in a Jordanian sample. Journal of Childhood and Education, 5(13), 437-472.

14. Al-Mulla, A. (2018). Evaluating the psychometric properties of the scale for detecting gifted students with learning disabilities. Unpublished Master's Thesis, College of Graduate Studies, Arabian Gulf University, Bahrain.

15. Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers

of Books (original work published in 2008).

21. Ghanem, B. (2015). The reality of educational services provided to the learning disabilities category in government schools in Jenin city from the workers' point of view. Al-Aqsa Mosque Journal (The Human Sciences Series), 19(1), 292-257.

22. Zidan, K, (2020). The extent to which teachers of learning disabilities use effective teaching strategies in reading and writing in resource rooms in Jeddah public schools at the intermediate stage. Unpublished Master's Thesis, College of Education, University of Jeddah.

فاعلية برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال

The effectiveness of a program based on e-learning management system (Blackboard) in developing some of the twenty-first century skills among kindergarten teachers

د. بثينة محمد حسين علي
أستاذ رياض الأطفال المساعد بقسم رياض الأطفال
كلية التربية، جامعة المجمعة
Email:bm.ali@mu.edu.sa

Dr. Bothaina Mohammed Hussein Ali
Assistant Professor, Department of Kindergarten Education, College of Education, Majmaah University, Majmaah, 11952, Saudi Arabia
Email:bm.ali@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/WKOJ3325

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم فاعلية برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغ عددهن (٤٧) معلمة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واعتمدت فيها على التصميم ذي المجموعة التجريبية الواحدة باستخدام القياسين القبلي والبعدي، وقامت الباحثة ببناء قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين محل الدراسة، وفي ضوء هذه القائمة قامت بتطوير البرنامج، ثم ببناء اختبار لقياس مدى اكتساب معلمات رياض الأطفال (مجموعة البحث) إلى هذه المهارات وضبطه إحصائياً، وقد استخدم اختبار (ت) T-test لمعالجة البيانات إحصائياً، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمهارات القرن الحادي والعشرين لصالح التطبيق البعدي، وعليه أوصت الدراسة بالاستفادة من البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية كأحد مكونات البرامج التدريبية والتطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال، وإعداد أدلة لمهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني وتعميمها على معلمات رياض الأطفال، وإعداد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة تتضمن تدريبهن على استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوفير البنية التحتية المناسبة لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني،

Abstract

The current study aimed to build and measure the effectiveness of a program based on the Blackboard e-learning management system to develop some of the twenty-first century skills among kindergarten teachers in the city of Al-Majma'ah, Saudi Arabia. The design is based on one experimental group using the pre-post test, and the researcher built a list of the twenty-first century skills under study. In light of this list she prepared the lessons of the program, and then designed a test to measure the extent to which kindergarten teachers (the research group) acquired these skills. The T-test was used to analyze the data statistically, and the results of the study revealed the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre and post tests in favor of the post application, Accordingly, the study recommended taking advantage of the training program in the current study as one of the components of training programs and professional development for kindergarten teachers, preparing guides for the skills of using the e-learning management system and circulating them to kindergarten teachers, and preparing training courses and workshops for kindergarten teachers during service that include training them on the use of century skills Twenty-first, and providing the appropriate infrastructure to use the e-learning management system,

مع توفير الكوادر الفنية الداعمة لمواجهة الأعطال التي قد تطرأ على النظام.

الكلمات المفتاحية:
مهارات القرن الحادي والعشرين، نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard)، معلمات رياض الأطفال.

while providing supportive technical cadres to face malfunctions that may occur in the system.

Keywords:
21st century skills, e-learning management system (Blackboard), kindergarten teachers.

المقدمة:

شهد العصر الحالي ثورة معلوماتية في مجالي العلم والتكنولوجيا وتطبيقاتهما في الحياة العملية، ولعل في مقدمة ذلك ظهور الكمبيوتر وتقنياته العديدة ذات الإمكانات الهائلة التي أثرت في التعليم وبخاصة فيما يتعلق بتربية وتعليم الأطفال، وأصبح التدريب في ظل هذه الثورة وسيلة للتسابق والتنافس لمواكبة عصر المعلوماتية، الأمر الذي أدى إلى مراجعة معظم المؤسسات التعليمية لأهدافها وأنشطتها المتعلقة بإعداد وتدريب المعلم على مختلف المستويات من خلال تزويده ببرامج تدريبية لرفع كفاءته الإنتاجية، وتحسين أداء العاملين فيها. وهذا ما دفع بعض المهتمين في مجال التدريب إلى دمج التكنولوجيا في البرامج التدريبية، وظهر ما يعرف بالتدريب القائم على الكمبيوتر Computer Based Training (CBT).

وقد فرض الاستخدام الواسع النطاق لتقنيات الإنترنت في التعليم (Chen, Lambert, & Guidry, 2010) على المعلمين ضرورة التعامل الأمثل مع المتعلمين، الذين يطلق عليهم عادة المواطنين الرقميين، الذين يعتمدون على الاتصالات التكنولوجية للحصول على المعرفة وخلق علاقات اجتماعية ومهنية.(Easton, & Easton. 2011) لذلك، تتوفر للمعلمين العديد من الأدوات التعليمية للتعلم على شبكة الإنترنت (Cook., Garside., Levinson., Dupras., & Montori. 2010)ومن إحدى هذه الأدوات هي أنظمة إدارة التعلم الالكتروني("Williams, & Blackboard" .Walker. 2018)

ولقد تعددت وجهات النظر حول Blackboard، ولعل من أشهرها وأبسطها استخدام الانترنت في التدريب والتعليم، وربما يرجع ذلك إلى اختلاف فلسفة كل من التربويين والتكنولوجيين القائمين على إدارة وتطوير التعلم الالكتروني والإشراف عليه.

ومع توفر نظام Blackboard تغيرت آليات أداء المعلمين، وبالأخص معلمات الروضة ؛ ليصبح دورها فعالاً في هذه البيئة الإلكترونية والاستفادة من إمكانياتها في تعليم الأطفال، مستخدمة كل أدوات الاتصال التى توفرها شبكة المعلومات وبرمجياتها المصممة لهذه النوعية من التعليم؛ حتى تتمكن من الاتصال بزملائها وبالمتخصصين في هذا المجال وبأولياء الأمور (اللمسي، وعبدالله، ٢٠١٩، ص. ٢٠٩٣).

وتؤكد العديد من الدراسات على ماسبق ، فذهبت دراسة الشهري (٢٠١٣)، والشهري (٢٠١٣)، وشعيب (٢٠١٤)، والشهري (٢٠١٦)، والغامدي (٢٠١٧)، والعتيبي (٢٠١٧)، والضالعي (٢٠١٨)، ودراسة لوبيز (Lopes, (2014، وهوي Hui (٢٠١٦)، ودراسة زكريا، والقحطاني (Zakareya, & Al-Qahtani. ٢٠٢٠)، ودراسة سلطانة Sultana. (٢٠٢٠)، ودراسة الميسر Al-

moeather (٢٠٢٠)، إلى أهمية استخدام المعلمات والمؤسسات التعليمية لتقنيات التعليم الحديثة عموماً، والداعمة لعمليات التعلم الإلكتروني (Blackboard) خصوصاً.

لذلك انتشر (Blackboard) بشكل كبير، حيث تستخدمه أكثر من ٣٦٠٠ مؤسسة تعليمية على مستوى العالم في تقديم خدمات تعليمية راقية للمعلم والطالب، والإدارة (عامر، ٢٠١٥).

ويرجع الاعتماد على تقنيات التعليم وبالأخص Blackboard من جانب المؤسسات التعليمية بهدف تطوير مهارات وأداءات المعلمين إلى ظهور مهارات تعليمية ضرورية في العصر الحالي تتعدى المعارف إلى القدرة على مواجهة الحاجات المتغيرة (Nessipbayeva, 2012, p. 153)، وهذا ما دفع العديد من المؤسسات حول العالم إلى السعي لتحديد تلك المهارات تحت مسمى مهارات القرن الحادي والعشرين.

وتعد مهمة تحديد المهارات اللازمة لتحقيق النجاح في القرن ٢١ مهمة صعبة (Davis & Ja-yaratne, 2015, p. 48) حيث إنها مهارات فريدة من نوعها، وتختلف عن تلك المهارات المطلوبة في القرن الماضي(QCAA, 2015, p. 2) . وقد أشارت بعض الدراسات مثل: عبد القادر (٢٠١٤)، والغامدي (٢٠١٥)، وملحم (٢٠١٧)، والعيد (٢٠١٩) إلى أهمية تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين والحقائق المتعلقة بها؛ نظرا لعدد من الأسباب ومنها: قلة الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى المعلمين يتسبب بضعف المخرجات التعليمية، وضرورة تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمعاتهم من خلال برامج قائمة على تقنيات العصر الحالي، والحاجة إلى أفراد إيجابيين يتميزون بالوعي، وقادرين على توظيف أنماط التفكير الإبداعي.

وتسعى رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى إعادة هيكلة القطاع التعليمي، ورفع فاعلية التطوير والتدريب بشكل مستمر من أجل وضع قاعدة للتنبؤ بمهارات القرن الحادي والعشرين، التي يجب إكسابها للجيل القادم بهدف تحقيق رؤية المملكة وتطلعاتها، وذلك من خلال تطوير المناهج وأساليب التقييم، والتدريب المستمر لأعضاء هيئة التعليم (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

وأشارت خميس (٢٠١٨) إلى أنه يمكن إكساب المعلمة واتقانها لمهارات القرن ٢١ من خلال تحديد مخرجات التعلم لبرامج إعداد المعلمات أو عن طريق برامج تدريبية التي تضمن اضطلاعهم بمهامها بكفاءة ومهنية عالية. وتؤكد دراسة الحطيبي (٢٠١٨) على ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في تنمية مهارات المعلمات المتنوعة ولأهمية ما سبق جاءت الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى بعض معلمات رياض الأطفال.

مشكلة الدراسة:

للأهمية التي تتطلبها مهارات القرن الحادي والعشرين واكسابها للمعلمات، وسعيا للاستفادة من نظم إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) حاولت الباحثة تطوير برنامج تدريبي قائم على (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال، وتسعى في الدراسة الحالية الوقوف على فاعليته من خلال تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال.

وقد عمدت الباحثة إلى إجراء دراسة استطلاعية استهدفت عدد ٣٢ معلمة من معلمات الروضة

بمدينة المجمعة؛ حيث تم تطبيق بطاقة تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين للكشف عن مدى توافرها لدى المعلمات وقد تبين وجود تدني في تلك المهارات ومحدودية معرفتهن بها. وأوضحت النتائج أن ٦٣٪ من المعلمات لم يتلقين تدريبات إلكترونية رغم توافر الوسائل التقنية المتعددة ومن أهمها نظام(Blackboard)، وقدرتهن على استخدام تطبيقات الويب التفاعلية ووسائل التواصل الاجتماعي، وأن ٦٧٪ من المعلمات يفتقدن القدرة على استخدام مصادر وسائل التكنولوجيا وإنتاجها وإدارتها وتقويمها.

لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج قائم على (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال؟. وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما مهارات القرن الحادي والعشرين المراد تنميتها لدى معلمات رياض الأطفال؟
٢. ما أبعاد برنامج قائم على (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال؟
٣. ما فاعلية برنامج قائم على (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين المراد تنميتها لدى معلمات رياض الأطفال.
٢. الكشف عن أبعاد برنامج قائم على (Black-board) في تنمية بعض التعرف إلى مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال.
٣. اختبار فاعلية برنامج قائم على (Black-board) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال.

أهمية الدراسة:

١. تأتي الدراسة الحالية مواكبة للاهتمام الدولي والإقليمي والمحلي ورؤية المملكة ٢٠٣٠، في السعي لاكساب معلمات الروضة لمهارات القرن ٢١.
٢. تنمية مهارات المعلمات يؤثر بشكل مباشر على إدارة انفعالاتها ومشاعرها وعلاقتها بالآخرين، وعلى تحسين أدائها، وتقليل الهدر في الجهد والوقت.
٣. تلفت الدراسة الحالية اهتمام الباحثين للقيام بدراسات أخرى مماثلة، مع إدخال متغيرات جديدة أو مراحل دراسية جديدة.
٤. تتزامن هذه الدراسة مع الاتجاه العالمي نحو تفعيل نظم التعلم الإلكترونية والتطبيقات التكنولوجية الداعمة والميسرة للتعلم بكافة أنماطه.
٥. لفت انتباه أصحاب القرار والمسؤولين نحو الاستثمار الأمثل للتكنولوجيا في تقديم وتطوير برامج تدريب المعلمات بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج:

يمكن تعريف البرنامج إجرائياً: بأنه استراتيجية مخططة ومنظمة تستند إلى Blackboard لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال.

٢- نظام (Blackboard):

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه نظام تقني خاص بإدارة المحتويات التدريبية عبر مجموعة من الأدوات

والخدمات المختلفة، مثل: رفع مقاطع الفيديو والواجبات والعروض التوضيحية والملفات الإلكترونية وتصميم الاختبارات الإلكترونية.

٣- مهارات القرن الحادي والعشرين:

يمكن تعريفها إجرائيا بأنها: المهارات اللازمة لتدعيم عمل المعلمة من خلال المجالات: العصر الرقمي، التفكير الإبداعي، الاتصال الفعال، الإنتاجية العالية.

محددات الدراسة:

١- المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بناء برنامج تدريبي قائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال، والتحقق من فاعليته. في المجالات: مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية.

٢- المحددات البشرية: بعض معلمات الروضة بمدينة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.

٣- المحددات المكانية: ، مدينة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، نظراً لأنها مقر عمل الباحثة.

٤- المحددات الزمانية: تمت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م، وتم تطبيق البرنامج على مدار (٧) أسابيع بمعدل (يومين) في الأسبوع لمدة ساعة في اليوم.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمهارات القرن الحادي والعشرين لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للاختبار التحصيلي لمهارات القرن الحادي والعشرين ومجموعها الكلي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: نظام إدارة التعلم الالكتروني (Black-board):

تعد (Blackboard) نظام متكامل يقوم بإدارة بيئة التعليم والتعلم بشكل تزامني وغير تزامني؛ حيث يتيح للمدرب نشر المحتويات والملفات التدريبية وتقديمها باستخدام وسائط متعددة وأساليب اتصال متنوعة (Chen, 2020, p. 2).

١- مفهوم نظام إدارة التعلم الإلكتروني: (Blackboard)

يعرّف الشمري والعمري (٢٠١٦) نظام (Black-board) على أنه: برامج تطبيقية أو تكنولوجية تعتمد على الإنترنت، تستخدم في تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية تعلم محددة، وغالباً ما يزود هذا النظام المعلم بطريقة إنشاء وتقديم المحتوى، ومشاركة الطلاب وتقويم أدائهم.

كما يعرف السدحان (٢٠١٥، ص. ٢٣٤) نظام (Blackboard) بأنه: "نظام متكامل يقوم بإدارة التعلم بشكل تزامني وغير تزامني، ويتيح بيئة تعلم آمنة وسهلة الاستخدام، حيث يقدم المعلم مقرراته ومحاضراته من خلال إضافة الوسائط المتعددة (نص، صور، صوت، فيديو، رسوم) يجتمع فيها المتعلمون لتصفح المحتوى كل بحسب حاجته، ويتواصلون فيما بينهم عبر أدوات الاتصال المتعددة (البريد الإلكتروني، المنتديات) دون التقيد بعاملي الوقت والمكان، أو عبر الفصول الافتراضية والتي يمكن تشغيلها من أي نوع من الأجهزة الذكية".

وعليه يتميز هذا النظام بتقديم مجموعة من الخدمات التي تعتمد على شبكة الإنترنت دون التقيد بعاملي الزمان والمكان، حيث يوفر فرص تفاعلية حديثة للتعليم والتعلم التي تتخطى الحدود بين المدرب والمتدرب، كما أنه يوفر بيئة تعلم مرنة تساعد في زيادة مشاركة المتدربين من خلال حلقات النقاش، وتنمية التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات، وتوفر مصادر متنوعة للتعلم والاتصال تراعي الاحتياجات التدريبية بين المستفيدين في الميول والاتجاهات؛ بما يسهم في ارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي.

٢. أهداف نظام (Blackboard):

يحقق نظام إدارة(Blackboard) العديد من الأهداف والتي ذكر بعضها (النفيسة، ١٤٢٨، ص. ٣١) في التالي:

- تهيئة المعلمة للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة.
- توظيف التكنولوجيا في التدريب.
- تخطي حدود الزمان والمكان الملاصقين للتدريب التقليدي.
- تمكين الاتصال الفعال بين المعلمة وزملائها والإدارة والمشرفين من خلال شبكات الاتصالات.
- إدارة وتنظيم الأعمال الإدارية بمؤسسات التدريب.
- تفعيل التنمية المهنية الذاتية للمعلمة.

وعليه ترى الباحثة أن ذلك النظام يهدف إلى تطوير الأداءات المختلفة سواء كانت تخص المعلمة، أو المدربين، أو مؤسسات التدريب بشكل عام، ومن ثم فهي تحقق للمؤسسات أهدافها بصورة أكثر مرونة وتختصر الجهد والوقت والمال.

٣. أهمية نظام (Blackboard):

أشارت دراسات عدة مثل: (أبو خطوة، ٢٠١٣، عبد المعطي وزراع، ٢٠١٢، الموسوي، ٢٠١٠) إلى أن أهمية نظام(Blackboard) تتمثل فيما يأتي:

- تحسين نوعية المواد التدريبية وإتاحتها بصورة إلكترونية، يسهل تداولها وتطويرها باستمرار.
- إتاحة فرص التعليم والتدريب في أوقات متعددة لتناسب المتدربين، وبدون قيود مكانية أو زمانية.
- توفير بيئة تدريبية أكثر إثارة للاهتمام، وأكثر تحفيزاً وفاعلية.
- تقليل تكلفة التدريب، واختصار وقت التدريب، ورفع كفاءة المتدربين.
- تقديم تقنيات الإنترنت الممثلة في أدوات التعليم المتزامن وأدوات التعليم غير المتزامن في البرنامج التدريبي.
- ينشئ التدريب الإلكتروني علاقة تفاعلية بين المتدربين والمدربين.
- إتاحة الفرصة للمرأة لتوسيع مداركها وتنمية مهاراتها تقديراً لظروف مسكنها والتنقل.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن نظام (Blackboard) تحقق العديد من الفوائد منها: إكساب المعلمة المعارف والخبرات العلمية والتقنية التي تمكنها من حسن إدارة العملية التعليمية، يولد لديها القدرة على اتخاذ القرار، والقدرة علي التغيير وحل المشكلات والتغلب عليها، وإدارة الصف الدراسي بشكل جيد، والقدرة على استخدام أفكار جديدة وطرائق عمل مبتكرة تساهم في تطوير الأداء، ومن ثم تكون أكثر فعالية وإنتاجية للقيام بالأنشطة والأعمال المتنوعة لتحقيق أهداف الروضة.

٤. أنواع التدريب عبر أنظمة (Blackboard):

يوجد نوعان للتدريب عبر نظام Blackboard هما:

أ. التدريب الإلكتروني المتزامن: هو أسلوب تدريبي عبر الشبكة يستدعي وجود أطراف عملية التدريب في الوقت نفسه، في أماكن متباعدة أو متقاربة؛ وهذا النمط من التفاعل يساعد المتدرب على حل المشكلات المعقدة التي تتطلب استماع ومشاهدة الطرف الآخر في الوقت نفسه ومحاولة تقليده أو الاسترشاد به كنموذج معياري للتعلم .(Lee. 2010)

وهو التدريب بالاتصال المباشر Online الذي يقوم على تواجد المدرب والمتدربين في آن واحد مستخدمين وسيلة اتصال كالكمبيوتر او الهاتف النقال لإحداث الاتصال الصوتي المباشر فيما بينهم عبر الوسائط المتعددة. ومن مميزاته التواصل الفوري بين المتحدثين، ومن عيوبه افتقار البعض لامتلاك أجهزة إلكترونية مناسبة وانترنت فائق السرعة. ومن أهم أدوات هذا التدريب: المحادثة، والمؤتمرات الصوتية، ومؤتمرات الفيديو، واللوح الأبيض (الكسباني، ٢٠١٠، ص. ١٦٣).

ب. التدريب الإلكتروني غير المتزامن: وهو التدريب بالاتصال غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتدربين في الوقت ذاته أمام أجهزة الكمبيوتر؛ لإجراء النقاش و المحادثة. ومن مميزاته إمكانية الوصول إلى المادة التدريبية في أي وقت وفي أي مكان وعلى حسب الإمكانات التكنولوجية المتوفرة لديه، والإطلاع على المواد والرجوع إليها كلما لزم الأمر. (الكسباني، ٢٠١٠، ص. ١٦٣). ولعل أهم ما يتميز به هذا النوع من التدريب أنه يعطي الفرصة لما يسمي "باللاتقيد الجغرافي" لعملية التدريب، حيث يشترك في التدريب العديد من المتدربين من أماكن ومناطق جغرافية واسعة النطاق. كما أنه لا يتقيد بوقت محدد، حيث يسمح للمتدربين بالتدريب حسب رغبتهم وخططهم الزمنية. ويهدف هذا النمط من التدريب إلى توفير فرصة للتعلم الفردي والتشاركي الذي لا يتطلب تواجد المدرب والمتدرب في نفس الوقت .(Lee, 2010) ومما سبق يمكن استنتاج أن التدريب المتزامن وغير المتزامن عبر الإنترنت يعتبر توجه حديث نسبيا، يستخدم لتقديم محتوى التدريب الألكتروني من خلال الإنترنت والشبكات والحاسبات الآلية، عبر أنظمة لإدارة محتوى التدريب، والتفاعل الذي يتم بين المدرب والمحتوى والمتدرب. كما يمكن أن يكون التدريب الالكتروني تدريبا متزامنا أو غير متزامنا، أو مزيجا منهما.

٥- خدمات وخصائص نظام (Blackboard):

ومن أبرز الخدمات التي تقدمها أنظمة إدارة التعلم كما ذكرها: (الضالعي، ٢٠١٨؛ أبو العلا، ٢٠١٧؛ عبد المجيد، ٢٠١٦؛ البلاصي، ٢٠١٦؛ عبد العزيز، ٢٠١٥؛ مخلص، ٢٠١٥؛ Soni, 2016 ؛ Epi-gnosis, 2014؛ McIntosh, 2014) فيما يلي:

أ. واجهة رسومية لتسهيل التعامل معها من خلال الصور والقوائم وتغير الألوان حسب رغبة المعلم.

ب. التسجيل حيث يتيح للمعلمين التسجيل في الدروات التدريبية ومتابعتها بشكل مباشر بحسب الخطة الموضوعة.

ج. التخصيص والتحكم في إعداد واجهة نظام التعلم بما يناسب تفضيلات المستخدمين.

د. سهولة إنشاء المحتوى ونشره وتعديله، وتطويره، وتخزينه، مع وجود أمثلة شارحة لكل خطوة من هذه الخطوات.

ه. التفاعل والتواصل المستمر بين المدرب والمتدرب من خلال إرسال الرسائل الإلكترونية، وحلقات النقاش

والتصويت(Polling)، والبث الصوتي والمرئي (VideoStreaming) .

و. إمكانية إنشاء الفصول الافتراضية لتصميم وتنفيذإجراءاتعملياتالتدريسأوالتقويم.

ز. دعم مواقع التواصل الاجتماعي حيث يمكن نشر المادة التدريبية عبر شبكات الاتصال المختلفة.

ح. التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة: لكل جزء من العمل، واطلاع أفراد المجموعة على التغذية الراجعة للآخرين، ومناقشتها.

ط. زيادة الدافعية للتدريب عن بعد بين المعلمات، وزيادة المشاركة في التعلم.

وفي ضوء ما سبق يعد(Blackboard) من أهم أنظمة إدارة التعلم الالكتروني عبر الإنترنت والتي توفر اتصال متزامن وغير متزامن، وتتيح التفاعل والاتصال بالمستفيدين من خلال شبكة الإنترنت، حيث يتواصل المعلمين المتدربين بوسائط مختلفة (نص، صوت، صورة، فيديو) بالإضافة إلى التواصل باستخدام الإيميل أو من خلال الأدوات المتوفرة كلوحة المناقشات أو الواجبات وغيرها. كما يستطيع المعلم إعداد محتوى مقررات محددة التي يمكن أن تكون مكتملة قبل أن تقدم للتلاميذ.

المحور الثاني: مهارات القرن الحادي والعشرين:

تعد مهارات القرن الحادي والعشرين ضرورة عصرية فرضتها المتغيرات التكنولوجية والمهنية، وأصبح المعلمين يحتاجونها في البيئة المدرسية والوظيفية حتى ينشطوا بشكل فاعل وأكثر إنجازا وإنتاجا لمهامهم، ولا يتوقف الأمر عند ذلك بل يكونوا أكثر إبتكارا وإبداعا وإتقانا ومعرفة بأدواره حتى يتحقق لهم النجاح اللازم، ويما يتماشى مع متطلبات التنمية المستدامة. وتكمن أهمية تنمية مهارات القرن الحالي في نقاط عديدة ذكرها كل من: (رزق، ٢٠١٥، ص. ٨٣)، (الهويش، ٢٠١٨، ص. ٢٥٤):

١. إن الفرد أصبح جزء من النظام العالمي المفتوح مما يحتم عليه امتلاك المزيد من مهارات التفكير والإبداع، وهو ما تحققه مهارات القرن الحادي والعشرين؛ حيث إنها تفرز إطار منظم يضمن اندماج التلاميذ في التعلم داخل القاعات الدراسية، ويساهم في بناء الثقة، كما تهيئ التلاميذ للابتكار والقيادة، وكذلك المشاركة بفاعلية في الحياة.

٢. أنها تمكن المعلم من أداء وظائفه بشكل متقن، وحل مشكلاته بأسلوب علمي، كما تساعده على فهم المناهج الدراسية، وربطها بالواقع المعاصر من أجل تنمية التفكير، وبناء أفكار جديدة، ومواصلة التعلم مدى الحياة.

٣. تمكن المعلم من المعرفة والفهم وحل المشكلات وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام والقيادة والعمل في فريق والثقافة المعلوماتية والمعرفية والتكنولوجية والمهارات الحياتية والمهنية والتعلم الذاتي.

ويتضح مما سبق أهمية الأخذ في الاعتبار تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم، وكذلك التدريب عليها أثناء الخدمة لاكتسابها وتنميتها، نظرا لأنها تساهم في امتلاك المعلم لمهارات التفكير العليا، وتزيد من ثقافته المعلوماتية، وتحقق له الاتصال الفعال، وتحدث نوعا من التوافق في مسؤولياته، وتعينه على حل مشكلاته العملية والحياتية، وتساعده على إدارة فن التعليم بصورة إيجابية لصالح المتعلم.

وقد تنوعت وتعددت التصنيفات التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لمعطيات العصر الحالي، ووفقًا لتنوع الجهات التي قامت

بتصنيفها، مع ملاحظة أن جميعها تشمل مهارات وسمات تؤكد أهمية استمرار الفرد بالتعلم مدى الحياة، للمساعدة على العمل والحياة والمشاركة المجتمعية. وقد أشار سكوت (Scott, 2015, p.2) إلى عدم وجود اتفاق محدد لتصنيف المهارات، إلا أن كل منها مفيد للسياق الذي تم تطويره من أجله.

أوضح مركز الأبحاث في جامعة ملبورن حسب وثيقة هيئة المناهج والتقييم في كوينزلاند (QCAA, 2015, p. 21) أن المهارات التي اعتمدتها جمعية الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين تتمثل في (حل المشكلات، والتفكير النقدي، واتخاذ القرار، والإبداع والابتكار، والاتصالات، والتعاون، ومحو الأمية المعلوماتية، ومحو الأمية الإعلامية، وعمليات ومفاهيم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمرونة والقدرة على التكيف، والمهارات الاجتماعية والثقافات، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية).

ويلخص العمري (٢٠١٩، ص. ٣٢) المهارات اللازمة لهذا القرن والتي يتعين على المعلم امتلاكها في الآتي:

أ) المسؤولية والتوافق: ويقصد بها التدريب على المرونة والمسؤولية الشخصية في مكان العمل الشخصي والبيئة الاجتماعية.

ب) مهارات التواصل والاتصال: ويقصد بها فهم وإدارة وإيجاد تواصل شفوي وكتابي ومتعدد الوسائط فعال وبسياقات مختلفة.

ج) الإبداع والفضول الفكري: تتضمن مهارات مثل التفكير الإبداعي والناقد.

د) مهارات ثقافة المعلومات: ويقصد بها تحليل وإدارة ودمج وتقويم وتكوين المعلومات من مصادر متنوعة.

هـ) المهارات الاجتماعية والتعاونية: وتشير إلى إظهار العمل الجماعي ضمن الفريق، والقدرة على التحكم والتكيف مع الأدوار والمسؤوليات المتعددة، والعمل بنجاح مع الأخرين، والتدريب على التعاطف واحترام وجهات النظر والآراء المختلفة.

و) القدرة على تحديد المشكلة: تتضمن التحديد الدقيق للمشكلة وأبعادها واقتراح الإجراءات اللازمة لحل المشكلة والاستنباط والتحليل.

وحددت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم(ISTE, 2013) مجموعة من المهارات المهمة في القرن الحادي والعشرين، تتلخص في المهارات الآتية (Suto, 2013, pp. 4-7):

مهارات الإبداع والابتكار: وتتضمن مهارات التفكير الإبداعي في بناء المعرفة وإنتاجها وتطوير العمليات والمنتجات باستخدام وسائل التكنولوجيا.

- **مهارات الاتصال والتعاون**: وتشير إلى توظيف وسائل الاتصال والإعلام الرقمية للتواصل والعمل والتعلم التعاوني.
- **مهارات البحوث وتدفق المعلومات**: وتتضمن استخدام الأدوات التكنولوجية في جمع وتقويم المعلومات واستخدامها.
- **مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات**: ويقصد بها مهارات التفكير الناقد التخطيط وإجراء وإدارة المشاريع، وحل المشكلات واتخاذ القرارات الناجحة، باستخدام الأدوات والموارد الرقمية المناسبة.
- **مهارات المواطنة الرقمية**: تتضمن فهم القضايا الثقافية والمجتمعية المتعلقة بالتكنولوجيا

وممارسة السلوك القانوني والأخلاقي القويم المرتبط بهذه القضايا.

- **مهارات عمليات ومفاهيم التكنولوجيا:** تتضمن الفهم السليم للتكنولوجيا ونظمها وعملياتها.

وصنف المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي بالولايات المتحدة الأمريكية (NCREL, 2003) مهارات القرن الحادي والعشرين في أربع مجالات رئيسة، هي:

- **مهارات العصر الرقمي:** Digital Age Literacy Skills وتعني القدرة على استخدام مصادر وسائل التكنولوجيا وأدوات الاتصال والشبكات للوصول إلى المعلومات وإنتاجها وإدارتها وتقويمها، وتشمل: مهارات الثقافة الأساسية والعلمية والاقتصادية والتكنولوجية والمعلوماتية، وفهم الثقافات المتعددة والوعي الكوني.
- **مهارات التفكير الإبداعي:** Creative Thinking Skills وتشمل مهارات التفكير العليا والتكيف والتوجيه الذاتي والابتكار.
- **مهارات الاتصال الفعال:** Effective Communication Skills وتشمل مهارات العمل في فريق والمهارات البين شخصية والمسؤولية الاجتماعية والشخصية والاتصال التفاعلي.
- **مهارات الإنتاجية العالية:** High productivity Skills وتشمل مهارات التخطيط والإدارة والتنظيم والاستخدام الفعال للأدوات والتقنية في العالم الواقعي.

وفي ضوء ما سبق يتضح للباحثة تعدد تصنيفات مهارات القرن الحادي والعشرين، ويرجع ذلك التعدد إلى كثرة تلك المهارات واختلاف وجهات نظر الباحثين في تحديدها وفق المتغيرات المتلاحقة. وتتبنى الباحثة التصنيف السابق ، ويرجع اختيار الباحثة لهذا التصنيف نظرا لشمولية المهارات المكونة لهذا التصنيف، وتوافقه مع مهام وأدوار معلمات رياض الأطفال، واتصاله بشكل مباشر مع مواقف التعلم واتساقه معها، كما أن معلمات رياض الأطفال في عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي أصبحن أشد احتياجا لتنمية تلك المهارات لديهن، فضلاً عن أن اتصاف المعلمات بتلك المهارات واكتسابهن لها يزيد من الكفاءة الإنتاجية لهن، ويحسن من أدائهن المهني داخل قاعات الروضة ويصقل مهاراتهن الأخرى، وفي ضوء جميع الأسباب والمبررات السابقة اعتمدت الباحثة على هذا التصنيف في بناء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات رياض الأطفال.

سمات معلم القرن الحادي والعشرين:

أوضح بالمير (Palmer, 2015) تلك السمات فيما يلي:

أ) بناء صف مرتكز على المتعلم والتدريس التفريد: لم يعد هناك مجالًا لتلقين المعلومات أو التدريس وفق أسلوب محتوى واحد يلائم الجميع، حيث إن للمتعلمين شخصيات وأهداف وحاجات مختلفة، مما يتطلب تقديم تدريس متفرد.

ب) بناء القدرات الإنتاجية الشخصية: من خلال تشجيع وإتاحة الفرص للمعلمين لتوظيف الأدوات التكنولوجية المتاحة في إنتاج مدونات، إنفوجرافيك، فيديوهات، قصص رقمية إبداعية ومشاركتها مع الآخرين.

ج) التعاون: وذلك عن طريق إنتاج المصادر والعروض والمشروعات الرقمية بالتعاون بين المعلمين الآخرين لجعل بيئة التعلم شبيهه بالواقع.

د) دعم التعلم القائم على المشروعات: يمكن المعلمين الوصول إلى العديد من المصادر عبر

الإنترنت والتعامل مع الخبراء في أي مكان؛ مما يتيح لهم ابتكار مشاريعهم.

هـ) إدارة التكنولوجيا الحديثة: يتعين على المعلم تصميم آليات الاستخدام المناسب للوسائط الاجتماعية وكيفية إنتاج محتوى تعليمي ونشره. ومشاركته مع الأخرين؛ مما يساعد على بناء شخصيات التلاميذ.

و) الابتكار: من خلال قيام المعلم باستخدام أساليب تدريس لم تطبق من قبل، مثل التدريس باستخدام الشبكات الاجتماعية.

ز) استمرارية التعلم: نظرا لتطور التقنيات يجعل التعلم المستمر أمر أساسي للتلاميذ.

ويتضح مما سبق أن المهارات السابق ذكرها تكسب المعلمة خصائص وسمات متعددة إذا ما امتلكت القدرة والمبادرة نحو الاستحواذ على هذه المهارات، وهو ما يساعدها بشكل كبير وواضح في انطلاقها نحو مواكبة التغيرات المتلاحقة، ويساعدها على أداء أدوارها المستقبلية في ظل ما تنتهجة المملكة حاليا من سياسة النظر إلى المستقبل ومواكبة أحداثه وتغيراته، فتتحول بذلك المعلمة من مرشدة إلى مبتكرة وهو الأمر الذي ستكون مطالبة به في المستقبل القريب، وعليه يمكن القول أن امتلاكها لتلك المهارات سيمكنها من أداء الأدوار المستقبلية التي سيتطلب منها القيام بها لاحقا.

المحور الثالث: الدراسات السابقة:

يتم عرض الدراسات السابقة وفق متغيري الدراسة وبترتيب زمني من الأقدم إلى الأحدث كالتالي:

أولا: الدراسات ذات الصلة بمتغير نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard):

هدفت دراسة الدسماني والعامر (٢٠١٧) إلى استيضاح تجربة جامعة الملك سعود في تطبيق تقنية Blackboard من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض، وتكونت العينة من (٢٧) عضو، وتمثلت الأداة في الاستبانة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أبرز النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على ستة من أنماط استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم (Blackboard) وجميعها في إطار تقديم المحاضرات ورفع المحتوى.

كما هدفت دراسة سويدان والرميح (٢٠١٨) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات استخدام نظم إدارة التعلم Blackboard لمعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي. وجاءت الأدوات متمثلة في اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي وبطاقة تقييم منتج لقياس الجانب الأدائي، وتم تطبيقهم على عينة مكونة من (٣٦) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض. وقد خلصت الدراسة لعدة نتائج ومنها، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم المنتج لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم Blackboard لصالح المجموعة التجريبية.

وحاولت دراسة الشهري (٢٠١٨)معرفة واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في كلية التربية بجامعة الملك خالد، واستخدمت الدراسة

المنهج الوصفي، وبلغ عدد المشاركين (٥١) طالبا. وكانت أداة الدراسة استبانة. وخلصت الدراسة إلى قائمة بالمهام يتيحها نظام Black-board مصنفة بحسب الاستخدام إلى ثلاث فئات (استخدام عال، ومتوسط، ونادر). من المهام التي حظيت بالاستخدام الدائم: الاطلاع على إعلانات، وتنبيهات، ومحتوى، ودرجات المقرر. إضافة إلى تسليم الواجبات. أما أهم المهام التي حظيت بالاستخدام المتوسط فكانت الاطلاع على توصيف، ومخطط، ومصطلحات المقرر، والاطلاع على معلومات أستاذ المقرر، والمشاركة في منتدى المقرر، وأداء الاختبارات الإلكترونية، وإرسال واستلام الرسائل. أما أبرز المهام التي حظيت بالاستخدام النادر فكانت إنشاء المدونات واليوميات والمشاركة من خلالها، واستخدام التقويم ودفتر العناوين.

واستقصت دراسة Al-Nofaie (٢٠٢٠) تصورات طلاب الجامعات السعودية تجاه التعليم الافتراضي عبر Blackboard أثناء جائحة COVID-19 ، وقد استقصت الباحثة آراء (٢٥) طالباً من المتخصصين في اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف، كما حللت سجلاتهم التعليمية أثناء التعلم المتزامن من خلال Blackboard خلال جائحة كورونا، وقارنتها مع سجلاتهم التعليمية قبل الجائحة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن نتائج سجلاتهم السابقة كانت أفضل، كذلك أظهر الطلاب تفضيلاً لبيئة التعلم غير المتزامنة على البيئة المتزامنة بسبب مرونتها، وأكدت الدراسة على أن التعلم الافتراضي ليس دائمًا جذابًا للطلاب.

وقامت دراسة Khafaga (٢٠٢١) باستكشاف مدى مساهمة(Blackboard) من قبل معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السعودية أثناء أزمة جائحة COVID-19. تم استخدام أداتين منهجيتين لجمع البيانات: الأولى هي الاستبيانات الإلكترونية لاختبار تصور مواقف الطلاب والمعلمين تجاه استخدام Blackboard في عملية التعلم / التدريس ؛ والثانية هي مقابلة أجريت مع ٢٩ من أعضاء هيئة التدريس ينتمون إلى ٥ جامعات سعودية مختلفة بشأن استخدام Black-board كمنصة رقمية لتدريس المقررات الجامعية المختلفة. كشفت النتائج أنه على الرغم من التحديات التي تواجه كل من الطلاب والمعلمين في إدارة عملية التعلم والتعليم عبر Blackboard Collaborate وسط COVID-19 ، والتي تُعزى إلى بعض الأسباب التقنية والأكاديمية ، فإن هذه المنصة الرقمية تثبت أنها مفيدة وموصلة لنتائج تعليمية أفضل.

ثانيا: الدراسات ذات الصلة بمتغير مهارات القرن الحادي والعشرين:

هدفت دراسة الحطيبي (٢٠١٨) إلى تقويم الاداءات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتم إعداد أداتي البحث وهما قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، واستبانة "مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي العلوم" التي كونت من (٦٥) مفردة قسمت إلى خمس استجابات وهى (مهمة بدرجة شديدة جدا – مهمة بدرجة شديدة – متوسطة الأهمية – منخفضة الأهمية – منخفضة الأهمية جدا)، وتضمنت أربعة محاور (مهارات الكمبيوتر واستخدامها، المهارات التشاركية، مهارات التواصل، مهارات التفكير)، وبينت النتائج ضرورة العمل على تحسين أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

وقامت دراسة وودز وشو وبرون وفيرناندو

Woods, Cho; Bruhn, & Fernando (٢٠١٩) بفحص العلاقة بين تصنيفات المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين (المثابرة ، والفضول ، والتأثير الخارجي والاستيعابي ، والإدراك) من الروضة وحتى الثانوية عبر مقياس تقييم السلوك البشري: (Eaves & Woods-Groves, 2011) بالاضافة إلى استبيان أداء الطلاب. تكونت العينة من (ن = ٩٦) معلم من رياض الأطفال وحتى الصف ١١ بتقييم الطلاب. كشفت النتائج أن تصنيفات المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب كانت مرتبطة بما يلي: (أ) المثابرة مع مشاكل السلوك، والأداء الأكاديمي ، والغياب ؛ (ب) الفضول مع الأعراض العاطفية؛ (ج) التأثير الخارجي على مشاكل السلوك والأداء الأكاديمي؛ (د) استيعاب التأثيرات العاطفية والأداء الأكاديمي ، و (هـ) الإدراك مع الأداء الأكاديمي. وحددت دراسة الغامدي والناجم (٢٠٢٠) مهارات معلمة مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين، والتحقق من أهم مهارات معلمي الصفوف الأولية، وقد استخدمت الباحثتان منهج الدراسات المستقبلية من خلال طريقة دلفي (Del-phi Method). وتكونت عينة الدراسة من (١٧) خبيرة من الخبيرات المتخصصات في مجال تعليم مرحلة الطفولة المبكرة. وجاءت نتائج الدراسة بعد جولاتها الثلاث فيما يخص أهمية المهارات المتوقعة للمعلم في القرن الحادي والعشرين من وجهه نظر الخبيرات حسب الترتيب التالي: مهارة دعم الاقتصاد المعرفي بمعدل (٩١ , ٤)، وإدارة فن التدريس بمعدل (٧٩ , ٤)، تلاها تنمية المهارات الحياتية بمعدل (٧٠ , ٤) ثم إدارة منظومة التقويم بمعدل (٥٠ , ٤)، ومهارة تنمية مهارات التفكير العليا بمعدل (٣٤ , ٤).

وهدفت دراسة الرويس (٢٠٢١) إلى تقويم مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض. تم توظيف المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على بطاقة الملاحظة. وتكونت عينة البحث من (٥٠) معلمة من معلمات الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كان متوسطا بشكل عام. وحاولت دراسة أبو عباة (٢٠٢١) قياس درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة على عدد (٢٣٦) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض. وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يمارسن مهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم، وذلك بمتوسط عام (٨ , ٣)، وبدرجة تقدير مرتفعة.

أوجه الشبه والاختلاف والاستفادة من الدراسات السابقة:

يتبين من استعراض الدراسات أنها اهتمت بنظام إدارة التعلم الإلكتروني عبر نظام(Blackboard) ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى فئات متعددة منها: المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس، وطلاب الجامعات، وجميعها دراسات استخدمت المنهج الوصفي، بخلاف الدراسة الحالية التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، كما تنوعت الأدوات التي تم استخدامها ما بين استبيانات ومقاييس لجمع المعلومات.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حدودها المكانية المتمثلة في مدينة المجمعة بالمملكة العربية السعودية ، وكذلك في حدها الموضوعي الذي يتناول بناء وقياس فاعلية برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وإعداد أدبياتها، وفي بناء أدوات جمع المعلومات، وكذلك تفسير النتائج ومقارنتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واعتمدت فيها على التصميم ذي المجموعة التجريبية الواحدة باستخدام القياس القبلي والبعدي؛ للتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Black-board) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال، وبذلك يشتمل التصميم التجريبي للدراسة على المتغيرات التالية:

أ ـ المتغير المستقل (البرنامج القائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard)).

ب ـ المتغير التابع (مهارات القرن الحادي والعشرين).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال بمدينة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة الحالية على اختيار معلمات رياض الأطفال (عينة البحث) بالطريقة القصدية البالغ عددهن (٤٧) معلمة رياض أطفال، من إحدى الروضات (الحكومية، والأهلية، والتنمية الاجتماعية) التابعة لإدارة التعليم بمدينة المجمعة بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ، والبالغ عددهن (١٨) روضة، وكل أفراد العينة من خريجات أقسام إعداد معلمات رياض الأطفال، ولديهن خبرة في مجال العمل لا تقل عن ٣ سنوات. وتبرر الباحثة اختيارها للعينة القصدية أنها تمثل أساساً حراً للباحثة لاختيار العينة حسب طبيعة بحثها، فضلاً عن كونها توفر صفات محددة في مفردات مجتمع الدراسة، إضافة إلى أنها تمكن الباحثة من أخذها طبقاً لما تستهدفه الدراسة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

أ. أدوات المعالجة التجريبية:

- قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين المراد تنميتها لدى معلمات رياض الأطفال.(إعداد الباحثة)
- البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال. (إعداد الباحثة)

ب. أدوات القياس:

- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات القرن الحادي والعشرين (إعداد الباحثة).

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الأدوات:

أولاً: قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين المراد تنميتها لدى معلمات رياض الأطفال:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث تم إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين

التي يجب توافرها لدى معلمات رياض الأطفال، والتي تمثل الأساس العلمي الذي سيتم فى ضوئه تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية التي تكون محتوى البرنامج التدريبي المقترح لهذه الدراسة. واشتملت القائمة على (٤) مهارات رئيسية تندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية بلغت (٧٤) مهارة تمثل الأداءات السلوكية التي تم التوصل إليها خلال مراجعة الأدبيات المرتبطة وتمثل أهمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال.

بعد أن تم التوصل إلى الصورة المبدئية للقائمة، تم تضمينها مقياس ليكرت Likert المتدرج وتم

- عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة وذلك لإبداء الرأي في المهارات من حيث: مناسبتها لمعلمات رياض الأطفال، ومدى جودة صياغتها، ومدى ملائمة المهارات للمستويات التي تندرج تحتها، وشموليتها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً من المهارات، وقد أشار السادة الخبراء إلى أهميه جميع المهارات المدرجة في القائمة، وقد
- تراوح متوسط درجة الأهمية للمهارات الفرعية بين (١ , ٤ إلى ٧ , ٤) درجة، ومن ثم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية، من (٤) مهارات رئيسية تندرج تحتها (٧٤) مهارة فرعية.

وبهذا تكون الدراسة قد أجابت على السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نص على "ما مهارات القرن الحادي والعشرين المراد تنميتها لدى معلمات رياض الأطفال؟".

ثانياً: البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال:

مرت عملية بناء البرنامج بمجموعة من الخطوات هي :

- تحديد فلسفة ومبررات بناء البرنامج المقترح: تقوم فلسفة البرنامج المقترح على أن المعلمة والطفل هما جوهر العملية التربوية التعليمية ومحورها، وأن هؤلاء المعلمات يقع على عاتقهن تنشئه الطفل للعيش وقيادة التغيير في القرن الحادي والعشرين، الذي يتسم بسرعة التطور التكنولوجي وضخامته، وعولمة النشاط الانساني والانفتاح الشديد، وأن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال تعتبر أمر ضروري لمعلمة المستقبل.
- الهدف العام للبرنامج: تمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال، والتي تمثلت بمهارات العصر الرقمي، ومهارات التفكير الابداعي، ومهارات الاتصال الفعال، ومهارات الإنتاجية العالية.
- الأهداف الإجرائية السلوكية للبرنامج التدريبي: من خلال الهدف الرئيسي لهذه الدراسة، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من مهارات، قامت الباحثة بصياغة الأهداف الإجرائية السلوكية للبرنامج التدريبي، حيث تم تحليلها وتصنيفها وفقاً لتصنيف بلوم Bloom للأهداف المعرفية للتأكد من سلامتها من الناحية العلمية وأسلوب تنظيمها، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والتعديل في ضوء ما ذكره المحكمين من تعديل أو إضافة.
- تصميم انشطه البرنامج: تم تحديد المهام والأنشطة والتدريبات الإلكترونية في كل جزء من أجزاء البرنامج التدريبي، والمطلوب

انجازها من المتدربات ضمن بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم الالكتروني (البلاك بورد)، سواء كانت هذه الأنشطة متعلقة بالتفاعل مع بعضهن البعض، أو مع المدربة، وقد تم تصميمها في ضوء الأهداف الإجرائية (السلوكية) المراد تحقيقها.

- تنظيم عناصر المحتوى التدريبي: روعي عند تصميم عناصر محتوى البرنامج أن يكون انعكاساً للأهداف الإجرائية (السلوكية) المراد تحقيقها، وقد تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين في مجال رياض الأطفال والمناهج وطرق التدريس وبرامج التدريب، وطلب منهم ابداء رأيهم حول مدى: ارتباط المحتوى بالأهداف، وكفاية المحتوى لتحقيق تلك الأهداف، والصحة العلمية للمحتوى ووضوحه، ومناسبة المحتوى لخصائص مجموعه البحث، وبعد عمل التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين المتمثلة في (إضافة وتعديل بعض موضوعات للمحتوى، وإضافة بعض الاستراتيجيات)، يكون قد تحقق صدق محتوى البرنامج.

تم الاعتماد في تقديم البرنامج التدريبي على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard)؛ نظرا لأهميته وتكامله، حيث يقوم بإدارة بيئة التعليم والتعلم بشكل تزامني وغير تزامني؛ حيث يتيح للمدرب نشر المحتويات والملفات التدريبية وتقديمها باستخدام وسائط متعددة وأساليب اتصال متنوعة. وقد اشتمل البرنامج التدريبي (١٤) جلسة تدريبية مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، بواقع (١٤) ساعة لجميع الجلسات، ويندرج تحت كل جلسة مجموعة من الأهداف التدريبية والمحتوى العلمي المدعم بالروابط الإثرائية والوسائط المتعددة، واستراتيجيات التدريس ونماذجه، والتقنيات والوسائل التعليمية المستخدمة، والأنشطة العلمية والعملية، بالإضافة إلى عملية التقويم بعد كل جلسة. أجريت على مدار (٧) أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا.

جدول رقم (١) يوضح جلسات البرنامج ومحتوى كل جلسة ووصف الأنشطة المصاحبة والزمن لها

جلسات البرنامج	محتوى الجلسة	وصف الأنشطة المصاحبة للجلسة	الزمن
الجلسة الأولى	التعريف بالبرنامج والتطبيق القبلي للأدوات	افتتاح البرنامج والتعارف، والتعرف على أهداف البرنامج التدريبي، ومحتوياته، والتأكيد على آلية تطبيق البرنامج، ومواعيد الجلسات، وتطبيق أدوات الدراسة (التطبيق القبلي).	١
الجلسة الثانية	مفاهيم وقواعد التعليم في القرن الحادي والعشرين	مقدمة، ما المقصود بمهارات القرن الحادي والعشرين، التعرف على أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، خصائص فصل القرن الحادي والعشرين، من هو معلم القرن الحادي والعشرين، خصائص معلم القرن الحادي والعشرين، مهارات تحتاجها المعلمات للنجاح في القرن الحادي والعشرين، عمل خريطة ذهنية لمهارات القرن الحادي والعشرين.	١
الجلسة الثالثة والرابعة	مهارات العصر الرقمي	التدريب على استخدام مصادر ووسائل التكنولوجيا وأدوات الاتصال والشبكات للوصول إلى المعلومات وإنتاجها وإدارتها وتقويمها.	٢

جلسات البرنامج	محتوى الجلسة	وصف الأنشطة المصاحبة للجلسة	الزمن
الجلسة الخامسة والسادسة	مهارات التفكير الإبداعي	التدريب على مهارات التفكير العليا والتكيف والتوجيه الذاتي والابتكار.	٢
الجلسة السابعة والثامنة	مهارات الاتصال الفعال	التدريب على مهارات العمل في فريق والمهارات البين شخصية والمسؤولية الاجتماعية والشخصية والاتصال التفاعلي.	٢
الجلسة التاسعة والعاشرة	مهارات الإنتاجية العالية	التدريب على مهارات التخطيط والإدارة والتنظيم والاستخدام الفعال للأدوات والتقنية في العالم الواقعي.	٢
الجلسة الحادية عشر	استراتيجيات التعليم بفصول القرن الحادي والعشرين	مفهوم الاستراتيجية، أهم استراتيجيات التعليم بفصول القرن الحادي والعشرين.	١
الجلسة الثانية عشر	تقويم مهارات القرن الحادي والعشرين	طرق تقويم مهارات القرن الحادي والعشرين، التحديات التي تواجه معلمة القرن الحادي والعشرين، أدوار المعلمة في مواجهه تحديات القرن الحادي والعشرين.	١
الجلسة الثالثة عشر	تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في منهج الطفل	طرق دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في منهج الطفل.	١
الجلسة الرابعة عشر	الختامية والتطبيق البعدي للأدوات	لقاء مفتوح ومناقشة عامة، وشكر المتدربات، وتوزيع الشهادات، والتطبيق البعدي لأدوات التقويم.	١

- الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج: لقد اعتمدت الباحثة في اختيارها للوسائل التعليمية أن يكون هناك تنوع في الوسائل وتكنولوجيا التعليم مثل شبكات الانترنت بما تتضمن من مصادر وخدمات ومواقع الكترونيه تعليمية مختلفة، أقراص مدمجة عليها (الصور المتنوعة، الفيديوهات) لعرضها بشكل متسلسل وجذاب، تم الاستعانة بوسائل التعلم الحديثة وهي التواصل مع المعلمات عبر الفيسبوك، والواتس آب، لمشاهدة التطبيقات المختلفة. كما احتوي البرنامج التدريبي على دليل للمدرب، ودليل المتدرب، وملف للألعاب وكسر الجمود، ملف لتقييم البرنامج.
- الأساليب المستخدمة في البرنامج: العصف الذهني، الخرائط الذهنية، المحاضرة، المناقشة الموجهة، النمذجة، عروض توضيحية، عروض تقديمية، دراسة الحالة، تمثيل الأدوار، تمارين.
- أساليب وأدوات التقويم للبرنامج: قد راعت الباحثة عند اختيار أساليب وأدوات التقويم بالمخطط المقترح اعتمادها على التقويم التكويني المرحلي للمعلمات أثناء تدريس البرنامج المقترح، وتم ذلك من خلال سؤال المتدربات (عينة البحث) وتوجيههن وتعديل المسار أثناء تدريبهن. كما راعت الباحثة استخدام متنوع ما بين أساليب التقويم القبلي والبعدي لكل جلسة من جلسات البرنامج المقترح، كما استخدمت الباحثة التقويم النهائي فبعد تطبيق البرنامج التدريبي على عينة البحث تم تطبيق أداة البرنامج بعدياً، ثم تحليل نتائج البحث وتحديد مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال.

وتم تحديد الصدق الظاهري للبرنامج التدريبي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ

عددهم (١٠) محكمين، للحكم على مدى شمولية جلسات البرنامج؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وفي ضوء التغذية الراجعة من المحكمين، تم الاعتماد على نسبة اتفاق (٨٠٪)، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.

وبهذا تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصه: "ما أبعاد برنامج قائم على (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال؟".

ثالثاً: الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات القرن الحادي والعشرين:

في هذه الخطوة تم بناء الاختبار التحصيلي على ضوء الأهداف السلوكية المتوقعة من أفراد عينة الدراسة، وعلى ضوء المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي، واعتمدت الباحثة على نوع الاختبار الموضوعي من نوع اختيار من متعدد والصح والخطأ، وتكون الاختبار في صورته الأولية من (٤٨) فقرة، وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في بناء الاختبار التحصيلي:

- **تحديد هدف الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس التحصيل المعرفي لدى عينة الدراسة (قبلياً - بعدياً)، والمرتبط بمهارات القرن الحادي والعشرين.
- **صياغة فقرات الاختبار:** تمت صياغة أسئلة الاختبار بحيث تكون مراعيه للدقة العلمية واللغوية ومحددة وواضحة وخالية من الغموض وممثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها.
- **تعليمات الاختبار:** تم وضع مجموعة من التعليمات الخاصة بالإجابة عن الاختبار توضح كيفية الإجابة عن الفقرات، وعدد الأسئلة، والإجابة في المكان المخصص، والتأكيد على عدم ترك فقرة دون إجابة. كما شمل الاختبار تعليمات التصحيح، حيث تم احتساب درجة واحدة للإجابة الصحيحة، ويعطي صفر عندما تكون الإجابة خاطئة أو عند ترك الفقرة، وبذلك يكون المجموع الكلي لدرجات الاختبار تتراوح بين (٠-٤٥) درجة.
- **صدق الاختبار:** قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين لاستطلاع رأيهم في: مدى الدقة العلمية لأسئلة الاختبار، ومدى مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى عينة الدراسة، وتعديل ما يرونه مناسباً، وتم الاستفادة من آرائهم بحيث كان الاختبار ملائماً لأهدافه المطلوبة بعد تعديل صياغة أو حذف بعض الفقرات، وأصبح الاختبار في صورته النهائية (٤٥) فقرة، وبذلك تصبح الدرجة الكمية للاختبار (٤٥) درجة.

جدول رقم (٢) مواصفات اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين

م	محاور الاختبار	عدد المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية
١	مهارات العصر الرقمي	١٣	١-٢-٣-٤-٥-٨-٩-١٣-١٤-١٦-١٧-١٨-٢١	٢٨,٩٪
٢	مهارات التفكير الإبداعي	١٢	٦-٧-١٠-١١-١٢-١٥-١٩-٢٠-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥	٢٦,٧٪
٣	مهارات الاتصال الفعال	١١	٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣٤-٣٥-٣٦-٣٩-٤١-٤٢-٤٥	٢٤,٤٪
٤	مهارات الإنتاجية العالية	٩	٢٩-٣١-٣٢-٣٣-٣٧-٣٨-٤٠-٤٣-٤٤	٢٠٪
المجموع		٤٥	٤٥	١٠٠٪

- تجربة الاختبار المعرفي: تم تجربته على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمدينة المجمعة ومن خارج عينة الدراسة، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار تم إجراء العمليات التالي:
- **حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار:** تم حساب معاملات السهولة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، وتراوحت ما بين (٠,٢٥-٠,٩٠)، وبذلك وصفت جميع الأسئلة بأنها مناسبة من حيث سهولتها.
- **حساب معامل التمييز كل مفردة من مفردات الاختبار:** وقد تراوحت بين (٠,٣٥-٠,٤٧) وهي معاملات تمييز مقبولة وضمن المدى السليم.
- **تحديد زمن الاختبار:** اعتمد الزمن المناسب للإجابة عن عبارات الاختبار بواقع (٥٠) دقيقة وهو المتوسط الحسابي للوقت المستغرق لدى أول وآخر معلمة أنهت الاختبار.
- **ثبات الاختبار:** تم تقدير معامل ثبات الاختبار المعرفي لدى العينة الاستطلاعية والمكونة من (٣٠) معلمة، وذلك بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha) وبلغت (٠,٨٤)، والتجزئة النصفية باستخدام معادلة جيتمان وبلغت (٠,٨١).

رابعاً: التجربة الاستطلاعية:

تم تطبيق البرنامج وأدوات القياس على مجموعة من المعلمات مكونة من (٢٠) معلمة رياض أطفال في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٠/٢٠٢١ كتجربة استطلاعية، بهدف التأكد من صلاحية البرنامج من حيث: مناسبة الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم والتعرف على الصعوبات والعقبات التي يمكن أن تواجه الطالبات وتذليلها قبل التجربة الأساسية للدراسة.

وفي البداية تم جمع المادة العلمية للبرنامج والاوقات الزمنية، ثم طلبت الباحثة من المعلمات تسجيل ملاحظاتهن أثناء التجربة، وتحديد المعوقات بكل دقة لتلافيها أثناء إجراء التجربة الأساسية، ثم تم تطبيق البرنامج على المعلمات وبعد الانتهاء منه تم تطبيق أدوات القياس، وقد استغرقت التجربة الاستطلاعية حوالي ثلاثة أسابيع.

وقامت الباحثة بعد أن انتهت المعلمات من دراسة البرنامج في التجريب الاستطلاعي بمناقشة المعلمات حول أسلوب الدراسة في البرنامج والصعوبات والعقبات التي واجهتهن في الدراسة، حيث رأت بعض المعلمات أن المحتوى كثير وبعض العبارات في حاجة للتوضيح بكلمات معينة، وتم تعديل ذلك قبل التجربة الأساسية للدراسة، وطلبت بعض المعلمات تعديل صياغة بعض الأسئلة لوجود صعوبة في فهمها وتعديل ما يحتاج للتعديل، وبعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية أصبح البرنامج صالحاً للتجريب النهائي والتجربة الأساسية.

خامساً: التجربة الأساسية للدراسة:

مرت التجربة الأساسية للدراسة الحالية بالمراحل التالية:

١- اختيار عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة للتجربة الأساسية مكونة من (٤٧) معلمة رياض أطفال من إحدى الروضات التابعة لإدارة التعليم بمدينة المجمعة بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ، تتوافر لديهن متطلبات تطبيق

الدراسة التي تتمثل في امتلاكهن لجهاز الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية الذكية أو الهواتف الذكية وامكانيه الاتصال بخدمه الانترنت، كم لديهن مهارة التعامل مع التقنية الحديثة.

٢- الاستعداد للتجريب:

لتنفيذ التجربة تم إجراء بعض الاستعدادات التي تتلخص فيما يلي:

- تجهيز مواد المعالجة التجريبية، والتي تمثلت في (اختبار تحصيلي) والذي سبق إعداده وإجازته من قبل الخبراء والمحكمين، ليكون جاهزًا للتطبيق.
- عقد الجلسة التمهيدية مع معلمات العينة الأساسية بهدف تعريفهن بماهية مواد المعالجة التجريبية المستخدمة وكيفية استخدامها وكيفية السير داخل البرنامج، كما تم تحديد مواعيد الدراسة بناءً على سؤال المعلمات عن المواعيد المناسبة لهن.

٣- تقديم مادة المعالجة التجريبية (البرنامج):

في ضوء الآتي:

- درست المجموعة التجريبية من خلال البرنامج المقترح، والذي تم إعداده عبر منصة (Blackboard)، حيث تم استخدام نظام إدارة الفصول الافتراضية Blackboard Collabo-rate كأداة للتواصل التزامني داخل البرنامج بين المدرب والمتدربات وبين المتدربات وبعضهن البعض، وتم استخدام المنتديات كأداة للتواصل الغير متزامن داخل البرنامج بين المدرب، تم تفعيل أداة بريد البرنامج للتواصل بين جميع المتدربات، وتم نشر مقاطع فيديو وعروض البوربوينت بالمحتوى، ونشر الواجبات والتكليفات باستخدام أداة الواجبات داخل نظام Blackboard.
- تم تحديد مواعيد الدخول مع المعلمات، وتم تنفيذ البرنامج الخاص بهن والتواصل معهن إلكترونيًا من خلال منتدى البرنامج التدريبي، لتوضيح أي نقاط أو استفسارات، وحل أي مشكلات قد تواجههن أثناء التدريب، وحثهم على التواصل وتبادل الأفكار والمقترحات بينهن للوصول إلى أفضل الممارسات.

٤- تطبيق أدوات القياس بعديًا:

بعد انتهاء المعلمات من دراسة المحتوى العلمي، حُدد موعد مع المعلمات يتم فيه التطبيق البعدي لأدوات القياس المتمثلة في الاختبار التحصيلي، ثم بعد ذلك تم تصحيح ورصد درجات الاختبار التحصيلي، تمهيداً لمعالجتها إحصائياً والوصول إلى نتائج الدراسة.

سادسا: الأساليب الإحصائية:

تم تقييم نتائج المعلمات من خلال البيانات المستخرجة من التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة، ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

واستخدمت الدراسة الحالية الأساليب التالية:

١ - اختبار (t-Test) للمجموعات المرتبطة؛ لقياس دلالة الفروق الإحصائية.

٢- حجم التأثير (η^2) الوجه المكمل للدلالة الإحصائية.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على: "ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض

الأطفال؟"، وفيما يلي اختبار صحة فروض الدراسة وتفسير النتائج ومناقشتها.

١-اختبار صحة الفرض الأول:

ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمهارات القرن الحادي والعشرين لصالح التطبيق البعدي".

وقد كشفت نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين، وحساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، والتي تم عرضها في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)، وحجم التأثير لنتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين

م	مهارات القرن الحادي والعشرين	مجموعة الدراسة (ن=٤٧) القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائية	حجم التأثير	مقدار حجم التأثير
١	مهارات العصر الرقمي	القبلي	٨,٨٥٠	١,٤٦١	١٥,٤٦١	دالة عند ٠,٠١	١,٢	كبير
		البعدي	١٨,٧٥٠	٢,٢٦٨				
٢	مهارات التفكير الإبداعي	القبلي	٩,٦٥٠	١,٥٦٥	١٩,٠٣٠	دالة عند ٠,٠١		
		البعدي	١٩,٤٠٠	١,٥٦٩				
٣	مهارات الاتصال الفعال	القبلي	١٠,٥٥٠	٢,٢٨٢	١٤,٥٠٧	دالة عند ٠,٠١		
		البعدي	٢١,٤٠٠	٢,١١٣				
٤	مهارات الإنتاجية العالية	القبلي	١٠,١٥٠	٣,٠٤٨	١٢,٠٠١	دالة عند ٠,٠١		
		البعدي	١٩,٤٠٠	١,٦٠٣				
الدرجة الكلية البعدي		القبلي	القبلي	٧,٤٤٠	٢٠,٢٦٥	دالة عند ٠,٠١		
		البعدي	٧,٩٨٣					

يلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات -مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار- (٥٣,٩٠٠) ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي (١٠٥,٤٥٠) لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت (ت) المحسوبة= (٢٠,٢٦٥) أكبر من (ت) الجدولية= (٢,٨٦) عند مستوى دلالة ٠,٠١ أي أنها دالة إحصائيا وهو ما يكشف عن تحسن الأداء البعدي للمعلمات مجموعة الدراسة عن الأداء القبلي.

والنتائج على النحو السابق تثبت صحة الفرض الأول للدراسة مما يعني قبول الفرض الذي يتمثل في وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لصالح درجات التطبيق البعدي".

حساب حجم التأثير:

وبمقارنة قيمة (h2 0.20 <) بالجدول المرجعي المقترح لتحديد مستوى حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير في اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين (١,٢) وهي قيمة أكبر من القيمة المرجعية لحجم التأثير الكبير وهي (٠,٢٠) وهو

ما يوضح أن حجم التأثير كبير، ومن ثم يمكن القول إن لنظام إدارة التعلم الالكتروني (Black-board) دورًا فاعلًا في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمات مجموعة الدراسة.

والنتائج على النحو السابق تثبت صحة الفرض الأول للدراسة المتمثل في أن حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة في الاختبار التحصيلي من النوع الكبير (h2 0.20) ويساعد على تحقيق أهداف الدراسة.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول والذي أظهر فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال باتسام البرنامج بالمرونة العالية والإيجابية لدى مجموعة الدراسة في تقبل البرامج التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم الالكتروني، حيث أدى استخدام البرنامج المقترح إلى تقريب الحقائق والمفاهيم والمعلومات المتضمنة في هذا البرنامج والتي يصعب على معلمات رياض الأطفال استيعابها باستخدام الطرق التقليدية في التدريب، كما ساهم في القضاء على الملل الناتج عن إتباع الطريقة المعتادة في التدريب، وعمل على جذب انتباه معلمات رياض الأطفال (عينة الدراسة)، وأتاح بيئة تعلم آمنة وسهلة الاستخدام، حيث قدم المحتوى من خلال إضافة الوسائط المتعددة (نص، صور، صوت، فيديو، رسوم) تجتمع فيها المعلمات لتصفح المحتوى كل بحسب حاجته، ويتواصلون فيما بينهن عبر أدوات الاتصال المتعددة (البريد الإلكتروني، المنتديات) دون التقيد بعاملي الوقت والمكان، أو عبر الفصول الافتراضية والتي يمكن تشغيلها من أي نوع من الأجهزة الذكية"، كما أنه وفر بيئة تعلم مرنة ساعدت في زيادة مشاركة المتدربات من خلال حلقات النقاش، وتنمية التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات، وتوفر مصادر متنوعة للتعلم والاتصال تراعي الاحتياجات التدريبية بين المستفيدين في الميول والاتجاهات؛ بما يسهم في ارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي. وقد أبدت جميع معلمات رياض الأطفال (عينة الدراسة) سعادتهن بالبرنامج المقترح، ورغبة وجدية في دراسة محتواه. وقد تجلى ذلك في أن غالبيتهن كانت تطلب مزيداً من ممارسة أنشطة أخرى، ودراسة الأنشطة الاثرائية. حيث زاد التعلم الالكتروني من المتعة والشغف للتعلم لديهن، وساعدهن على التفاعل والانخراط مع البيئة المحيطة والتفاعل مع أقرانهن، مما ساعدهن على التفاعل السليم والتعاون وتبادل المعلومات والافكار فيما بينهن.

ويتضح من النتائج السابقة أن نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) أسهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال، والمهارات الفرعية المرتبطة بكل مهارة من المهارات الأربعة للقرن الحادي والعشرين، وتتفق النتائج السابقة مع نتائج العديد من الدراسات، مثل: دراسة هوي 2016) Hui)، ودراسة زكريا، والقحطاني Zakareya, & Al-Qa-htani. (2020)، ودراسة سلطانة Sultana. (٢٠٢٠)، ودراسة لوبيز (2014) ,Lopes، ودراسة الشهري (٢٠١٨)، ودراسة سويدان والرميح (٢٠١٨)، ودراسة الميسر(2020) Almoeather، ودراسة خفاجة(2021) Khafaga التي أكدوا على فاعلية التعلم الإلكتروني، فهو تعلم له إسهامات جلية في العملية التعليمية، حيث يوفر بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر، ويُعد جيل قادر على التعامل مع التقنية متسلحين بأحدث المهارات العصرية.

٢-اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للاختبار التحصيلي لمهارات القرن الحادي والعشرين ومجموعها الكلي".

وللإجابة على تلك الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" t-Test، للتعرف إلى مستوى الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج اختبار "ت" t-Test كالتالي:

جدول رقم (٤) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج (ن =٤٧)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات القرن الحادي والعشرين	بعدي	١٠٥,٤٥٠	٧,٩٨٣	١,٨٨	غير دال
	تتبعي	١٠٥,١١٢	٧,٨٣٥		

يتضح من الجدول السابق صحة الفرض الثاني، حيث إنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين ومجموعها الكلي. مما يشير إلى كفاءة البرنامج وبقاء أثره على أفراد العيّنة بعد انتهائه. ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني والذي يتضح منه كفاءة البرنامج واستمرارية فعاليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، كونه ساعد على اكساب المعلمات إطارًا معرفيًا عن مهارات القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى الأنشطة التي اعتمدت على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتفاعل معها عبر البرنامج التدريبي مما شجع على تنمية تلك المهارات لدى المعلمات. وقد ترجع استمرارية فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للأسباب التالية:

- تصميم البرنامج وفق احتياجات وخصائص معلمات رياض الأطفال.
- معرفه المتدربات لأهداف البرنامج ووضوحها؛ مما جعلهم مهتمين بما هو مطلوب منهم بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي.
- رغبة المتدربات من معلمات رياض الأطفال في اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين عمل على زيادة دافعيتهن للتدريب.
- أن جلسات البرنامج كانت مقسمة لمجموعة من الخطوات والمراحل، وكانت الباحثة لا تنتقل من مرحلة إلى أخرى إلا بعد أن تتأكد أن أفراد المجموعة التجريبية قد حققن الهدف من هذه المرحلة، فمراحل البرنامج متسلسلة وكل مرحلة تعتبر بمثابة تمهيد للمراحل الأخرى.
- جودة المحتوى في البرنامج، وتنوع في الأنشطة والوسائط الذي تم تقديمها للمتدربات، حيث استخدمت ملفات الصوت، الفيديو، والصور التوضيحية والرسومات، وكل ذلك قام بإثراء الجلسات التدريبية وساعد على نقل المعرفة للمتدربات.
- مشاركة وتفاعل المعلمات مع الباحثة أثناء تنفيذ البرنامج بفاعلية، ومع بعضهن البعض، واشتراكهن في مجموعات الواتس آب، والتويتر،

وتبادل الايميلات مع بعضهن البعض.

- اعتماد البرنامج على استراتيجيات تدريسية تتواكب مع مهارات القرن الحادي والعشرين مثل العصف الذهني والحوار والمناقشة والتعلم القائم على المشكلة ومجموعات العمل التعاوني والتدريب على المهارات من خلال المهام التي تقوم بها المعلمات في مجموعات متعاونة على أن يتم التقويم بشكل فردي لتزيين فكره المسؤولية والمحاسبة.
- تشجيع العمل الجماعي والعروض التقديمية والعمل المستقل لدى الطالبات.
- وجود التغذية الراجعة مع توافر التعزيز المتواصل والفوري أسهم في زيادة فعالية التعلم، كما ساعد على زيادة نشاط معلمات رياض الأطفال (عينة الدراسة) وإثارة الرغبة في التعلم.
- وقد يرجع هذا أيضاً إلى أن طبيعة مهارات القرن الحادي والعشرين وارتباطه بما يمارسونه من أعمال مختلفة في روضاتهم زادت من رغبتهن في معرفة كل ما يمكن معرفته عن هذه المهارات والتفاعل معها بدرجة كبيرة، الأمر الذي أدى في النهاية إلى تحقيق البرنامج لفاعليه داخلية عالية، ووصول غالبية معلمات رياض الأطفال (عينة الدراسة) إلى مستوى التمكن من أداء هذه المهارات.
- وكذلك ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى ما لاحظته على أفراد العينة من رغبة قوية في اكتساب مهارات جديدة والذي اتضح لدى الباحثة من خلال مناقشتها وحواراتها معهن، ومن خلال أسألتهن التي كانت توجه للباحثة، وأيضا من خلال التزامهن بكل ما طلبته الباحثة منهن من ضرورة الالتزام بمواعيد الجلسات، والتزامهن بأداء الواجبات المنزلية.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج العديد من الدراسات، حيث أشارت خميس (٢٠١٨) على أنه يمكن إكساب المعلمة واتقانها لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال تحديد مخرجات التعلم لبرامج إعداد المعلمات أو عن طريق برامج تدريبية التي تضمن اضطلاعهم بمهامها بكفاءة ومهنية عالية. وتؤكد دراسة الحطيبي (٢٠١٨) ودراسة الرويس (٢٠٢١) ودراسة أبو عباة (٢٠٢١) ودراسة الغامدي والناجم (٢٠٢٠) ودراسة Woods, Cho; Bruhn, & Fernando (٢٠١٩) على ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في تحسين وتنمية أداء المعلمات بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين. وأوصت دراسة بينتر وآخرون (Paynter et al, 2021) بضرورة التطوير والتدريب المستمر للمعلمة للارتقاء بمستوى الأداء، والاهتمام بمصادر التطوير، وأساليب التعليم والتعلم، والتوجه للاتجاه التعاوني، وتزودها بمهارات القرن الحادي والعشرين في ظل الضعف الواضح في أداء بعض معلمات رياض الأطفال، وقصورهن في امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين.

وبهذا تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي نصه: "ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال؟".

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. الاستفادة من البرنامج التدريبي في الدراسة

الحالية كأحد مكونات البرامج التدريبية والتطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال.

٢. دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال، من خلال مراجعة متطلبات التخرج في البرنامج، لضمان أن تمثل معلمات المستقبل نماذج لتلك المهارات، وأن يكن قادرات على نقلها وتطبيقها.

٣. تطوير برامج التدريب بما يتناسب مع متغيرات العصر الحديث، وتوظيف الفصول الافتراضية التفاعلية في تقديم الدورات التطويرية لرفع كفاءة معلمات رياض الأطفال.

٤. العناية بتصميم مقاييس وأدوات ومؤشرات خاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين وتنوع مستويات إتقان تلك المهارات.

٥. توفير البنية التحتية المناسبة لاستخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني، مع توفير الكوادر الفنية الداعمة لمواجهة الأعطال التي قد تطرأ على النظام.

٦. إعداد أدلة لمهارات استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني وتعميمها على معلمات رياض الأطفال.

بحوث مقترحة:

تقترح الباحثة إجراء مجموعة من الدراسات المستقبلية وهي:

١. إجراء دراسة مشابهة لبناء برنامج تدريبي لمهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات رياض الأطفال والتي لم تدخل بالدراسة الحالية.

٢. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تتناول فئة مستهدفة أخرى كالطالبات أو أعضاء هيئة التدريس.

٣. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على عينة أكبر أو على مراحل أخرى أو في مناطق تعليمية أخرى.

٤. دراسة فعالية نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) في تنمية مهارات أخرى.

٥. دراسة اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو أنظمه إدارة التعلم الالكتروني.

٦. دراسة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في استخدام أنظمه إدارة التعلم الالكتروني.

قائمة المراجع والمصادر:

١. أبو العلا، ليلى حسني (٢٠١٧). فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Black-board في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٨٥، ص ص٣٣٦-٣٩٦.

٢. أبو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعلم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض.

٣. أبو عباة، أثير إبراهيم محمد (٢٠٢١). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٨٩(١)، ٢٩٧ - ٣٣٤.

٤. البلاصي، رباب عبدالمقصود يوسف (٢٠١٦). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم-بلاك بورد

(Blackboard)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٦٩، يناير، ص ص١٠٣-١٢٠.

٥. الحطيبي، دينا. (٢٠١٨). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ١(٤)، ص ص ٢٦١- ٢٩١.

٦. خميس، ساما. (٢٠١٨). مهارات القرن الـ ٢١: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل، مجلة الطفولة والتنمية، ٣١(١)، ص ص ١٤٩-١٦٣.

٧. الدسماني، سمر فهد والعمر عبدالرحمن صالح. (٢٠١٧) تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني بلاك بورد. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦(٣).

٨. رزق، فاطمة (٢٠١٥). استخدام مدخل STEM التكاملي لتعليم العلوم في تنمية مهارات القرن ٢١ ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٧٢، ص ص٧٩-١٢٨.

٩. الرويس، عزيزة بنت سعد (٢٠٢١). تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٥، ٢٢٩ - ٢٧٧.

١٠. السدحان، عبد الرحمن عبد العزيز (٢٠١٥) اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢، ص ص ٢٧٨-٢٢٣.

١١. سويدان، أمل عبدالفتاح والرميح، رحاب عبدالله عبدالعزيز (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات إستخدام نظم إدارة التعلم لمعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ٣٥، ٤٥١ - ٤٩٩.

١٢. شعيب، إيمان محمد (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي مقترح لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل مهارات بناء الاختبارات الإلكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٥٣، ص ص ١٧٩-٢٠١.

١٣. الشمري، وليد سعود والعمري، أكرم محمود (٢٠١٦). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لنظام البلاك بورد، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١٤. الشهري، أحمد عاطف عبدالرحمن (٢٠١٨). واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الانجليزية لمهام نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، جامعة الملك خالد، ٢٩(١)،

٣٨٢ - ٤٠٣.

١٥. الشهري، سعيد علي (٢٠١٣). مستوى توافر مهارات استخدام تقنيات التعليم لدى معلمي الصفوف الأولية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٦. الشهري، ظاهر بن فراج (٢٠١٣). تقويم التعلم الإلكتروني في التعليم العالي السعودي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة.٣(٦)، ص ص ١-١٢.

١٧. الشهري، عبد الله محمد (٢٠١٦). مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٨. الضالعي، زبيدة عبدالله (٢٠١٨). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١١(٣٦)، ص ص١٥٤-١٧٣.

١٩. عامر، طارق عبدالرؤوف (٢٠١٥). التعلم الالكتروني والتعليم الافتراضي. القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٢٠. عبد القادر، مها (٢٠١٤). إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤(١٥٩)، ص ص ٦٧١-٧٩٤.

٢١. عبد المعطي، أحمد وزارع، أحمد (٢٠١٢). التدريب الإلكتروني ودورة في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية (دراسة تقويمية)، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ٣١(٢)، ص ص ٢٧٦-٣١٩.

٢٢. عبدالعزيز، غادة عبدالحميد (٢٠١٥). أنماط الفصول الافتراضية المباشرة والمسجلة وأثرها على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لتشغيل الأجهزة الرقمية لدى الطالبات المعلمات في مقرر وسائل وتكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ٢٥(٤)، ص ص١٢٥-١٨١.

٢٣. عبدالمجيد، أشرف عويس محمد (٢٠١٦). أثر اختلاف نمط التدريب الإلكتروني (المساعد، المدمج) في تنمية مهارات استخدام الفصول الافتراضية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية واتجاهاتهم نحوها، مجلة تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ٢٨، ص ص ١-٤٣.

٢٤. العتيبي، وضحى شبيب (٢٠١٧). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب وأثرها في تنمية مهارات تصميم الكتاب الإلكتروني في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة حائل واتجاهاتهن نحوها. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٥. العمري، صالحة (٢٠١٩). دور المشرفات التربويات في تنمية مهارات القرن ٢١ لدى معلمات الصفوف الأولية وأثر ذلك في تحقيق رؤية ٢٠٣٠ بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية ٣(٣)، ص ص٢٧-٥٠.

٢٦. العيد، سمية (٢٠١٩). تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء

مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن ومـدى اكتسـاب طلبـة الصـف العـاشر لهـا (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة). كليـة التربيـة، الجامعـة الإسـلامية بغـزة.

٢٧. الغامـدي، أمـاني خلـف والناجـم، أمـاني سـعد (٢٠٢٠). مهـارات معلـمات مرحلـة الطفولـة المبكـرة في القـرن الحـادي والعشريـن: دراسـة تنبؤيـة. مجلـة الجامعـة الإسـلامية للدراسـات التربويـة والنفسـية، الجامعـة الإسـلامية بغـزة، ٢٨(٦)، ٥٤٦ - ٥٧٢.

٢٨. الغامـدي، محمـد (٢٠١٥). تحليـل محتـوى كتـب الرياضيـات للصفـوف العليـا للمرحلـة الابتدائيـة في ضـوء مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة). كليـة العلـوم الاجتماعيـة، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية.

٢٩. الكسـباني، محمـد السـيد عـلي (٢٠١٠). برنامـج مقـترح عـبر الإنترنـت لتنميـة كفايـات التدريـب لـدى موجهـي التعليـم العـام، المؤتمـر العلمـي السـنوي الثالـث والـدولي الاول - معايـير الجـودة والاعتـماد في التعليـم المفتـوح في مـصر والوطـن العـربي، كليـة التربيـة جامعـة بورسـعيد ١، ص ص ١٥٥ - ١٦٩.

٣٠. اللمسي، عـادل حلمـي وعبـد الله، مصطفـى أحمـد (٢٠١٩). التدريـب عـبر الإنترنـت كمدخـل لتوظيـف مهـارات إدارة البيانـات الضخمـة (Big Data) في تطويـر الأداء المهنـي لـدى بعـض معلـمات ريـاض الاطفـال بمـصر، المجلـة التربويـة، جامعـة سـوهاج ٦٨، ص ص ٢٠٩٠-٢١٥٣.

٣١. مخلـص، محمـد محمـدي (٢٠١٥). تطويـر إدارة التعلـم الالكـتروني بالجامعـات المصريـة في ضـوء نظـام البـلاك بـورد، مجلـة كليـة التربيـة، جامعـة المنوفيـة، ٣٠(٤)، ص ص ٤١٣ - ٤٤٦.

٣٢. ملحـم، أمـاني (٢٠١٧). درجـة توافـر مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن في مقـرر التكنولوجيـا للمرحلـة الأساسـية العليـا ودرجـة امتـلاك الطلبـة لتلـك المهارات (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة). كليـة الدراسـات العليـا، جامعـة النجـاح الوطنيـة، فلسـطين.

٣٣. المملكـة العربيـة السـعودية (٢٠١٦). رؤيـة المملكـة ٢٠٣٠. نتعلـم لنعمـل، الريـاض.

٣٤. الموسـوي، عـلي شرف (٢٠١٠). التدريـب الإلكـتروني وتطبيقاتـه في تطويـر المـوارد البشريـة في قطـاع التعليـم بـدول الخليـج. ورقـة عمـل مقدمـة في النـدوة الأولى في تطبيقـات تقنيـة المعلومـات والاتصـالات في التعليـم والتدريـب. في الفـترة مـن ١٢-١٤/ ٤/ ٢٠١٠، كليـة التربيـة، جامعـة الملـك سـعود.

٣٥. النفيسـة، خالـد عبـد الرحمـن (١٤٢٨). واقع اسـتخدام المشرفـين التربويـين للتعليـم الإلكتروني في تدريـب المعلمـين بمدينـة جـدة، (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة). كليـة التربيـة، جامعـة أم القـرى.

٣٦. الهويـش، يوسـف إبراهيـم (٢٠١٨). التنميـة المهنيـة لمعلمـي المملكـة العربيـة السـعودية في ضـوء مهـارات القـرن ٢١، مجلـة العلـوم التربويـة ٤٢(١)، ص ص٢٤٦-٢٨٢.

قائمة المراجع والمصادر الأجنبية:

1. Almoeather, R. (2020). Effectiveness of Blackboard and Edmodo in Self-Regulated Learning and Educational Satisfaction, Turkish Online Journal of Dis-

tance Education, 21(2)8, pp. 126-140.

2. Al-Nofaie, H. (2020). Saudi University Students' Perceptions towards Virtual Education during COVID-19 Pandemic: A Case Study of Language Learning via Blackboard. Arab World English Journal, 11(3), 4-20.
3. Chen, Julian Cheng Chiang; Dobinson, Toni; Kent, Sarah (2020). Students' Perspectives on the Impact of Blackboard Collaborate on Open University Australia (OUA) Online Learning, Journal of Educators Online 17(1). PP. 1-12.
4. Chen, P., Lambert, A., & Guidry, K. (2010). Engaging online learners: The impact of web-based learning technology on college student engagement. Computers & Education, 54(4), pp. 1222-1232.
5. Cook, D., Garside, S., Levinson, A., Dupras, D., & Montori, V. (2010). What do we mean by web-based learning? A systematic review of the variability of interventions. Medical Education, 44(8), pp. 765-774.
6. Davis, R. Jayaratne, K. (2015). In-Service Training Needs of Agriculture Teachers for Preparing Them to Be Effective in the 21st Century. Journal of Agricultural Education, 56(4), pp. 47-58.
7. Easton, A., & Easton, G. (2011). Subscribing to webfolios: A scalable approach to showcasing student achievement. International Journal of Arts & Sciences, 4(21), pp. 223-229.
8. Epignosis, L. (2014). E-learning: Concepts, trends, applications. Version Gonzalez-Barbone, V, & Anido-Rifon, L. (2010). From SCORM to Common Cartridge: A step forward. Computers & Education, 54(1), pp. 88-102.
9. Hui, L. (2016). An Analysis on Blended Learning Pattern Based on Blackboard Network Platform A Case Study on the Course of Recruitment and Employment Management, iJET, 11(9), pp. 4-8.
10. Khafaga, A. (2021). The Perception of Blackboard Collaborate-Based Instruction by EFL Majors/Teachers Amid COVID-19: A Case Study of Saudi Universities. Journal of Language and Linguistic Studies, 17(2), 1160-1173.
11. Lee, J. (2010). Design of blended training for transfer into the workplace. British Journal of Educational Technology, 41(2), pp. 181-198.
12. Lopes, A. (2014). Learning Management Systems in Higher Education. Proceedings of EDULEARN14 Conference7th-9th July 2014, Barcelona, Spain, pp. 5360-5365.
13. McIntosh,D. (2014). List Of Corporate Learning Management Systems. Retrieved 1 April,2021,from : https://elearningindustry.com/list-corporate-learning-management-systems.
14. Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. Paper presented at the Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education

bile Cloud Learning (MCL) Platform Blackboard--A Modification of the UTAUT Model, Education and Information Technologies, 25(1), pp.223-238 .

22. Suto, I. (2013). 21st Century Skills: Ancient, Ubiquitos, enigmatic? Research Matters: A Cambridge Assessment Publication. University of Cambridge. www.cambridgeassessment.org.uk/images/130437-21st-century-skills-ancient-ubiquitous-enigmatic.pdf
23. Williams, J., & Walker, L. (2018). From paper to online—the electronic practice webfolio: A reflective account. British Journal of Midwifery, 26(8), pp. 540-544.
24. Woods, S; Choi, T; Bruhn, A & Fernando, J. (2019). Examining Teachers' Perceptions of K-11 Students' 21st Century Skills and Student Performance. Psychology in the Schools, 56(9), 1434-1454.
25. Zakareya, S., & Al-Qahtani, F. (2020). The Effect of Webfolios on Saudi EFL Students' Self-Directed Learning Readiness, International Education Studies; Canadian Center of Science and Education, 13(5), pp. 150-159.

References:

1. Abolela, Laila Hosny (2017). Effectiveness of time management resulting from using Blackboard software in learning in Al-Taif University students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, Part 1, 87, pp. 1-30.
2. Alsaleh, N. (2020). Learning Management System Blackboard--A Modification of the UTAUT Model, Education and Information Technologies, 25(1), pp.223-238 .
3. Bulgarian Comparative Education Society 10th, Jun 12-15, Kyustendil, Bulgaria, Bulgarian Comparative Education Society.
4. North Central Regional Educational Laboratory (NCREL,2003). enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age. http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm/.
5. Palmer, T. (2015). 15 Characteristics of a 21st Century Teacher. www.cutt.us/xjfiu.
6. Paynter, K; Barnes, J. (2021) Moving from Blackboard to Canvas: What the Research Says, plus Two Professors' Experiences, International Journal on E-Learning, 20(1), pp. 5-16.
7. QCAA (2015). Queensland Curriculum and Assessment Authority: 21st century skills for senior education , An analysis of educational trends. PP 1 – 25.
8. Scott, C. (2015). The Futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?. Retrieved: https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/the-futures-of-learning-2-what-kind-of-learning-for-the-21st-century (10/04/2021).
9. Soni, A. (2016). Choosing The Right Learning Management System: Factors And Elements. Retrieved 2 March,2021,from: https://www.linkedin.com/pulse/choosing-right-learning-management-system-factors-elements-amit-k
10. Sultana, J. (2020). Determining the Factors That Affect the Uses of Mo-

the experience of King Saud University in using the Blackboard e-learning management system. Specialized International Educational Journal, 6 (3).

8. Rezk, Fatimah (2015). Using the approach of integrative STEM for science education in developing 21st century skills and decision-making skills in first year students at the Faculty of Education. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab educators. 72, p S79-128.
9. Al-Ruwais, Aziza bint Saad (2021). Evaluating teaching practices in the light of the twenty-first century skills for primary grade teachers in Riyadh. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, the Islamic University of Madinah, 5, 229 - 277.
10. El-Sadhan, Abdel-Rahman Abdel-Aziz (2015) Attitudes of students and faculty staff at the faculty of Computer and Information Sciences at Imam Mohamed bin Saud Islamic University towards using Blackboard e-learning management system and its relationship to some variables. Journal of Educational Sciences, Imam Mohamed bin Saud Islamic University, 2, pp. 278-223.
11. Suwaidan, Amal Abdel-Fattah and Al-Rumaih, Rehab Abdullah Abdel-Aziz (2018). A proposed training program based on blended learning to develop some skills of using learning management systems for general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational Technology, 85, p. 336-396.
2. Abo Khatwa, Elsayed Abdel Mawla (2013). Effectiveness of a suggested program based on distance e-training on developing some e-learning skills in faculty staff. The Third International Conference on E-Learning and Distance Education. Riyadh.
3. Abu Ababa, Atheer Ibrahim Muhammad (2021). The degree to which kindergarten teachers practice the skills of the twenty-first century with kindergarten children in the light of the Kingdom 2030 from their point of view. Journal of Education, Al-Azhar University, 189(1), 297-334.
4. El-Ballasi, Rabab Abdel-Maqsoud Youssef (2016). of faculty staff attitudes at Hail University towards using Blackboard Learning Management System, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 69, January, pp. 103-120.
5. El-Hotaibi, Dina. (2018). Evaluating the performance of science teachers' teaching at intermediate stage in terms of 21st century skills. International Journal of Research in Educational Sciences, 1(4), pp. 261-291.
6. Khamis, Sama (2018). 21st Century Skills: A Framework for Learning for the Future. Journal of Childhood and Development, 31(1), pp. 149-163.
7. El-Dasmani, Samar Fahd and Omar Abdul Rahman Saleh. (2017) "Evaluating

tencies in Imam Mohamed bin Saud Islamic University in Riyadh in faculty staff. (Unpublished master thesis). faculty of Education, Umm Al-Qura University.

18. El-Dhalei, Zubaidad Abdallah (2018). Obstacles of using e-learning from the point of view of in Najran University staff. The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, 11 (36), pp. 154-173.
19. Amer, Tarek Abdel-Raouf (2015). E-learning and virtual education. Cairo: Arab Group for Training and Publishing.
20. Abdel Qader, Maha (2014). Reorienting teacher professional development in terms of 21st century skills. Journal of the faculty of Education, Al-Azhar University, 4(159), pp. 671-794.
21. Abdel Mouty, Ahmed and Zare, Ahmed (2012). E-training and its role in achieving professional development in social studies teacher (an evaluation study). International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University 31 (2), pp. 276-319.
22. Abdelaziz, Ghada Abdel Hamed (2015). Patterns of direct and recorded virtual classrooms and its impact on cognitive achievement and skill performance for operating digital devices in female student teachers in educational means and technology course. Journal of Educational Technology, Series of studies and research, the Egyptian Association for Educational Technology nology - Studies and Research, Arab Society for Educational Technology, 35, 451 - 499.
12. Shouaib, Iman Mohamed (2014). The effects of a suggested training program to provide faculty staff at Hail University with the skills for building electronic exams with Blackboar Learning Management System. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 53, pp. 179-201.
13. El-Shamary, Walid Saud and Al-Omari, Akram Mahmoud (2016). The reality of using Blackboard system by faculty staff at Hail University. Yarmouk University, Irbid, Jordan.
14. Al-Shehri, Ahmed Atef Abdel-Rahman (2018). The reality of students' use of English language teachers' Blackboard tasks at King Khalid University. King Khalid University, Journal of Educational Sciences, King Khalid University, 29(1), 382-403.
15. El-Shehri, Said Ali (2013). The level of availability of using teaching techniques skills in primary classes teachers. (Unpublished master thesis). faculty of Education, Umm Al-Qura University.
16. El-Shehri, Zaher bin Farraj (2013). Evaluation of e-learning in Saudi higher education. Specialized International Educational Journal. 3(6), pp. 1-12.
17. El-Shehri, Abdallah Mohamed (2016). The availability of e-learning compe-

childhood teachers in the twenty-first century: a predictive study. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, the Islamic University of Gaza, 28 (6), 546-572.

28. Al-Ghamdi, Mohamed (2015). Analysis of the content of mathematics books for upper grades of primary stage in terms of 21st century skills century. (unpublished master thesis). Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

29. El-Kasbany, Mohamed El-Sayed Ali (2010). A suggested online program to develop training competencies in general education directors. The third annual and first international scientific conference - Standards of quality and accreditation in open education in Egypt and Arab world, Faculty of Education, Port Said University 1, pp. 155-169.

30. Al-Lamsy, Adel Helmy and Abdallah, Mostafa Ahmed (2019). Online training as an approach to employ Big Data management skills in developing professional performance in some kindergarten teachers in Egypt. Educational Journal, Sohag University, 68, pp. 2090-2153.

31. Mukhlis, Mohamed Mohammadi (2015). The development of e-learning management in Egyptian universities in terms of blackboard system. Journal of the College of Education, Menoufia University, 30 (4), pp. 413-446.

32. Melhem, Amani (2017). The degree of availability of 21st century skills 25(4), pp. 125-181.

23. Abdel Majeed, Ashraf Owais Mohamed (2016). The effect different style of electronic training (assisted, vs. integrated) in developing using virtual classrooms skills in graduate students at the faculty of Education and their attitudes towards it. Journal of Educational Technology - Studies and Research, Arab Society for Educational Technology, 28, pp. 1-43.

24. El-Otaibi, Wadha Shabib (2017). Designing an e-learning environment based on some of second generation web applications and its impact on developing e-book design skills in educational technology course for students of Hail University and their attitudes towards it. (Unpublished PhD thesis), Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

25. Al-Omari, Salha (2019). The role of female educational supervisors in developing 21st century skills in primary grade teachers and its impact on achieving 2030 vision in Jeddah city. Journal of Educational Sciences 3 (3), pp. 27-50.

26. Al-Eed, Somaya (2019). Analysis of the content of technology books for basic stage in terms of 21st century skills and the extent to which 10th grade students acquire them. (unpublished master thesis). Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

27. Al-Ghamdi, Amani Khalaf and Al-Najem, Amani Saad (2020). Skills of early

in technology course for upper basic stage, and the degree to which students possess these skills. (unpublished master thesis). Faculty of Graduate Studies, Al-Najah National University, Palestine.

33. Kingdom of Saudi Arabia (2016). Saudi Vision 2030. Learning to work. Riyadh.

34. El-Moussawi, Ali Sharaf (2010). E-training and its applications in developing human resources in education sector in Gulf countries. A working paper presented at the first symposium on ICT applications in education and training. From 12-14/4/2010, faculty of Education, King Saud University.

35. Al-Nafisah, Khaled Abdel-Rahman (1428). The reality of educational supervisors' use of e-learning in teacher training in Jeddah. (unpublished master thesis). College of Education, Umm Al-Qura University.

36. El-Huwaish, Youssef Ibrahim (2018). Professional development for teachers in Kingdom of Saudi Arabia in terms of 21st century skills. Journal of Educational Sciences 42 (1), pp. 246-282.

أفعال الكلام في (أحاديث كتاب الصلح في صحيح البخاري) مقاربة تداولية

Speech Acts in (Ahadiths of Reconciliation Book in Sahih al-Bukhari) Pragmatics approach

د. تنوير بنت أحمد علي هندي
أستاذ البلاغة والنقد المشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.
Dr.tnweer@gmail.com

Dr. Tnweer Ahmed Ali Hendi
Associate Professor of Rhetoric and Criticism, Department Arabic Language and Literature, Faculty of Arts and Humanities, Jazan University, Saudi Arabia.
Dr.tnweer@gmail.com

https://doi.org/10.56760/BJBV7570

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة أفعال الكلام في أحاديث "كتاب الصلح"، في صحيح البخاري، دراسة تداولية، من خلال التركيز على نظرية "أفعال الكلام" التي وضعها الفيلسوف البريطاني جون أوستين، ونضجت على يد تلميذه الأمريكي سورل، آخذًا في اعتباره أن كل قول هو عمل أو فعل، وقد تم تقسيم البحث إلى مبحثين يسبقهما مقدمة وتمهيد، وتعقبهما خاتمة، تناولت المقدمة الإجراءات المتعلقة بالبحث، وتطرق التمهيد للجانب النظري للأفعال الكلامية، في حين تناول المبحث الأول الأفعال الكلامية المباشرة، أما المبحث الثاني فتناول الأفعال الكلامية غير المباشرة في كتاب الصلح، وأما الخاتمة فتطرقت لأهم النتائج التي توصل إليها البحث. وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج، منها: أن الآليات والإجراءات التداولية أبرزت وسائل إنجازية للنصوص، ومنها الحديث النبوي، ووضحت مدى تأثيره. وأن معظم أغراض الأفعال الكلامية في الأحاديث موضوع الدراسة تدور حول التوجيه والإرشاد؛ كون النبي -صلى الله عليه وسلم- إنما بعث هاديا ومرشدا وموجها ونذيرا للناس أجمعين.

الكلمات المفتاحية:
الخطاب، الفعل الإنجازي، الإنشاء الطلبي، الفعل التأثيري، البلاغة النبوية.

Abstract

This paper aims to study Speech Acts in the hadiths of "Reconciliation Book" in Sahih al-Bukhari, a pragmatic approach, by focusing on the theory of "Speech Acts" developed by the British philosopher John Austen, and matured by his American student Sorrell. Taking into account that every saying It is an action. Accordingly, the paper has been divided into two sections preceded by an introduction and a preface, followed by a conclusion. The introduction dealt with the research procedures, and the preface touched on the theoretical side of Speech Acts, while the first section dealt with direct Speech Acts, while the second topic dealt with indirect Speech Acts in the Reconciliation Book, and the conclusion touched on the most important findings of the research. The research reached a number of results, including: The Pragmatic mechanisms highlighted the achievement means of texts, including the Prophetic hadith, and clarified the extent of its impact. Therefore, that most of the purposes of the Speech Acts in this paper revolve about guidance and mentoring. Stressing the fact that the Prophet – (may God's prayers and peace be upon him) - was sent as a guide, a warner for all people.

Keywords:
Discourse, Achievement act, Prophetic hetoric, Perlocutionary act, Demand Composition.

مقدمة:

تعد نظرية "أفعال الكلام" من المباحث التي اهتم بها التيار التداولي، وقد تبلور عدد من مفاهيم التداولية في حقل الدراسات اللسانية من خلال نظرية أفعال الكلام، فاعتناء التداولية بعلاقة النشاط اللغوي بمستخدميه، ودراستها لعملية الاستعمال الناجح للعلامات اللغوية، ومراعاة المقام وعناصره والسياق جعل نظرية أفعال الكلام تحظى بالاهتمام والتطوير في محاضن العلماء باختلاف تخصصاتهم وتوجهاتهم العلمية، رغم أنها وفق منظور فلسفي نشأت على يدي الفيلسوف جون أوستين L. Austin John، وقام بتطويرها تلميذه سورل R. Searle John. وقد جاءت "لتغير تلك النظرة التقليدية للكلام التي كانت تعتمد أساسا على الاستعمال المعرفي والوصفي للكلام، ونظرت إلى اللغة باعتبارها قوة فاعلة في الواقع ومؤّثرة فيه، فألغت الحدود القائمة بين الكلام والفعل" (حكيمة، ٢٠٠٨م: ١١).

وهكذا يكون مبدأ الدراسات المتعلقة بنظرية الأفعال قائما على بحث معطيات الكلام في صورة أفعال منجزة، ومن ثم، فعملية التواصل اللغوي هي حقل عمليات السلوك الإنجازي للفعل، ومدار مجال التأثير بالكلمات لتحويلها إلى أفعال منجزة، سواء على مستوى الاعتقاد أم على مستوى الأداء.

وإذا تأملنا الرسالة النبوية فسنجدها قد جاءت لتُحدِث تغييرا جذريا في معطيات الحياة البشرية، حيث استطاع النبي -صلى الله عليه وسلم- بوساطة كلماته، وفي مقامات مختلفة، أن يحرك الواقع، ويتحول به نحو المنهاج الحياتي الجديد الذي بعثه به الله تعالى، وارتضاه للبشر دينا؛ ولذا فإن البحث يسعى إلى استخراج الأفعال الكلامية من كلام النبي -صلى الله عليه وسلم- للإجابة عن التساؤل الذي انبثقت منه نظرية الأفعال الكلامية، وهو: "كيف نصنع الأشياء بالكلمات؟"، ومن ثم فإن إشكالية البحث تتجلى في الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

- كيف تَبَلْوَرَ البعد التداولي في الحديث النبوي من خلال نظرية أفعال الكلام؟
- إلى أي مدى تنوَّع التأثير في المخاطب ليتحقق الفعل من خلال القول؟

وبناءً عليه فقد جاء هذا البحث ليقدم نموذجا تطبيقيا على أحاديث "كتاب الصلح" في صحيح البخاري؛ لتستوضح أفعال التلفظ فيها، وما حققته من قوة إنجازية وتأثيرية في المخاطبين، ليس فقط في مقام التكلم، ولكن في كل مقام يقاس عليه عبر العصور الممتدة منذ بعثة النبي -صلى الله عليه وسلم- وحتى قيام الساعة، شريطة أن يكون هذا التلقي محاطا بإطار من الإيمان والتسليم للتشريع الإسلامي.

ولدراسة هذا الموضوع، فقد اعتمد البحث على المنهج التداولي وما اقترحته نظرية أفعال الكلام من خطوات وتصورات، ومن ثم فقد استعرض هذه الأحاديث، وتتبع أنواع أفعال الكلام الواردة في كل منها؛ ليوضح كيف أنها جاءت في سياقات ومقامات متضمّنة أغراضا إنجازية غيّرت سلوكياتٍ ومعتقداتٍ لدى المتلقي، سواء كان المخاطبُ حاضرًا (الصحابة)، أم شخصيةً غائبة تُمثِل المتلقي الغائب الذي سيتلقى الحديث النبوي مكتوبًا، أو محكيًّا، بعد انقضاء زمن التلفظ.

وقد اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مبحثين، يسبقهما مقدمة وتمهيد، وتعقبهما خاتمة، تناولت المقدمة الإجراءات المتعلقة بالبحث، وتطرق التمهيد إلى الجانب النظري للأفعال الكلامية، في حين تناول المبحث الأول الأفعال الكلامية

المباشرة، أما المبحث الثاني فتناول الأفعال الكلامية غير المباشرة في كتاب الصلح، وأما الخاتمة فتطرقت إلى أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

تمهيد:

نشأت اللسانيات في مسار العناية باللغة في ذاتها ولذاتها؛ فغاصت في دراسة العلاقة بين العلامات في إطار الجملة؛ لتعتني بالبناء الإعرابي تارة، ولتمسك بطرف الدلالة تارة أخرى، فتقتصر على دراسة العلاقة بين العلامات والأشياء، وظلت تدور في فلك جزئيات اللغة.

وقد تساءل بلانشيه عن سبب انحسار الدراسات اللسانية إلى زمن طويل في ثنائية الصوتيات/ الصوتمية، وعلم الصرف التركيبي (MORPHO-SYNTAXE)، بيد أن اللغة تبدو مكرسة لإنتاج المعنى، حين التواصل بها (بلانشيه، ٢٠٠٧م: ٣٤). كان هذا التساؤل يدور حول الفجوة التي اعترت الدراسات اللسانية، حتى جاءت التداولية لتركز على مفاد اللغة، باعتبارها أداة تواصلية؛ بحثا عن مدلولها الواقعي في الاستعمال، فعمدت إلى دراستها من منظور "تداولها" بين مستعمليها. إذن يمكننا القول إن التداولية نشأت "ردّ فعل للتوجيهات البنيوية فيما أفرزته من تصورات صورية مبالَغ فيها، خاصة عند اللساني الأمريكي تشومسكي وأتباعه، وكذلك الغلو في الاعتماد -عند وصف الظواهر اللغوية- على التقابل المشهور الذي وضعه دي سوسور بين اللغة والكلام، حيث أبعد الكلام، وهو الذي يمثل الاستعمال الحقيقي للغة ونظامها" (الإبراهيمي، ٢٠٠٦م: ١٧٧).

وهذا التوجه في منظور التأسيس للتداولية هو ما جعل جورج يول يوضح مفهومها من خلال اختصاصاتها؛ حيث إذ يقول: "تختص التداولية PRAGMATICS بدراسة المعنى كما يوصله المتكلم أو الكاتب ويفسره المستمع أو القارئ؛... التداولية هي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلم" (يول، ٢٠١٠م: ١٩).

وهكذا يتضح أن التداولية لم تقف عند حدود البنيوية وطرائق التكوين، كما أنها لم تنهمك في التأويلات المستغرقة فيما هو منتج للنص، بل يمكننا القول إن التداولية هي مسار التوسط بين هذين الطرفين، حيث اعتنت بالمعنى الصادر عن المتكلم، وكيفية إدراك المتلقي له، دون أن تغفل السياق، والمقام، والصدق، وإخلاص المتكلم، وتضمين الأثر؛ فقد "استقرت التداولية في المفترق بين داخل النص وخارجه، فالدراسات التداولية، لم تهمل البنى الداخلية، وهي في الوقت نفسه لم تنضبط للاكتفاء بدراسة الظروف الحافة بإنشاء النص" (بوضياف، ٢٠١٩م: ٧٢).

ومع أن التداولية مرت بمراحل عديدة حتى أصبحت نظريةً لها أسس ومعايير واضحة، "فقد أعادت التداولية الاعتبار للمتكلمين الذين يتفاعلون من خلال ما يفرضه عليهم موقف الخطاب من معطيات اجتماعية وثقافية ولغوية، فلم يعد المتكلم عنصرًا مهمشا في علاقة اللغة بالكلام". (أوشان، ٢٠٠٠م: ٥).

وقد أفضت جهود بنفنست Benveniste "إلى نتيجة مفادها أن الخطاب البشري، رغم كونه الظاهرة الأشد تعقيدا لدى الإنسان لارتباطها بالعقل، إلا أنه يتأسس مبدئيا في العناصر الآتية: (أنا، الآن، هنا)، وهي العناصر الثلاثة التي شكلت هيكل النظريات التداولية كنظرية الحديث، ونظرية قوانين الخطاب، وأحكام المحادثة، ونظرية أفعال الكلام" (أوشان، ٢٠٠٠م: ٥).

وهكذا انسلت التداولية في تفرعات متراتبة "انبثقت عنها مجموعة من المفاهيم والآليات

الإجرائيـة، أبرزهـا: أفعـال الـكلام، وهـي أهـم نظريـة في الـدرس التـداولي، حيـث نظـرت للغـة باعتبارهـا فاعلـة في الواقـع ومؤثـرة فيـه" (طهـراوي، د.ت: ١١٦)، وهـذا الواقـع -منطقيـا- لا بـد فيـه مـن وجـود "متكلـم ومخاطـب، ولا يكـون إلا لـدواع، ولا يكـون إلا لمقاصـد، ولا يكـون إلا في إطـار زمـاني ومـكاني، وشروط تواصليـة، هـي مـا نعـبر عنـه بعنـاصر السـياق والمقـام" (مقبـول، ٢٠١١م: ٢١). وقـد ظهـرت التداوليـة، باعتبارهـا منهجـا لـه خصوصيتـه واسـتقلاله، مـن خـلال معـالم واضحـة، عندمـا أسـس أوسـتين (المؤسـس الحقيقـي لعلـم التداوليـة) نظريـة أفعـال الـكلام، ونظـر إلى البعـد الإنجـازي للـكلام عنـد التلفـظ بـه. ففـي كتابـه "نظريـة أفعـال الـكلام" أكـد عـلى قصـور النظـرة القائمـة عـلى اختـزال الـكلام في تصويـره للعـالم فقـط، وأوضـح أن الـكلام يُحـدث تأثـيرًا آخـر أكثـر أهميـة، وهـو أثـره في المتلقـي، أي البعـد الإنجـازي للـكلام. (أوسـتين، ١٩٩١م: ١٢٣).

وهكـذا ارتكـزت نظريـة أفعـال الـكلام عـلى ثلاثـة عنـاصر رئيسـة، هـي: فعـل القـول، والفعـل الإنجـازي، والفعـل المترتـب عـن القـول. وهـو مـا يحققـه القـول مـن إنجـاز وتأثـير في المتلقـي، ويتحـدد هـذا الإنجـاز بنـاءً عـلى الاتفـاق الواقـع بـين المخاطِب والمخاطَـب مـن حيـث اللغـة الموحـدة والثقافـة والأعـراف، فالـكلام يحمـل تأثـيرًا مقصـودًا مـن أجـل تحقيـق وإنجـاز مـا يعـبر عنـه؛ ومـن ثـم يمكـن تعريـف الأفعـال الكلاميـة بأنهـا: "أقـوال تـؤدَّى بهـا أفعـال، فبهـا يمكـن للمـرء أن ينجـز أفعـالًا بواسـطة اللغـة" (فضـل، د.ت: ١٠).

ولذلـك فقـد أصبـح "الفعـل اللغـوي محـور اهتـمام الدراسـات اللسـانية النصيـة؛ إذ يمثـل التأكيـد عـلى أشـياء، أو إعطـاء أوامـر، أو إثـارة أسـئلة، أو القيـام بوعـود، أو غـير ذلـك مـن الأفعـال التداوليـة التـي تركـز عـلى تأويـل النصـوص؛ باعتبارهـا أفعـالا للغـة كالوعـود، والتهديـدات، والاسـتفهامات، والطلبات، والأوامـر" (بوقـرة، د.ت: ١٨٩).

وقـد قـدم أوسـتين للبحـث التـداولي نوعـين مـن الأفعـال، وقـام بالتفرقـة بينهـما: فـالأول: الأفعـال الإخباريـة، وهـي التـي نخـبر بهـا عـن الموجـودات والأشـياء، وهـي تحتمـل الصـدق والكـذب، والنـوع الآخـر: الأفعـال الأدائيـة أو الإنجازيـة، التـي مـن خلالهـا يتحقـق الفعـل والإنجـاز، كالاعتـذار والوعـد وغـير ذلـك مـن الأفعـال (أوسـتين، ٢٠١٩م: ١٥٠)، ولكنـه في النهايـة "رفـض المقابلـة التـي أقامهـا بـين نوعـي الأقـوال، وخلـص إلى أن كل قـول عمـل، ولا يوجـد -إن أمعنّـا النظـر- جمـل وصفيـة، فـكل عبـارة تامـة كاملـة مسـتعملة لا بـد أن تتضمـن إنجـاز عمـل لغـوي واحد عـلى الأقـل" (بوضيـافي، ٢٠١٩م: ٨٦)؛ إذ ميـز بـين ثلاثـة مـن الأعـمال اللغويـة عـلى النحـو الآتي (روبـل، وموشـلر، ٢٠٠٣م: ٣٢):

١. العمـل القـولي، وهـو الـذي يتحقـق مـا إن نتلفـظ بـشيء مـا.
٢. العمـل المتضمـن في القـول، وهـو الـذي يتحقـق بقولنـا شـيئا مـا.
٣. عمـل التأثـير بالقـول، وهـو الـذي يتحقـق نتيجـة قولنـا شـيئا مـا.

وفي نهايـة الأمـر فـإن أوسـتين قـد جعـل الأفعـال اللغويـة في خمسـة أنـواع، هـي (أوسـتين، ٢٠١٩م: ١٩٦- ١٩٧).

١. الحُكميـات، وتتمثـل في الحكـم نحـو التبرئـة والإدانـة، والتقويـم، وغيرهـا.
٢. التنفيذيـات، وتقـضي بمتابعـة أعـمال، مثـل: الطـرد، العـزل، التسـمية، وغيرهـا.
٣. الوعديـات، وتُلـزم المتكلـم بالقيـام بتـصرف بطريقـة مـا، مثـل: الوعـد، الموافقـة، التعاقـد، وغيرهـا.

٤. السلوكيات، وهي أعمال تتفاعل مع أفعال الغير، نحو: الاعتذار، الشكر، التهنئة، وغيرها.
٥. العرضيات، وهي أعمال تختص بالعرض، مثل: التأكيد، النفي، الإصلاح، وغيرها.

وقد أكمل سورل مسار أوستين؛ فطور نظرية أفعال الكلام، ليعالج إشكالية التصنيف المرتبط بالأفعال التي وقع فيها، فصنف الأعمال اللغوية خارجة عن العلامات اللغوية وفق (بلانشيه، ٢٠٠٧م: ٦٣):

١. الغاية من الفعل مثل "الحصول على قيام س بشيء ما".
٢. اتجاه المطابقة بين العلامات اللغوية والعالم الواقعي.

وقد ميز سورل بين نوعين من الأفعال: الأول، أفعال مباشرة: وهي التي يدركها المتلقي من خلال بنيتها اللغوية المباشرة، والثانية غير المباشرة: وهي التي يختلف بُعدها الإنجازي عن مقصدية المتكلم، وهذه الأخيرة يوضحها السياق؛ حيث "يتواصل المرسل بالأفعال اللغوية غير المباشرة مع المرسل إليه بأكثر مما يتكلم به في الواقع، من خلال الاتكاء على خلفيتهم المعرفية المشتركة اللغوية وغير اللغوية، بالإضافة إلى توظيف المرسل إليه بقدراته العقلية والاستنتاجية" (الشهري، ٢٠٠٤م: ٣٩٢).

ومقصدية الكلام لها خصوصية في نظرية أفعال الكلام لتوضيح الحد الفاصل بين المعنى الحرفي للجملة وما يريد المتكلم قوله؛ حيث "تطرح مسألة القصدية، بشكل خاص في حالة أفعال الكلام غير المباشرة. لنتأمل مثلا، الاستعارات والمجاز والتورية أو السخرية التي لها فائدة كبرى في الخطاب الأدبي" (بولان، ٢٠١٨م: ٥٠). وجاء بعد ذلك (غرايس) خلفا لسورل مركِّزا على القصدية في عملية التخاطب، ونادى بالاستلزام الحواري، وهو "ما يرمي إليه المتكلم بشكل غير مباشر، جاعلًا مستمعه يتجاوز المعنى الظاهري لكلامه إلى معنى آخر" (الرويلي، والبازعي، ٢٠٠٠م: ١٠٠). ويقصد به ما يريد المتحدث إيصاله إلى المتلقي، ثم توالت جهود النقاد والباحثين بعد ذلك في التأسيس للتداولية ومباحثها المتعددة.

لقد وضع سورل منهجية محددة لتصنيف الأفعال الكلامية بنوعيها: المباشرة وغير المباشرة؛ لتتبلور في أربعة أقسام، هي: (فعل التلفظ، القوى المضمنة في القول، الفعل الإنجازي، الفعل التأثيري)، ورأى أن الهدف من فهم الأفعال الكلامية، وتَحَدُّدِ مقصدية الخطاب يكمن في الفعل الإنجازي الذي يرتبط بشكل تكاملي بالفعل الإنجازي، بحيث يترتب كل منهما على الآخر، وينقسم الفعل الإنجازي/ القوى المضمنة في القول بدوره إلى خمسة أقسام تتمثل في: (الإخباريات، الوعديات، التوجيهيات، التعبيريات، الإعلانيات)، ووضح مفاهيمها على النحو الآتي:

الإخباريات: (التقريريات، أفعال الإثبات، الأفعال التمثيلية) Assertifs Les، وهي تعبير عن الواقع، وتقرير لقضية معينة فيه، والغرض من هذه الأفعال هو التقرير والإثبات، وفيها يتحمل المتكلم مسؤولية صدق القضية المعبر عنها، وتشمل: أفعال التأكيد، والتحديد، والتقرير، والاستنتاج.

التوجيهيات: (الطلبيات، أو أفعال التوجيه) Di-rectifs Les، وهي توجه المتلقي للقيام بعمل ما كالطلب والأمر، والغرض من هذه الأفعال حمل المخاطب بدرجات متفاوتة على أداء عمل معين، ويشمل هذا النوع من الأفعال: النداء، والأمر، والنهي، والاستعطاف، والعرض، والتحضيض.

الالتزاميات: (الوعديات، أفعال الوعد) Promis-sifs Les، وهي وعد المتكلم بفعل شيء معين، والغرض من هذه الأفعال التزام المتكلم بالقيام بعمل ما في الزمان المستقبل؛ لذلك يُشترط فيها أن يكون المتكلم قادرا على أداء ما يُلزم نفسه به.

التعبيريات: (البوحيات - الإفصاحيات) Le ex-pressifs، وهي التعبير عن حالة ما، أو شعور معين، وتشمل هذه المجموعة الأفعال التي يعبر بها المتكلم عن حالات نفسية (انفعالية) في مواقف محددة كالشكر، والاعتذار، والمواساة، والترحيب، وغيرها.

الإعلانيات: (التصريحات) Les déclaratifs، وهي الإعلان عن أمر ما، والغرض من هذه الأفعال إحداث تغيير في الكون، إذا ما تحقق الإنجاز الناجح للفعل الكلامي، وذلك عندما يكون المتكلم قادرا على إنجاز ما يقول، وهي من الأفعال التي تتحكم فيها عوامل مؤسساتية تضمن تحقق الأفعال (موشلر، وريبول، ٢٠١٠م: ٧٤-٧٦).

المبحث الأول: الأفعال الكلامية المباشرة:

ينطوي هذا النوع من الأفعال على دلالات بسيطة ومباشرة لا تحتاج إلى إعمال الذهن لفهمها؛ كونها تعبر عما وضعت له في أصل اللغة، "ويستعمل المتكلم هذا النوع -عادة- عندما ينصبّ تركيزه على إيصال محتوى ما بطريقة مباشرة لا تحتاج إلى ما يخالف أصل ما يريد أن يتحدث عنه بشكله المباشر" (واصل، ٢٠٢٠م: ٨١).

وبما أن موضوع هذا البحث هو الحديث عن الصلح في "كتاب الصلح" للبخاري، فسيتناول البحث الألفاظ التي تناولت الصلح، بصرف النظر عن مصدرها، سواء أكان الرسول -صلى الله عليه وسلم- أم راوي الحديث، أم غير ذلك.

ونظرا للمكانة التي يحتلها الحديث النبوي فإنه لا يكاد يدخل في طور فعل التلفظ حتى يبلغ فعله القضوي قوة إنجازية ملزمة للمتلقي؛ تحثه، أو توجب عليه، أو تخبره بمطلب، أو توجهه لمسلك، بحسب مقتضيات السياق، وأحوال التلقي.

وسوف تتم دراسة هذه الأفعال المباشرة وفق تقسيمات القوى المضمنة في القول، وذلك على النحو الآتي:

أولا: الإخباريات أو التقريريات:

يقصد بها الإخبار عن موضوع أو قضية ما، بطريقة مباشرة، بالألفاظ التي تدل عليها دلالة صريحة في أصل وضعها اللغوي. إنها ألفاظ تحتمل الصدق والكذب، فهي تعد صادقة إذا كانت مطابقة للواقع، وكاذبة إذا لم تطابقه (ختام، ٢٠١٦م: ٩٤). ويرى (يول، ٢٠١٠م: ٨٩) أنها أفعال الكلام التي تبيّن ما يؤمن به المتكلم من أنه الحالة أو لا، وتمثل جمل الحقيقة، والجزم، والاستنتاجات، والأوصاف.

ومن أمثلة الإخباريات في كتاب الصلح ما رواه سَهْل بْن سَعْدٍ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ: أَنَّ أُنَاسًا مِنْ بَنِي عَمْرِو بْنِ عَوْفٍ كَانَ بَيْنَهُمْ شَيْءٌ، فَخَرَجَ إِلَيْهِمُ النَّبِيُّ ﷺ فِي أُنَاسٍ مِنْ أَصْحَابِهِ يُصْلِحُ بَيْنَهُمْ، فَحَضَرَتِ الصَّلَاةُ، وَلَمْ يَأْتِ النَّبِيُّ ﷺ، فَجَاءَ بِلَالٌ، فَأَذَّنَ بِلَالٌ بِالصَّلَاةِ، وَلَمْ يَأْتِ النَّبِيُّ ﷺ، فَجَاءَ إِلَى أَبِي بَكْرٍ، فَقَالَ: إِنَّ النَّبِيَّ ﷺ حُبِسَ وَقَدْ حَضَرَتِ الصَّلَاةُ، فَهَلْ لَكَ أَنْ تَؤُمَّ النَّاسَ؟ فَقَالَ: نَعَمْ، إِنْ شِئْتَ، فَأَقَامَ الصَّلَاةَ فَتَقَدَّمَ أَبُو بَكْرٍ، ثُمَّ جَاءَ النَّبِيُّ ﷺ، يَمْشِي فِي الصُّفُوفِ حَتَّى قَامَ فِي الصَّفِّ الأَوَّلِ، فَأَخَذَ النَّاسُ بِالتَّصْفِيحِ حَتَّى أَكْثَرُوا، وَكَانَ أَبُو بَكْرٍ لَا يَكَادُ يَلْتَفِتُ فِي الصَّلَاةِ، فَالْتَفَتَ فَإِذَا هُوَ بِالنَّبِيِّ ﷺ وَرَاءَهُ، فَأَشَارَ إِلَيْهِ بِيَدِهِ فَأَمَرَهُ أَنْ يُصَلِّيَ كَمَا هُوَ، فَرَفَعَ أَبُو بَكْرٍ يَدَهُ، فَحَمِدَ اللهَ

وَأَثْنَى عَلَيْهِ، ثُمَّ رَجَعَ الْقَهْقَرَى وَرَاءَهُ حَتَّى دَخَلَ فِي الصَّفِّ، وَتَقَدَّمَ النَّبِيُّ ﷺ، فَصَلَّى بِالنَّاسِ، فَلَمَّا فَرَغَ أَقْبَلَ عَلَى النَّاسِ، فَقَالَ: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِذَا نَابَكُمْ شَيْءٌ فِي صَلَاتِكُمْ أَخَذْتُمْ بِالتَّصْفِيحِ، إِنَّمَا التَّصْفِيحُ لِلنِّسَاءِ، مَنْ نَابَهُ شَيْءٌ فِي صَلَاتِهِ، فَلْيَقُلْ: سُبْحَانَ اللهِ، فَإِنَّهُ لَا يَسْمَعُهُ أَحَدٌ إِلَّا التَفَتَ، يَا أَبَا بَكْرٍ، مَا مَنَعَكَ حِينَ أَشَرْتُ إِلَيْكَ لَمْ تُصَلِّ بِالنَّاسِ"، فَقَالَ: مَا كَانَ يَنْبَغِي لِابْنِ أَبِي قُحَافَةَ أَنْ يُصَلِّيَ بَيْنَ يَدَيِ النَّبِيِّ ﷺ" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٢).

لقد أورد البخاري هذا الحديث تحت كتاب الصلح، رغم أن فعل التلفظ فيه للنبي ﷺ يحمل فعلا قضويا طلبيا يبدأ بالنداء، وقوته الإنجازية تتمثل في التوجيه لأحوال المصلين، ثم انتقل ليوجه استفهاما لأبي بكر الصديق عن المانع من التزام أمر النبي ﷺ، ثم إجابة أبي بكر -رضي الله عنه- التي تمثل فعلا كلاميا غير مباشر، بتوجيه المتلقي لآداب التعامل مع النبي ﷺ وأخلاقياته.

إن هذا النص التلفظي النبوي لا يرتبط بموضوع الصلح، بينما تأتي الإشارة لهذا المضمون من خلال الإخباريات التي جاءت في الفعل التلفظي لراوي الحديث سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ: "أَنَّ أُنَاسًا مِنْ بَنِي عَمْرِو بْنِ عَوْفٍ كَانَ بَيْنَهُمْ شَيْءٌ، فَخَرَجَ إِلَيْهِمُ النَّبِيُّ ﷺ فِي أُنَاسٍ مِنْ أَصْحَابِهِ يُصْلِحُ بَيْنَهُمْ".

فالفعل الإنجازي/ القوى المضمنة في القول هنا من الإخباريات؛ إذ أعطى سهل بن سعد ملابسات السياق الذي جاء فيه الحديث النبوي، فتحولت تلك الإخبارية إلى تقرير حادثة بعينها، ونقلها عبر فعل قضوي هو الإخبار، الذي نتج عنه قوة إنجازية هي وقوع مسؤولية الصلح بين الفئات المتخاصمة على الإمام.

بل إن في مجيء الفعل الماضي في عبارة (فخرج النبي) دلالة قوية على اعتياد الحضور إلى مواضع أصحاب الخصومة ليصلح بينهم، بحيث يصبح هذا السلوك نهجا لكل إمام من أئمة المسلمين يأتي من بعده، ومن هذا الإخبار أيضا قوله: في "أناس من أصحابه"، حيث يتبين الغرض الإنجازي في هذا الخبر أنّ الإمام له في سبيل تنفيذ الصلح أن يأخذ معه فئة تعينه على إنجاز مهمة الصلح بين المتخاصمين.

والحديث في مجمله ينتج فعلا تأثيريا على المتلقي الخاص، فيحثه على الصلح إن كان متخاصما مع غيره، ويحثه على تحمل مسؤولية الإصلاح إن كان إماما أو مسؤولا عن فئة، كما يؤثر على المتلقي العام بإيضاح أهمية السعي في الإصلاح بين المتخاصمين، وأن يكون له دور فاعل ومساند للإمام في قضية الإصلاح بين الناس.

ومنها قوله -صلى الله عليه وسلم-: "ثُمَّ تَكُونُ هُدْنَةٌ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَ بَنِي الأَصْفَرِ" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٥).

فالفعل الكلامي المتضمَّن في الحديث هو إخبار النبي -صلى الله عليه وسلم- بما سيكون في مستقبل الزمان بين المسلمين وبني الأصفر، أي: الروم، ولعل القوة الإنجازية لهذا الخبر لا تتمثل في مضمونه اللفظي، بل تكمن في دلالة علم النبي -صلى الله عليه وسلم- بأمر لم يكن قد وقع بعد، وفي إطلاع الله له على أمور غيبية، وما فيها من دليل على صدق نبوته.

والفعل التأثيري كذلك لهذا الحديث سيكون له بُعدٌ زمنيٌ قريبٌ هو تصديق الصحابة للنبي -صلى الله عليه وسلم- فيما قاله وإن لم يروه، وبُعدٌ زمنيٌ بعيدٌ يتمثل في سلوك المؤمنين الذين سيعقدون الهدنة مع بني الأصفر، وذلك بعد وفاة النبي -صلى الله عليه وسلم-، وإيمانهم بصدق نبوته، رغم أنهم لم يروه، ولم يعاصروه. كما أن هذا التأثير سيمتد أثره إلى ما بعد الحقبة

التي عقد فيها المسلمون الصلح مع الروم، وهو تصديق كل المسلمين في جميع العصور اللاحقة لهذا الإخبار الغيبي الذي يؤكد على صدق نبوة النبي ويؤيدها.

ثانيا: التوجيهات أو الأمريات:

تأتي هذه الأفعال في سياق كلام لا يحتمل الصدق ولا الكذب، وإنما تأتي بغرض دفع المخاطب إلى فعل شيء ما (ختام، ٢٠١٦م: ٩٢)، ويعرفها (يول، ٢٠١٠م: ٩٠) بأنها أفعال الكلام التي يستعملها المتكلم ليجعل شخصا آخر يقوم بشيء ما، وهي تعبر عما يريده المتكلم، وتتخذ أشكال أوامر وتعليمات وطلبات ونواهٍ ومقترحات. وليست التوجيهات هنا مقتصرة على إصدار الأوامر فقط، أي بشكلها الإيجابي، وإنما تشمل كذلك الجانب السلبي منها، وهو النواهي.

ومن ذلك قول النبي ﷺ: "اذْهَبُوا بِنَا نُصْلِحُ بَيْنَهُمْ" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٣). إذ إن فيه فعلا إنجازيا يدخل -بموجب تقسيم سورل- في الأمريات، إذ إن المقام Situation ينقل هذا الفعل إلى التوجيه المباشر نحو الإصلاح بشكل عام، من باب الاقتداء بالنبي ﷺ، والمقصود بالمقام هنا هو عناصره (دلاش، ١٩٩٢م: ٤٠) المكونة له، التي تشمل المشاركين في التبليغ، ومقاصدهم، ومكان التفاعل الذي يمثل منهجا مستمرا، وإن تغير المكان والزمان والمشاركون.

لقد ورد الفعل الإنجازي في هذا الحديث في سياق الأمر (اذهبوا بنا)، وهو فعل إنشائي مباشر، يستند المتلقي، لفهمه والكشف عن دلالته، على ما توفره البنية اللسانية الصرفة له (حمو، ٢٠١٦م: ٨٥٦)، وهو أمر يحيل إلى توجيه المخاطبين (الصحابة) إلى الذهاب إلى المتخاصمين؛ بغرض فض النزاع بينهم عن طريق الصلح، لا عن طريق التقاضي؛ لأن الصلح يكون فيه اقتناع من كلا الفريقين، بخلاف التقاضي.

وقد اتضح هذا المقام من خلال السياق الذي أورده سهل بن سعد -قبل أن ينقل نص كلام النبي ﷺ- بقوله: "أَنَّ أَهْلَ قُبَاءٍ اقْتَتَلُوا حَتَّى تَرَامَوْا بِالحِجَارَةِ، فَأُخْبِرَ رَسُولُ اللهِ ﷺ بِذَلِكَ، فَقَالَ: "اذْهَبُوا بِنَا نُصْلِحُ بَيْنَهُمْ"". فالخبر المؤكد عن أهل قباء وما ترتب عليه هو مدار القوة الإنجازية للفعل الكلامي (اذْهَبُوا بِنَا نُصْلِحُ بَيْنَهُمْ).

إن القوة الإنجازية هنا تتمثل في توجيه المخاطبين/ الصحابة إلى تنفيذ عمل اقترحه عليهم النبي -صلى الله عليه وسلم-، والمحتوى القضوي هو ما تعبر عنه البنية التركيبية للأمر ذاته، وما تحيل إليه من دلالة، فإذا أنجزوا ما يؤمرون به، فإن ذلك يعني ترتُّب جزاء معين على ذلك الأمر (واصل، ٢٠٢٠م: ٨٥)، هو الصلح بين طرفين متخاصمين، وهو غاية عظمى يسعى المسلم من خلالها إلى تحصيل الأجر والثواب من الله تعالى.

ثالثا: الإيقاعيات أو الإعلانيات:

يعرفها (يول، ٢٠١٠م: ٨٩) بأنها: أنواع أفعال الكلام التي تغير الحالة عبر لفظها؛ إذ يتوجب على المتكلم تسنم دور مؤسساتي، في سياق معين، لإنجاز الإعلان بصورة صحيحة، وباستعمال هذه الإعلانات يغير المتكلم العالم عبر الكلمات، وهذا يعني أن المتكلم بعد تلفظه بذلك الكلام المكون من كلمات وجمل، سيصبح هذا الكلام حكما ساري المفعول، يترتب عليه تغيير في الواقع المتصل بهذا الحكم، ولا بد للمتكلم من أن يكون له سلطة شرعية أو قانونية تخوله إصدار هذه الأحكام أو الإعلانيات.

ومن المعلوم أن النبي -صلى الله عليه وسلم- جاء

مشرعا للناس، فسنّته هي المصدر الثاني للتشريع في الإسلام بعد القرآن الكريم؛ ولذا فإن كثيرا منها يدخل في هذا النوع من الأفعال الكلامية.

ومن ذلك حديث أَبِي هُرَيْرَةَ، وَزَيْدِ بْنِ خَالِدٍ الجُهَنِيِّ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا-، قَالَا: "جَاءَ أَعْرَابِيٌّ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللهِ، اقْضِ بَيْنَنَا بِكِتَابِ اللهِ، فَقَامَ خَصْمُهُ فَقَالَ: صَدَقَ، اقْضِ بَيْنَنَا بِكِتَابِ اللهِ، فَقَالَ الأَعْرَابِيُّ: إِنَّ ابْنِي كَانَ عَسِيفًا عَلَى هَذَا، فَزَنَى بِامْرَأَتِهِ، فَقَالُوا لِي: عَلَى ابْنِكَ الرَّجْمُ، فَفَدَيْتُ ابْنِي مِنْهُ بِمِائَةٍ مِنَ الغَنَمِ وَوَلِيدَةٍ، ثُمَّ سَأَلْتُ أَهْلَ العِلْمِ، فَقَالُوا: إِنَّمَا عَلَى ابْنِكَ جَلْدُ مِائَةٍ، وَتَغْرِيبُ عَامٍ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: "لَأَقْضِيَنَّ بَيْنَكُمَا بِكِتَابِ اللهِ، أَمَّا الوَلِيدَةُ وَالغَنَمُ فَرَدٌّ عَلَيْكَ، وَعَلَى ابْنِكَ جَلْدُ مِائَةٍ، وَتَغْرِيبُ عَامٍ، وَأَمَّا أَنْتَ يَا أُنَيْسُ لِلرَجُلِ- فَاغْدُ عَلَى امْرَأَةِ هَذَا، فَارْجُمْهَا"، فَغَدَا عَلَيْهَا أُنَيْسٌ فَرَجَمَهَا" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٤).

يتضح في هذا الحديث أن أفعال الكلام معظمها طلبية، فالرجلان صدر عنهما أفعال كلامية في ابتداء الكلام مع الرسول ﷺ، غرضها الإنجازي طلبي، ويكمن فعلها التأثيري في التماس الحكم والقضاء من النبي ﷺ بكتاب الله؛ ما يعطي بعدا دلاليا بالامتثال لما سيقدمه النبي ﷺ، وهذا المقام الذي تتضح فيه سمات الشخوص المتحدثة ينبئ أن فعل التلفظ الذي سيصدر عن النبي ﷺ يدخل في قسم الإيقاعيات أو الإعلانيات Declar-ative، وهي الأفعال التي ينشأ بمجرد التصريح بها إحداث تغيير في الوضع القائم، أي إن القول بأمرٍ ما هو إحداث لذلك الأمر (مدور، ٢٠١٤م: ٣٠٩).

إذ إنهم ذهبوا إليه مستفتين ومستفهمين عن الحكم الذي يجب أن يطبق في هذه المسألة التي كانت موضع خلاف بينهما، وهو ما سيتقبلانه برضا مطلق؛ كونه صادر عن نبي مرسل، وليس عن بشر عادي، وسيكون مصدرا للتشريع لكل من أتى من بعد ذلك من المسلمين.

فالنبي ﷺ سيقول حكما يترتب عليه تغيير في وضع هذين الرجلين، حيث إن المال سوف يرد إلى صاحبه، والفتى الزاني سوف يُجلد ويُغرب عاما، وأما المرأة الزانية فسوف يتم رجمها حتى الموت، وبهذا يتوفر في كلام النبي ﷺ أهم سمةٍ من سمات الإعلانيات، وهي أنه يقتضي عرفا غير لغوي، كما أن محتواه القضوي مطابق للعالم الخارجي.

يقول (نحلة، ٢٠٠٢م: ٥٠): "والسمة المميزة لها أن أداءها الناجح يتمثل في مطابقة محتواها القضوي للعالم الخارجي، فضلا عن أنها تقتضي عرفا غير لغوي".

ففعل الكلام هنا أعطى قوة إنجازية؛ لأن إصدار الحكم من واقع سلطة النبي ﷺ ضبط الحدود، ليس فقط بين الرجلين المتحدثين فحسب، بل بين جميع المسلمين في حال التعرض لمثل هذا الحدث، كما كان له قوة إنجازية أخرى تتمثل في الأثر الذي سيتركه هذا الفعل الكلامي الذي أدى إلى جلد الفتى، ورجم المرأة، وهو أثر قوي يجعل المتلقي المسلم بوجه عام يمتنع عن الوقوع في هذه المعصية، أو مجرد التفكير فيها.

ومنها -أيضا- حديث أنس "أَنَّ الرُّبَيِّعَ وَهِيَ ابْنَةُ النَّضْرِ كَسَرَتْ ثَنِيَّةَ جَارِيَةٍ، فَطَلَبُوا الأَرْشَ، وَطَلَبُوا العَفْوَ، فَأَبَوْا، فَأَتَوُا النَّبِيَّ ﷺ، فَأَمَرَهُمْ بِالقِصَاصِ، فَقَالَ أَنَسُ بْنُ النَّضْرِ: أَتُكْسَرُ ثَنِيَّةُ الرُّبَيِّعِ يَا رَسُولَ اللهِ، لَا وَالَّذِي بَعَثَكَ بِالحَقِّ، لَا تُكْسَرُ ثَنِيَّتُهَا، فَقَالَ: "يَا أَنَسُ كِتَابُ اللهِ القِصَاصُ"، فَرَضِيَ القَوْمُ وَعَفَوْا، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: "إِنَّ مِنْ عِبَادِ اللهِ مَنْ لَوْ أَقْسَمَ عَلَى اللهِ لَأَبَرَّهُ" زَادَ الفَزَارِيُّ، عَنْ حُمَيْدٍ، عَنْ أَنَسٍ، فَرَضِيَ القَوْمُ وَقَبِلُوا الأَرْشَ" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٦).

ففي رد النبي -صلى الله عليه وسلم- على أنس جاء فعل التلفظ مباشرا يعلن حدًّا من حدود الله، وغرضه الإنجازي هو التصريح بما يجب أن يتم تجاه الربيع، وأن تكسر ثنيتها، والفعل التأثيري جاء واضحا في رد الفعل الذي قام به أنس من الامتثال لأمر النبي -صلى الله عليه وسلم-، وهو إرادة القصاص، فالسن بالسن، أما الفعل الإنجازي فقد ظهر في المسلك الذي سلكه القوم، وهو عفوهم عن الرُّبيع، وقبولهم الأرش؛ وذلك بعد أن رأوا خصمهم قد أذعن واستسلم لحكم النبي -صلى الله عليه وسلم-، والذي يتمثل في كسر ثنية ابنته الرُّبيع قصاصا، مع أن المفترض أن يكون الفعل الإنجازي هنا هو القصاص، ولكن لما قبل القوم الأرش عُدل عن القصاص إلى الصلح، فكان الصلح هو الفعل الإنجازي. فالهدف من هذه الإعلانيات هو إحداث واقعة ما (بلانشيه، ٢٠٠٧م: ٦٦).

رابعا: الالتزاميات أو الوعديات:

تقتضي الالتزاميات أن يقطع المتكلم على نفسه وعدا بتنفيذ أمر ما، ولن يكون تنفيذه إلا في المستقبل، أي بعد زمن التكلم. وتعرّف هذه الأفعال بأنها أفعال الكلام التي يستعملها المتكلمون ليلزموا أنفسهم بفعل شيء مستقبلي؛ لأنها تعبر عما ينوي المتكلم فعله، وقد تكون وعودا، أو تهديدات، أو تعهدات، ويمكن للمتكلم أن ينجزها بمفرده، أو باعتباره عضوا في مجموعة، ويأخذ المتكلم على عاتقه جعل العالم ملائما للكلمات (يول، ٢٠١٠: ٩٠- ٩١)، ومن أمثلة هذه الالتزاميات في كتاب الصلح الحديث السابق ذكره الذي رواه أَبو هُرَيْرَةَ، وَزَيْدُ بْنُ خَالِدٍ الجُهَنِيّ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا- (البخاري، ١٤٢٢ه، ٣/ ١٨٤).

في هذا الحديث، يلتزم النبي -صلى الله عليه وسلم- ويتعهد بأن يقضي بين الخصمين بكتاب الله تعالى، من خلال الفعل الكلامي "لأقضينّ"، وهو فعل كلامي صادر عن المتكلم، الذي ألزم نفسه بإنجاز ذلك الوعد (واصل، ٢٠٢٠م: ٨٧)، وهو (القضاء بين المتنازعين)؛ كونه نبيا جاء بتشريع الأحكام، ووضع القوانين المنظمة لحياة الناس؛ لفض النزاعات والخصومات بينهم، وقد أكد ذلك الفعل بمؤكدين اثنين، هما: اللام الموطئة للقسم، ونون التوكيد المثقلة/ المشددة، الدالين على التصميم الكبير على إنجاز هذا الوعد من قبله -صلى الله عليه وسلم-، كما أنهما يدلان على نية الإنجاز في المستقبل الذي كان قريبا من زمن التكلم.

ففعل الكلام المباشر هنا "لأقضينَّ" أنتج فعلا تلفظيا، هو ما نطق به النبي -صلى الله عليه وسلم-، وفعلا قضويا يندرج في باب الإعلانيات، وفعلا إنجازيا هو الأمر، وكذلك فعلا تأثيريا في كل مسلم ومسلمة؛ حيث إنه سيمتنع عن الوقوع في الزنا؛ نظرا لما ترتب في علمه من عقاب له في الدنيا والآخرة.

خامسا: التعبيريات أو البوحيات:

ويعبر هذا النوع من الأفعال عن الانفعالات والمشاعر النفسية للمتحدث، إذ إنها الأفعال التي تبين ما يشعر به المتكلم، فهي تعبر عن حالاته النفسية، ويمكن أن تتخذ شكل جمل تعبر عن سرور، أو ألم، أو فرح، أو حزن، أو عما هو محبوب أو ممقوت، مما يمكن أن يسببه شيء يقوم به المتكلم أو المستمع، غير أنها تخص خبرة المتكلم وتجربته، ووظيفتها جعل الكلمات تلائم العالم، أي عالم الأحاسيس (يول، ٢٠١٠: ٩٠).

والفعل التعبيري لا يعبر عن المتكلم فحسب، ولكنه يعبر كذلك عن حالة المخاطَب وردة

فعله، فيسمى الأول الفعل الذاتي الذي يعبر عن سيكولوجية المتكلم، ويسمى الثاني الفعل الاجتماعي الذي يعبر عن سيكولوجية المخاطَب (الشمري، ٢٠٢٠: ١٧٦).

ولعل التعبيرات في أحاديث "كتاب الصلح" تتجلى فيما يُوصَف به رسول الله -صلى الله عليه وسلم- في فعل تلفظ صادر عن الصحابة -رضوان الله عليهم- يصفون به ما يظهر على رسول الله -صلى الله عليه وسلم- من مشاعر الغضب أو السرور، ثم يترتب عليه توضيح المقام لفعل التلفظ للنبي -صلى الله عليه وسلم-، وهذا ما يظهر في الحديثين الآتيين:

"حَدَّثَنَا أَبُو اليَمَانِ، أَخْبَرَنَا شُعَيْبٌ، عَنِ الزُّهْرِيِّ، قَالَ: أَخْبَرَنِي عُرْوَةُ بْنُ الزُّبَيْرِ، أَنَّ الزُّبَيْرَ، كَانَ يُحَدِّثُ: أَنَّهُ خَاصَمَ رَجُلًا مِنَ الأَنْصَارِ قَدْ شَهِدَ بَدْرًا إِلَى رَسُولِ اللهِ ﷺ فِي شِرَاجٍ مِنَ الحَرَّةِ، كَانَا يَسْقِيَانِ بِهِ كِلَاهُمَا، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ لِلْزُّبَيْرِ: "اسْقِ يَا زُبَيْرُ، ثُمَّ أَرْسِلْ إِلَى جَارِكَ"، فَغَضِبَ الأَنْصَارِيُّ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللهِ، آنْ كَانَ ابْنَ عَمَّتِكَ؟ فَتَلَوَّنَ وَجْهُ رَسُولِ اللهِ ﷺ، ثُمَّ قَالَ: "اسْقِ، ثُمَّ احْبِسْ حَتَّى يَبْلُغَ الجَدْرَ"، فَاسْتَوْعَى رَسُولُ اللهِ ﷺ حِينَئِذٍ حَقَّهُ لِلْزُّبَيْرِ، وَكَانَ رَسُولُ اللهِ ﷺ قَبْلَ ذَلِكَ أَشَارَ عَلَى الزُّبَيْرِ بِرَأْيٍ سَعَةٍ لَهُ وَلِلْأَنْصَارِيِّ، فَلَمَّا أَحْفَظَ الأَنْصَارِيُّ رَسُولَ اللهِ ﷺ، اسْتَوْعَى لِلْزُّبَيْرِ حَقَّهُ فِي صَرِيحِ الحُكْمِ، قَالَ عُرْوَةُ: قَالَ الزُّبَيْرُ: "وَاللهِ مَا أَحْسِبُ هَذِهِ الآيَةَ نَزَلَتْ إِلَّا فِي ذَلِكَ": "فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا" [النساء: ٦٥]". (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٧).

في هذا الحديث نجد قول الأنصاري: (آنْ كان ابن عمتك؟) من التعبيرات، لأن الأنصاري عبّر به عن غضبه من حكم رسول الله عليه الصلاة والسلام، وعدم استساغته له؛ لأنه كان يرى -من وجهة نظره القاصرة- أن النبي صلى الله عليه وسلم قد حابى الزبير؛ لأنه ابن عمته، وهو ما حمل النبي صلى الله عليه وسلم إلى العدول عن حل النزاع الكائن بينهما صلحاً إلى حله قضاءً؛ فكان الحكمُ قضاءً في صالح الزبير أجدى له مما لو كان صلحاً.

وقد نتج عن هذا الفعل التعبيري فعل التلفظ من النبي -صلى الله عليه وسلم-: "اسْقِ، ثُمَّ احْبِسْ حَتَّى يَبْلُغَ الجَدْرَ"؛ ليعطي فعلا قضويا بتوجيه الزبير إلى أن يحبس الماء عن الرجل، ولا يوصله له إلا بعد أن يستوفي حصته من الماء، المحددة بوصول الماء إلى الجدار؛ ليعطي قوة إنجازية تقتضي حرمان هذا الرجل من شيء قد سمح به الرسول قبل أن يغضب، وهذا يوضح الفعل التأثيري بضرورة الامتثال لأمر النبي -صلى الله عليه وسلم-، وطاعته، والرضا بكل ما يحكم به.

المبحث الثاني: الأفعال الكلامية غير المباشرة:

من المعلوم في اللغة أن الكلام -عندما يكون غير صريح في التعبير عما يريده المتكلم- لا تتأتى دلالته من ظاهر ألفاظه المكونة له، وإنما تتأتى مما يمكن استنتاجه من المعنى القابع خلف تلك الألفاظ، فالفعل الكلامي غير المباشر يحتاج إلى "ما تدل عليه بنيته السطحية؛ من أجل معرفة ما تدل عليه بنيته العميقة؛ لأن ما يدل عليه ظاهريا ليس هو المعنى الكلّي، بل هو المعنى الحرفي الذي يفضي إلى معنى إنجازي يتضح من خلال السياق ورد فعل المتلقي له، وكذا الاستلزام الحواري، والافتراض المسبق" (واصل، ٢٠٢٠م: ٩٠)؛ والسبب في ذلك هو أن هذه الأفعال "تخالف، فيها، قوتها الإنجازية مراد المتكلم، فالفعل الإنجازي يؤدَّى على نحو غير مباشر من خلال

فعل إنجازي آخر" (نحلة، ٢٠٠٢م: ٨١).

إن المعنى الذي يؤديه فعل الكلام غير المباشر يمكن أن يُسْتَشَفّ من المعنى المباشر الموجود فيه، إذ إن المخاطب يقول كلاما ويقصد غيره (حمو، ٢٠١٦م: ٨٥٧)؛ ذلك أن فعل الكلام يكون غير مباشر إذا وُجِدَتْ علاقة غير مباشرة بين البنية اللغوية للكلام، والوظيفة التي تؤديها تلك البنية (يول، ٢٠١٠: ٩٢).

ويمكن أن نستعرض هذه الأفعال غير المباشرة في كتاب الصلح من خلال تصنيفها بحسب أصولها اللغوية الموضوعة لها في الأصل، ثم استخراج الدلالات غير المباشرة من خلال السياقات والقرائن المختلفة، وذلك كما يأتي:

أولا: الاستفهام:

يعد الاستفهام نوعا من أنواع الإنشاء الطّلبي، "والأصل فيه طلَبُ الإفْهام والإعْلام لتَحْصِيل فائدةٍ عمليّةٍ مجهولةٍ لدَى المُستَفْهِم. وقَد يُراد بالاستفهام غيْرُ هذا المعنى الأصليّ له، ويُسْتَدلُّ على المعنى المراد بالقرائن القوليّة أو الحالية" (الميداني، ١٩٩٦م: ١/ ٢٥٨). ومن تلك المعاني التي يمكن أن يخرج إليها الاستفهام: التوجيه، والتعجب، والتقرير، وغير ذلك.

وقد جاء في أحاديث الصلح ما يمكن تصنيفه في قسم التوجيهيات -وفق تقسيم سورل-، حيث يكون الغرض منها توجيه المخاطب إلى فعل شيء ما، وإن لم يكن التوجيه باستعمال صيغة الطلب اللفظي المباشر، ومن ذلك "حديث أَبِي الرِّجَالِ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، أَنَّ أُمَّهُ عَمْرَةَ بِنْتَ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، قَالَتْ: سَمِعْتُ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، تَقُولُ: سَمِعَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ صَوْتَ خُصُومٍ بِالْبَابِ عَالِيَةٍ أَصْوَاتُهُمَا، وَإِذَا أَحَدُهُمَا يَسْتَوْضِعُ الآخَرَ، وَيَسْتَرْفِقُهُ فِي شَيْءٍ، وَهُوَ يَقُولُ: وَاللَّهِ لَا أَفْعَلُ، فَخَرَجَ عَلَيْهِمَا رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، فَقَالَ: "أَيْنَ الْمُتَأَلِّي عَلَى اللَّهِ، لَا يَفْعَلُ الْمَعْرُوفَ؟"، فَقَالَ: أَنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَلَهُ أَيُّ ذَلِكَ أَحَبَّ" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٧).

فقد جاء فعل التلفظ في الحديث بصيغة الاستفهام، ولم يكن بصيغة الأمر؛ ليعطي فعلا قضويا غير مباشر، يتمثل في توجيه المخاطَب إلى تعديل سلوكه الرافض للاسترفاق بصاحبه، وحضه على التحول من حالة التألي والحلف بعدم وضع الدين أو الرفق بالمدِيْن، وترك شيء من الدين إلى ما أسماه النبي بـ"المعروف"، وهو قبول أحدهما، أي: الرفق بالمدين، أو طرح جزء من ذلك الدين.

والقوة الإنجازية لهذا الفعل الكلامي تكمن في توجيه الدائن من قبل الرسول -صلى الله عليه وسلم- نحو مراعاة المدين، والرفق به، وقبول طلبه، والفعل التأثيري هنا يتضح من رد الرجل على النبي -صلى الله عليه وسلم- بقوله: " وَلَهُ أَيُّ ذَلِكَ أَحَبَّ"، حيث وافق الرجل على ما يحبه، سواء كان وضْع الدين كله، أم وضع شيء منه.

وقد أنتج الاستفهام هنا قوتين إنجازيتين: الأولى مباشرة ناتجة عن المعنى الوضعي للاستفهام، والثانية غير مباشرة هي التوجيه والإرشاد إلى الصلح، ولكن الاستفهام في هذا المستوى التداولي لا يقف عند القوة الإنجازية الأولى التي وُضِعَ ليؤديها، بل تعداها إلى قوة إنجازية يخلقها السياق النصي ذاته باجتماعه مع قرائن الحال (واصل، ٢٠٢٠: ٩٢)، وهي طلب الرفق بالمدين وإنظاره؛ مما دفع الدائن إلى قبول هذا الأمر النبوي، واستجابته له، عن طيب خاطر.

ثانيا: الأمر:

"الأمر: هو طلَبُ تحقيق شيْءٍ ما، مادّيٍّ أو معنويّ، وتدُلُّ عليه صِيَغٌ كلاميّة أربع، هي:

فعل الأمر، المضارع الذي دخلت عليه لام

الأمر، اسم فعل الأمر، المصدر النائب عن فعل الأمر"(الميداني، ١٩٩٦م: ١/ ٢٢٨). وقد يخرج إلى معان بلاغية/ تداولية أُخرى على سبيل المجاز تفهم من المقام، ويعني الأمر طلب الفعل من الأعلى إلى الأدنى، حقيقةً أو ادعاءً (هارون، ٢٠٠١م: ١٤)، وفي هذا المقام لم يعد فعل الأمر يركز على ما يعنيه الأمر، بل أصبح يدل على معنى إنجازي تداولي يُسْتَشف من سياق النص ذاته، أي أنه أصبح يدل على غير ما وُضِعَ له (حمو، ٢٠١٦م: ٨٥٧) في الأصل.

ومن خروج الأمر في كتاب الصلح إلى الالتماس ما جاء في حديث "عَائِشَةَ -رَضِيَ اللهُ عَنْهَا-: ﴿إِنِ امْرَأَةٌ خَافَتْ مِن بَعْلِهَا نُشُوزًا أَوْ إِعْرَاضًا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَن يُصْلِحَا بَيْنَهُمَا صُلْحًا ۚ وَالصُّلْحُ خَيْرٌ ۗ وَأُحْضِرَتِ الْأَنفُسُ الشُّحَّ ۚ وَإِن تُحْسِنُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا﴾ [النساء: ١٢٨]، قَالَتْ: "هُوَ الرَّجُلُ يَرَى مِنَ امْرَأَتِهِ مَا لَا يُعْجِبُهُ، كِبَرًا أَوْ غَيْرَهُ، فَيُرِيدُ فِرَاقَهَا"، فَتَقُولُ: أَمْسِكْنِي وَاقْسِمْ لِي مَا شِئْتَ، قَالَتْ: "فَلَا بَأْسَ إِذَا تَرَاضَيَا" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٣).

يظهر البعد الإنساني في العلاقة بين الرجل وزوجه كقوة إنجازية للفعل الكلامي في الإخباريات التي أوردتها السيدة عائشة في هذا الحديث، حيث جاء الفعل الكلامي الأول للإعلام بالمقام الذي يكون عليه حال الزوجين من عزوف الرجل عن زوجته، والأسباب التي أدت إلى ذلك، والتي تتضح من خلال فعل كلامي طلبي باستعمال فعل الأمر (أمسِكْني)؛ لينتج عنه فعل إنجازي مفاده الالتماس، وما يدور بينهما من حوار يستلزمه هذا المقام. فالزوجة تلتمس من زوجها أن يمسكها عنده، ويبقيها في بيتها مقابل أن تتنازل له عن حقها في المعاشرة، وأنها سترضى بما قسمه لها هو، وقد جاء الالتماس بصيغة الأمر (أمسكني)، ولكن لما اختل شرط الاستعلاء فيه، فقد خرج الفعل الإنجازي المباشر لفعل الأمر إلى معنى إنجازي تداولي غير مباشر هو الالتماس. ثم يأتي ضرب من الإخباريات في ختام الحديث على لسان السيدة عائشة؛ لتعطي فعلا إنجازيا غرضه الإعلام بإباحة هذه الصورة من الصلح بين الزوجين في حال تراضيهما على الالتماس الذي قدمته الزوجة لزوجها.

ومن خروج الأمر إلى التقرير ما ورد في صلح الحديبية، ومنها أحاديث، اقتصر بعضها على ذكر مقام الصلح فقط، وزاد ذكر بعض المواقف في بعضها الآخر، لكن هذه الأحاديث اتفقت في ذكر الواقعة التي دارت بين رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وبين المشركين أثناء كتابة وثيقة الصلح، ورفضهم قبول تلقيب النبي -صلى الله عليه وسلم- بالنبوة والرسالة، وموقف علي -رضي الله عنه- ورفضه أن يمحو لقب النبي -صلى الله عليه وسلم-. وقد جاء فعل التلفظ فيها جميعها مطابقا للواقع.

فقد روى البَرَاء بْن عَازِبٍ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا-: "لَمَّا صَالَحَ رَسُولُ اللهِ ﷺ أَهْلَ الحُدَيْبِيَةِ، كَتَبَ عَلِيُّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ بَيْنَهُمْ كِتَابًا، فَكَتَبَ مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللهِ، فَقَالَ المُشْرِكُونَ: لَا تَكْتُبْ مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللهِ، لَوْ كُنْتَ رَسُولًا لَمْ نُقَاتِلْكَ، فَقَالَ لِعَلِيٍّ: "امْحُهُ"، فَقَالَ عَلِيٌّ: مَا أَنَا بِالَّذِي أَمْحَاهُ، فَمَحَاهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ بِيَدِهِ" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٤).

وفي الرواية الأخرى: "اعْتَمَرَ النَّبِيُّ ﷺ فِي ذِي القَعْدَةِ، فَأَبَى أَهْلُ مَكَّةَ أَنْ يَدَعُوهُ يَدْخُلُ مَكَّةَ حَتَّى قَاضَاهُمْ عَلَى أَنْ يُقِيمَ بِهَا ثَلاَثَةَ أَيَّامٍ، فَلَمَّا كَتَبُوا الكِتَابَ، كَتَبُوا هَذَا مَا قَاضَى عَلَيْهِ مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللهِ، فَقَالُوا: لَا نُقِرُّ بِهَا، فَلَوْ نَعْلَمُ أَنَّكَ رَسُولُ اللهِ مَا مَنَعْنَاكَ، لَكِنْ أَنْتَ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللهِ، قَالَ: "أَنَا رَسُولُ اللهِ، وَأَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ

اللهِ"، ثُـمَّ قَـالَ لِعَـلِيٍّ: "امْـحُ رَسُـولُ اللهِ"، قَـالَ: لَا وَاللَّهِ لَا أَمْحُـوكَ أَبَـدًا، فَأَخَـذَ رَسُـولُ اللهِ ﷺ الكِتَـابَ، فَكَتَـبَ هَـذَا مَـا قَـاضَى عَلَيْـهِ مُحَمَّـدُ بْـنُ عَبْـدِ اللهِ،...". (البخـاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٤).

ففعـل التلفـظ للنبـي -صـلى الله عليـه وسـلم- في الروايـة الأولى يُفهـم منـه موافقتـه لهـم في تسـمية نفسـه محمـد بـن عبـد الله، وإن كان الفعـل الإنجـازي/ القـوى المضمنـة في القـول طلبيـا بصيغـة الأمـر "امحـه"، والمخاطـب بـه عـلي -رضي الله عنـه-، والقـوة الإنجازيـة لهـذا الأمـر تكمـن في موافقـة العدو عـلى الصلـح، إن كان الأمـر لا يترتـب عليـه خلـل أو مـضرة بالنفـس والمسـلمين، والفعـل التأثـيري يظهر في أن هـذا التـصرف مـن النبـي -صـلى الله عليـه وسـلم- يُعلّـم المسـلمين إدارة مثـل هـذه الأزمـات، وتحقيـق المكاسـب للمسـلمين، وإن كان ذلـك عـلى حسـاب تجـاوزات غـير ضـارة مـن قبـل العـدو، وهـو الفعـل التأثـيري نفسـه لفعـل التلفـظ في الروايـة الثانيـة. غـير أن الفعـل التلفظـي فيهـا زاد عبـارة أخـرى، هـي "أَنَـا رَسُـولُ اللهِ، وَأَنَـا مُحَمَّـدُ بْـنُ عَبْـدِ اللهِ"، والفعـل الإنجـازي فيهـا يدخـل ضمـن قسـم الإخباريـات وتكمـن القـوة الإنجازيـة لـه في الإعـلام الصريـح بـأن: رسـول الله = محمـد بـن عبـد الله؛ ليوضح بشـكل ضمنـي في سـياق هـذا الخـبر أن الحقيقـة المسـلّمة بكونـه رسـول الله لا تنتفـي عنـه بإنـكار كفـار مكـة لهـا، بـل سـتبقى بهـذا التقريـر اللفظـي، وإن محاهـا مـن الوثيقـة المكتوبـة، فهـي ثابتـة وباقيـة وملاصقـة لـه مثـل اسـمه تمامـا لا تتغـير. فعـل الأمـر هنـا في قولـه عليـه الصـلاة والسـلام لعـلي رضي الله عنـه: (امحـه) هـو أمـر حقيقـي، بدليـل أن عليـا رفـض المحـو، وأن النبـي قـام بالمحـو بنفسـه، وعـلى هـذا لا يعـد فعـل الأمـر هنـا فعـلا كلاميـا غـير مبـاشر، وإنـما هـو فعـل كلامـي مبـاشر لأنـه فعـلُ أمـرٍ جـاء ليـدل عـلى الأمـر الصريـح.

تعقيب على رأي سعادة الدكتور المحكم:

صحيـح أن الأمـر (امحـه) جـاء عـلى أصلـه، ويعنـي أمـر عـليٍّ بمحـو مـا كتبـه، لكنـه فعـل أمـر يـدل عـلى إقـرار مـا طلبـه مشركـو مكـة مـن محـو صفتـه صـلى الله عليـه وسـلم، وهـي كونـه رسـول الله، ففـي موافقـة النبـي لهـم عـلى محوهـا مـن الصحيفـة تقريـر لمـا طلبـوه، ومـن هنـا أدرجتـه في قسـم الأفعـال غـير المبـاشرة.

ثالثا: الترجي:

التَرَجِّـي: هـو طلـبُ أمْـرٍ محبـوبٍ أو مَرْغُـوبٍ فيـه، ممّـا يَـرَى طالِبُـهُ أَنَّـه مطمـوعٌ فيـه، وهُـو يترقَّـبُ الظفـر بـه، أو الحصـول عليـه، وقـد تـرد صيغتـه لمجـرّد التوقـع، ولـو كان توقُّـعَ أمْـرٍ محـذورٍ منـه، ويسـمَّى حينئـذٍ إشـفاقًا (الميـداني، ١٩٩٦م: ١٥١-١٥٢)، ومـن أدواتـه (لعـل)، وقـد يخـرج الترجـي إلى معـان تداوليـة مسـتلزمة، تُفهـم مـن خـلال القرائـن السـياقية أو الحاليـة.

وقـد خـرج الترجـي إلى الإخبـار عـن المسـتقبل الـذي يؤكـد صـدق نبوتـه -صـلى الله عليـه وسـلم- وذلـك في حديـث فضـل الحسـن بـن عـلي -رضي الله عنهـما-: "ابْنِـي هَـذَا سَـيِّدٌ، وَلَعَـلَّ اللهَ أَنْ يُصْلِـحَ بِـهِ بَـيْنَ فِئَتَـيْنِ عَظِيمَتَـيْنِ" (البخـاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٦).

وقـد جـاء هـذا الحديـث في روايتـين، تمثـل كل روايـة منهـما مقامـا مختلفـا لفعـل التلفـظ؛ إذ تنقـل الروايـة الأولى نـص فعـل التلفـظ الـذي جـاء بـه الحديـث في مقامـه، بينـما تنتقـل الروايـة الثانيـة بالمسـتمع إلى مقـام آخـر يُـروى فيـه فعـل التلفـظ إثباتـا لصـدق كلام النبـي -صـلى الله عليـه وسـلم- بعـد وفاتـه، وهـذه الروايـة هـي:

"حَدَّثَنَـا عَبْـدُ اللهِ بْـنُ مُحَمَّـدٍ، حَدَّثَنَـا سُـفْيَانُ، عَـنْ أَبِي مُوسَـى، قَـالَ: سَـمِعْتُ الحَسَـنَ، يَقُـولُ: اسْـتَقْبَلَ وَاللهِ الحَسَـنُ بْـنُ عَـلِيٍّ مُعَاوِيَـةَ بِكَتَائِـبَ أَمْثَـالِ الجِبَـالِ،

فَقَالَ عَمْرُو بْنُ العَاصِ: إِنِّي لَأَرَى كَتَائِبَ لَا تُوَلِّي حَتَّى تَقْتُلَ أَقْرَانَهَا، فَقَالَ لَهُ مُعَاوِيَةُ وَكَانَ وَاللَّهِ خَيْرَ الرَّجُلَيْنِ: أَيْ عَمْرُو، إِنْ قَتَلَ هَؤُلَاءِ هَؤُلَاءِ، وَهَؤُلَاءِ هَؤُلَاءِ مَنْ لِي بِأُمُورِ النَّاسِ؟ مَنْ لِي بِنِسَائِهِمْ؟ مَنْ لِي بِضَيْعَتِهِمْ؟ فَبَعَثَ إِلَيْهِ رَجُلَيْنِ مِنْ قُرَيْشٍ مِنْ بَنِي عَبْدِ شَمْسٍ: عَبْدَ الرَّحْمَنِ بْنَ سَمُرَةَ، وَعَبْدَ اللَّهِ بْنَ عَامِرِ بْنِ كُرَيْزٍ، فَقَالَ: اذْهَبَا إِلَى هَذَا الرَّجُلِ، فَاعْرِضَا عَلَيْهِ، وَقُولَا لَهُ: وَاطْلُبَا إِلَيْهِ، فَأَتَيَاهُ، فَدَخَلَا عَلَيْهِ فتَكَلَّمَا، وَقَالَا لَهُ: فَطَلَبَا إِلَيْهِ، فَقَالَ لَهُمَا الحَسَنُ بْنُ عَلِيٍّ: إِنَّا بَنُو عَبْدِ المُطَّلِبِ، قَدْ أَصَبْنَا مِنْ هَذَا المَالِ، وَإِنَّ هَذِهِ الأُمَّةَ قَدْ عَاثَتْ فِي دِمَائِهَا، قَالَا: فَإِنَّهُ يَعْرِضُ عَلَيْكَ كَذَا وَكَذَا، وَيَطْلُبُ إِلَيْكَ وَيَسْأَلُكَ، قَالَ: فَمَنْ لِي بِهَذَا؟ قَالَا: نَحْنُ لَكَ بِهِ، فَمَا سَأَلَهُمَا شَيْئًا إِلَّا قَالَا: نَحْنُ لَكَ بِهِ، فَصَالَحَهُ، فَقَالَ الحَسَنُ: وَلَقَدْ سَمِعْتُ أَبَا بَكْرَةَ يَقُولُ: رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ عَلَى المِنْبَرِ وَالحَسَنُ بْنُ عَلِيٍّ إِلَى جَنْبِهِ، وَهُوَ يُقْبِلُ عَلَى النَّاسِ مَرَّةً، وَعَلَيْهِ أُخْرَى وَيَقُولُ: "إِنَّ ابْنِي هَذَا سَيِّدٌ وَلَعَلَّ اللَّهَ أَنْ يُصْلِحَ بِهِ بَيْنَ فِئَتَيْنِ عَظِيمَتَيْنِ مِنَ المُسْلِمِينَ"" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٦).

فإن اتفق فعل التلفظ (نص الحديث النبوي) في الروايتين، فإن القوة الإنجازية، والفعل التأثيري لهما سيختلفان بحسب المقام؛ ففي المقام الأول جاء الحديث بقوة إنجازية تخبر الصحابة بأمر من الغيبيات لم يحدث بعد وكان حينها الحسن بن علي -رضي الله عنهما- طفلا صغيرا، عن طريق الفعل الكلامي غير المباشر (لعل) الذي يفيد الترجي في أصل وضعه اللغوي، ولكن الترجي لم يكن هو المراد في الكلام، فهو هنا قد خرج عن أصله إلى قوة إنجازية أخرى تفهم من خلال القرائن السياقية والحالية، وهي قوة تتمثل في الإخبار عن شأن الحسن في المستقبل، كما أنها قد خرجت إلى معنى (التمنّي)، أي إن النبي صلى الله عليه وسلم يتمنّى للحسن رضي الله عنه مستقبلاً زاهراً يتمثل في الصلح بين المسلمين.

وهكذا فإن الفعل الإنجازي يعطي دلالة على مكانة الحسن بن علي في المجتمع المسلم، ويعطي إشارة أيضا على صدق النبوة، وله فعل تأثيري على عاطفة الصحابة تجاه الحسن بن علي -رضي الله عنهما-.

أما الفعل الإنجازي في المقام الثاني فكان رواية استرجاعية بعدما تحقق الإخبار الذي تلفظ به النبي -صلى الله عليه وسلم-، فتكون قوته الإنجازية الاستدلال بالواقعة المشاهدة على صدق النبوة، بعد أن تحققت؛ ولهذا جاء الخبر طلبيا، والفعل التأثيري في هذا المقام يتمثل في تقرير حصول الصلح، وأهمية الإصلاح بين الناس، وأن القائم به له الخيرية بين الناس.

رابعا: النداء:

إن معنى النداء هو التصويت بالمنادى لإقباله عليك، حقيقة أو مجازا، هذا هو الأصل في النداء، وقد تخرج صيغة النداء إلى أن يكون المراد منها غير الإقبال (العلوي، ١٤٢٣ه: ٣/ ١٦١)، فيراد بها أمور أخرى كالتخصيص، والأمر، وغيرهما، ومن خروج النداء عن أصله إلى أغراض تداولية أخرى في كتاب الصلح، هو خروجه إلى الأمر في الحديث التالي:

"حَدَّثَنَا يَحْيَى بْنُ بُكَيْرٍ، حَدَّثَنَا اللَّيْثُ، عَنْ جَعْفَرِ بْنِ رَبِيعَةَ، عَنِ الأَعْرَجِ، قَالَ: حَدَّثَنِي عَبْدُ اللَّهِ بْنُ كَعْبِ بْنِ مَالِكٍ، عَنْ كَعْبِ بْنِ مَالِكٍ، أَنَّهُ كَانَ لَهُ عَلَى عَبْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي حَدْرَدٍ الأَسْلَمِيِّ مَالٌ، فَلَقِيَهُ، فَلَزِمَهُ حَتَّى ارْتَفَعَتْ أَصْوَاتُهُمَا، فَمَرَّ بِهِمَا النَّبِيُّ ﷺ فَقَالَ: "يَا كَعْبُ" فَأَشَارَ بِيَدِهِ كَأَنَّهُ يَقُولُ: النِّصْفَ، فَأَخَذَ نِصْفَ مَا لَهُ عَلَيْهِ، وَتَرَكَ نِصْفًا" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٧).

فقد وجه النبي -صلى الله عليه وسلم- كعبا توجيها نبويا تُشم منه رائحة اللين والتلطف، مكتفيا بفعل التلفظ في النداء فقط، ثم إشارةٍ بيده لكعب، فوجهه إلى قبول نصف المبلغ المستحق له. إن فعل التلفظ هنا اقتصر على النداء فقط (يا كعب)، ونداء كعب في هذا المقام ليس المقصود، وليس الغرض منه إقباله على النبي ﷺ صلى الله عليه وسلم- ليوجهه بعد ذلك بأمر ما، ولكنه اكتفى بالنداء والإشارة فحسب، ليوجهه إلى قبول نصف ما له على المدين، فخرج المعنى المباشر للنداء إلى فعل كلامي تداولي غير مباشر يتمثل في القوة الإنجازية التي تجاوزت ذلك؛ لتوجه كعبًا إلى مناصفة المبلغ؛ إعانة للمدين. وتجلى الفعل التأثيري في التزام كعب بأخذ النصف فقط، وترك النصف الآخر لصاحبه.

خامسا: الخبر:

يأتي الخبر في الأصل لنقل محتوى ما، وقد يكون هذا المحتوى صادقا وقد يكون كاذبا، وذلك بحسب مطابقته للواقع أو عدم مطابقته له (ختام، ٢٠١٦: ٩٤) -كما مر بنا سابقا-، إلا أن هذا الخبر لا يأتي دائما لأجل هذا الغرض، ولكنه قد يخرج عن هذه الغاية إلى غايات تداولية أخرى، وهي غايات غير مباشرة، يلجأ إليها المتكلم عندما يكون هذا التعبير أبلغ من التعبير المباشر، ومن الأحاديث التي خرج فيها الخبر عن أصله إلى التهديد والوعيد اللذين يستلزمان التزام المسلم بعدم الابتداع في الدين: الحديث الذي روته السيدة عائشة -رضي الله عنها-، قالت: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "مَنْ أَحْدَثَ فِي أَمْرِنَا هَذَا مَا لَيْسَ فِيهِ، فَهُوَ رَدٌّ" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٣). حيث إن فعل التلفظ المكون من كلمات وأصوات وجمل تألف منها الحديث يبين لنا عاقبة من يُحدِث في أمر الإسلام شيئا غير ما شرعه الله، وأن الفعل هذا مردود على فاعله؛ لبطلانه وعدم الاعتداد به.

أما الفعل الإنجازي/ القوى المضمنة في القول فيتمثل في العاقبة التي ستحل بمن ابتدع أو اخترع، من تلقاء نفسه وهواه، في ديننا وشرعنا الذي ارتضاه الله لنا، ما ليس منه، مما ينافيه ويناقضه؛ فسوف يرد عليه عمله هذا بالخسران والبطلان، وأما القوة الإنجازية فتتمثل في وجود غرض التحذير لمن يعمل في شرائع الدين بما ليس فيها، وهذا التحذير هو الفعل الكلامي غير المباشر الذي نتج عن الفعل المباشر وهو (الإخبار) الذي تضمنه الحديث، كما تتمثل في أن مرد هذا السلوك سيكون محبِطا للعمل كله. وإذا نظرنا في الحديث نجد أن الفعل التأثيري يتمثل في حث المسلم على الالتزام بتعاليم الشرع على مستوى العبادات، والمعاملات، والعقائد، وتحذيره من أن يُحدث فيها تغييرا بزيادة أو نقصان؛ لكي لا يتعرض لرد عمله عليه.

كما أن النفي يدخل ضمن الجملة الخبرية، "وهي الجملة الّتي اشتملت على خَبَرٍ مَا، فَمَضْمُونُهَا إخبارٌ عن أَمْرٍ ما، إيجابًا أوْ سَلْبًا" (الميداني، ١٩٩٦م: ١/ ١٦٦). فالنفي -إذن- هو أحد الأساليب الخبرية التي تحتمل الصدق أو الكذب بحسب مطابقتها للواقع، أو عدم مطابقتها له، لكنه يعني نفي نسبة شيء إلى شيء آخر، كنفي نسبة البخل إلى حاتم، في قولك: ليس حاتم بخيلا، فهو -إذن- خبر، ولكنه منفي.

هذا هو الأصل فيه، ولكنه قد يخرج عما وضع له في أصل اللغة إلى معان بلاغية، واستلزامات تداولية أخرى، يمكن أن تستشف من السياقات التي وردت فيها.

ومن خروج النفي إلى الحثّ في كتاب الصلح

قول النبي ﷺ: "لَيْسَ الكَذَّابُ الَّذِي يُصْلِحُ بَيْنَ النَّاسِ، فَيَنْمِي خَيْرًا، أَوْ يَقُولُ خَيْرًا" (البخاري، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٨٣).

يدخل هذا الحديث في إطار الإخباريات، ويحمل فعلا كلاميا مباشرا، دلت عليه قوة إنجازية حرفية، تمثلت في الجملة المنفية "ليس الكذاب الذي يصلح بين الناس"، وقد نشأ عنها فعل إنجازي غير مباشر، يتمثل في إباحة الكذب، عندما يكون الغرض منه فعلا إنجازيا غير مباشر، وهو الحث على الإصلاح بيْن النَّاسِ والترغيب فيه، وليس المراد هو الخبر المباشر من الحديث بنفي ذات الكذب، بل إن غرضه القضوي هو الذي ينفي حصول إثم الكذب على المتكلم إن كان الغرض منه إنماء الخير، وفعل الخير، والصلح بين الناس.

وللنفي في هذا الفعل الإخباري قوة إنجازية أعلى من صيغة الإثبات أو التقرير، حيث تعطي للمتحدث الأمان في سلوكه بأن يقول الخير دون الخوف من وقوع إثم الكذب عليه، فتزداد دافعيته لتحقيق الغرض من وراء الكلام؛ فينمي خيرا.

الخاتمة والنتائج:

جاء هذا البحث في إطار تطبيق المفاهيم التداولية في جانب من الحديث النبوي الشريف؛ رغبة في إبراز الأثر الفعلي لما جاء به النبي -صلى الله عليه وسلم- من تغيير حقيقي وملموس في حياة البشرية، دون معجزة مادية ملموسة، أو مشاهدة، والدرس التداولي يضع نقطة ارتكازه على ما تنجزه الكلمات من أفعال، والتأثير الفعلي للكلام على الواقع، ومن هذا المنطلق يمكننا أن نستخلص من هذا البحث النتائج الآتية:

- أظهرت هذه الدراسة التطبيقية للحديث النبوي الشريف أن المقاربة التداولية، في عنايتها بالمقصدية من جهة، والفعل المنجز بالكلام من الجهة الأخرى، أبرزت بشكل حقيقي القيمة التواصلية للغة.
- أن الحديث النبوي -باعتباره واقعا حقيقيا- يحتوي على كل عناصر المقام، ويعتني بالسياق وأدق تفاصيله، ويمثل وضعية خطاب واقعية؛ ما يجعل لها أثرا أعمق لدى المتلقي أو القارئ؛ بسبب التكامل بين تلك العناصر.
- أن الآليات والإجراءات التداولية أبرزت وسائل إنجازية للنصوص، ومنها الحديث النبوي، ووضحت مدى تأثيره على الصحابة الذي تلقوه مشافهة من النبي -صلى الله عليه وسلم-، أو على من أتى وسيأتي بعدهم من المسلمين إلى ما شاء الله تعالى.
- معظم أغراض الأفعال الكلامية في الأحاديث موضوع الدراسة تدور حول التوجيه، والإرشاد، والإصلاح بين الناس؛ كون النبي -صلى الله عليه وسلم- إنما بعث هاديًا ومرشدًا وموجهًا ومشرعًا للناس أجمعين.
- تنوعت أساليب التوجيهات النبوية في الصلح بين الصحابة، فقد جاءت مباشرة حينا، وغير مباشرة أحيانا أخرى، كما أن صورها تراوحت بين الصرامة، والتلطف؛ وذلك بحسب المواقف التي قيلت فيها، وردّات أفعال المتخاصمين تجاهها.
- اتسمت ردود أفعال الصحابة -رضي الله عنهم- تجاه التوجيهات النبوية، حال تنازعهم في شؤون حياتهم، بالانقياد لها، والتسليم بها، والعمل بمقتضاها، دون اعتراض، أو تذمُّر.

المصادر والمراجع:

١. الإبراهيمي، خولة طالب، (٢٠٠٦م)، مبادئ في اللسانيات، ط١، الجزائر، دار القصبة للنشر.

٢. أوستين، جون، (٢٠١٩م)، الفعل بالكلمات، تحقيق: جايمس أوبي أورمسن، ومارينا سبيسا، ترجمة: طلال وهبة، ط١، المنامة، هيئة البحرين للثقافة والآثار.

٣. أوستين، جون، (١٩٩١م)، نظرية أفعال الكلام العامة، ترجمة: عبدالقادر قنيني، د.ط، إفريقيا الشرق.

٤. أوشان، علي آيت، (٢٠٠٠م)، السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، ط١، الدار البيضاء، المغرب، مطبعة النجاح الجديدة.

٥. البخاري، محمد بن إسماعيل، (١٤٢٢ه)، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير الناصر، ط١، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي).

٦. بلانشيه، فليب، (٢٠٠٧م)، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، ط١، اللاذقية، دار الحوار للنشر والتوزيع.

٧. بوضياقي، هشام، (٢٠١٩م)، "تداولية المقام وصناعة المعنى: القصدية والمقبولية في رواية شرفات بحر الشمال، لواسيني الأعرج"، أعمال ندوة فكرية عن المقام في الخطاب، الندوة الدولية الرابعة، جمعية الدراسات الأدبية والحضارية، مرنين، تونس.

٨. بوقرة، نعمان، (د.ت)، المدارس اللسانية المعاصرة، (د.ط)، القاهرة، مكتبة الآداب.

٩. بولان، إلفي، (٢٠١٨م)، المقاربة التداولية للأدب، ترجمة: محمد تنفو، وليلى حمياني، مراجعة وتقديم: سعيد جبار، ط١، القاهرة، رؤية للنشر والتوزيع.

١٠. حكيمة، بوقرومة، (٢٠٠٨م)، "دراسة الأفعال الكلاميّة في القرآن الكريم: مقاربة تداوليّة"، مجلة الخطاب، العدد٣، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري: ١١-٢٥.

١١. حمو، ذهبية الحاج، (٢٠١٦م)، في تداولية الخطاب الشعري: سلطة الفعل الكلامي في قصيدة "أيها المارون بين الكلمات العابرة" لمحمود درويش، ضمن كتاب "النص الشعري": قراءات تطبيقية، بحوث محكمة، ط١، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت.

١٢. ختام، جواد، (٢٠١٦م)، التداولية: أصولها واتجاهاتها، ط١، عمان، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

١٣. دلاش، الجيلاني، (١٩٩٢م)، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة: محمد يحياتن، د.ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

١٤. روبل، آن، وموشلر، جاك، (٢٠٠٣م)، التداولية اليوم، ترجمة: سيف الدين دغفوس، ومحمد الشيباني، مراجعة: لطيف زيتوني، ط١، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر.

١٥. الرويلي، ميجان، والبازعي، سعد، (٢٠٠٠م)، دليل الناقد الأدبي، ط٢، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي.

١٦. الشمري، عائشة، (٢٠٢٠م)، "الأفعال الكلامية في المجموعة القصصية "هل تشتري ثيابي؟"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل، (العدد٤).

١٧. الشهري، عبد الهادي بن ظافر، (٢٠٠٤م)، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ط١، بيروت، دار الكتاب الجديد.

١٨. طهراوي، نعيمة، (د.ت)، "تداولية أفعال الكلام في الحديث النبوي الشريف"، مجلة الصوتيات، العدد ١٨، مخبر اللغة العربية وآدابها، جامعة البليدة، الجزائر.

١٩. العلوي، يحيى بن حمزة، (١٤٢٣ه)، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، ط١، بيروت، المكتبة العصرية.

٢٠. فضل، صلاح، (١٩٩٢م)، بلاغة الخطاب وعلم النص، د.ط، الكويت، المجلس الوطني للعلوم والثقافة، عالم المعرفة.

٢١. مدور، محمد، (الأفعال الكلامية في القرآن الكريم: سورة البقرة: دراسة تداولية)، رسالة دكتوراه، الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والآداب، جامعة الحاج لخضر، ٢٠١٣- ٢٠١٤م.

٢٢. مقبول، إدريس، (٢٠١١م)، الأفق التداولي: نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية، ط١، الأردن، عالم الكتب الحديث.

٢٣. موشلر، جاك؛ ريبول، آن، (٢٠١٠م)، القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة: مجموعة من الأساتذة والباحثين من الجامعات التونسية، بإشراف عز الدين المجدوب، ط٢، تونس، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة.

٢٤. الميداني، عبد الرحمن، (١٩٩٦م)، البلاغة العربية، ط١، دمشق، دار القلم، بيروت، الدار الشامية.

٢٥. نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢م)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، د. ط، مصر، دار المعرفة الجامعية.

٢٦. هارون، عبد السلام، (٢٠٠١م)، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، ط٥، القاهرة، مكتبة الخانجي.

٢٧. واصل، عصام، (٢٠٢٠م)، "الأفعال الكلامية في ديوان أبجدية الروح"، مجلة طلائع اللغة وبدائع الأدب، الجزائر، مجلد١، (العدد١).

٢٨. يول، جورج، التداولية، (٢٠١٠م)، ترجمة: د. قصي عاتي، ط١، الرباط، المملكة المغربية، دار الأمان.

المراجع الأجنبية:

Searle, ,John.R. (1972), Les actes de langage : Essai de philosophie du langage, traduction , Héléne Pauchard , Hermann , Paris.

Bibliography

1. Al-Ibrahimi, Khawla Talib, (2006 AD), Principles in Linguistics, 1st Edition, Algeria, Al-Kasbah Publishing House.
2. Austin, John, (2019 AD), Action with Words, Investigation: James Obi Ormsen, and Marina Spisa, translated by: Talal Wahba, 1st Edition, Manama, Bahrain Authority for Culture and Antiquities.
3. Austin, John, (1991 AD), Speech Acts Theory, translated by: Abdelqader Kenini, D.T., Africa of the East.
4. Auchan, Ali Ait, (2000 AD), the context and the poetic text from structure to reading, 1st edition, Casablanca, Morocco, the new Al-Najah Press.
5. Al-Bukhari, Mohammed Bin Ismail,

the Pragmatics of Poetic Discourse: The Authority of the Verbal Act in the poem "O Maroon among the Passing Words" by Mahmoud Darwish, in the book "Poetic Text: Applied Readings, Refereed Research, 1st Edition, The Arab Spread Foundation, Beirut.

12. Khitam, Jawad, (2016 AD), Pragmatics: Its Origins and Trends, 1st Edition, Amman, Kunooz Al-Marefa for Publishing and Distribution.

13. Dlash, Al-Jilani, (1992 AD), Introduction to Pragmatic Linguistics, translated by: Mohammed Yayatin, D.T, Algeria, Diwan of University Publications.

14. Roble, Ann, and Mochler, Jacques, (2003 AD), pragmatics today, translated by: Seif El-Din Daghfous, and Mohammed Al-Shaibani, reviewed by: Latif Zitouni, 1st Edition, Beirut, Dar Al-Taliaa for printing and publishing.

15. Al-Ruwaili, Megan, and Al-Bazai, Saad, (2000 AD), Literary Critic's Guide, 2nd Edition, Casablanca, Morocco, Arab Cultural Center.

16. Al-Shammari, Aisha, (2020 AD), "Speech Acts in the story collection "Do you buy my clothes?", Journal of Human Sciences, University of Hail, (No. 4).

17. Al-Shehri, Abdelhadi Bin Dhafer, (2004 AD), Discourse Strategies: A Pragmatic Linguistic Approach, 1st edition, Beirut, Dar Al-Kitab Al-Jadid.

18. Tahrawi, Naima, (D.T), "The Deliberativeness of Speech Act in the Honora-

(1422 AH), Sahih Al-Bukhari, investigation: Mohammed Zuhair Al-Nasser, 1st edition, Dar Touq Al-Najat (Illustrated by the Sultanate, adding the numbering by Mohammed Fouad Abdul Baqi).

6. Blanchet, Flip, (2007 AD), pragmatics from Austin to Goffman, translated by: Saber Al-Habasha, 1st Edition, Ladhikia, Dar Al-Hiwar for Publishing and Distribution.

7. Boudiafi, Hisham, (2019 AD), "The Deliberativeness of Maqam and Meaning Making: Intention and Acceptability in the Novel of the North Sea Balconies, by Lawasini Al-Araj", Proceedings of an intellectual symposium on Maqam in Discourse, Fourth International Symposium, Literary and Civilization Studies Association, Marnin, Tunisia.

8. Boquerra, Noaman, (D.T), Contemporary Linguistics Schools, (D.T), Cairo, Library of Arts.

9. Polan, Elfie, (2018 AD), the pragmatic approach to literature, translated by: Mohammed Tanfou and Laila Hamyani, review and presentation: Saeed Jabbar, 1st edition, Cairo, a vision for publication and distribution.

10. Hakima, Bourouma, (2008 AD), "Studying the Speech Acts in the Holy Qur'an: A Pragmatic Approach", Al-Khattab Journal, No. 3, Discourse Analysis Lab Publications, Mouloud Maamari University: 11-25.

11. Hammo, Dahabia Al-Hajj, (2016 AD),

ble Prophetic Hadith", Journal of Phonetics, No. 18, Laboratory of Arabic Language and Literature, University of Blida, Algeria.

19. Al-Alawi, Yahya bin Hamza, (1423 A.H.), Al-Tiraz for the secrets of rhetoric and the sciences of the realities of miracles, 1st edition, Beirut, Al-Asriya Library.
20. Fadl, Salah, (1992 AD), The Rhetoric of Discourse and Text Science, D. T, Kuwait, The National Council for Science and Culture, The World of Knowledge.
21. Medawar, Mohammed, (The Speech Acts in the Holy Qur'an: Surat Al-Baqarah: A Pragmatic Study), Ph.D. thesis, Algeria, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Languages and Literatures, Hajj Lakhdar University, 2013-2014 AD.
22. Maqbool, Idris, (2011 AD), The Deliberative Horizon: Theory of Meaning and Context in Arab Traditional Practice, 1st Edition, Jordan, Modern Book World.
23. Moschler, Jack; Ripoll, Ann, (2010 AD), Encyclopedic Dictionary of Pragmatics, translation: A group of professors and researchers from Tunisian universities, under the supervision of Ezaldine Majdoub, 2nd Edition, Tunis, Sinatra House, National Center for Translation.
24. Al-Maidani, Abdulrahman, (1996 AD), Arabic Rhetoric, 1st Edition, Damascus, Dar Al-Qalam, Beirut, Al-Dar Al-Shamiya.
25. Nahla, Mahmoud Ahmed, (2002 AD), New Horizons in Contemporary Linguistic Research, D. T, Egypt, University Knowledge House.
26. Haroun, Abdelsalam, (2001 AD), Structural Methods in Arabic Grammar, 5th Edition, Cairo, Al-Khanji Library.
27. Wasel, Issam, (2020 AD), "The Speech Acts in the Diwan of the Alphabet of Soul", Journal of Vanguards of Language and Badaa Al-Adab, Algeria, Volume 1, (No. 1).
28. Yule, George, Pragmatics, (2010 AD), translated by: Dr. Qusay Ati, 1st edition, Rabat, Kingdom of Morocco, Dar Al-Aman.

تقويم مناهج الدبلوم في جامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة الشاملة

Evaluation of Diploma Curricula at Majmaah University in the Light of Total Quality Standards

محمد بن سعد الشريف
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - كلية التربية - جامعة المجمعة
ms.alsharif@mu.edu.sa

Mohammed Saad AL Sharif
Associate Professor Curriculum and Instruction Department
College of Education Majmaah University
E-mail: ms.alsharif@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/QHWQ1047

ملخص البحث

هدف البحث إلى تقويم مناهج الدبلوم في جامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة الشاملة في أربعة محاور هي: (أهداف مناهج برنامج الدبلوم - محتوى البرنامج - تنفيذ البرنامج - مخرجات البرنامج)، وتكونت عينة البحث من (٨٢) هم مجموع الطلاب والطالبات افي برنامجي دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية ودبلوم الإرشاد الأسري، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتصميم استبانة مكونة من أربعة محاور و (٣٩) فقرة موزعة على المحاور الأربعة، وقد توصل الباحث إلى عدى نتائج منها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) تعزى لأثر جنس الدارسين في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء تنفيذ البرنامج وجاءت الفروق لصالح الطلاب، كما أثبت البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع الدبلوم في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء محتوى مناهج البرنامج، وتنفيذ البرنامج وجاءت الفروق لصالح دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية. ثم ختم البحث بعدد من المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية:
تقويم - المناهج - معايير الجودة الشاملة - الدبلوم.

Abstract

The research aims to evaluate the diploma curricula at Majmaah University in light of the comprehensive quality standards in four axes: (the objectives of the diploma program curricula- content of the program - implementation of the program - outputs of the program).

The research sample consisted of (82) the total number of male and female students in the Diploma Programs of Social Responsibility Specialist and Diploma in Family Counseling.

To achieve the objectives of the research, the analytical descriptive approach was used, and a questionnaire was designed consisting of four axes and (39) paragraphs that was distributed on the four axes.

The researcher reached several results, including: There are no statistically significant differences at the significance level (a = 0.05) due to the effect of student's sex in all fields except for the implementation of the program, in which the differences came in favor of the students.

The research also proved the existence of statistically significant differences which are due to the effect of the type of diploma in all fields and in the total degree, except for the content of the program's curricula, and the implementation of the program.

The differences came in favor of the diploma of a social responsibility specialist. Then the research concluded with a number of suggestions and recommendations.

Keywords:
Evaluation - curriculums - Total Quality Standards – Diploma.

المقدمة:

احتياج المجتمعات المتحضرة إلى التعليم من الأمور المهمة التي تجعل الدول تلحق بركب الحضارة والتقدم والتطور والرقي، وتعد الجامعات في العالم من أهم تلك الأدوات المساهمة في إعداد القوى البشرية المتخصصة والقادرة على النهوض بمجتمعاتها في جميع الميادين من خلال توظيف قدراتها وإمكانياتها بكفاءة وفاعلية، لسد احتياجات سوق العمل بالمتخصصين المهرة، المتقنين لمهنهم. كما تساهم الجامعات في التصدي للمشكلات والقضايا المختلفة، حيث تهتم بالتعليم المستمر لأفراد المجتمع، لتطويرهم والرقي بحياتهم المهنية مما يعود بالخير والنماء على الوطن والمواطن، ولن تتمكن أي جامعة من إحداث التغير المطلوب لتحقيق أهدافها في مجتمعها إلا من خلال التنمية البشرية لأفراده وفق الخطط الاستراتيجية للدول. إن من صفات العصر الحديث التغير باستمرار وفي جميع المجالات الحياتية، ويتطور بصورة مذهلة سريعة، ويؤكد (kabuki,2010) أنه لن يستطيع المسؤولون مواكبة هذا التطور إلا من خلال القيام بعدة خطوات مهمة وعلى رأسها تطوير التنمية البشرية، ويعد التعليم أهم عامل لإزالة الجهل بل من أهم عوامل تطوير أفراد المجتمع وحل مشكلاتهم وتحقيق الأهداف التنموية في القضايا المجتمعية والاقتصادية والتربوية، إضافة إلى العمل على تحقيق ما يطمح له المجتمع من التنمية المستدامة.

والتعليم الجامعي من الركائز الحديثة المتطورة، باعتباره العامل المهم والأساس للتنمية والتطوير، ومصدرًا للاستثمار، وعقلاً لتنمية الثروة البشرية والمجتمعية، في كافة مستوياته وبقاء مؤسساته الجامعية، ونجاحها يتوقف على استجابتها الفعّالة للعديد من القوى والمتغيرات الداخلية والخارجية المحلية والعالمية، لذا أصبح التعليم الجامعي يشهد اهتماماً عالميًا ليكون مستعداً لمواجهة تلك التطورات ذات العوائد غير المتوقعة على كافة الأصعدة، وذلك من خلال وضع الاستراتيجيات المناسبة للتكيف مع التغيرات والتطورات والتحديات، ولابد للجامعات أن تتبني أدوارًا ووظائف ترتكز على مجموعة من الإجراءات والمعايير والممارسات التي تضمن جودتها وتُحسن إنتاجها من أجل مواجهة النظم العالمية الجديدة والصمود في سوق المنافسة العالمي، ولذا يحرص القائمون على التعليم في المملكة العربية السعودية أن تكون حركة التطوير التربوي؛ علمية شاملة تساير التطور الفكري والتقدم العلمي وتتواكب مع سرعة العصر التطويرية.

وتعد الجامعات مؤسسات تربوية ومصدر إشعاع حضاري في كل أوطان العالم المتحضر، ويؤمل قواد التربية من الجامعات أن يكون للجامعات الريادة في عملية تطوير مواطني تلك الدول وتنمية مهاراتهم الشخصية مما ينعكس إيجاباً على مهاراتهم في أداء أعمالهم الوظيفية وهم على رأس العمل، فمن مهام الجامعة مهام بحثية ومهام تعليمية وهما من المهام الاستراتيجية لأي جامعة يضاف إليها مهمة غاية في الأهمية وهي خدمة المجتمع، وكما أوضحت سياسة التعليم في المملكة ألا يقتصر دور الجامعات على عملية التدريس فحسب بل يتعدى دورها النافع ليشمل البحث العلمي وخدمة المجتمع، وإعداد الخريجين المؤهلين تأهيلاً عالياً لسد احتياجات سوق العمل، وهذا يتطلب العمل على إيجاد منظومة متكاملة السياسات التربوية والخطط المدروسة المتوافقة مع سياسة التعليم في المملكة والمتوافقة مع ما تطمح إليه المملكة من تحقيق أهداف

رؤيتها ٢٠٣٠، والتي من أهم أهدافها الاستثمار في التدريب والتعليم وتزويد الشباب بالمهارات اللازمة للوظائف المستقبلية.

ولقد احتوى برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ على العديد من الأهداف الاستراتيجية ومنها الهدف الثالث الذي يسعى لتحسين بيئة التعليم المحفزة للإبداع والابتكار وذلك بترسيخ وتثبيت القيم الإيجابية وبناء الشخصية المتزنة وتزويدها بما تحتاجه من علوم ومعارف ومهارات، كما أن الهدف الاستراتيجي السادس يحث على تعزيز قدرة نظام التعليم على الاستجابة لمتطلبات التنمية وذلك بتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة. برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠م).

وتشير دراسة العمودي (٢٠١٥م) إلى أن الدبلومات الأكاديمية الجامعية تشكل قوة في المجتمع، فالعلاقة بين الجامعات والمجتمعات علاقة قوية، وما يميز الجامعات عن المؤسسات التعليمية الأخرى أنها تترأس قمة هرم النظام التعليمي للمجتمع، مما يعكس أهميتها في القيام بدور مهم في بناء المجتمع والمساعدة في تطويره وتنمية أفراده، وتلبية احتياجاته المعرفية والأكاديمية، والمجتمعية وهو ما يشكل المسؤولية الاجتماعية للجامعات، فالمسؤولية الاجتماعية التزام مستمر من الجامعات في تطوير وتحسين المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي للمجتمع وأفراده من خلال توافر الخدمات المتنوعة التي تسهم في تقوية وتعزيز علاقة هذه المؤسسة في المجتمع، ولا تقتصر المسؤولية الاجتماعية للجامعات على المشاركة في الأعمال الخيرية والمناسبات العامة وعمل حملات تطوعية، بل لابد من الالتزام بالقوانين المتبعة، والمساهمة في تنمية المجتمع المدني. رحال (٢٠١١م).

وقد أصبحت كافة المؤسسات التعليمية في عالمنا اليوم تسعى إلى الارتقاء بالإنتاجية من خلال نظام ضمان الجودة، ومن أجل مواجهة مختلف أشكال التحديات والتغيرات التي تحدث في العالم اليوم، وهذا الأمر يدعونا إلى التفكير في تحديث الأساليب التي تعتمدها المؤسسات الإنتاجية والخدمية على حد سواء لخدمة المجتمع، ويعد التعليم الجامعي من أهم ميادين الحياة التي تتأثر باهتمام قطاعات المجتمع كافة وذلك بسبب العلاقة المباشرة، بين جودة التعليم الجامعي والنمو المجتمعي، باعتبار أن التعليم الجامعي من أهم مقومات التقدم والرقي الحضاري.

وتعد جامعة المجمعة إحدى تسع وعشرين جامعة حكومية تقدم خدماتها للمجتمع عن طريق البرامج التوعوية والتثقيفية والأكاديمية من خلال الدبلومات المختلفة التي يقدمها معهد الدراسات والخدمات الاستشارية وهو معهد أنشأته الجامعة في عام ١٤٣٠هـ، حيث يعد المعهد بيت خبرة رائد ومتميز في تقديم الخدمات الأكاديمية والتأهيلية، وتقديم التطوير المهني للارتقاء بأداء العاملين في القطاعات المختلفة، لتسهم بفعالية في بناء المجتمع وتنميته، كما أن المعهد هو الممثل الرَّئيس لإدارة وتنفيذ البرامج الأكاديمية والبحوث والدراسات والخدمات الاستشارية والعلمية والبحثية والبرامج التدريبية التي تقدمها الجامعة للمجتمع ، ويعمل المعهد على تنفيذ برامجه من خلال كوادره المؤهلة، والتنسيق والتكامل بين وحدات الجامعة الأكاديمية والإدارية للقيام بمهامه ، والاستفادة الكاملة من إمكانات الجامعة البشرية والمادية ، وقد قدم المعهد العديد من الدبلومات للقطاعات الحكومية والأهلية ودرَّب الكثير من الموظفين في تلك القطاعات لإكسابهم المهارات الضرورية في مجال تخصصهم، ومن أنواع الدبلومات التي قدمها المعهد دبلوم الإرشاد الأسري ودبلوم أخصائي

المسؤولية الاجتماعية ودبلوم الأمن الفكري وغيرها من البرامج النافعة للمجتمع، كما يقدم المعهد عدة خدمات تطويرية في المجالات الإدارية، والقانونية، والمراسم، والبروتوكولات، والتقنية، والهندسية، والتربوية، والصحية، واللغات، والأمن السيبراني، وغيرها من البرامج، وقد اختار الباحث نوعين من الدبلومات ليكونا موضوعاً لبحثه، ومدة البرنامج سنة دراسية لكل برنامج موزعة على فصلين دراسيين يدرس فيها الطلاب والطالبات مواد في تخصص الدبلوم المقدم لهم.

ويركز هذا البحث على برنامجين من البرامج المتعددة التي يقدمها معهد الدراسات والخدمات الاستشارية بجامعة المجمعة هما:

أولاً: برنامج دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية:

يشير المعهد إلى أنه على الرغم من أهمية المسؤولية الاجتماعية، والانجازات المحققة في هذا المجال، إلا أن العمل المؤسسي المبني على الأصول العلمية والمهنية المستدامة في مجال المسؤولية الاجتماعية، وخصوصاً في جانب تأهيل الكوادر المتخصصة، لا يزال يحتاج إلى مزيد من العناية، ولذلك تبرز الحاجة إلى وجود برنامج رصين يسهم في إعداد المتخصصين في مجال المسؤولية المجتمعية، لعدة مبررات لعل من أبرزها؛ عدم وجود برنامج تعليمي متخصص في إعداد وتأهيل مهنيين في مجال المسؤولية الاجتماعية، وندرة أعداد المهنيين المتخصصين بالمسؤولية الاجتماعية، إضافة إلى أن هذا البرنامج يلبي التوجيهات المحلية والعالمية بتفعيل المسؤولية الاجتماعية للجامعات. كما أن الجامعة تقدم هذا البرنامج في فصلين دراسيين للطلاب والطالبات الذين يحملون درجة البكالوريوس.

ويتضح من رسالة برنامج المسؤولية الاجتماعية أنه يعمل على إعداد المتخصصين في مجال إدارة برامج المسؤولية الاجتماعية وتطوير مجالات العمل المجتمعي للقطاعات العامة والخاصة غير الربحية، ساعياً إلى تحقيق رؤيته المتمثلة في تطلعه إلى الريادة في تأهيل المختصين في مجال إدارة برامج المسؤولية الاجتماعية. ومنطلقاً لتحقيق أهدافه المحددة ومن أهمها أن هذا البرنامج يسد الحاجة الكبيرة في جانب إيجاد جهة موثوقة لتقديم برامج تأهيل مهني وأكاديمي رصينة في مجال المسؤولية الاجتماعية، ويسهم في تحقيق رؤية الدولة في التنمية وفي تفعيل الممارسات التنموية المؤسسية المسؤولة، إضافة إلى التفاعل مع البرامج التنموية الدولية ذات الارتباط بالمسؤولية الاجتماعية مثل خطة أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة.

ثانياً: برنامج الدبلوم العالي في الإرشاد الأسري:

وتتحدد قيمة أي برنامج تعليمي من خلال معرفة أهدافه، وقد حدد المعهد أهدافاً متميزة يرغب في تحقيقها في طلاب وطالبات الدبلوم تمثلت في أنه يساعد الدارسين على التعرف على مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي والأسري ومجالاته، ويكسبهم بعض المعلومات المتعلقة بمفاهيم وأسس الصحة النفسية، وتزيدهم بالمعلومات الأساس الخاصة بطبيعة علم نفس النمو وعلاقته بفروع علم النفس. كما أنه يعرفهم على المفاهيم الأساس في علم النفس التربوي. إضافة إلى تدريب الدارسين على أدوات دراسة الحالة من مقاييس واختبارات مختلفة كما يتدربون على مبادئ وأسس القياس والتقويم وأدوات التشخيص. كما يهدف البرنامج إلى تعرف الدارسين على مهارات التواصل وأساليبه ويطبقونها. إضافة إلى أن البرنامج يدرب الطلاب عملياً على إجراء المقابلات وجمع

البيانات وأن يتقن مهارات وأساليب إرشادية في مجال الإرشاد النفسي والأسري، كما يعد من أهم أهداف البرنامج أن يكتسب الطلاب والطالبات المهارات والمعلومات الأساس فيما يتعلق بأسس ونظريات التوجيه والإرشاد النفسي والأسري؛ لتطبيقها في مجال الإرشاد الهاتفي والحضوري.

ومما يميز تلك الدبلومات أنها تجمع بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية التي يتدرب فيها الطلاب والطالبات على ممارسة ما تعلموه تحت إشراف متخصصين ومتخصصات في التدريب، ولقد اهتمت بعض مواد سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠١٦) بالتدريب لكونه وسيلة مهمة للتطوير المهني المستمر، الذي يواكب التطورات والمستحدثات، وركزت على أن تعطي الجهات ذات العلاقة بالتخصص عناية بالدورات التدريبية والتوعوية لترسيخ الخبرات، واكتساب المعلومات والمهارات الحديثة.

ويرى (Hoskins,2010) أنه من الضروري توافق محتوى البرنامج التدريبي لاحتياج المتدربين، فعدم توافقه قد يؤدي إلى ظهور ما يعوق عمليات التدريب، ويمنع التدريب الفعال، كما أن تلبية البرنامج التدريبي لاحتياجات المتدربين يحفزهم على الإقبال على التدريب بدافع قوي، مما يكسبهم المهارات الضرورية في المجالات المتعددة.

ولقد أصبح التدريب والتنمية من العناصر المترابطة في جميع مجالات الحياة، ولذا تهتم الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بالتنمية المستمرة للرقي بالعنصر البشري وتدريبه وتعليمه وتأهيله، ليكون عاملاً مهماً في التطور والتنمية، وحتى لا يحصل خلل في تعطيل المتعلم عن عمله لجأت المنظمات إلى تدريبه وهو على رأس العمل بحيث يجمع المتدرب بين التعلم والعمل وأشارت دراسة أبو الحجاج (٢٠١٠م) إلى أن التدريب أثناء العمل يسمح لأعضاء المنظمة بالاستعداد والتأهب بشكل مستمر ودائم للقيام بالوظائف، و يؤكد عبد الغني، وهلال (٢٠١٣م) أن التدريب أثناء الوظيفة نشاط مخطط له لتطوير مهارات واتجاهات المتدربين، فالتدريب أثناء الخدمة يمثل إستراتيجيه طويلة الأمد، فهو يسهم في خفض تكاليف التربية، والتعليم، حيث تعاني بعض البلدان من عجز في تمويل مجالات التربية والتعليم وما يتبعها من تدريب وتأهيل لأفراد المجتمع، فالتدريب أثناء الخدمة يوفر المال والجهد والوقت ويزيد من كفاءة المتدربين. وتؤكد الخنيفر (٢٠١٧م): أن التدريب في عالمنا المعاصر يعد من أهم أدوات التنمية ووسائلها التي إذا أحسنا توظيفها واستثمارها تمكنت مؤسسات المجتمع من تحقيق الكفاءة في الإنتاج، والتميز في الأداء وهذه العلاقة القوية بين التنمية، والتدريب جعلت التدريب من القضايا الأساس عند كثير من الإدارات في جميع القطاعات.

وللتعرف على ماهية التدريب تشير دراسة حيدر (٢٠٢٠م)، ودراسة سوما(٢٠١٩م): بأنه عملية ديناميكية الهدف منها إحداث تغير في وخبرات المتدربين، ومعلوماتهم وسلوكهم واتجاهاتهم، ليتمكنوا من استغلال ما لديهم من طاقات كامنة وإمكانات تساعدهم على الرفع من قدراتهم في ممارسة وظائفهم بإنتاجية جيدة وطريقة أفضل. وحتى لا يحدث خلل في الأعمال التي يؤديها المتدربون لجأت المنظمات إلى الموازنة بين التدريب دون إخلال بالوظيفة وهو ما يسمى التدريب أثناء الخدمة حيث أكدت دراسة آل مريشد (٢٠٢١م) ودراسة العتيبي (٢٠١٨م)، ودراسة زيتوني (٢٠١٥م): إلى أن التدريب أثناء الخدمة هو أنشطة منظمة ومخطط لها ؛ تهدف إلى تنمية المتدربين بشكل مستمر، نابعة من حاجاتهم الفعلية

للمهارات التي يتدربون عليها، والتي تحددت في ظل متطلبات واحتياجات الأداء وإمكانياته الأساسية؛ وتسعى هذه الأنشطة إلى تنمية مهارات المتدربين ومساعدتهم على النمو المهني عن طريق استخدام الطرق التدريبية الجماعية والفردية الحديثة ؛ لتحقيق الهدف من التدريب.

ولذا يعد التدريب المتخصص من الضروريات التي تركز على بناء الإنسان، وهو لبنة أساس لا يمكن الاستغناء عنها لتنمية القوى البشرية لمواكبة التطورات المتلاحقة في كل مجالات الحياة وأصبح من الحاجات المهمة والملحة لتطوير أفراد المجتمع، و إكسابهم سلوكيات إيجابية تساعدهم على إتقان أعمالهم بمهارة وتوفر الوقت والجهد والمال، ويؤدي إلى إتقان المهارات المهنية وزيادة قدرة الأفراد على الإنتاج والعمل، كما تؤكد دراسة (زناتي،٢٠١٣م)، ودراسة غاوي (٢٠٠٨م)، ودراسة عبدالسميع، وحوالة (٢٠٠٥م) أن للتدريب أثناء الخدمة عدة ضوابط حيث يجب مراعاتها حتى تتحقق الأهداف من التدريب ومن أهمها:

١. الاستمرارية.
٢. الشمولية.
٣. المرونة.
٤. الواقعية.
٥. الفعالية.
٦. التدرج.

فإذا اكتملت تلك المبادئ والضوابط فإن التدريب أثناء الخدمة يمكنه تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على مهارات وظيفية واستثمارها في الواقع الوظيفي.
٢. التعرف على احتياجات وميول المتدربين واستعداداتهم النفسية.
٣. تزويد القائمين على برامج التدريب بتغذية راجعة تساعد على تطوير البرامج.
٤. نماء التفكير الإبداعي لدى المتدربين.
٥. ربط المتدرب ببيئته المحلية.
٦. تحسين أداء المتدرب مما يرفع من روحه المعنوية والنفسية.

ومن خلال اطلاع الباحث على أدبيات الأبحاث والدراسات السابقة ذات العلاقة بمفهوم التقويم، وجد أن التقويم له عدة تعريفات مختلفة، حيث يرى أبوعلام (٢٠١٤م): أن التقويم عملية تشمل إصدار حكم كيفي أو كمي أو تشمل الحكمين معًا على تحقيق الأهداف والتحقق من أثرها، والحكم على الظروف التي تحول دون تحقيق الأهداف حتى يتمكن المقومون من التحسين والتطوير والتعديل ، وهذا يتوافق إلى حد ما مع ما تشير إليه دراسة كراجه (١٩٩٧م) من أن التقويم عملية وقائية علاجية، و قياسية تشخيصية تهدف إلى الكشف عن أماكن القوة فتعززها وأماكن الضعف فتقضي عليها لتتمكن من تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم بتحقيق الأهداف المنشودة.

وإذا حددنا التقويم بشكل خاص في مجال البرامج التعليمية، فإننا نجد هناك عدة تعاريف لتقويم البرامج منها ما أورده علام (٢٠٠٣م: ص ٣٦) بأنه: "عملية الاتفاق حول مستويات البرامج التعليمية - أي محتواها ومراحل تصميمها - وتحديد ما إذا كان هناك اختلاف أو تفاوت بين بعض جوانب البرامج والمستويات التي تحكم هذه الجوانب، والإفادة من ذلك في تحديد أوجه قصور البرنامج". كذلك عرف عودة (١٩٩٩، ص: ٢٥) التقويم بأنه: " عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف".

ومن خلال ما سبق يتضح للباحث أن معظم

التعاريف التي تم إيرادها تركز على الآتي:

- التقويم يؤدي إلى معرفة درجة تحقق أهداف البرامج التعليمية.
- التقويم يبين نقاط القوة والضعف في مختلف جوانب البرنامج التعليمي.
- التقويم يعمل على معالجة السلبيات وتعزيز الإيجابيات.
- التقويم يحدد الجدوى أو الفائدة من البرنامج المقوم.
- التقويم يسهم في اتخاذ القرار المناسب تجاه البرنامج الذي تم تقويمه.

ويرى الباحث أنه من المناسب لموضوع هذا البحث من التعريفات السابقة هو تعريف الكراجه السابق، فهدف البحث الأساسي هو تقويم الدبلومات التعليمية وخاصة برنامج المسؤولية الاجتماعية وبرنامج الإرشاد الأسري الذي يقدمه معهد الدراسات والخدمات الاستشارية بجامعة المجمعة، وبالتالي فالتقويم عملية قياسية تشخيصية، حيث تجمع المعلومات وتحديد مكامن القوة و ومكامن الضعف في البرامج المقومة، وتعني كلمة وقائية؛ إصدار أحكام خاصة على الأخطاء مع وضع البدائل المناسبة حتى التنفيذ، كما تعني كلمة علاجية؛ وضع الحلول والمقترحات المناسبة للحد من جوانب الضعف وإبراز مواطن القوة وتعزيزها حتى يستفاد من نتائج التقويم بتطوير البرامج المقومة.

أهمية تقويم برامج الدبلوم:

حددت دراسة غراب (٢٠٢٠م)، ودراسة الكلباني(٢٠١٨م)، ودراسة زاهي(٢٠١٣م)، ودراسة موسى، والعطيات(٢٠١٠م)، ودراسة الضلعان (٢٠٠٧م) عدة جوانب تبين أهمية التقويم وفوائده المرجوة ومنها ما يلي:

- الكشف عن جوانب قوة البرنامج وتعزيزها وجوانب ضعفه للقضاء عليها.
- الوقوف على الواقع الفعلي لبرامج الدبلوم ليتم التمكن من تحديد المشكلات وتداركها.
- الإفادة من النتائج التقويمية في التغذية الراجعة للدبلوم من حيث تعديل الدبلوم أو الاستمرار فيه أو حذفه.
- تعطي مؤشرات اقتصادية بالمقارنة بين الكلفة والمردود.
- معرفة ما تم تحقيقه من الأهداف المحددة لبرامج الدبلوم.
- وجوب تقويم الدبلومات التعليمية باستمرار لضمان سيرها فيما خطط لها.

ومما سبق يرى الباحث أن البرامج التعليمية تخضع للتقويم لعدد من الأسباب، تنصب في الرغبة في تطوير البرامج وتحسينها بقصد رفع كفاءتها وبالتالي رفع كفاءة مخرجاتها، عن طريق تشخيص واقع البرنامج لتعرف جوانب قوته وجوانب ضعفه بغية تحسينه، سعياً لمواكبة التطور العلمي ولتحقق النظم التعليمية أهدافها ورؤى مجتمعاتها، ومن أسباب التقويم ما أشار إليه أبو دقة (٢٠٠٩م) حيث ذكر أن أهم أسباب التقويم هو التوسع والتنوع الهائل الذي شهدته نظم التعليم العالي ومؤسساته، وزيادة إدراك كثير من الحكومات، ومؤسسات التعليم العالي، والمنظمات، والجهات الوطنية، والإقليمية، والدولية ذات الصلة بأمر التعليم العالي للضوابط، والممارسات والأساليب والمعايير الأكاديمية التقليدية المستخدمة في التقويم، إضافة إلى حاجة المؤسسات العاملة تحت مظلة التعليم العالي إلى تقويم طرق أدائها في الأنشطة؛ لكي تضبط المدخلات، فتظهر المخرجات بصورة جلية حتى نصل إلى مستوى الجودة الشاملة ،

حيث إنها من أهم مطالب البرامج أن تتحقق فيه الجودة الشاملة ليؤتي ثماره ويحقق أهدافه، ويرجع مفهوم الجودة Quslity إلى الكلمة اللاتينية Qualits والتي تدل على طبيعة الشيء، وهذا ما أكدته دراسة الغيثي (٢٠٠٧م) حيث يرى أن الجودة الشاملة في التعليم عبارة عن مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى تحقيق الأهداف بدرجة عالية للمؤسسة وتحسين الأداء وفقاً للمواصفات المؤملة بأقل تكلفة أو جهد وبأفضل الطرق، بينما أكد الربيعي (٢٠٠٥م) بأن مفهوم ضمان الجودة يرجع إلى جميع العمليات الموجهة نحو توفير كل ما يساعد على تحقيق الجودة والمحافظة عليها، والارتقاء بأدائها، وهذا ما يشير إليه إبراهيم (٢٠٠٢م) الذي يرى أن الجودة عبارة عن عملية تطبيق عدة شروط تعليمية لازمة بهدف رفع مستوى جودة مخرجات المؤسسات التعليمية عن طريق الأفراد العاملين فيها. كما يشير جميل (٢٠٠٥م) إلى أن الجودة الشاملة تعني مجموعة من الإجراءات والمعايير المستخدمة في تقييم المؤسسات التعليمية للتحقيق من مدى استيفاء الشروط الأكاديمية والتنظيمية والإدارية التي تضمن تحقيق رؤية ورسالة وأهداف هذه المؤسسات التعليمية. وذلك ما أكده فرج، وحافظ (٢٠٠٣م) حول مفهوم الجودة في التعليم، حيث أشارا إلى أنها تعني مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تلبية احتياجات المستفيد من المؤسسة، ورضاه التام عن المنتج التعليمي. ومن خلال ما تقدم يمكن القول بأن ضمان الجودة مجموعة من العمليات والإجراءات التي يتم من خلالها التأكد من مدى استيفاء معايير وشروط ومؤشرات الجودة من قبل مؤسسات التعليم العالي في كافة عناصرها، وفق ما يضمن تحقيق التطوير المستمر في أدائها لوظائفها من حيث التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ومن دواعي تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم ومبرراتها التي أشارت إليها دراسة المدلج (٢٠٢٢م)، ودراسة زيادي، وعلومي (٢٠٢١م)، ودراسة البطري (٢٠٢٠م) ودراسة علوان (٢٠٠٩م)، وهي كما يلي:

١. تسهم في التقويم المستمر لاستراتيجية المنظمة الشاملة.
٢. الجودة الشاملة تمثل فلسفة تنظيمية تهيئ بيئة جيدة لتحقيق الجودة المستهدفة للعمليات.
٣. توفر احتياجات إقامة نظام نوعي لمخرجات ذات سمات تنافسية.
٤. تدمج كافة المكونات التنظيمية في مراحل التخطيط والتنفيذ والرقابة في ضوء معايير الأداء المتجددة.
٥. تؤدي إلى تحسين الأداء النوعي لنشاطات المنظمة وتحديد البرامج اللازمة لزيادة القدرات التنظيمية لرفع كفاءة الأداء.
٦. تسهم في تحقيق تطلعات المستفيدين من خدمات المنظمات.
٧. تساعد في تحديد مستوى جودة الموارد التنظيمية مما يتيح توقع مستوى الأداء وفق حاجات المستفيدين ورغباتهم.
٨. تطور مبادئ العمل وقيمه وفق متطلبات التغيير اللازمة لتطبيقاتها، في إطار نظرة مستقبلية للفرص والتحديات.

مشكلة البحث:

يعد تقويم المواد المقررة في البرامج الدراسية من أهم الخطوات المؤدية لاكتشاف النواحي الإيجابية فيها ومعرفة النواحي السلبية وتعديلها وبالتالي تكون عملية التطوير لتحقق تلك المواد المقررة أهدافها التي وضعت من أجلها، وانطلاقاً

من الدور الاجتماعي للجامعات تقدم جامعة المجمعة برامج دبلوم ما بعد الجامعة تستهدف المجتمع المحلي من معلمين وموظفين وخريجين (ذكوراً وإناثاً)؛ للرقي بمستواهم المهني وإكسابهم مهارات تساعدهم على القيام بوظائفهم بإتقان ومهارة، وانطلاقاً من توصيات الدراسات السابقة ذات العلاقة ببرامج الدبلوم التي تؤكد ضرورة التحقق من انطباق معايير الجودة الشاملة في برامج الدبلومات التي تقدمها الجامعات لأفراد المجتمع ومنها دراسة العالم (٢٠٢٠م)، ودراسة الفريح (٢٠١٥م)، إضافة إلى توصيات الدراسات التي تحث على إجراء دراسات في مجال تقويم برامج الدبلوم مثل: دراسة علي، وآخرون (٢٠٢٢م)، ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠م)، ودراسة العابدي (٢٠١٥م)، حيث أكدت على أهمية تقويم البرامج والسعي إلى تطويرها ووصولها إلى أعلى معايير الجودة الشاملة. ونظرًا للتفاوت الحادث كماً، ونوعًا بين الجامعات الحكومية بالمملكة من حيث تطبيقها لنظم الجودة الشاملة في برامجها التعليمية ووصول البعض من هذه البرامج للاعتماد الأكاديمي وقلة الدراسات والبحوث التي تظهر تجارب هذه البرامج في تطبيق نظم الجودة الشاملة، وفي ظل المتغيرات المعاصرة، ولمسايرة التطورات المتجددة من حين لآخر في المجالات التعليمية والتدريبية؛ أصبح من الضرورة إخضاع برامج الدبلومات في جامعة المجمعة إلى عملية التقويم لتحديد جودتها في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك من أجل مواكبة التطورات التعليمية والاجتماعية، مما يسهم في الوفاء بحاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، إضافة إلى تطوير مناهج برامج الدبلومات، ومن هنا برزت مشكلة البحث الحالي.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في مناهج برامج الدبلوم في جامعة المجمعة؟

السؤال الثاني: ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج الدبلوم في جامعة المجمعة من حيث: أ- أهداف مناهج الدبلوم. ب- المحتوى. ج- التنفيذ. د- المخرجات.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في استجابات العينة على محاور أداة البحث تبعاً لمتغير (الجنس - نوع الدبلوم - سنوات الخبرة).

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد معايير الجودة الشاملة في مناهج الدبلومات التعليمية التي يقدمها معهد الدراسات والخدمات الاستشارية بجامعة المجمعة.
- معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج الدبلومات التعليمية التي يقدمها معهد الدراسات والاستشارات بجامعة المجمعة في مجالات (أهداف مناهج الدبلوم - المحتوى - التنفيذ - المخرجات)
- تزويد القائمين على إعداد المحتوى العلمي للبرنامجين المستهدفين في هذا البحث بنتائج قد تفيد في تطويرهما ليحققا أهدافهما.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

- حسب علم الباحث أنه البحث الوحيد الذي يبحث في وجود معايير الجودة الشاملة

في مناهج برنامجي الدبلوم (دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية ودبلوم الإرشاد الأسري).

- يسهم في تطوير برامج الدبلومات في جامعة المجمعة على أسس علمية.
- يزود القائمين على برامج الدبلومات في الجامعة بتغذية رجعة تمكنهم من معرفة الاحتياجات المهنية والأكاديمية لفئات المجتمع المستهدفة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تقويم مناهج الدبلومات التعليمية في برنامجي ((دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية ودبلوم الإرشاد الأسري) الذي تنفذه جامعة المجمعة وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب والطالبات في المحاور التالية: (أهداف مناهج برنامج الدبلوم - محتوى البرنامج - تنفيذ البرنامج - مخرجات البرنامج). وقد اختار الباحث هذين البرنامجين بحكم أنه عضو هيئة تدريس فيهما ويعرف البرنامجين عن قرب وممارسة عملية.
- الحدود المكانية: طُبقت أداة البحث الحالي في معهد الدراسات والخدمات الاستشارية بجامعة المجمعة.
- الحدود البشرية: طلاب، وطالبات برنامج دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية وبرنامج دبلوم الإرشاد الأسري في معهد الدراسات والخدمات الاستشارية بجامعة المجمعة وعددهم ٤٦ طالبًا و٣٦طالبة.
- الحدود الزمنية: طُبقت أداة البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات البحث:

تقويم البرامج:

- عرفته سلوى (٢٠١٨، ص:١٥٥) بأنه: "الإجراءات المنهجية التي يتم عن طريقها دراسة البرامج والسياسات القائمة للتثبت من درجة فاعليتها في تحقيق الأهداف والعناصر التي تتضمنها برامج محددة".
- ويعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنه: عملية تقويمية تستند على معايير علمية محددة لقياس درجة توافر معايير الجودة في مناهج برنامج دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية وبرنامج دبلوم الإرشاد الأسري في معهد الدراسات والخدمات الاستشارية بجامعة المجمعة.

المعايير:

- يعرف الحمالي (١٤٢٩هـ، ص: ٥) المعيار بأنه: " المستوى المستهدف للوصول إلى الأداء الجيد".
- وتعرف المعايير إجرائيًا بأنها: مستويات الأداء المتوقعة والتي يجب تحقيقها في كافة مناهج الدبلومات التعليمية في جامعة المجمعة والتي تحدد مدى جودة المناهج في هذه الدبلومات.

الجودة الشاملة:

- عرفها النمر وآخرون (١٤٢٧هـ: ٨٨) بأنها : "خلق ثقافة متميزة في الأداء حيث يعمل المديرون والموظفون بشكل مستمر ودؤوب لتحقيق توقعات العملاء والمستفيدين وأداء العمل بشكل صحيح منذ البداية، مع تحقيق الجودة بشكل أفضل وفاعلية وفي أقصر وقت ممكن".
- ويعرف الباحث معايير الجودة الشاملة إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأنشطة والعمليات التطويرية التي يجب تحقيقها في كافة مناهج

الدبلوم التعليمية من أجل التأكد من جودة البرامج والخدمات التي يقدمها وأنها تحقق الأهداف المحددة.

منهجية البحث وإجراءاته:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي (Content Analysis)حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها بدقة والتعبير عنها كمياً وكيفياً. (عبيدت، عدس، وكايد (٢٠٠٣) وقد اختار الباحث هذا المنهج أسلوباً لبيان تحقق معايير الجودة الشاملة في محتوى برنامجي الدبلوم الموضحين في حدود البحث من عدمها.

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث الحالي هو عينته، حيث تكون المجتمع والعينة من كافة الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية وبرنامج الإرشاد الأسري في معهد الدراسات والخدمات الاستشارية بجامعة المجمعة للعام الدراسي ١٤٤٣هـ، تم اختيارهم قصدياً لتحقيق أهداف البحث، وبلغ عددهم (٤٦ طالبًا و٣٦ طالبة)، وفيما يلي يتناول الباحث توصيف عينة البحث بحسب خصائصها وفقًا للمتغيرات التالية: (الجنس - نوع الدبلوم - سنوات الخبرة)، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات البحث

المتغيرات المستقلة	الفئات	التكرار	النسبة
المشارك	طالب	٤٦	٥٦,١
	طالبة	٣٦	٤٣,٩
نوع الدبلوم	دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية	٥٠	٦١,٠
	دبلوم الإرشاد الأسري	٣٢	٣٩,٠
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٣٤	٤١,٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٥٨,٥
	المجموع	٨٢	١٠٠,٠

أداة البحث:

للحصول على البيانات الأولية التي تحقق أهداف البحث عمد الباحث إلى مراجعة بعض الأدبيات العربية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، ومنها: دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (NCAAA)، ودليل التقويم والاعتماد للبرامج التعليمية في مؤسسات التعليم العالي المصرية (NAQAAE)، والشروع في تصميم أداة للبحث تمثلت في استبانة لتقويم برنامج دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية وبرنامج الإرشاد الأسري، وقياس درجة توافر المعايير الجودة فيه، وفي الجوانب الخاصة بالطلاب والطالبات، وتكونت من جزأين، الجزء الأول يتعلق بخصائص العينة ، وقد شملت هذه الخصائص: (الجنس - نوع الدبلوم - سنوات الخبرة)، أما الجزء الثاني من الاستبانة فقد اشتمل على عدد (٣٩) فقرة موزعة على أربعة محاور تهدف إلى قياس درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية وبرنامج دبلوم الإرشاد الأسري، وهي كالتالي: (أهداف مناهج البرامج - محتوى مناهج برامج - تنفيذ البرامج - مخرجات البرامج).

الأساليب الاحصائية المستخدمة:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات البحث، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة

من بين درجاته الخمس (موافق بدرجة كبيرة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق مطلقاً) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠ - ٢,٣٣ قليلة

من ٢,٣٤ - ٣,٦٧ متوسطة

من ٣,٦٨ - ٥,٠٠ كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

)الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١) عدد الفئات المطلوبة (٣)

=(٥-١)/ ٣ =١,٣٣

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

صدق أداة البحث:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بلغت (٢٠) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٧٨-٠,٩٤)، ومع المجال (٠,٧٨-٠,٩٧) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.89**	.92**	14	.91**	.85**	27	.89**	.89**
2	.84**	.78**	15	.97**	.93**	28	.89**	.90**
3	.78**	.82**	16	.90**	.84**	29	.89**	.88**
4	.84**	.85**	17	.90**	.85**	30	.91**	.88**
5	.96**	.92**	18	.92**	.90**	31	.88**	.87**
6	.92**	.90**	19	.92**	.92**	32	.93**	.93**
7	.90**	.90**	20	.86**	.84**	33	.92**	.90**
8	.91**	.86**	21	.93**	.94**	34	.93**	.91**
9	.95**	.91**	22	.93**	.91**	35	.90**	.85**
10	.92**	.91**	23	.93**	.91**	36	.97**	.92**
11	.86**	.91**	24	.94**	.91**	37	.94**	.89**
12	.86**	.85**	25	.93**	.92**	38	.94**	.90**
13	.97**	.92**	26	.95**	.94**	39	.89**	.85**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

وتم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (٣) يبين ذلك

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	أهداف مناهج الدبلوم	محتوى مناهج البرنامج	تنفيذ البرنامج	مخرجات البرنامج	الدرجة الكلية
أهداف مناهج الدبلوم	1				
محتوى مناهج البرنامج	.956**	1			
تنفيذ البرنامج	.962 **	.954 **	1		
مخرجات البرنامج	.941 **	.896 **	.949 **	1	
الدرجة الكلية	.985 **	.970 **	.987 **	.972 **	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة البحث:

للتأكد من ثبات أداة البحث، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة البحث بلغت (٢٠) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٤) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذا البحث.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
أهداف مناهج الدبلوم	٠,٨٢	٠,٧٥
محتوى مناهج البرنامج	٠,٨٠	٠,٧٣
تنفيذ البرنامج	٠,٨١	٠,٧٧
مخرجات البرنامج	٠,٨٣	٠,٨١
الدرجة الكلية	٠,٨٦	٠,٨٢

نتائج البحث ومناقشتها:

أولًا- الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: " ما معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في مناهج برامج الدبلوم في جامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال حدد الباحث أربعة مجالات هي: أهداف مناهج برنامج الدبلوم، ومحتوى مناهج برنامج الدبلوم، وتنفيذ البرنامج، ومخرجات البرنامج وذلك بعد الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع المعايير العالمية في جودة المناهج والإفادة منها في التوصل بمعايير خاصة بهذا البحث تتعلق بالمجالات الأربعة التي تشكل محاور الاستبانة في هذا البحث ثم عرض معايير الجودة الشاملة على متخصصين في تصميم المناهج وفق معايير الجودة الشاملة والأخذ بآرائهم وتوجيههم وملاحظاتهم ثم استخلص الباحث معايير الجودة الشاملة في مجالات البحث فكانت كما يلي:

معايير الجودة الشاملة في المجال الأول:

أهداف مناهج الدبلوم:

وتضمنت تسعة معايير وهي كما يلي:

١. أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم محددة بدقة.

٢. تراعي الأهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم خصوصية المجتمع.
٣. أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم واضحة للدارسين.
٤. أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم قابلة للتطبيق.
٥. أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم قابلة للقياس.
٦. تتواكب أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم مع العصر الحديث.
٧. تركز أهداف المناهج في برنامج الدبلوم على إكساب الدارسين المهارات المهنية في التخصص
٨. أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم قابلة للتطوير.
٩. أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم مترابطة ومتكاملة.

معايير الجودة الشاملة في المجال الثاني:

محتوى مناهج البرنامج:

وتضمنت تسعة معايير وهي كما يلي:

١. تلبي المناهج الدراسية في الدبلوم حاجات الدارسين.
٢. يحقق محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم أهداف برنامج الدبلوم.
٣. يتضمن محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم النظريات التربوية الحديثة.
٤. يحث المحتوى في المناهج الدراسية في الدبلوم الدارسين على تنويع مصادر المعرفة
٥. يراعي محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم الفروق الفردية بين الدارسين.
٦. محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم يوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.
٧. مرفق توصيف شامل لمحتوى المناهج الدراسية في الدبلوم.
٨. تنمي المناهج الدراسية في الدبلوم مهارات البحث العلمي لدى الدارسين.
٩. محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم يبين خصوصية المجتمع السعودي.

معايير الجودة الشاملة في المجال الثالث:

تنفيذ البرنامج:

وتضمنت تسعة معايير وهي كما يلي:

١. يتيح برنامج الدبلوم للدراسين فرصة المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية.
٢. تتنوع الخبرات التدريسية والعملية لأعضاء هيئة التدريس مما يحسن من تنفيذ البرنامج.
٣. تراعي طرق التقويم الفروق الفردية بين الدارسين.
٤. يتم تكليف الدارسين بأداء أنشطة تعليمية وتنفيذ واجبات إثرائية تتعلق بموضوعات المقررات.
٥. تساعد التخصصات العلمية لأعضاء هيئة التدريس على سلاسة تنفيذ البرنامج.
٦. يتم توظيف استراتيجيات تدريسية تساعد على سهولة تنفيذ البرنامج.
٧. تتنوع وسائل تقويم الدارسين.
٨. تستخدم وسائل وتقنيات تعليمية في تنفيذ البرنامج.
٩. يركز برنامج الدبلوم على الجوانب المعرفية والتطبيقية.

معايير الجودة الشاملة في المجال الرابع:

مخرجات البرنامج:

وتضمنت اثني عشر معياراً وهي كما يلي:

١. برنامج الدبلوم يساهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الدارسين نحو التخصص.

٢. ينمي برنامج الدبلوم في الدارسين قدرات الدارسين المهارية.
٣. ينمي برنامج الدبلوم في الدارسين قدرات الدارسين المعرفية.
٤. يساهم برنامج الدبلوم في تنمية التعلم الذاتي لدى الدارسين.
٥. ينمي برنامج الدبلوم مهارات التعلم التعاوني للدراسين.
٦. يزود برنامج الدبلوم الدارسين بمهارات الاتصال مع الآخرين.
٧. يزود برنامج الدبلوم الدارسين بمهارات حياتية مهمة.
٨. شجع برنامج الدبلوم الدارسين على مواصلة دراساتهم العليا.
٩. ساهم برنامج الدبلوم في تقديم حلول للمشكلات التي تواجه الدارسين في التخصص.
١٠. زود برنامج الدبلوم الدارسين بمهارات البحث العلمي.
١١. شجع الدبلوم الدارسين على تنويع مصادر المعلومات في تخصصاتهم.
١٢. طور برنامج الدبلوم المهارات الميدانية لدى الدارسين.

ثانيًا - للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه: " ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج الدبلوم في جامعة المجمعة من حيث: أ- أهداف مناهج الدبلوم. ب- المحتوى. ج- التنفيذ. د- المخرجات.؟" تم اتباع الإجراءات التالية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم بجامعة المجمعة، والجدول (٥) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم بجامعة المجمعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	مخرجات البرنامج	٤,٥٢	.٦٨١	مرتفعة
٢	١	أهداف مناهج الدبلوم	٤,٥١	.٦٣٧	مرتفعة
٣	٣	تنفيذ البرنامج	٤,٤٢	.٦٩٨	مرتفعة
٤	٢	محتوى مناهج البرنامج	٤,٣٩	.٧١٩	مرتفعة
الدرجة الكلية			٤,٤٦	.٦٦٥	مرتفعة

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤,٣٩-٤,٥٢)، حيث جاء مجال مخرجات البرنامج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٥٢)، بينما جاء مجال محتوى مناهج البرنامج في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٩)، وهما بالمجمل متوسطان مرتفعان مع اختلاف درجة متوسطهما الحسابي، ويرى الباحث أن السبب يعود إلى أن الفئة المستهدفة كانت مؤهلة علمياً قبل الالتحاق في البرنامج وازدادت مهاراتها بعد الالتحاق في برنامج الدبلوم وهذا من أسباب ارتفاع درجة المتوسط الحسابي في مجالات البحث الأربعة. وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم بجامعة المجمعة ككل (٤,٤٦). وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة آل مريشد (٢٠٢١)، وسوما (٢٠١٩)، والخنيفر (٢٠١٧)، وغاوي (٢٠٠٨).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولا: أهداف مناهج الدبلوم:

يبين الجدول (٦) أن معايير الجودة الشاملة في

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بأهداف مناهج الدبلوم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٦	تتواكب أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم مع العصر الحديث	٤,٦١	.٦٢٨	مرتفعة
١	٨	أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم قابلة للتطوير.	٤,٦١	.٦٦٦	مرتفعة
٣	٢	تراعي أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم خصوصية المجتمع	٤,٥٦	.٦٧٣	مرتفعة
٤	١	أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم محددة بدقة	٤,٥٤	.٧١١	مرتفعة
٥	٣	أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم واضحة للدارسين.	٤,٥١	.٧١١	مرتفعة
٦	٧	تركز أهداف مناهج برنامج الدبلوم على إكساب الدارسين المهارات المهنية في التخصص	٤,٤٩	.٧٧٩	مرتفعة
٧	٤	أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم قابلة للتطبيق.	٤,٤٦	.٧٤٥	مرتفعة
٨	٩	أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم مترابطة ومتكاملة.	٤,٤١	.٨٠٥	مرتفعة
٩	٥	أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم قابلة للقياس.	٤,٣٩	.٨٠٢	مرتفعة
		أهداف مناهج الدبلوم	٤,٥١	.٦٣٧	مرتفعة

المتوسطات الحسابية المتعلقة بمجال أهداف المناهج قد تراوحت ما بين (٤,٣٩-٤,٦١)، حيث جاءت الفقرتان رقم (٦، و٨) والتي تنصان على "تتواكب أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم مع العصر الحديث"، و"أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم قابلة للتطوير" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٦١)، وهو متوسطان مرتفعان حسب ما يراه الباحث؛ لأن المعهد ركز قبل بدء البرنامج على تحديد أهداف كل برنامج على أعلى مستوى من المعايير وتحت إشراف خبراء في تلك المقررات، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها "أهداف المناهج الدراسية في برنامج الدبلوم قابلة للقياس" بالمرتبتين الآخرتين ومع ذلك فهما حصلتا على درجة مرتفعة لكنها أقل من الفقرتين السابقتين حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (٤,٣٩)، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة زين العابدين (٢٠٢١)، ودراسة حيدر (٢٠٢٠)، ودراسة الفريح (٢٠١٥)، ودراسة زناتي (٢٠١٣). كما بلغ المتوسط الحسابي لمجال أهداف مناهج الدبلوم ككل (٤,٥١).

ثانياً: المحتوى:

يبين الجدول (٧) أن معايير الجودة الشاملة في

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمحتوى مناهج برنامج الدبلوم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١١	يحقق محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم أهداف برنامج الدبلوم.	٤,٤٤	.٧٠٩	مرتفعة
١	١٢	يتضمن محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم النظريات التربوية الحديثة.	٤,٤٤	.٨٠٨	مرتفعة
١	١٧	تنمي المناهج الدراسية في الدبلوم مهارات البحث العلمي لدى الدارسين.	٤,٤٤	.٨٦٧	مرتفعة
١	١٨	محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم يبين خصوصية المجتمع السعودي	٤,٤٤	.٧٤٣	مرتفعة
٥	١٠	تلبي المناهج الدراسية في الدبلوم حاجات الدارسين المعرفية.	٤,٤١	.٨٣٦	مرتفعة
٥	١٣	يحث المحتوى في المناهج الدراسية في الدبلوم الدارسين على تنويع مصادر المعرفة	٤,٤١	.٨٣٦	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٧	١٤	يراعي محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم الفروق الفردية بين الدارسين.	٤,٣٢	.٧٨٩	مرتفعة
٧	١٥	محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم يوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.	٤,٣٢	.٩٣٤	مرتفعة
٩	١٦	مرفق توصيف شامل لمحتوى المناهج الدراسية في الدبلوم	٤,٢٧	.٩٤٩	مرتفعة
محتوى مناهج البرنامج			٤,٣٩	.٧١٩	مرتفعة

المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤,٢٧ - ٤,٤٤)، حيث جاءت الفقرات رقم (١١، و١٢، و١٧، و١٨) والتي تنص على "يحقق محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم أهداف مناهج برنامج الدبلوم"، و"يتضمن محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم النظريات التربوية الحديثة"، و"تنمي المناهج الدراسية في الدبلوم مهارات البحث العلمي لدى الدارسين"، و"محتوى المناهج الدراسية في الدبلوم يبين خصوصية المجتمع السعودي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٤)، وحصول أرفع فقرات على متوسط حسابي عالي وبدرجة مرتفعة يؤكد ارتباط الأهداف بالمحتوى حيث ركزت الأهداف على جودة المحتوى ولذا جاءت آراء عينة البحث متوافقة مع ارتفاع المتوسط الحسابي للأهداف بينما جاءت الفقرة رقم (١٦) ونصها "مرفق توصيف شامل لمحتوى المناهج الدراسية في الدبلوم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٧)، وقد حصلتا أيضاً على درجة مرتفعة وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال محتوى مناهج البرنامج ككل (٤,٣٩)، مما يؤكد رضا عينة البحث عن محتوى البرنامج وتحقيقه لمعايير الجودة الشاملة حسب وجهة نظرهم. وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة غراب (٢٠٢٠)، ودراسة البطري (٢٠٢٠)، ودراسة الكلباني (٢٠١٨)، ودراسة موسى والعطيات (٢٠١٠).

ثالثاً: تنفيذ البرنامج:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتنفيذ البرنامج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٢	يتم تكليف الدارسين بأداء أنشطة تعليمية وتنفيذ واجبات إثرائية تتعلق بموضوعات المقررات	٤,٥١	.٧٧٩	مرتفعة
٢	٢٠	تتنوع الخبرات التدريسية والعملية لأعضاء هيئة التدريس مما يحسن من تنفيذ البرنامج	٤,٤٦	.٧١١	مرتفعة
٢	٢٣	تساعد التخصصات العلمية لأعضاء هيئة التدريس على سلاسة تنفيذ البرنامج	٤,٤٦	.٧١١	مرتفعة
٢	٢٧	يركز برنامج الدبلوم على الجوانب المعرفية والتطبيقية.	٤,٤٦	.٨٩٧	مرتفعة
٥	١٩	يتيح برنامج الدبلوم للدراسين فرصة المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية	٤,٤١	.٧٤١	مرتفعة
٥	٢٤	يتم توظيف استراتيجيات تدريسية تساعد على سهولة تنفيذ البرنامج.	٤,٤١	.٧٤١	مرتفعة
٥	٢٦	تستخدم وسائل وتقنيات تعليمية في تنفيذ البرنامج.	٤,٤١	.٨٣٦	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٨	٢٥	تتنوع وسائل تقويم الدارسين.	٤,٣٩	.٨٠٢	مرتفعة
٩	٢١	تراعي طرق التقويم الفروق الفردية بين الدارسين.	٤,٢٤	.٨٣٠	مرتفعة
		تنفيذ البرنامج	٤,٤٢	.٦٩٨	مرتفعة

يبين الجدول (٨) أن معايير الجودة الشاملة في المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤,٢٤- ٤,٥١)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على "يتم تكليف الدارسين بأداء أنشطة تعليمية وتنفيذ واجبات إثرائية تتعلق بموضوعات المقررات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥١)، ويفسر الباحث هذه النتيجة المرتفعة بأن المعهد اختار خططاً دراسية تفصيلية تجمع بين العلم النظري والتطبيقي الميداني، إضافة إلى وجود أساتذة متخصصين متمكنين من مهارات التدريس مما كان له الأثر على جودة تنفيذ البرنامج وفق ما خطط له من أهداف، كما أن الفقرة رقم (٢١) ونصها "تراعي طرق التقويم الفروق الفردية بين الدارسين" حصلت على المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٤)، و أيضاً متوسط حسابي نال درجة مرتفع مما يؤكد ما ذكر سابقاً كما بلغ المتوسط الحسابي لمجال تنفيذ البرنامج ككل (٤,٤٢)، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة المدلج (٢٠٢٢)، ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠)، ودراسة سلوى (٢٠١٨)، ودراسة علوان (٢٠٠٩)، ودراسة الغيثي (٢٠٠٧).

رابعاً: مخرجات البرنامج:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمخرجات البرنامج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	الدرجة
١	٢٨	برنامج الدبلوم يساهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الدارسين نحو التخصص.	٤,٥٩	.٧٠٦	مرتفعة
١	٣١	يساهم برنامج الدبلوم في تنمية التعلم الذاتي لدى الدارسين.	٤,٥٩	.٧٠٦	مرتفعة
٣	٣٠	بنمي برنامج الدبلوم في الدارسين قدرات الدارسين المعرفية.	٤,٥٦	.٧٠٩	مرتفعة
٣	٣٣	يزود برنامج الدبلوم الدارسين بمهارات الاتصال مع الآخرين.	٤,٥٦	.٧٠٩	مرتفعة
٣	٣٤	يزود برنامج الدبلوم الدارسين بمهارات حياتية مهمة.	٤,٥٦	.٧٠٩	مرتفعة
٦	٣٥	شجع برنامج الدبلوم الدارسين على مواصلة دراساتهم العليا.	٤,٥٤	.٨٠٩	مرتفعة
٧	٣٦	ساهم برنامج الدبلوم في تقديم حلول للمشكلات التي تواجه الدارسين في التخصص.	٤,٥١	.٧٤٦	مرتفعة
٧	٣٧	زود برنامج الدبلوم الدارسين بمهارات البحث العلمي.	٤,٥١	.٧٤٦	مرتفعة
٧	٣٨	شجع الدبلوم الدارسين على تنويع مصادر المعلومات في تخصصاتهم.	٤,٥١	.٧١١	مرتفعة
١٠	٢٩	بنمي برنامج الدبلوم في الدارسين قدرات الدارسين المهارية.	٤,٤٩	.٨١٠	مرتفعة
١١	٣٢	ينمي برنامج الدبلوم مهارات التعلم التعاوني للدراسين	٤,٤٩	.٧٤٦	مرتفعة
١٢	٣٩	طور برنامج الدبلوم المهارات الميدانية لدى الدارسين.	٤,٣٤	.٩٩٠	مرتفعة
		مخرجات البرنامج	٤,٥٢	.٦٨١	مرتفعة

يبين الجدول (٩) أن معايير الجودة الشاملة في المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤,٣٤- ٤,٥٩)، حيث جاءت الفقرتان رقم (٢٨، و٣١) والتي تنصان على "برنامج الدبلوم يساهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الدارسين نحو التخصص"، و"يساهم برنامج الدبلوم في تنمية التعلم الذاتي لدى الدارسين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٩)، وحسب تفسير الباحث فإن حصولهما على هذا المتوسط المرتفع ينم عن انطباع بالرضاء بعد إحساس عين البحث أن مستواهم المهاري ازداد بعد نهاية الدبلوم وأن لهم القدرة على ممارسة التخصص بطريقة أسهل مما كانت عليه في السابق وأن الدبلوم أسهم في إيجاد اتجاهات إيجابية نحو التخصص، كما أن بينما الفقرة رقم (٣٩) ونصها "طور برنامج الدبلوم المهارات الميدانية لدى الدارسين" جاءت متأخرة في الترتيب وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٤)، وهذا لا يلغي حصولها على درجة مرتفعة حسب ما تراه عينة البحث، كما وبلغ المتوسط الحسابي لمجال مخرجات البرنامج ككل (٤,٥٢)، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة إبراهيم (٢٠٢٠)، ودراسة غراب (٢٠٢٠)، ودراسة الفريح (٢٠١٥).

ثالثًا- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) في درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم بجامعة المجمعة تعزى لمتغيرات المشارك، ونوع الدبلوم، والخبرة العملية؟" تم اتباع الإجراءات التالية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم بجامعة المجمعة حسب متغيرات المشارك، ونوع الدبلوم، والخبرة العملية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولاً: الجنس:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المشارك على درجة توافر معايير الجودة في دبلوم جامعة المجمعة

	المشارك	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أهداف مناهج الدبلوم	طالب	٤٨	٤,٦٤	.٤٤٣	١,٥٣٦	٣٩	.١٣٣
	طالبة	٣٤	٤,٣٤	.٨٠٤			
محتوى مناهج البرنامج	طالب	٤٨	٤,٥٥	.٥١٣	١,٦٢٦	٣٩	.١١٢
	طالبة	٣٤	٤,١٩	.٨٩٤			
تنفيذ البرنامج	طالب	٤٨	٤,٦٢	.٤٥٧	٢,١٤٧	٣٩	.٠٣٨
	طالبة	٣٤	٤,١٧	.٨٦٩			
مخرجات البرنامج	طالب	٤٨	٤,٧٠	.٣٩٢	١,٩٢٧	٣٩	.٠٦١
	طالبة	٣٤	٤,٣٠	.٨٩٢			
الدرجة الكلية	طالب	٤٨	٤,٦٣	.٤٢٨	١,٨٧٢	٣٩	.٠٦٩
	طالبة	٣٤	٤,٢٥	.٨٤٨			

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء تنفيذ البرنامج وجاءت الفروق لصالح الطالب.

ثانياً: نوع الدبلوم:

جدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" لأثر نوع الدبلوم على درجة توافر معايير الجودة في دبلوم جامعة المجمعة

	نوع الدبلوم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أهداف مناهج الدبلوم	دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية	٢٥	٤,٦٨	.٤٤٠	٢,٢٤٧	٣٩	.٠٣٠
	دبلوم الإرشاد الأسري	١٦	٤,٢٤	.٨٠٦			
محتوى مناهج البرنامج	دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية	٢٥	٤,٥٣	.٥٦٤	١,٦٥٧	٣٩	.١٠٥
	دبلوم الإرشاد الأسري	١٦	٤,١٦	.٨٨٣			
تنفيذ البرنامج	دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية	٢٥	٤,٥٥	.٥٥١	١,٥٢٧	٣٩	.١٣٥
	دبلوم الإرشاد الأسري	١٦	٤,٢٢	.٨٦٠			
مخرجات البرنامج	دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية	٢٥	٤,٧٢	.٤٢٢	٢,٥٤٦	٣٩	.٠١٥
	دبلوم الإرشاد الأسري	١٦	٤,٢٠	.٨٨٠			
الدرجة الكلية	دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية	٢٥	٤,٦٣	.٤٦٢	٢,٠٧٤	٣٩	.٠٤٥
	دبلوم الإرشاد الأسري	١٦	٤,٢١	.٨٤٩			

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تعزى لأثر نوع الدبلوم في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء محتوى مناهج البرنامج، وتنفيذ البرنامج وجاءت الفروق لصالح دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية.

ثالثاً: الخبرة:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الخبرة على درجة توافر معايير الجودة في دبلوم جامعة المجمعة

	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أهداف مناهج الدبلوم	أقل من ١٠ سنوات	٣٤	٤,٣٧	.٧٩٦	- ١,١٦٣	٣٩	.٢٥٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٤,٦١	.٤٩١			
محتوى مناهج البرنامج	أقل من ١٠ سنوات	٣٤	٤,٢٦	.٨٦٦	-.٩٤٣	٣٩	.٣٥١
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٤,٤٨	.٥٩٨			
تنفيذ البرنامج	أقل من ١٠ سنوات	٣٤	٤,٣٣	.٨٠١	-.٦٦٥	٣٩	.٥١٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٤,٤٨	.٦٢٦			
مخرجات البرنامج	أقل من ١٠ سنوات	٣٤	٤,٤٨	.٨١١	-.٣١٣	٣٩	.٧٥٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٤,٥٥	.٥٨٨			
الدرجة الكلية	أقل من ١٠ سنوات	٣٤	٤,٣٧	.٨٠٤	-.٧٤٩	٣٩	.٤٥٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٤,٥٣	.٥٥٦			

يتبين من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

كما يتبين من الجدول السابق ما يلي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) تعزى لأثر جنس الدارسين في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء تنفيذ البرنامج وجاءت الفروق لصالح الطلاب، ويعزو الباحث تفوق الطلاب الذكور على الطالبات بحكم أن المجالات التنفيذية المتاحة للطلاب أكثر مما يتاح للطالبات حيث يستطيع الطلاب تنفيذ ما درسوه في الدبلومات في الملاعب الرياضية، والمهرجانات، والمناسبات، والأندية، بينما يقل نشاط الطالبات في تلك الميادين وربما يعود السبب للحياء الفطري الذي جبلت عليه

الأنثى.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) تعزى لأثر نوع الدبلوم في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء محتوى مناهج البرنامج، وتنفيذ البرنامج وجاءت الفروق لصالح دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية. ويعزو الباحث سبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال محتوى المناهج لصالح برنامج دبلوم أخصائي المسؤولية الاجتماعية إلى أن هذا البرنامج هو الأول من نوعه الذي يقدم على مستوى الجامعات السعودية واعتنى المعهد في انتقاء محتوى مناهجه بعناية من خلال تكليف خبراء في المسؤولية الاجتماعية باختيار محتوى مناهج البرنامج وانتقاء المادة العلمية التي تجمع بين أصالة هذا العلم ومواكبة المستجدات المحلية والدولية حوله إضافة إلى الجمع بين المحتوى النظري وتنفيذ ما تعلمه الطلاب والطالبات ميدانياً وهذا ما جعل المحتوى يتميز عن غيره.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المؤهل الدراسي للطلاب والطالبات جميعاً هو البكالوريوس فهم متساوون في المؤهل الدراسي وخبراتهم متقاربة ويماسون الأعمال نفسها ذات العلاقة بنوع الدبلوم الذي يدرسونه على اختلاف سنوات الخدمة لذا لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة. وقد توافقت نتائج هذه السؤال مع نتائج دراسة غراب (٢٠٢٠)، ودراسة العالم (٢٠٢٠)، ودراسة الفريح (٢٠١٥)، ودراسة أبودقة (٢٠٠٩).

التوصيات:

- تبني نظام مكافآت للمتميزين في برامج الدبلوم لتحفيزهم على الإبداع.
- ضرورة توفر إرشاد أكاديمي لتوجيه الملتحقين في برامج الدبلوم للمساعدة على تفوقهم.
- التوسع في برامج الدبلومات المتخصصة وفق احتياجات المجتمع.

المقترحات:

- إعداد بحوث مماثلة للتعرف على تقويم المناهج في مواد الدبلوم المقررة في برامج الدبلوم ما بعد الجامعي.
- وضع ساعة مكتبية عن بعد أسبوعياً لعضو هيئة التدريس للإجابة عن استفسارات الطلاب والطالبات في المادة العلمية للمقرر.

المراجع:

١. إبراهيم، أحمد. (٢٠٠٢). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية المدرسية. الإسكندرية، دار الوفاء.

٢. إبراهيم، خالد قدري. (٢٠٢٠). التميز المؤسسي وتقويم أداء المعلمين في ضوء أفضل الممارسات العالمية ومدى إمكانية الإفادة منها في مصر. مستقبل التربية العربية، ٢٧(١٢٧)، ١١ - ١٤٠.

٣. أبو الحجاج، يوسف. (٢٠١٠). فنون ومهارات إدارة وتنمية الموارد البشرية. القاهرة، الناشر دار الوليد.

٤. أبو دقة، سناء. (٢٠٠٩). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ٨٧-١١٥.

٥. أبوعلام، رجاء محمود. (٢٠١٤). تقويم

التعلم. الأردن، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٦. آل مريشد، سالم بن سعد. (٢٠٢١). دور المشرف التربوي في رفع دافعية التدريب الذاتي أثناء الخدمة لدى المعلمين] رسالة ماجستير غير منشورة [. كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية

٧. البطري، محمد صالح. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة صعدة، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، ١(٤)، ١ ـ ٢٥.

٨. البكر، محمد بن عبد الله. (٢٠٠١). أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية. المجلة التربوية، ١٥(٦٠)، ٨٣- ١٢٣.

٩. حافظ، فرج؛ حافظ، محمد صبري. (٢٠٠٣). إدارة المؤسسات التربوية، القاهرة. عالم الكتب للنشر.

١٠. الحربي، عبد الكريم ضيف الله. (١٤٢٤هـ). إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير الأداء في المعاهد الأمنية] رسالة دكتوراه غير منشورة [. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

١١. الحمالي، راشد محمد. (٢٠٠٩ـ). التقويم والاعتماد أداة لضمان الجودة في جامعات العالم الإسلامي. مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي، (٧)، ٦١- ٧٥.

١٢. الحولي، عليان عبد الله (٢٠٠٤، يوليو ٣- ٥). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني] عرض ورقة علمية [. مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

١٣. حيدر، عصام. (٢٠٢٠). التدريب والتطوير. الجامعة الافتراضية السورية.

١٤. الخنيفر، ابتسام. (٢٠١٧). معوقات برامج تدريب المعلمات في ضوء التعليم المستمر] رسالة ماجستير غير منشورة [. كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

١٥. رحال، عمر. (٢٠١١، سبتمبر ٢٦- ٢٩). المسؤولية المجتمعية للجامعات بين الربحية والطوعية] عرض ورقة علمية [. مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، نابلس، فلسطين.

١٦. زناتي، صليحة. (٢٠١٣). أثر تكوين أساتذة التعليم الثانوي على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية] رسالة ماجستير غير منشورة [. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

١٧. زيادي، كريمة؛ علوي، هند. (٢٠٢١). إدارة الجودة الشاملة بالمكتبات الجامعية الجزائرية: مكتبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير لجامعة باتنة ١ أنموذجاً. مجلة العلوم الانسانية، ٢١(٢)، ١٠٠- ١١٩.

١٨. زيتوني، نعيمة. (٢٠١٥). التكوين أثناء الخدمة ودوره في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية]رسالة ماجستير غير منشورة[. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أم البواقي، الجزائر.

١٩. زين العابدين، عبدالحفيظ. (٢٠٢١). تدريب المعلمين أثناء الخدمة: معوقات

وحلول. مجلة العلوم الإنسانية، ٨(٢)، ٦٤٨-٦٦٧.

٢٠. سلوى، عزوز. (٢٠١٨). تقويم البرامج في ضوء المعايير والنماذج: قراءة تشخيصية في الأدبيات النظرية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (١)، ١٥٣-١٦٨.

٢١. سوما، محمد علي. (٢٠١٩). استراتيجية التدريب ودورها في تنمية الموارد البشرية دراسة حالة محلية الخرطوم في الفترة من ٢٠١٧- ٢٠١٩ [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة إفريقيا العالمية، السودان.

٢٢. الصانع، محمد عبد الله وآخرون. (١٩٨١). تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي. الكويت، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

٢٣. الضلعان، بدر محمد. (٢٠٠٧)، تقويم برنامج الماجستير في طرق تدريس الرياضيات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين] رسالة ماجستير غير منشورة [. كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

٢٤. العابدي، محمد. (٢٠١٥). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلمين بكلية التربية في غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، (١)، ٢٠٥-٢٢٠.

٢٥. العالم، رندة أحمد فتحي محمد. (٢٠٢٠). تقييم برنامج دبلوم التأهيل التربوي في ضوء المعايير الأكاديمية الوطنية في جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة. جرش للبحوث والدراسات، ٢١(١)، ١٧١ - ٢٠٠.

٢٦. عبد السميع، مصطفى؛ حوالة، سهير محمد. (٢٠٠٥). إعداد المعلم تنميته وتدريبه، ط٣، القاهرة، دار الفكر.

٢٧. عبد الغني، محمد؛ هلال، حسن. (٢٠١٣). دراسة الاتجاهات والتخيط للتدريب. القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية.

٢٨. العتيبي، سعود. (٢٠١٨). واقع تدريب المعلم أثناء الخدمة في بريطانيا وإمكانية الاستفادة منه في المملكة العربية السعودية] رسالة ماجستير غير منشورة [. جامعة جدة، السعودية.

٢٩. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٣). التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٠. علوان، قاسم نايف. (٢٠٠٩). إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو. ط٢، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣١. علي، محسن رمضان؛ البلتاجي، محمد حامد عبد الخالق؛ وافي، محمد يسن محمد. (٢٠٢٢). معوقات برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الجنود بالقوات المسلحة. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ٤(٩٤) ،١ - ١٣.

٣٢. العمودي، أحمد بن علي. (٢٠١٥). المسؤولية المجتمعية للجامعات تتعدى أسوارها دور الجامعات المجتمعية في الاستثمار التنموي. الرياض، مجلة الفكر (٩)، مركز العبيكان للأبحاث والنشر.

٣٣. عوده، أحمد. (١٩٩٩). القياس والتقويم في العملية التدريسية. أربد، دار الأمل.

٣٤. غاوي، جمال. (٢٠٠٨). تكوين المعلمين

أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد] رسالة دكتوراه غير منشورة [. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

٣٥. غراب، هشام أحمد محمود. (٢٠٢٠). تقويم برنامج التعليم المدمج في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر المدرسين والطلبة. الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة بمصر، (٢٥)، ١١-٤٨

٣٦. الغيثي، هاني سعيد مبارك. (٢٠٠٧). مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة في سلطنة عمان] رسالة ماجستير غير منشورة [. كليةالعلومالتربوية،جامعةآلالبيت،الاردن.

٣٧. الفريح، وفاء بنت إبراهيم. (٢٠١٥). المشكلات التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، (٢)، ٤١٧ ٤٥٨.

٣٨. كراجه، عبد القادر. (١٩٩٧). القياس والتقويم في علم النفس. القاهرة، دار اليازوري العلمية.

٣٩. الكلباني، محمد بن حميد. (٢٠١٨). تقويم البرنامج الوطني للرعاية المنزلية للمسنين: دراسة ميدانية مطبقة في سلطنة عمان.] رسالة ماجستير غير منشورة [، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٤٠. المدلج، مصلط عبدالله. (٢٠٢٢). الجودة الشاملة في التعليم من منظور إسلامي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (١١)، ٩١٣ - ٩٤٧.

٤١. موسى، مظهر محمد؛ العطيات، خالد محمود. (٢٠١٠). تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٣)، ٢١٥-٢٣٥.

٤٢. النمر، سعودي بن محمد وآخرون. (١٤٢٧هـ). الإدارة العامة - الأسس والوظائف. ط٤، الرياض، مطابع الفرزدق التجارية.

٤٣. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (NAQAAE). (٢٠٠٨)، دليل التقويم والاعتماد للبرنامج التعليمي في مؤسسات التعليم العالي، جمهورية مصر العربية.

٤٤. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (ACAAA). (٢٠١١)، دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، الرياض، وزارة التعليم العالي.

٤٥. وزارة التربية والتعليم. (١٤١٦). وثيقة سياسة التعليم في المملكة. مركز دراسات المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

1. Hoskins, J. (2010). The Art of e-teaching, Journal of Continuing Higher Education,9 (1), 90-110.

2. Kabuki,H. (2010): The Organization of the faculty development programs for research assistants:The case of education faculties in turkey" The Turkish online Journal of educational teachnol-

ogy , July, 2008, V.7 Issue.3 , Article.6.

program in light of the national academic standards at Palestine Technical University Kadoorie from the students' point of view. Jerash for Research and Studies, 21(1), 171-200.

8. Al-Amoudi, A. (2015). The social responsibility of universities goes beyond the walls of the role of community universities in development investment. Riyadh, Al-Fikr Journal (9), Obeikan Research and Publishing Center.
9. Al-Bakr, M. (2001). Foundations and standards of the total quality system in educational institutions. Educational Journal, 15 (60), 83-123.
10. Al-Batri, M. (2020). Obstacles to the application of total quality standards at the University of Saada, Journal of the Arab Island Center for Educational and Humanitarian Research, 1(4), 1-25.
11. Al-Dhalan, B. (2007), Evaluation of the Master's Program in Mathematics Teaching Methods at King Saud University from the Viewpoint of Students and Graduates [Unpublished Master's Thesis]. College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.
12. Al-Fraih, W. (2015). Problems facing educational diploma students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of Educational Sciences, (2), 417-458.
13. Al-Ghaithi, H. (2007). The extent of the application of total quality management standards in private universities from the point of view of students in

الرومنة المراجع:

1. Abdel-Sami', M; Hawala, S. (2005). Teacher preparation, development and training. 3rd, Cairo, Dar Al-Fikr.

1. Abdul Ghani, M; Helal, H. (2013). Study directions and stitching for training. Cairo, Performance and Development Center.
2. Abedi, M. (2015). An evaluation study of the teacher preparation program at the College of Education in Gaza. Journal of the Islamic University, (1), 205-220.
3. Abu Alam, R. (2014). Learning Evaluation. Jordan, Amman, Dar Al-Maysara for Publishing and Distribution.
4. Abu Al-Hajjaj, Y. (2010). The arts and skills of human resource management and development. Cairo, Dar Al-Walid publisher.
5. Abu Daqqa, S. (2009). Evaluating the quality of academic programs at the Islamic University of Gaza from the perspective of graduates, Journal of Educational and Psychological Sciences, 10(2), 87-115.
6. Al- Murished, S. (2021). The role of the educational supervisor in raising the motivation of self-training during the service of teachers [unpublished master's thesis]. College of Education, King Saud University, Saudi Arabia
7. AL-Alam, R. (2020). Evaluation of the educational qualification diploma

the Sultanate of Oman [unpublished master's thesis]. College of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.

14. Al-Hamali, R. (2009). Evaluation and accreditation as a tool for quality assurance in the universities of the Islamic world. Journal of the Federation of the Universities of the Islamic World, (7), 61-75.

15. Al-Harbi, A. (1424 AH). The possibility of applying total quality management to develop performance in security institutes [unpublished doctoral thesis]. College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

16. Al-Hawli, A. (2004, July 3-5). A proposed vision for improving the quality of Palestinian university education [presentation of a scientific paper]. Quality conference in Palestinian university education, Education Program and Quality Control Department, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.

17. Ali, M; El-Beltagy, M; Wafi, M. (2022). Constraints In-service training programs for soldiers' instructors in the armed forces. Scientific Journal of Physical Education and Sports Science,4 (94), 1-13.

18. Al-Kalbani, M. (2018). Evaluating the national home care program for the elderly: an applied field study in the Sultanate of Oman. [Unpublished Master's Thesis], College of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

19. Al-Khanifer, I. (2017). Obstacles to teacher training programs in the light of continuing education [unpublished master's thesis]. College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

20. Allam, S. (2003). Institutional educational evaluation: its foundations, methodologies, and applications in evaluating schools. Cairo, Dar AL-faker.

21. Al-Medlej, M. (2022). Total quality in education from an Islamic perspective. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, (11), 913 - 947.

22. Al-Nimr, S. et al. (1427 AH). Public administration - foundations and functions. 4th, Riyadh, Al Farazdaq Commercial Printing Press.

23. Al-Otaibi, S. (2018). The reality of teacher training during the service in Britain and the possibility of benefiting from it in the Kingdom of Saudi Arabia [Unpublished Master's Thesis]. Jeddah University, Saudi Arabia.

24. Al-Sanea, M. et al. (1981). Evaluation of educational programs in the Arab world. Kuwait, Arab Center for Educational Research for the Gulf States.

25. Alwan, Q. (2009). Total quality management and ISO requirements. 2nd floor, Amman, Dar of Culture for Publishing and Distribution.

26. Ghawi, J. (2008). Training teachers during the service through the form of distance training [unpublished Ph.D

(NAQAAE). (2008), Evaluation and Accreditation Guide for the Educational Program in Higher Education Institutions, Egypt.

35. Odeh, Ahmed. (1999). Measurement and evaluation in the teaching process. Irbid, Dar AL-Amal.

36. Rahal, O. (2011, September 26-29). The social responsibility of universities between profitability and voluntary [presentation of a scientific paper]. Conference on Social Responsibility for Palestinian Universities, Al-Quds Open University, Nablus, Palestine.

37. Salwa, A. (2018). Program evaluation in light of standards and models: a diagnostic reading in the theoretical literature. International Journal of Educational and Psychological Studies, (1), 153-168.

38. Soma, M. (2019). Training strategy and its role in human resource development, a local case study, Khartoum, in the period from 2017-2019 [unpublished master's thesis]. International University of Africa, Sudan.

39. The Ministry of Education. (1416). Education policy document in the Kingdom. Saudi Arabia Studies Center.

40. The National Commission for Academic Accreditation and Assessment (ACAAA). (2011), Quality Assurance and Academic Accreditation Guide in the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, Ministry of Higher Education.

41. Zayadi, K; Alavi, I. (2021). Total Quality thesis]. College of Humanities and Social Sciences, University of Algiers, Algeria.

27. Ghorab, H. (2020). Evaluating the blended education program at the University College of Applied Sciences from the point of view of teachers and students. International Journal of Specialized Qualitative Research in Egypt, (25), 11-48

28. Hafez, F; Hafez, M. (2003). Management of educational institutions. Cairo, The world of books for publication.

29. Haider, E. (2020). Training and development. Syrian Virtual University.

30. Ibrahim, A. (2002). Total quality in school educational administration. Alexandria, Dar Al-Wafa.

31. Ibrahim, K. (2020). Institutional excellence and evaluation of teachers' performance in light of international best practices and the extent to which they can be benefited from in Egypt. The Future of Arab Education, 27 (127), 11-140.

32. Karajah, A. (1997). Measurement and evaluation in psychology. Cairo, Dar Al-Yazuri Scientific.

33. Musa, M; Al-Attiyat, K. (2010). Evaluation of the General Diploma Program in Education at Al-Hussein Bin Talal University from the students' point of view. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 6(3), 215-235.

34. National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education

ity Management in Algerian University Libraries: The Library of the Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences of the University of Batna 1 as a model. Journal of Human Sciences, 21(2), 100-119.

42. Zaytouni, N. (2015). In-service training and its role in developing the teaching competencies of primary school teachers [unpublished master's thesis]. College of Social Sciences, University of Oum El Bouaghi, Algeria.

43. Zenati, S. (2013). The effect of secondary education teacher training on developing critical thinking among secondary school students [unpublished master's thesis]. College of Humanities and Social Sciences, University of Algiers, Algeria.

44. Zine El Abidine, A. (2021). In-service teacher training: obstacles and solutions. Journal of Human Sciences, 8(2), 648-667.

تصور مقترح لتوظيف المنهج الخفي في تنمية منظومة القيم الرقمية للمتعلمين وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ (المجتمع المكي أنموذجاً).

A proposed perception for employing the hidden curriculum in developing the system of digital values for learners in accordance with the Kingdom's 2030 vision (Mecca society as a model).

أ.د. ظافر بن أحمد مصلح القرني
أستاذ المناهج وتقنيات التعليم- جامعة المجمعة

د. أحمد بن عبدالله قران
أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المساعد- جامعة الملك عبد العزيز

Prof. Zafer Ahmed Musleh Al-Garni
Professor of Educational Technologies
Majmaah University

Dr. Ahmed Abdullah geran
Assistant Professor of Educational Technologies
King Abdulaziz University

https://doi.org/10.56760/SLHK7943

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى بناء تصور لتوظيف المنهج الخفي في تنمية منظومة القيم الرقمية للمتعلمين وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات التعليم العام والجامعي، وأولياء الأمور والمعلمين بمنطقة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (١١١٤) طالباً بمنطقة مكة المكرمة، و(٢٩٨) معلماً و(١٥٢) ولي أمر، وتم تطبيق أداة الدراسة الاستبانة عليهم لقياس وعي الطلاب بالقيم الرقمية وواقع ممارستهم لها، كما قام الباحثان بمسح آراء (٣٠) خبيراً ومختصاً للتعرف على أفضل الممارسات التربوية لها، وتم استقراء تجارب ست دول عالمية في التعامل مع القيم الرقمية، وتوصلت النتائج إلى العديد من النتائج أهمها: يرى الطلاب والطالبات أنهم يتقنون مهارات التعامل مع القيم الرقمية بدرجة عالية، بينما يرى أولياء الأمور والمعلمون أنها ممارسة بدرجة متوسطة عدا مهارات المواطنة الرقمية بدرجة عالية، كما تم بناء تصور لتوظيف المنهج الخفي في تنمية منظومة القيم الرقمية وفق المدخل المنظومي المعتمد على كمية المدخلات وإبراز دور التكامل بين منظومات المجتمع المختلفة كالمنزل، والأسرة، والمسجد، والقطاعات الأمنية والإعلامية في العمليات التي تم رصدها في البحث للوصول إلى المخرج النهائي المتمثل في المواطن الصالح الرقمي في شكل عمل مجتمعي متكامل. وأوصى البحث بتبني التصور المرفق لتحقيق العمل الجماعي في بناء القيم لدى أفراد المجتمع من القطاعات المعنية داخل التصور،

Abstract

The current study aims to build a perception of employing the hidden curriculum in developing the system of digital values for learners in accordance with the Kingdom's vision 2030, and in order to achieve the goal of the study, the two researchers counted the optimal digital skills needed to master in the digital age, and they identified the reality of the awareness and practice of public and university education students of digital skills from the point of view of (1114) students, (298) teachers and (152) parents, In addition, they surveyed the opinions of (30) experts and the experiences of six global countries in dealing with digital values were extrapolated. The results of this study reached to the need to pay attention to the development of digital values for students in all fields of study, a perception was also built to employ the hidden approach in developing the system of digital values, including according to the systemic approach based on the amount of inputs and processes that were monitored in the study to create a good digital citizen in the form of an integrated community work. The study recommended the adoption of the attached perception to achieve collective action in building values among community members from the concerned sectors within the perception, and the study also recommended adopting a behavioral and ethics approach based on direct

كما أوصى البحث بتبني منهج للسلوك والأخلاق قائم على ممارسات غير تعليمية مباشرة، وتفعيل الأنشطة والمعارض المدرسية لتعزيز القيم الرقمية لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية:
المنهج الخفي – القيم الرقمية – المواطنة الرقمية – المنهج غير الرسمي – رؤية المملكة ٢٠٣٠.

non-educational practices, and activating school activities and exhibitions to enhance students' digital values.

Keywords:
The Hidden Curriculum - Digital Values - Digital Citizenship - The Informal Curriculum - The Kingdom's Vision 2030.

مقدمة البحث

مع ظهور الثورة الثالثة وامتداداً لما وصلت إليه الثورة التكنولوجية الرابعة، لازالت الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات تحتل المكان الأبرز في عالم اليوم المعاصر، حيث أصبحت التكنولوجيا القائد الأول لكل التغيرات التي تحدث في حياة الأفراد والمجتمعات، وأصبح تأثيرها بالغ الأهمية في طريقة حياة الشعوب، وامتزاج الثقافات، واندماج المجتمعات، ولها تأثيرها على النواحي الدينية والأخلاقية والفكرية والترفيهية.

لقد مكنت التكنولوجيا الرقمية الأشخاص من الاتصال وتحقيق التواصل الفعال بين الآخرين، وبقدر إيمان الأشخاص بالتقنية وقدرتها على استكشاف المجهول يبقى الناس واقفين خلف تلك الأدوات ووسائل الاتصال ، تدفعهم الرغبة لمعرفة المزيد، وتحفزهم الأهداف غير المعلنة في الوصول إليها كما هي، مما جعل الكثيرين يتساءلون عن تأثير ذلك الامتزاج التقني بين الشعوب على منظومة القيم التي يومن بها كل طرف، ومدى قدرتهم على التعايش بقيم أصيلة في عالم رقمي معاصر يستخدم فيه الصغير والكبير، والضعيف والقوي تلك الأدوات التكنولوجية، ويؤثر بعضهم في بعض، فينتج سلوك سوي مقبول أو سلوك غير سوي مرفوض، ويؤكد ثامبسون (Thompson, 2013) ذلك بأن ثورة الاتصالات الرقمية الحديثة وفرت مزيداً من التسهيلات والمزايا ، وسرعة في الحصول على مصادر المعلومات لجميع شرائح المجتمع وبأقل التكاليف إذا ما أحسن استثمارها بطريقة رشيدة، كما إن لها كثير من المخاطر والعواقب إذا لم تستثمر بالطريقة الرشيدة كظهور ممارسات الجرائم الإلكترونية ، وقضايا الابتزاز الرقمي، والإرهاب الإلكتروني، وغير ذلك من ممارسات.

إن بناء المجتمعات على اختلاف أفرادها ولغاتها يستمد أساسه من القيم والمبادئ الإنسانية السوية، لإيمانها العميق بأن القيم الأساسية تكوّن شخصية الإنسان الذي ينبغي أن يكون عليه المجتمع وأفراده، وعلى الرغم من اختلاف المفاهيم والتعريفات التي تناولت القيم إلا أنه تكاد تتفق على أنها وصف للسلوك المرغوب فيه لدى الفرد، وهي أساس رباني لبناء الإنسان بناء سليماً وتربيته على فعل الفضيلة والبعد عن مسببات الرذيلة، ، حيث إن القيم تعمل على تكوين شخصية الفرد وتحديد أهدافها ضمن المعيار الصحيح وإصلاحها نفسياً وخلقياً، وصيانتها من التناقض والاغتراب، بالإضافة إلى قدرتها على مواجهة التغيرات المختلفة التي تواجه المجتمع، وبالتالي تحفظ كيانه واستقراره. ويبين أمين الحق (٢٠١٢، ص. ٣٣٦) أهمية القيم في أنّ لها دور أساسي في حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات

إلى الدرجة أصبحت فيها القيم قضية التربية، ذلك أن التربية في حد ذاتها عملية قيّمة، فالقيم هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية، وتحكم مؤسسات التربية ومناهجها، فهي موجودة في كل خطوة وكل مرحلة وكل عملية تربوية وبدونها تتحول التربية إلى فوضى.

وللقيم بشكل عام والرقمية على وجه التحديد مكونات متعددة حيث يذكر فهمي (١٩٩٩، ص. ٥١) أنها تتكون من ثلاثة مكونات: معرفي أو إدراكي حيث يقوم العقل بإدراك القيمة وتحديد إذا ماهي جديرة بالرغبة والتقدير، ومكون وجداني ويشمل الأحاسيس والمشاعر الداخلية، ومكون سلوكي وهو يتعلق بترجمة القيم إلى سلوك ظاهري، ويمكن ملاحظته في سلوك الإنسان. وهذا فإن أي نوع من أنواع دراسة السلوك البشري وقيم الأفراد ينبغي ألا ينفك عن اثنين أو ثلاثة عناصر من تلك المكونات لقدرتها على توضيح السلوك ومدى وجود القيم المحركة له.

وللقيم الرقمية وظائف في تحقيق سلامة الأفراد والمجتمعات، حيث إن المجتمعات في نموها المضطرد تحتاج إلى قيم تعزز نموها وتحفظ لها استقرارها، ومن أهم وظائف القيم ما ذكره النوري (١٩٨١)، العفيصان (٢٠٠٦) ، وسفيان (٢٠١٢) أنها تحافظ على هوية المجتمع، وتعمل على تماسكه ووحدته عبر التاريخ، وتوجه في إتباع الآخرين و التأثير عليهم لتبني مواقف ومعتقدات أو اتجاهات نعتقد أنها جديرة بالاهتمام و الدفاع عنها، وتساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه من خلال تحديد الاختيارات الصحيحة التي تجعل هذا المجتمع مستقرا ومتماسكا في إطار موحد، وتؤدي القيم إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، لأن لكل مرحلة عمرية يمر بها الإنسان نسق من القيم يميزها عن المراحل الأخرى، وهذا النسق القيمي يعمل على تحقيق توافق الفرد مع المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه.

إن القيم والأخلاق الأصيلة تطلبها كل المجتمعات بلا استثناء، فهي قوام الفضيلة وواجهة مقاومة الرذيلة، بها ينمو المجتمع وأفراده في سلم وسلام مع المجتمعات الأخرى وأفرادها يعيشون في تعايش وتلاحم وتسامح، يقول أمين الحق (٢٠١٢، ص. ٣٤٤) "إن القيم والأخلاق أصل كل شيء، فإذا فسدت القيم والأخلاق فسد الإنسان".

إن المجتمعات التي تعيش في عصر اجتماعي رقمي، أصبحت قادرة على حفظ تواصل الناس بعضهم مع بعض على الرغم من اختلاف ثقافاتهم ومبادئهم وطباعهم ولغتهم، متجاوزين فيه حدود المكان والزمان في التواصل والاتصال، وهذا يؤكد الحاجة إلى منهج تعليمي مختلف وإلى نظام تعليمي رصين، تكون فيه التربية على القيم والمبادئ هي الأساس، وإلى نظام يمكّن القيم كسلوك في الفرد وليس كمادة دراسية تهتم بالحفظ، فإذا ما تم الربط بين البيئة الرقمية المنتشرة وبين الأشخاص الآخرين، تعلم حجم الخطورة التي تواجهها المجتمعات في سلوك وقيم أبنائها المستقبلي، وقد بين ذلك (المصري وشعت، ٢٠١٧، ص. ١٧٧) بأن هناك حاجة ماسة لنظام نظام قيمي أخلاقي يفرض قيوداً على استخدام التكنولوجيا الرقمية لتحقيق الاستفادة القصوى من إمكاناتها، وفي الوقت ذاته يساعد على درء مخاطرها وتخفيف آثارها السلبية وأضرارها النفسية والاجتماعية، حيث إن طبيعة التكنولوجيا الرقمية المتسارعة تفرض ضرورة وجود قيم حاكمة وزاد أخلاقي للفرد في تعاملاته الرقمية.

إن القيم الرقمية التي تهتم بها الأمم والمجتمعات صغيرها وكبيرها، هي القاعدة المتينة لتنشئة

جيل فاعل في عصر الثورة التكنولوجية ووسائل الاتصال، ذلك العصر الرقمي الذي ضربت أوتاده عمق ثقافة الأسرة ومبادئها، فكان لزاماً أن يتم الإعداد لتلك القيم الرقمية، ودراستها من واقع مؤسسات التعليم ومراكز البحوث المجتمعية، لأن صلاح المجتمعات والمحافظة على تماسكها ومبادئها التي تتعايش بها مع الآخر يقوم على صلاح فرد الأسرة ومدى محافظة على تلك القيم الرقمية سلوكاً وممارسة. حيث يرى إيريديس(Eurydice.2013) إلى أن القيم الرقمية لها علاقة وطيدة بالتعليم، كونها أداة فاعلة لمساعدة الطالب والمعلم وولي الأمر لفهم ما ينبغي من أجل الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، وإعداد الطالب للانخراط بالمشاركة في خدمة وطنه بالتوظيف الأمثل لها.

من جانب آخر فإن معظم المدارس التي حاولت التصدي لتلك المشكلات بوضع سياسات تضمن قواعد الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا في المجتمعات الغربية حققت تقدماً محدوداً في تحسين السلوك، حيث إن الأسلوب المناسب للتغلب على تلك المشكلات يعتمد بالدرجة الأولى على تزويد المتعلمين بالمعرفة وتنمية التفكير التأملي، ووضع الضوابط التي تساعد التلاميذ على فهم الكيفية المناسبة لاستخدام التكنولوجيا (Ribble& Bai-ley.2006).

يعدّ المنهج الخفي أحد أبرز مجالات تربية القيم والاهتمام بها، لما يتميز به من قدرته على توفير وسائل وأدوات غير مباشرة وسهلة التعامل، فهو منهج خفي عن الأنظار ولا يحتاج إلى مناهج صريحة ومفردات وتراكيب ولا متن وعبارات، وإنما يقوم على ممارسات تعليمية أصيلة، ومناهج في اكتساب القدوة والتعليم غير المباشر ويذكر أبو المنهج الخفي جاكسون فيليب (Jackson Phil-lip.2004) أن المنهج الخفي وتوظيفه بشكل إيجابي من شأنه أن يعدل سلوك المتعلمين، وقيمهم، واتجاهاتهم بما يحفظ هوية الأمة ويحصن المتعلمين ضد هجمات العولمة الفكرية المتمثلة بوسائل الإعلام والاتصال.

مشكلة البحث:

تحتل القيم الرقمية أهمية كبرى بين منظومة القيم وأخلاقيات التعامل، لاسيما في العصر الرقمي الحالي الذي فرض نمط تعامل معين بين الأفراد وأدوات الاتصال والتكنولوجيا بعامة أو بين الأفراد بعضهم البعض، وقد أكدت وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على القيم الراسخة الأصيلة في تركيزها على المجتمع الحيوي، حيث وردت قيمة المسؤولية والقيادة، والوسطية، والتسامح، والاتقان، والانضباط، والعدالة، والشفافية، كما أكدت على قضايا المواطنة، كما أكدت على أهمية التفكير الناقد والإبداعي، وأهمية حل المشكلات وإشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية، وتبنت الرؤية برنامجاً خاصاً يعنى بالقيم وتعزيز الشخصية الوطنية (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠).

إن المتأمل لواقع تعامل أطياف المجتمع مع الوسائل الرقمية الحديثة في الاتصال والتواصل يجد أنّ أفراد المجتمع السعودي من بين أكثر الدول في العالم في استخدامها لاسيما في مرحلة الشباب، حيث أشار تقرير الشباب السعودي بالأرقام الصادر من الهيئة العامة للإحصاء ؛ أن (٤٣ ,٩٨٪) من الشباب السعودي يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، وأن (٩ ,٤٣٪) يستخدمون الاتصال الهاتفي على الإنترنت، وأن (٢٣ ,٣٩٪) يقومون بتحميل مقاطع فيديو أو موسيقى أو صور، وأن (٣٣٪) يقومون بتحميل برامج وتطبيقات، ويشير

نفس التقرير أنّ الإنترنت أثّر بشكل مباشر في حياتهم الشخصية سلباً ، حيث يذكر التقرير أنّ وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت ساهم في زيادة انغلاق البعض من الأشخاص نتيجة التنمر الرقمي عليهم، وأن (١٠٪) فقدوا أصدقاءهم على الإنترنت ، وأن (١٥٪) قصّروا في مهامهم الاجتماعية والأسرية، وأنّ (٥٪) قصّروا في مهامهم الوظيفية والدراسية. (مركز التحليل الإحصائي ودعم القرار ،٢٠٢٠).

مما يؤكد أنّ منظومة القيم للتعامل مع الإنترنت ووسائل التواصل بحاجة إلى دراسة مستفيضة، ودراسة الوعي لدى فئة الشباب بأهمية تلك القيم في حياتهم، ومدى ممارستها في العالم الرقمي، وهذا ما أكدته توصيات دراسة الجزار (٢٠١٤) حول أهمية تفعيل دور المؤسسات التربوية في غرس القيم الرقمية، كما أكدت دراسة السليحات (٢٠١٨) في دراستها عن الوعي بالقيم الرقمية لدى الطلاب، أهميتها في بناء شخصية الطالب وسلوكه، كما أكدت دراسة بيراردي (Berar-di, 2016) أهمية دور المعلمين في تعليم القيم الرقمية، حيث أوصى فيها بضرورة إعداد المعلم ليكون مستعدا للتربية في العالم الرقمي، وفي هذا السياق وعن الجهود التي سبق أن درست القيم وبحثت فيه كموضوع مهم لاسيما مجال القيم الرقمية وتصنيفاته، دراسة الراشد(٢٠٢٠) التي أكدت ضرورة امتلاك الطلاب القيم الرقمية، كما اهتمت دراسة عبدربّه وزملاؤه(٢٠٢٠) بالقيم الرقمية باعتبارها واحدة من أهم القيم الإنسانية تصوراً لتعزيز القيم الرقمية والهوية الوطنية لدى أطفال الروضة، كذلك اهتمت دراسة الخطيب (٢٠٢٠) بالقيم الوطنية والانتماء وترسيخها لدى طلاب الجامعات في ضوء بعض التحولات الثقافية المعاصرة، وبين الأشقر (٢٠١٧) في دراسته التحليلية عدداً من القيم التربوية المتضمنة في كتاب الرياضيات الفلسطيني حيث بين أبرزها القيم الأخلاقية والقيم الترويحية، والقيم الاجتماعية والقيم العملية، وتتفق مع دراسة سفيان (٢٠١٢) عن القيم الاجتماعية، حيث قدمت تحليلاً للقيم الشخصية في ظل بعض التغيرات المعاصرة، وقدمت دراسة الأغا وإسليم (٢٠١٨) دراسة عن القيم الاجتماعية ومدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي عليها، وأكدتها دراسة الشرعية (٢٠١٧) عن تأثير التقنية ووسائل التواصل الاجتماعي على القيم الدينية والأخلاقية، وفي مجال القيم الاقتصادية في العالم الرقمي، أكد صبرينة وأسماء (٢٠١٨) أن تأثير الاقتصاد الرقمي على قيم الشباب وميله للغرب أكبر وبحثا آليات الاقتصاد الرقمي في العصر الحديث وقدرته على نشر القيم الاستهلاكية، كما حظي موضوع المواطنة الرقمية بالعديد من الدراسات، حيث وضحت دراسة عبدالرحمن وعلي (٢٠٢٠) أهمية تطبيقات الهاتف المحمول على تنمية قيم المواطنة الرقمية، كذلك أكدت دراسة هيث (Heath.2018) على أهمية إدراك الطلاب لقيم المواطنة الرقمية من أجل بناء مجتمع أكثر انسجاماً وشمولية، وبينت دراسة القحطاني (٢٠١٨) ضرورة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم وتبصير الطلاب بمبادئها.

كما أنه من ومن خلال خبرة الباحثين في مجال التدريس في التعليم العام والجامعي، ومعايشتهما للمجتمع المحلي والخاص يجدان أنّ اهتمام الشباب بتقنيات التعليم وأدواتها والوسائل التقنية المتعددة محدود جداً، بل إن الاستفادة العلمية والبحثية منها تكاد تكون معدومة، فتتحدد احتياجاتهم التقنية للتواصل والاستفادة في موضوعات ثانوية في الحياة كالترفيه والرياضة ومشاركة الهاشتاقات

والبحث عن الأخبار من أي مصدر، بدون إدراك واعي للقيم المحركة لذلك التعامل وممارسة جيدة لتلك القيم إن وجدت، وهو ما يخشى أن يؤثر على عقيدة الطلاب وانتماءاتهم الوطنية، وسلوكهم المجتمعي والفكري حيث تكون البيئة الخصبة لنشوء الجريمة الإلكترونية والإرهاب والنبذ والعداوة والفساد والابتزاز مما قد يؤدي إلى الانحراف لا قدر الله.

وتأتي هذه الدراسة لتؤكد أهمية المنهج الخفي في تربية القيم لاسيما وأن المنهج الخفي قد تحدثت عنه دراسات كثيرة حول فاعليته وأثره في السلوك وتربية القيم، فعلى مستوى مناهج الرياضيات قدّم القرني (٢٠٢٠) نموذجاً مقترحاً لتوظيف المنهج الخفي في المنظومة القيمية لدى طلاب التعليم العالي في مناهج الرياضيات، كما قدّم الأحمدي(٢٠١٥) دراسة على أثر المنهج الخفي على الممارسات التدريسية، وقدّم القصير(٢٠١٢) دراسة عن أثر المنهج الخفي في تنمية القيم الأخلاقية والجمالية لدى الطالب، ودراسة حمد (١٤٣٩) التي بينت دور المنهج الخفي في تربية السلوك وتعزيز المسؤولية الأخلاقية، وعالمياً درس فتريان(Fitri-ani ,2017) المنهج الخفي وتأثيره على تربية القيم الدينية، كما درس بري ويت (Prewitt.2008) المنهج الخفي في الصفوف العليا وتأثيره على التمييز في المناهج الدراسية لدى الطلاب الأفارقة في المدارس الأمريكية، ودرس رين (Wren,1999) الجوانب المختلفة للمنهج الخفي داخل المدرسة، وتعزيز المنهج الخفي للقيم المدرسية المختلفة، وأخيراً قدّم مدها وأهمت(Medha&Ahmat,2009) دراسة عن المنهج الخفي وقدرته على تحقيق قيمة الاحترام وكرامة الإنسان داخل المدارس التركية. وفي ضوء ما سبق عرضه، يرى الباحثان أن موضوع المنهج الخفي وارتباطه بالقيم الرقمية لا يوجد له دراسات تناولت دراسة ذلك الارتباط في سياق العمل الاجتماعي، ولكونه موضوع مرتبط بقيم المجتمع وتماسكه ومتطلبات المجتمع الرقمي الحالي، فيرى الباحثان أن الدراسة الحالية ستتميز من خلال أهدافها وأهميتها، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح لتوظيف المنهج الخفي في تنمية منظومة القيم الرقمية للمتعلمين وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

١. ما درجة وعي وممارسة المتعلمين للقيم المثلى اللازمة للتعامل الإيجابي في العالم الرقمي من وجهة نظرهم؟
٢. ما واقع تطبيق المتعلمين للقيم المثلى اللازمة للتعامل الإيجابي في العالم الرقمي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟
٣. ما المداخل المناسبة لتوظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى في العالم الرقمي من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم؟
٤. ما التجارب العالمية الناجحة في توظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى في العالم الرقمي؟
٥. ما التصور المقترح لتوظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى للتعامل الإيجابي في العالم الرقمي وفقاً لرؤية المملكة الطموحة ٢٠٣٠؟

مصطلحات البحث:

المنهج الخفي:

عرّف العزاوي (٢٠٠٦: ٣٤) المنهج الخفي بأنه المعارف والقيم والأفكار والأنظمة التي يتعلمها الطالب داخل المدرسة بدون تخطيط من المشرفين أو المديرين أو المدرسين نتيجة الاحتكاك بالأقران

أو نظام المدرسة أو لطرق التدريس المستخدمة أو للفهم الذاتي للمعرفة. كما عرّفها فلاتة (١٩٩٨، ص. ١٠) بأنها: الخبرات المصاحبة للعملية التربوية التي غالباً ما تكون غير مقصودة ولكنها هامة جداً من الناحية التربوية، ومن أمثلة ذلك، اكتساب القيم الدينية والأخلاقية والاتجاهات الفكرية والسلوكية المرغوب فيها، وكافة المعارف والممارسات التي تنجم عن العلاقة بين عضو هيئة التدريس وطلابه، وبين الطلاب فيما بينهم. وعلاوة على ذلك فإن عناصر العملية التربوية كالمنهج الدراسي وطرق التدريس ووسائل التقويم كلها تفرز مناهج خفية لما تتركه من آثار إيجابية أو سلبية لدى المتعلم فتشجعه أو تحده من التعلم أو من النمو الشامل خلقياً وفكرياً واجتماعياً، ويعرّف الباحثان المنهج الخفي إجرائياً بأنها مجموعة من الأنشطة والبرامج والممارسات المجتمعية غير المباشرة، والتي يقودها التخطيط المنظم من قبل المؤسسات التعليمية والاجتماعية والقطاعات الأمنية المختلفة والأسر والمساجد، لتحقيق التأثير غير المباشر في قيم الأبناء والبنات أثناء تعاملهم مع التقنيات الرقمية.

القيم:

يُعَرِّفها الجلاد (٢٠٠٧، ص.١٢) بأنها "مجموعة المعتقدات والتصوّرات المعَرَّفية والوجدانية والسلوكية الراسخة التي يختارها الإنسان بحرية بعد تفكر وتأمل، ويعتقدها اعتقاداً جازماً تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبح، وبالقبول أو الرفض، ويصدر عنه سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز وهي مترابطة فيما بينها وتنظم على شكل بناء هرمي متدرج من الأهم إلى الأقل أهمية".

ويتبنى الباحثان ذلك التعريف إجرائياً.

القيم الرقمية:

تعرفها (Ribble.2017) بأنها معايير الاستخدام الملائم للتكنولوجيا المسؤولة، وهي طريقة تعد الطلاب لاستخدام أمثل للتكنولوجيا.

ويعرّف الباحثان القيم الرقمية إجرائياً: بأنها مجموعة المبادئ والمعتقدات والاتجاهات التي تتجسد القيم والسلوك والضوابط التي تحكم التعامل الأمثل للمتعلم مع المعطيات التكنولوجية والمواقع والمنصات الرقمية وتسلحه بالعلم والمعرفة والأخلاق عند التعامل مع الأفراد والمؤسسات من خلالها وتوجه سلوكه نحو التصرف الأمثل مما يوفر له وللطرف الآخر الحماية الدينية والاجتماعية والفكرية والجسدية والمالية والاقتصادية.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:

هي خطة جريئة قابلة للتحقق لأمة طموحة، وهي كما عبر عنها سمو ولي العهد" أنها تعبر عن أهدافنا وآمالنا على المدى البعيد، وتستند إلى مكامن القوة والقدرات الفريدة لوطننا. وهي ترسم تطلعاتنا نحو مرحلة تنموية جديدة غايتها إنشاء مجتمع نابض بالحياة يستطيع فيه جميع المواطنين تحقيق أحلامهم وآمالهم وطموحاتهم في اقتصاد وطني مزدهر". (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الوقوف على درجة وعي المتعلمين بالقيم المثلى اللازمة للتعامل الإيجابي في العالم الرقمي وممارستهم لها من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.
٢. الوقوف على درجة ممارسة المتعلمين بالقيم

المثلى اللازمة للتعامل الإيجابي في العالم الرقمي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.

٣. التعرف على المداخل التربوية لتوظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى في العالم الرقمي من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم.

٤. التعرف على التجارب العالمية الناجحة في توظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى في العالم الرقمي.

٥. بناء تصور مقترح لتوظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى للتعامل الإيجابي في العالم الرقمي وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما يلي:

- تقديم معايير عملية للحكم على واقع القيم الرقمية.
- الاسهام في دراسة مدى وعي أبناء المجتمع المكي وممارساته للقيم الرقمية.
- توجيه صناع القرار حول الحاجة لإدراج مناهج خاصة بالتربية الرقمية والأخلاقية.
- تدعيم جهود قطاعات الدولة في منطقة مكة المكرمة تحديداً في دراسة القيم الرقمية وضبطها لبناء مستقبل رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- يساهم في تقديم صورة للمسؤولين في وزارة التعليم حول مستوى وعي الجيل القادم فيها بالقيم الرقمية وممارستهم لها.

كما تكمن الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي:

- تدعو إلى بناء المجتمع المكي وأبنائه قيمياً للعيش في العالم الرقمي الجديد.
- تعتبر أحد الإسهامات العلمية التي تهدف لبناء الإنسان المعاصر المتمسك بتعاليم دينه وتراث وثقافة وطنه والمتسلح بالعلم والمعرفة والذكاء الرقمي وفقاً لما تصبو إليه رؤية المملكة الطموحة ٢٠٣٠.
- المساهمة في الارتقاء بالقيم الرقمية في بناء سلوك أبناء منطقة مكة المكرمة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تتحدد في دراسة القيم الرقمية في المجالات التالية: الدينية - الوطنية- الفكرية- العالمية- الاجتماعية - الاقتصادية- الترفيهية أو الترويحية.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على مجتمع منطقة مكة المكرمة فقط وتشمل: مكة- جدة الطائف - الليث- القنفذة.

الحدود البشرية: طلاب وطالبات التعليم العام والجامعي لتحديد مدى وعيهم وممارستهم للقيم الرقمية، والمعلمون وأولياء الأمور لتحديد مدى ممارسة الطلاب والطالبات للقيم الرقمية، والخبراء والمختصون من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين ومديري المدارس لتحديد أكثر مداخل المنهج الخفي نفعاً وأثراً في سلوك الطلاب والطالبات.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٢هـ، ٢٠٢٠م.

منهج البحث وإجراءاته:

استخدم البحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث ومتغيراته؛ على مرحلتين:

المرحلة الأولى: استخدم المنهج الوصفي التحليلي، لقدرته على وصف الظاهرة وتحليلها وعرضها بطريقة تفصيلية تمكن من بناء أدوات البحث، وهو الأقرب في قدرته على وصف الظاهرة الحالية المتمثلة في القيم الرقمية ومدى توافرها، حيث تم مراجعة الأدبيات العلمية والدراسات السابقة ذات العلاقة والاطلاع عليها بهدف التعرف على

أبعاد البحث المختلفة والعوامل التي تؤثر وتتأثر بمتغيراتها، ومن ثم تم بناء أدوات البحث وهي عبارة عن الثلاث الأدوات التالية:

١. استبانة من جانبين لقياس درجتي وعي وممارسة المتعلمين للقيم المثلى في العالم الرقمي موجهة لطلاب مراحل التعليم (المتوسط - الثانوي - الجامعي) بنين وبنات في القطاعين الحكومي والأهلي.
٢. استبانة لتشخيص واقع ممارسة المتعلمين للقيم المثلى في العالم الرقمي موجهة لأولياء الأمور والمعلمين بمراحل التعليم (المتوسط - الثانوي - الجامعي) بنين وبنات في القطاعين الحكومي والأهلي.
٣. استبانة لاستقراء أراء الخبراء والمختصين (أكاديميين - مشرفين تربويين - مديري مدارس - معلمين) عن المداخل المناسبة لتوظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى في العالم الرقمي.

المرحلة الثانية : استخدم الباحثان المنهج الوصفي الاستقرائي المبني على نتائج تحليل أدوات البحث المطبقة في المرحلة الأولى بحيث يتم حصر القيم الرقمية المطبقة بصورة إيجابية لتعزيزها والقيم غير المطبقة أو المطبقة بمستويات ضعيفة أو بأساليب غير صحيحة لوضع التصور العلمي المقترح -المبني على النظرية والاستقراء العلمي لآراء خبراء المجال التربوي ونتائج الدراسات السابقة والنظريات ذات العلاقة والتجارب العالمية المعاصرة- والذي يتم تطبيقه إجرائياً باستخدام مداخل وأنماط واستراتيجيات المنهج الخفي (المستتر) Hidden Curriculum بما ينسجم مع رؤية المملكة الطموحة ٢٠٣٠ الرامية إلى إعداد جيل متعلم متسلح بالقدرات المعرفية والمهارية والقيمية العليا التي تؤهله للتعامل الإيجابي مع العالم الرقمي ومستحدثاته، وتمكنه من التوظيف الأمثل لها في جميع نواحي الحياة.

عينة البحث:

استهدفت أدوات البحث اكل من:

- طلاب وطالبات التعليم العام والجامعي للإجابة عن أسئلة الأداة الأولى.
- المعلمين وأولياء الأمور للإجابة عن أسئلة الأداة الثانية.
- الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمشرفين التربويين ومديري المدارس؛ للإجابة عن أسئلة الأداة الثانية.

سعياً لتحقيق الشمولية في إصدار الأحكام حول وعي وممارسة المتعلمين للقيم الرقمية، وحول المداخل المناسبة للمنهج الخفي في تنمية القيم الرقمية للمتعلمين، كما في الجداول التالية التي توضح صفات وأعداد وتوزيع المستجيبين لكل أداة على حدة.

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الطلبة حسب المرحلة الدراسية والنوع

المدينة	عدد المستجيبين	النسبة	متوسط	ثانوي	جامعي	ذكر	أنثى
جدة	٥٨٠	٥٢,٠٦٪	٢٥	٤٤٠	١١٥	٤٧٨	١٠٢
مكة	٩٦	٨,٦٢٪	٢٠	١٥	٦١	٢٩	٦٧
الطائف	٧٧	٦,٩١٪	١٥	٣٢	٣٠	٥١	٢٦
الليث	٢٧٦	٢٤,٧٨٪	٧	١٣	٢٥٦	٥	٢٧١
القنفذة	٨٥	٧,٦٣٪	٦	١٥	٦٤	٤٣	٤٢
العدد الكلي	١١١٤	١٠٠٪	٧٣	٥١٥	٥٢٦	٦٠٦	٥٠٨

جدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد عينة المعلمين وأولياء الأمور

المدينة	عدد المستجيبين	النسبة	معلم/ ة	ولي أمر
جدة	١٤٤	٪٣٢	٨٤	٦٠
مكة	٩٠	٪٢٠	٦٢	٢٨
الطائف	٧٩	٪١٨	٦٧	١٢
الليث	٤٥	٪١٠	٣٧	٨
القنفذة	٩٢	٪٢٠	٤٨	٤٤
العدد الكلي	٤٥٠	٪١٠٠	٢٩٨	١٥٢

جدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد عينة الخبراء حسب الوظيفة أوالرتبة والنوع

الرتبة	عدد الأفراد	النسبة	ذكر	أنثى
أستاذ جامعي	١٩	٪٦٣	١٢	٧
مشرف تربوي	٦	٪٢٠	٦	٠
قائد مدرسة	٢	٪٧	٠	٢
معلم خبير	٢	٪٧	٢	٠
أخرى	١	٪٣	٠	١
العدد الكلي	٣٠	٪١٠٠	٢٠	١٠

أدوات البحث:

تم بناء أدوات البحث بعد تنفيذ دراسة مسحية تحليلية للأدبيات والدراسات السابقة المتوافرة في مجالي المنهج الخفي والقيم الرقمية، ثم تم تقنين الأدوات وفق الإجراءات التالية:

أولاً: استبانة الطلاب:

هدفت الاستبانة لقياس درجتي وعي وممارسة الطلبة للقيم الرقمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وقد جاءت الاستبانة في صورة أسئلة مغلقة يجيب عليها المستهدف وفق المقياس الثلاثي (أدرك بدرجة عالية – أدرك بدرجة متوسطة – أدرك بدرجة منخفضة) للتعبير عن درجة وعيه بالقيم الرقمية في مجال الوعي، ووفق المقياس الثلاثي (أمارس بدرجة عالية – أمارس بدرجة متوسطة – أمارس بدرجة منخفضة) للتعبير عن درجة ممارسته للقيم الرقمية في الفضاء الرقمي في مجال الممارسة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٦) قيمة موزعة على (٧) محاور رئيسة؛ كما يتضح في الجدول رقم (٤) التالي:

جدول رقم (٤) يوضح المحاور الرئيسة لاستبانة الطلاب والقيم في كل محاور

المحور	عنوان المحور	عدد القيم
١	القيم الرقمية الدّينيّة	٥
٢	القيم الرقمية الوطنية	١٠
٣	القيم الرقمية الفكرية	١٠
٤	القيم الرقمية العالمية	٩
٥	القيم الرقمية الاجتماعية	٨
٦	القيم الرقمية الاقتصادية	٦
٧	القيم الرقمية الترفيهية والترويحية	٨
المجموع		٥٦

الصدق الظاهري للاستبانة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (١٠) من المختصين في تقنيات التعليم وأصول التربية، والمناهج وطرق التدريس للحكم على

درجة الصدق الظاهري لمحاور الاستبانة الرئيسة والقيم المضمنة في كل محور، من حيث جودة الصياغة ودقتها ومناسبتها للفئة المستهدفة والانتماء للمجال، وقد اشتملت الأداة قبل تحكيمها على خمسة محاور، وسبعة وثلاثين فقرة فقط، وقد تم تعديلها بإضافة مجموعة من المحاور بعد التحكيم لتكون سبعة محاور بستة وخمسين فقرة لتكون أكثر شمولية، استناداً على مرئيات محكمي الأداة وإخراجها بالصورة النهائية التي تجعلها مناسبة لقياس وتحقيق الأهداف التي بنيت من أجلها.

الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) للاستبانة:

تم حساب درجات الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة الرئيسة فيما بينها، وحساب الاتساق الكلي للاستبانة عموماً بواسطة معامل ارتباط بيرسون، وقد ارتبطت جميع المحاور البالغ عددها (٧) ببعضها، وبالدرجة الكلية بمعاملات اتساق عالية عند مستوى دلالة (0,01) مما يعطي مؤشراً إلى التعامل مع الاستبانة بدرجة عالية من الثقة ويوضح الجدول رقم (٥) قيم معاملات الارتباط بين محاور القيم باستبانة الطلاب فيما بينها ومع الأداة ككل في كل من جانبي الوعي والممارسة.

جدول رقم (٥) مصفوفة معاملات الارتباط بين محاور استبانة الطلاب ببعضها وبالدرجة الكلية

محاور القيم الرقمية		جانب الممارسة							
		الدّينيّة	الوطنية	الفكرية	العالمية	الاجتماعية	الاقتصادية	الترويحية	الارتباط ك
جانب الوعي	الدّينيّة	١	٠,٧٧٨**	٠,٧٠٦**	٠,٧٠٦**	٠,٦٩٦**	٠,٦١٢**	٠,٦٧٤**	٠,٧٨٢**
	الوطنية	٠,٦٩٩**	١	٠,٧٧٤**	٠,٨٠٧**	٠,٧٩٥**	٠,٧١٩**	٠,٧٤٢**	٠,٨٩٨**
	الفكرية	٠,٦٨٢**	٠,٧٢٦**	١	٠,٧٩٠**	٠,٧٠٨**	٠,٧٥٤**	٠,٧٧٨**	٠,٩١٧**
	العالمية	٠,٦٥٥**	٠,٧٢٢**	٠,٧٣٦**	١	٠,٨٠١**	٠,٧٦١**	٠,٧٥٨**	٠,٩١٠**
	الاجتماعية	٠,٦١٧**	٠,٧١٦**	٠,٧٦١**	٠,٧٦٢*	١	٠,٧٦٣**	٠,٧٤٧	٠,٩٠٨**
	الاقتصادية	٠,٥٧٢**	٠,٦٢٠**	٠,٧٢٠**	٠,٦٨٣**	٠,٧٠٦**	١	٠,٧٨٣**	٠,٨٧٤**
	الترويحية	٠,٦٠٨**	٠,٦٧٥**	٠,٧٥٠**	٠,٧١١**	٠,٧٦٦**	٠,٧٣٦**	١	٠,٩٩٠**
	الارتباط ك	٠,٧٩٢**	٠,٨٤٧**	٠,٨٩٦**	٠,٨٧١**	٠,٨٨٧**	٠,٨٤٧**	٠,٨٧٨**	١

** تعني أن الأرقام دالة عند مستوى دلالة (0.01)

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" لمحاور الاستبانة البالغ عددها (٧) محاور، وللاستبانة ككل، وجاءت قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يشير إلى التعامل معها بدرجة مرتفعة من الثقة، ويوضح الجدول رقم (٦) قيم معامل ثبات" ألفا كرونباخ".

جدول (٦) قيم معامل ثبات" ألفا كرونباخ" لاستبانة الطلبة

م	المحور الرئيس	عدد العناصر	ثبات "الوعي"	ثبات " الممارسة"
١	القيم الرقمية الدّينيّة	٥	٠,٧٥٣	٠,٨٤٢
٢	القيم الرقمية الوطنية	١٠	٠,٨٧٣	٠,٩١١
٣	القيم الرقمية الفكرية	١٠	٠,٨٨٨	٠,٩١٨
٤	القيم الرقمية العالمية	٩	٠,٨٨٩	٠,٩١٧
٥	القيم الرقمية الاجتماعية	٨	٠,٨٥٩	٠,٨٩٥
٦	القيم الرقمية الاقتصادية	٦	٠,٨٨٦	٠,٩١٦
٧	القيم الرقمية الترويحية	٨	٠,٨٨٧	٠,٩٠٧
المحور ككل		٥٦	٠,٩٧٢	٠,٩٨٠
الاستبانة ككل			٠,٩٨٧	

ثانياً: استبانة المعلمين وأولياء الأمور

هدفت الاستبانة لقياس درجة ممارسة الطلبة للقيم الرقمية من وجهة نظر معلميهم وأولياء أمورهم، وقد جاءت الاستبانة في صورة أسئلة مغلقة يجيب عنها أولياء الأمور والمعلمين وأساتذة الجامعة وفق المقياس الثلاثي (يمارس بدرجة عالية - يمارس بدرجة متوسطة - يمارس بدرجة منخفضة) للتعبير عن درجة ممارسة طلابهم أو ابنائهم للقيم الرقمية في الفضاء الرقمي، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٧) مجالات رئيسة مجملة تم التعبير عنها بمجال القيمة العام ضمن تحته شرح لمكوناتها التفصيلية حتى يتضح مفهوم القيمة للمجيب وتتم الإجابة كتقييم إجمالي باختيار واحد ؛ وهي نفس المجالات الرئيسة السبعة في الاستبانة الموجهة للطلبة.

الصدق الظاهري للاستبانة: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (١٠) من المختصين في تقنيات التعليم وأصول التربية، والمناهج وطرق التدريس للحكم على درجة الصدق الظاهري لمحاور الاستبانة الرئيسة والقيم المضمنة في كل محور، من حيث جودة الصياغة ودقتها ومناسبتها للفئة المستهدفة والانتماء للمجال، وقد اشتملت الدراسة قبل تحكيمها على خمسة محاور، وقد تم تعديلها بإضافة بعض المحاور لتكون بعد التحكيم سبعة محاور، وتعديل الصياغة استناداً على مرئيات محكمي الأداة وإخراجها بالصورة النهائية التي تجعلها مناسبة لقياس وتحقيق الأهداف التي بنيت من أجلها.

الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) للاستبانة: تم حساب درجات الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة الرئيسة فيما بينها، وحساب الاتساق الكلي للاستبانة عموماً بواسطة معامل ارتباط بيرسون، وقد ارتبطت جميع المحاور وعددها (٧) ببعضها وبالدرجة الكلية بمعاملات اتساق عالية عند مستوى دلالة (0,01) مما يعطي مؤشراً إلى التعامل مع الاستبانة بدرجة عالية من الثقة ويوضح الجدول رقم (٧) قيم معاملات الارتباط بين محاور القيم باستبانة الطلبة فيما بينها ومع الأداة ككل. جدول رقم (٧) مصفوفة معاملات الارتباط بين محاور استبانة المعلمين وأولياء الأمور ببعضها وبالدرجة الكلية

محاور القيم الرقمية	الدّينيّة	الوطنية	الفكرية	العالمية	الاجتماعية	الاقتصادية	الترويحية	الارتباط الكلي
الدّينيّة	١							
الوطنية	٠,٤٧٧**	١						
الفكرية	٠,٦١٨**	٠,٥١٧**	١					
العالمية	٠,٥٥٤**	٠,٤٣٧*	٠,٥٧٤*	١				
الاجتماعية	٠,٤٨٦**	٠,٤٩٣**	٠,٥٧١**	٠,٥٣٥*	١			
الاقتصادية	٠,٣٦٥**	٠,٣٩٧**	٠,٥٥٧**	٠,٤٦١**	٠,٥٥٧**	١		
الترويحية	٠,٤٦٩**	٠,٤١٥**	٠,٥٣٣**	٠,٥٢٨**	٠,٥٠٩**	٠,٥٨٤**	١	
الارتباط الكلي	٠,٧٣٩**	٠,٦٩٢**	٠,٨٢٤**	٠,٧٦٢**	٠,٧٧٩**	٠,٧٥٢**	٠,٧٦٧**	١

** تعني أن الأرقام دالة عند مستوى دلالة (0.01)

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧٧) وهو معامل ثبات مرتفع مما يشير إلى التعامل معها بدرجة عالية من الثقة

ثالثاً: استبانة الخبراء:

هدفت الاستبانة لاستقراء آراء الخبراء حول المداخل التي يمكن من خلالها توظيف المنهج الخفي في تنمية القيم الرقمية للمتعلمين وصولاً إلى طلاب راشدين - وعياً وممارسة - في العالم الرقمي. وقد جاءت الاستبانة في صورة أسئلة مغلقة يجيب عنها الخبير وفق المقياس الثلاثي (مناسب بدرجة عالية - مناسب بدرجة متوسطة - مناسب بدرجة منخفضة) للتعبير عن درجة مناسبة ذلك المدخل للتوظيف في تنمية القيم الرقمية للمتعلمين، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٧) عنصراً موزعة على (٥) مداخل أو محاور رئيسة؛ كما يتضح في الجدول رقم (٨) التالي:

جدول رقم (٨) يوضح المداخل الرئيسة لاستبانة الخبراء والعناصر في كل محور

م	المدخل الرئيس	عدد العناصر
١	القدوة في العالم الرقمي	١٧
٢	الاتصال في العالم الرقمي	٥
٣	التعلم في العالم الرقمي	١١
٤	المواطنة في العالم الرقمي	١٥
٥	الإبداع والريادة في العالم الرقمي	٩
المجموع		٥٧

الصدق الظاهري للاستبانة: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (١٥) من المختصين في تقنيات التعليم وأصول التربية، والمناهج وطرق التدريس للحكم على درجة الصدق الظاهري لمحاور الاستبانة الرئيسة والعناصر الفرعية المدرجة تحت كل محور، من حيث جودة الصياغة ودقتها ومناسبتها للفئات المستهدفة والانتماء للمدخل، وقد اشتملت الأداة قبل تحكيمها على خمسة محاور رئيسة، يندرج تحتها خمس وخمسون

فقرة ، وقد تم اقتراح تعديل صياغة بعض الفقرات وإضافة أخرى ؛ لتكون بعد التحكيم سبع وخمسون فقرة موزعة على خمسة محاور رئيسة، استناداً على مرئيات محكمي الأداة بهدف إخراجها بالصورة النهائية التي تجعلها مناسبة لقياس وتحقيق الأهداف التي بنيت من أجلها.

الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) للاستبانة: تم حساب درجات الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة الرئيسة فيما بينها، وحساب الاتساق الكلي للاستبانة عموماً بواسطة معامل ارتباط بيرسون، وقد ارتبطت جميع المحاور البالغ عددها (٥) ببعضها، وبالدرجة الكلية بمعاملات اتساق مناسبة عند مستوى دلالة (0,01)، ومستوى دلالة (0,05)، مما يعطي مؤشراً إلى التعامل مع الاستبانة بدرجة جيدة من الثقة ويوضح الجدول رقم (٩) قيم معاملات الارتباط بين محاور القيم باستبانة الطلبة فيما بينها ومع الأداة ككل.

جدول رقم (٩) مصفوفة معاملات الارتباط بين محاور استبانة الخبراء وبالدرجة الكلية

المداخل	القدوة	الاتصال	التعليم	المواطنة	الإبداع	الارتباط الكلي
القدوة	١					
الاتصال	٠,٦٩٥**	١				
التعليم	٠,٧٤٢**	٠,٦١١**	١			
المواطنة	٠,٦٦٦**	٠,٥٣٦*	٠,٥٠٣*	١		
الإبداع	٠,٦٧٣**	٠٥٢٤*	٠,٦٣١**	٠,٥٨١*	١	
الارتباط الكلي ٠,٠٣٦		٠,٢٠٨	٠,١١٥	٠,٠٠٤	٠,٠٢٠	١

** تعني أن الأرقام دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) - * تعني أن الأرقام دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥

ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" لمحاور الاستبانة البالغ عددها (٥) محاور، وللاستبانة ككل، وجاءت قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يشير إلى التعامل معها بدرجة مرتفعة من الثقة، ويوضح الجدول رقم (١٠) قيم معامل ثبات" ألفا كرونباخ".

جدول (١٠) قيم معامل ثبات" ألفا كرونباخ" لاستبانة الخبراء

م	المدخل الرئيس	عدد العناصر	قيمة معامل الثبات
١	القدوة في العالم الرقمي	١٧	٠,٩٢٠
٢	الاتصال في العالم الرقمي	٥	٠,٦٨١
٣	التعليم في العالم الرقمي	١١	٠,٩٦٢
٤	المواطنة في العالم الرقمي	١٥	٠,٩٢٤
٥	الإبداع والريادة في العالم الرقمي	٩	٠,٩٢٤
الاستبانة ككل		٥٧	٠,٩٧٩

نتائج البحث ومناقشتها:

تفسير نتائج البحث: حدد الباحثان معياراً لتفسير ومناقشة النتائج وفقاً للدرجات المعطاة لفئات الإجابة وبطريقة رياضية على النحو الآتي: المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة – أصغر قيمة لفئات الإجابة = ٣-١ = ٢، وطول الفئة = (المدى÷ عدد الفئات) = ٢÷٣= ٠,٦٧، وبذلك يكون معيار الحكم على المتوسط الحسابي كما في الجدول التالي:

جدول(١١) معيار الاستجابات والمتوسط الحسابي لدرجات السلم الثلاثي

معيار الاستجابة	المتوسط الحسابي
درجة عالية	من ٢,٣٤ إلى ٣
درجة متوسطة	من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤
درجة منخفضة	من ١ إلى أقل من ١,٦٧

الإجابة عن أسئلة البحث:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول والذي نصه (ما درجة وعي وممارسة المتعلمين للقيم المثلى اللازمة للتعامل الإيجابي في العالم الرقمي من وجهة نظرهم؟)؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات الطلاب حول درجة وعيهم وإدراكهم للقيم الرقمية، وممارستهم لها، ويوضح جدول (١٢) ذلك بالتفصيل، وقد تم ترتيب النتائج ترتيباً تنازلياً على مستوى كل محور من محاور الممارسة بهدف إبراز نوع القيم الرقمية الممارسة.

جدول (١٢) متوسطات استجابات الطلاب مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط العام لدرجة الممارسة في كل محور

م	المحور	القيمة الرقمية	متوسط الوعي	درجة الوعي	متوسط الممارسة	درجة الممارسة
١	القيم الرقمية الدّينيّة	الأمانة والصدق في التعاملات التقنية	٢,٨٧	عالية	٢,٨٩	عالية
٢		استشعار مراقبة الله عند تصفح الإنترنت	٢,٨٠	عالية	٢,٨٥	عالية
٣		مراعاة الواجبات الدينية خلال تصفح مواقع الإنترنت	٢,٧٢	عالية	٢,٨٥	عالية
٤		احترام المعتقدات الدينية لكل شعب	٢,٧٦	عالية	٢,٨٥	عالية
٥		إثراء المعلومات الدينية بالحصول عليها من المواقع الموثوقة	٢,٧٦	عالية	٢,٨٤	عالية
٦	القيم الرقمية الوطنية	الدفاع عن الوطن.	٢,٩١	عالية	٢,٨٩	عالية
٧		الاعتزاز بالمقدسات الدينية.	٢,٩١	عالية	٢,٨٦	عالية
٨		الوعي بدعوات الأفكار التخريبية والإرهابية التقنية	٢,٧٩	عالية	٢,٨٤	عالية
٩		تقدير الرموز الوطنية	٢,٨٣	عالية	٢,٨٤	عالية
١٠		الاعتزاز بالكتابة والتحدث بالهوية الوطنية اللغوية	٢,٨٥	عالية	٢,٨٤	عالية
١١		حماية المعلومات الشخصية من السرقة عبر الإنترنت	٢,٨٢	عالية	٢,٨٣	عالية
١٢		الحصول على الأخبار من مصادرها الرسمية	٢,٨١	عالية	٢,٨٢	عالية
١٣		تعزيز النزاهة وكشف الفساد	٢,٧٨	عالية	٢,٨٢	عالية
١٤		توفير برامج الحماية على الأجهزة الشخصية.	٢,٦٧	عالية	٢,٧٦	عالية

م	المحور	القيمة الرقمية	متوسط الوعي	درجة الوعي	متوسط الممارسة	درجة الممارسة
١٥	القيم الرقمية الوطنية	إبلاغ الجهات المختصة عن أي إساءة.	٢,٦١	عالية	٢,٧٣	عالية
١٦		معرفة الواجبات والحقوق تجاه "النفس – الدين–المال– العرض –الوطن"	٢,٨٦	عالية	٢,٨٤	عالية
١٧		الوعي بعدم المشاركة في الأفكار المنحرفة	٢,٨٠	عالية	٢,٨٣	عالية
١٨		تنمية المعارف والمهارات المختلفة	٢,٧٢	عالية	٢,٧٨	عالية
١٩		استثمار محاسن التقنية "السرعة–الدقة"	٢,٦٨	عالية	٢,٧٧	عالية
٢٠		تعزيز القراءة الحرة عبر الإنترنت	٢,٦٧	عالية	٢,٧٦	عالية
٢١	القيم الرقمية الفكرية	الوعي بالجرائم المعلوماتية وقوانين الرقمنة	٢,٦٨	عالية	٢,٧٢	عالية
٢٢		الإدارة الجيدة للوقت على التقنية	٢,٦٢	عالية	٢,٧٢	عالية
٢٣		استخدام الإنترنت لتعلم اللغات	٢,٥٤	عالية	٢,٦٦	عالية
٢٤		التفكير النقدي الفاحص	٢,٥٢	عالية	٢,٦٦	عالية
٢٥		البحث العلمي المفيد في الفضاء الرقمي	٢,٥١	عالية	٢,٦٥	عالية
٢٦		الإحسان في التعاملات مع الفقراء والمعدمين بغض النظر عن الجنس أو العرق أو الدين.	٢,٨٨	عالية	٢,٨٩	عالية
٢٧	القيم الرقمية العالمية	التسامح مع الآخر	٢,٨٠	عالية	٢,٨٥	عالية
٢٨		الوعي بحقوق الإنسان للعيش بسلام	٢,٨٦	عالية	٢,٨٤	عالية
٢٩		العدل والمساواة بغض النظر عن الجنس والعرق	٢,٨٥	عالية	٢,٨٣	عالية
٣٠		تقبل اختلاف الرأي ووجهات النظر	٢,٧٦	عالية	٢,٨١	عالية
٣١		الاعتماد على الأشخاص الثقات فقط	٢,٧٠	عالية	٢,٨٠	عالية
٣٢		التعاون مع الغير من جنسيات متعددة	٢,٧٤	عالية	٢,٧٩	عالية
٣٣		بناء علاقات إيجابية مع الغير	٢,٧٨	عالية	٢,٧٢	عالية
٣٤		التعايش مع الآخر فكرياً	٢,٦٨	عالية	٢,٧٢	عالية
٣٥		إدراك إيجابيات تحقيق الأمن الاجتماعي	٢,٨٠	عالية	٢,٨٢	عالية
٣٦		التواصل مع الأشخاص الموثوقين فقط	٢,٧٤	عالية	٢,٨١	عالية
٣٧		دعم المسؤولية الاجتماعية تجاه البعض	٢,٧٦	عالية	٢,٨٠	عالية
٣٨		التعاون والتعاضد لإنجاز مهام محددة	٢,٧٨	عالية	٢,٧٩	عالية
٣٩		إدراك أهمية التكافل الاجتماعي	٢,٧٣	عالية	٢,٧٧	عالية
٤٠		تقنين التواصل الاجتماعي	٢,٧١	عالية	٢,٧٦	عالية

م	المحور	القيمة الرقمية	متوسط الوعي	درجة الوعي	متوسط الممارسة	درجة الممارسة
٤١	القيم الرقمية العالمية	اختيار الأوقات المناسبة للتواصل.	٢,٧٢	عالية	٢,٧٦	عالية
٤٢		تكوين صداقات متنوعة عبر الإنترنت	٢,٤٣	عالية	٢,٥٩	عالية
٤٣	القيم الرقمية الاقتصادية	المحافظة على سرية الحسابات الإلكترونية	٢,٨٣	عالية	٢,٨٣	عالية
٤٤		مراعاة الصدق في التعاملات المالية عبر الإنترنت	٢,٨٠	عالية	٢,٨١	عالية
٤٥		الإخلاص والنزاهة في التعاملات المالية الإلكترونية	٢,٧٧	عالية	٢,٧٩	عالية
٤٦		الوعي بطرق تجنب الاحتيالات عبر الإنترنت	٢,٧٢	عالية	٢,٧٥	عالية
٤٧		المعرفة بقوانين الشراء والبيع عبر الإنترنت	٢,٦٧	عالية	٢,٧٤	عالية
٤٨		الوعي بالتجارة الإلكترونية	٢,٦٣	عالية	٢,٧٣	عالية
٤٩	القيم الرقمية الترفيهية	الاستمتاع بالخبرات الجديدة	٢,٧٨	عالية	٢,٨١	عالية
٥٠		التشجيع الرياضي والبعد عن التعصب	٢,٧٧	عالية	٢,٨٠	عالية
٥١		الروح الرياضية تقبل الفوز والهزيمة	٢,٧٩	عالية	٢,٧٩	عالية
٥٢		إدراك خطر مشاركة الألعاب مع الأشخاص غير المنتمين للمرحلة العمرية المناسبة.	٢,٧٢	عالية	٢,٧٦	عالية
٥٣		الوعي بطرق ممارسة الهوايات والمغامرات عبر الإنترنت.	٢,٦٨	عالية	٢,٧٥	عالية
٥٤		الوعي بخطورة بعض الألعاب البطولية	٢,٧٣	عالية	٢,٧٥	عالية
٥٥		الوعي بقوانين المشاركة بألعاب الإنترنت	٢,٧١	عالية	٢,٧٣	عالية
٥٦		الوعي بالرحلات الافتراضية عبر الإنترنت	٢,٦٢	عالية	٢,٦٧	عالية
		الجانب ككل	٢,٧٤	عالية	٢,٧٨	عالية
		المنظومة القيمية ككل	٢,٧٦		عالية	

تشير نتائج الجدول أعلاه أن لدى الطلاب درجات ممارسة عالية للقيم في العالم الرقمي بناء على درجات وعي عالية كذلك بمضامين هذه القيم؛ حيث حققت جميع المحاور الرئيسية السبعة متوسطات بدرجات (عالية)، كما حققت جميع القيم المتفرعة منها درجات (عالية) في جانبي الوعي والممارسة معاً، وهذا يعطي مؤشراً جيداً لأهمية هذه الدراسة والدراسات المشابهة لتناول الموضوع من جوانب أخرى نفسية واجتماعية وأخلاقية، ومن خلال عينات مجتمعية أخرى لإصدار أحكام موضوعية ودقيقة حول واقع ممارسة الطلبة للقيم المثلى في العالم الرقمي، والأسباب المعينة على ممارستها بالصورة المأمولة؛ وهو ما يتفق مع ما توصلت له دراسة الجزار

(٢٠١٤) والتي بينت أهمية المؤسسات التربوية في غرس القيم الرقمية، ومع ودراسة بيراردي (Berardi, 2016) التي أكدت على الدور الجيد والفاعل الذي يمارسه المعلمون وأكدت ضرورة زيادة إعداد المعلم ليكون مستعدا للتربية في العالم الرقمي، كما تتفق مع دراسة سفيان (٢٠١٢) ودراسة الراشد (٢٠٢٠) التي بينت ارتفاع امتلاك الطلاب الجامعيين للقيم الرقمية، ودراسة الأغا وإسليم (٢٠١٨)، و الشرعية (٢٠١٧) التي أكدت تأثير التقنية ووسائل التواصل الاجتماعي على القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية. ويفسر الباحثان وفق إجابات الطلاب أنه قد يكون هناك اتجاه إيجابي لدى طلاب وطالبات التعليم العام والجامعي في إدراك التأثير السلبي للتقنية على القيم والسلوك المباشر للأفراد، وذلك الخوف يدفعهم لتعلم المزيد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لتجنب مضار وسلبيات التواصل التقني مع الآخر.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني والذي نصه (ما واقع تطبيق المتعلمين للقيم المثلى اللازمة للتعامل الإيجابي في العالم الرقمي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟)؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين وأولياء الأمور حول درجة تطبيق الطلاب للقيم الرقمية، ويوضح جدول (١٣) ذلك بالتفصيل، وقد تم ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً من الأعلى للأدنى.

جدول (١٣) متوسطات استجابات المعلمين وأولياء الأمور حول واقع تطبيق المتعلمين للقيم الرقمية

ت	مجال القيم	متوسط التطبيق	درجة التطبيق
١	القيم الرقمية الوطنية	٢,٤٤	عالية
٢	القيم الرقمية الترفيهية	٢,١٦	متوسطة
٣	القيم الرقمية العالمية	٢,١٣	متوسطة
٤	القيم الرقمية الاقتصادية	٢,١٠	متوسطة
٥	القيم الرقمية الاجتماعية	٢,٠٩	متوسطة
٦	القيم الرقمية الفكرية	١,٩٩	متوسطة
٧	القيم الرقمية الدّينيّة	١,٩٨	متوسطة
	المجالات ككل	٢,١٣	متوسطة

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى متوسطات أراء أولياء أمور الطلاب ومعلميهم حول واقع تطبيق الطلاب للقيم المثلى في العالم الرقمي حيث حصلت القيم الرقمية الوطنية على أعلى مستوى تطبيق من بين القيم الرقمية وبمتوسط (٢,٤٤) وبدرجة تطبيق عالية ويفسر الباحثان ذلك بوعي الشباب السعودي بقيمة الوطن ومكتسباته وأهمية المحافظة عليها من ناحية، ويشير إلى قوة الترابط بين المواطن وحكومته وتقدير الشباب لما تبذله الدولة من جهود ملموسة في سبيل رفاهية الشعب وتقدمه في كافة مجالات الحياة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج ودراسة عبدالرحمن، وعلي (٢٠٢٠) التي أثبتت ارتفاع قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب، ثم جات بعدها جميع مجالات

القيم الرقمية الأخرى بدرجات تطبيق متوسطة بداية بالقيم الرقمية الترفيهية التي حصلت على متوسط (١٦ , ٢)، فالقيم الرقمية العالمية بمتوسط (١٣ , ٢)، ثم القيم الرقمية الاقتصادية بمتوسط (١٠ , ٢)، ثم القيم الرقمية الاجتماعية بمتوسط (٠٩ , ٢)، ثم القيم الرقمية الفكرية بمتوسط (٩٩ , ١)، ثم القيم الرقمية الدينية بمتوسط (٩٨ , ١)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة الأشقر (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن القيم الأخلاقية والقيم الترفيهية(الترويحية) والقيم الاجتماعية جميعها تحتاج إلى تدعيم حتى ترتفع لمستوى أعلى، كما أكدت دراسة الأغا، وإسليم (٢٠١٨)، ودراسة الشرعي (٢٠١٧) مدى تأثير التقنية ووسائل التواصل الاجتماعي على القيم الدينية والأخلاقية، ودراسة صبرينة وأسماء (٢٠١٨) التي بينت تأثير الاقتصاد الرقمي على قيم الشباب وميلها إلى الاستهلاكية والتبعية للموضات الغربية.

من جانب آخر فإن نتائج القيم التي حصلت على مستوى تطبيق أقل من المرتفع تؤكد أهمية العناية بتنمية قيم الطلاب الرقمية وضرورة تعاهدها من خلال تضمينها في بنية المناهج، وتبني البرامج والخطط المناسبة لدعمها وتعزيزها بصفة مستمرة؛ كما تشير دراسة السليحات(٢٠١٨) التي بينت أن مستوى الوعي لدى الطلاب بالقيم الرقمية عموماً يأتي بدرجة متوسطة مما يستدعي تبني برامج وأنشطة تهدف لرفع مستويات وعي الطلاب بالقيم في العالم الرقمي. ودراسة الخطيب (٢٠٢٠) التي بينت أهمية القيم الوطنية أهميتها وضرورة ترسيخها لدى طلاب الجامعات في ضوء بعض التحولات الثقافية المعاصرة، ودراسة هيث (Heath.2018) التي تشير إلى أهمية إدراك الطلاب لقيم المواطنة الرقمية من أجل بناء مجتمع أكثر انسجاماً وشمولية، ودراسة القحطاني (٢٠١٧) التي أوصت بضرورة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم وتبصير الطلاب بمبادئها. جدير بالذكر إن النتائج مجالات القيم الستة التي جاءت بدرجة متوسطة تختلف عن نتائجها في الاستبانة التي أجاب عليها الطلاب بأنفسهم حيث كانت تشير النتائج إلى أن الوعي والممارسة كانا بدرجتين عاليتين من قبل الطلاب، وهو ما قد ينظر إليه بانه أمر طبيعي لاختلاف عينتي الدراسة بين الأداتين لكن هذا الاختلاف قد يُعد منطلقاً خصباً لمزيد من البحث في هذا المجال والسعي الجاد لاستقراء الواقع الفعلي لأهميته في تحديد الأطر التي يبنى عليها التقييم الحقيقي للممارسات القيمية الفعلية للطلاب في العالم الرقمي، وما تبع ذلك من تحسين للممارسات الجيدة ومعالجة للممارسات المنخفضة أو السلبية سعياً لبناء مجتمع وجيل مثالي ومساهم في بناء المستقبل الواعد للوطن بإذن الله.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث والذي نصه (ما المداخل المناسبة لتوظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى في العالم الرقمي من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم؟)؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات الخبراء حول درجة مناسبة المداخل لتوظيف المنهج الخفي في تنمية القيم الرقمية، ويوضح جدول (١٤) ذلك بالتفصيل، وقد تم ترتيب النتائج ترتيباً تنازلياً على مستوى كل محور.

جدول (١٤): متوسطات استجابات الخبراء مرتبة تنازليا في كل مدخل رئيس بحسب المتوسط العام للفقرة

المحور	الفقرة	متوسط الفقرة	درجة المناسبة
القدوة في العالم الرقمي	إعلان خطة المقرر الدراسي منذ اللقاء الأول (التوصيف – توزيع الدرجات – الأنشطة – التقويم....)	٢,٩٠	عالية
	افتتاح الحصص والمحاضرات واختتامها بالتحية ولطيف الحديث.	٢,٨٧	عالية
	إدارة الزمن التدريسي باحترافية من قبل المعلمين والأكاديميين.	٢,٨٧	عالية
	اتباع المنهج النبوي في حسن الظن والعفو والإحسان للآخرين	٢,٨٧	عالية
	ضبط مجريات التقويم بما يضمن العدالة بين المتعلمين	٢,٨٧	عالية
	بناء التقويم الدراسي بإحكام	٢,٨٣	عالية
	إعلان التقويم الدراسي مبكراً	٢,٨٣	عالية
	معالجة أخطأ الطلاب (سلوكية – علمية) بحكمة وموضوعية	٢,٨٣	عالية
	تنفيذ التقويم الدراسي بدقة	٢,٨٠	عالية
	منح المتعلم الفرصة الكافية للحديث والتعبير عن (وجهة نظره – طموحاته – مقترحاته...)	٢,٨٠	عالية
	بناء الاختبارات وفق مواصفات القياس والتقويم (الموضوعية –الصدق – الثبات – الصعوبة..)	٢,٨٠	عالية
	مساهمة مؤسسات المجتمع في التوعية بأشكال السلوك غير المقبول في المجتمعات الرقمية كانتحال الشخصيات ونشر الشائعات وتبادل الصور والرسائل غير اللائقة.	٢,٨٠	عالية
	إعطاء التغذية الراجعة المناسبة لما يرد من المتعلمين من مقترحات أو طلبات أو اعتراض على النتائج.	٢,٧٧	عالية
	التعامل الإيجابي والإنساني مع تأخر وغياب الطلاب	٢,٧٣	عالية
	توفير قنوات إلكترونية للتواصل بين المتعلمين والأساتذة والقيادات (بريد إلكتروني – واتس أب.....)	٢,٧٣	عالية
	عناية الأسرة بمقتضيات التوظيف الأمثل للتكنولوجيا في المنزل من حيث (جدولة أوقات استخدام الأجهزة الرقمية – حماية الحسابات الشخصية للأطفال – المتابعة الواعية لمواقع تصفح الأبناء – تربية الأبناء على الرقابة الذاتية وتحمل المسؤولية)	٢,٧٣	عالية
	البدء برصد الغياب من الأسبوع الأول	٢,٤٧	عالية
	مدخل القدوة بشكل عام	٢,٧٩	عالية
الاتصال في العالم الرقمي	إبراز الصورة المشرقة لتعاليم وسماحة الدين الإسلامي	٢,٩٧	عالية
	توظيف مهارات الاتصال الفعال في الحوار الهادف المبني على الاحترام المتبادل	٢,٩٣	عالية
	احترام خصوصية الآخرين في الفضاء الرقمي	٢,٩٠	عالية
	التحدث والكتابة بطريقة صحيحة لغوياً وإملائياً	٢,٧٧	عالية
	تجنب الدخول في قضايا جدلية أو صراعات مذهبية	٢,٦٧	عالية
	مدخل الاتصال بشكل عام	٢,٨٥	عالية
التعليم في العالم الرقمي	تشجيع الحوار والنقاش العلمي بين المتعلمين	٢,٩٣	عالية
	انتقاء استراتيجيات وممارسات تدريسية تنمي مهارات التفكير (النقدي – المنظومي...) للمتعلمين.	٢,٨٧	عالية
	العناية بالتغذية الراجعة بعد كل عملية تقييم	٢,٨٧	عالية
	التدرج في مستويات أسئلة التقويم بما يعطي الفرصة لجميع الطلبة بالمشاركة (متميز – متوسط – متأخر)	٢,٨٧	عالية
	التنويع في أساليب التقويم لضمان قياس المخرجات المختلفة (معرفية – مهارية – وجدانية)	٢,٨٧	عالية
	تقسيم أجزاء الدرس لخدمة أهدافه (تهيئة – تدريس – تطبيق – تقويم)	٢,٨٣	عالية
	ربط التقويم بالأهداف للتأكد من تحققها	٢,٨٣	عالية

المحور	الفقرة	متوسط الفقرة	درجة المناسبة
التعليم في العالم الرقمي	تطبيق استراتيجية التعلم الذاتي كأهم أدوات المعرفة للمتعلمين	٢,٧٧	عالية
	تنمية الوعي بأهمية تعلم مهارات استخدام التكنولوجيا الرقمية.	٢,٧٧	عالية
	توظيف استراتيجية التعلم التشاركي والعناية بتفاصيلها	٢,٧٣	عالية
	توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الإنترنت والإشراف عليها	٢,٦٧	عالية
	مدخل التعليم بشكل عام	٢,٨٢	عالية
المواطنة في العالم الرقمي	عدم الإدلاء بأي معلومات أو نشر وسائط تضر بالأمن الوطني	٢,٩٧	عالية
	الدفاع عن مكتسبات الوطن	٢,٩٣	عالية
	قراءة شروط وحيثيات أي حساب إلكتروني قبل الموافقة عليها	٢,٩٣	عالية
	تحمل المسؤولية الشخصية حيال أي سلوك أو تعامل في الفضاء الرقمي	٢,٩٣	عالية
	الوعي بأساليب التصدي لأي سلوك غير أخلاقي قد يتعرض له من الآخرين عبر الفضاء الرقمي.	٢,٩٣	عالية
	عدم نشر الأخبار إلا بعد التأكد من صحتها	٢,٩٠	عالية
	إظهار الولاء والطاعة لولاة الأمر	٢,٩٠	عالية
	استقاء الأخبار والمعلومات من المواقع الرسمية الموثوقة	٢,٨٧	عالية
	المشاركة الفاعلة في المناسبات الدينية والوطنية	٢,٨٧	عالية
	المساهمة في نشر وتحقيق الأمن الفكري.	٢,٨٧	عالية
	الإبلاغ عن الحسابات المشبوهة	٢,٨٧	عالية
	التزام الصدق في المعلومات المرتبطة بحساباتهم الشخصية في حسابات التواصل الاجتماعي	٢,٨٣	عالية
	حسن التصرف (الحصافة) عند إتمام عمليات البيع والشراء الرقمية.	٢,٨٣	عالية
	العناية بكلمات المرور وبيانات دخول الحسابات الإلكترونية (الدقة – الحفظ – القوة)	٢,٨٠	عالية
	عدم متابعة الحسابات الإلكترونية المجهولة	٢,٨٠	عالية
	مدخل المواطنة بشكل عام	٢,٨٨	عالية
الريادة والإبداع في العالم الرقمي	الأمانة العلمية والإشارة إلى مصادر المعلومات المقتبسة.	٢,٨٣	عالية
	تعلم المهارات الحياتية الجديدة وتوظيفها بإبداع	٢,٨٠	عالية
	التدريب على مهارات البحث العلمي في الفضاء الرقمي	٢,٧٧	عالية
	البحث عن الحلول الملهمة والخروج من النمطية في حل المشكلات	٢,٧٣	عالية
	إبراز الأصالة والابتكار في الأعمال الرقمية	٢,٧٣	عالية
	المساهمة في نشر العلم والمعرفة	٢,٧٠	عالية
	المشاركة في المسابقات المحلية والعالمية	٢,٦٣	عالية
	الربط بين الأفكار وتكوين منتجات جديدة	٢,٥٣	عالية
	تعلم اللغات المختلفة	٢,٢٧	متوسطة
	مدخل الإبداع والريادة بشكل عام	٢,٦٧	عالية
الاستبانة ككل		٢,٨٠	عالية

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع المداخل الرئيسة الخمسة والمداخل الفرعية المندرجة تحتها تعد مناسبة لتوظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى في العالم الرقمي من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم حيث جاءت جميعها بدرجة عالية عدا مدخل (تعلم اللغات المختلفة) فقد جاءت مناسبته بدرجة متوسطة وهذا يؤكد وجهات النظر التي ترى بأن الاعتزاز باللغة العربية وتعلمها واستخدامها في التواصل والكتابة والتعليم في العالم الرقمي وتقديمها على اللغات الأخرى يعد أمراً مهما للمحافظة على القيم الإسلامية العربية ومصدر قوة وليس مصدر ضعف ولا غرابة في ذلك فاللغة العربية هي لغة القرآن التي كانت ومازالت على مدى العصور لغة جميلة وقوية بمفرداتها ومعانيها وبلاغتها.

وبنظرة عامة للمداخل الرئيسة نجد إن مدخل المواطنة في العالم الرقمي حصل على أعلى درجة بين المداخل (٢,٨٨) مما يعكس أهمية الإيمان بأن المواطنة وقوة رسوخها في مدارك وممارسات الطلاب ركن ركين من المداخل التربوية في تنمية وتعزيز القيم الرقمية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة وفق ما أكده القحطاني (٢٠١٧) التي بينت ضرورة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم وتبصير الطلاب بمبادئها، ودراسة هيث (Heath.2018) التي بينت ضرورة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم وتبصير الطلاب بمبادئها، في حين جاءت دراسة الجزار (٢٠١٤) لتؤكد أدوار مؤسسات وقطاعات المجتمع في تعزيز تلك المداخل المختلفة حيث بينت أهمية المؤسسات التربوية في تعزيز القيم الرقمية، وتأتي هذه الدراسة لتؤكد أهمية المنهج الخفي في تربية القيم لاسيما وأن المنهج الخفي قد تحدثت عنه دراسات كثيرة حول فاعليته وأثره في السلوك وتربية القيم، وتتفق النتائج السابقة فيما يتعلق بأولويات المنهج الخفي في تربية القيم الرقمية مع ما قدمه القرني (٢٠٢٠) من تصورات حول الاهتمام بالمنهج الخفي في المناهج الدراسية، ودراسة الأحمدي (٢٠١٥) التي تؤكد أثر المنهج الخفي على الممارسات التدريسية وضرورة مراعاتها، ومع دراسة القصير(٢٠١٢)، ودراسة حمد (١٤٣٩)، ودراسة فتريانى(Fitriani ,2017) ، ودراسة بريويت(Prewitt.2008)، ودراسة رين (Wren,1999)، ودراسة مدها وأهمت(Medha&Ahmat,2009)، والتي أكدت جميعها أهمية المنهج الخفي وتأثيره المباشر في تربية القيم الرقمية وتنمية السلوك الرقمي على الطلاب في مجالات قيم متعددة.

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال البحثي الرابع والذي نصه (ما التجارب العالمية الناجحة في توظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى في العالم الرقمي؟)؛ فقد رصد البحث العديد من التجارب العالمية في الاهتمام بالقيم على مستوى التعليم العام والجامعي، وقد أبرز الباحثان بعض الجهود المتوافرة حول بعض الجهود العربية كذلك، ويأتي ذكرها وفقاً لما يلي:

أولاً: تجربة الولايات المتحدة الامريكية:

تم إقرار وثيقة بهدف نشر القيم الرقمية في أمريكا، وكان الدور الأساسي فيها موكل للمؤسسات التربوية وأولياء الأمور، واستجابة لذلك تم إدراج موضوعات لتعزيز هذه القيم من خلال منهج التربية الوطنية. (Literacy with ICT.2009)، وفي نفس الإطار تم اتخاذ عدد من الإجراءات الهادفة لنشر المواطنة الرقمية؛ من أهمها ما يلي:

١. إعادة تصميم العملية التعليمية ككل لتشمل محو الامية الرقمية ونشر المواطنة الرقمية في كل مدارس أمريكا.
٢. تصميم منهاج للسلوكيات الأخلاقية للتعامل مع التقنيات الرقمية والتكنولوجيا للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين.
٣. تثقيف الآباء حول التكنولوجيا والمبادئ التوجيهية السلوكية الهامة التي تنطوي على استخدام وسائل الإعلام الرقمية كالفيسبوك.
٤. خلق المعلم الرقمي من خلال التدريب والتوجيه المهني وزيادة الوعي التكنولوجي ليكون قادراً على محو الأمية الرقمية عند الطلاب ونشر المواطنة الرقمية.
٥. وضع مساق المواطنة الرقمية لجميع المراحل التعليمية مع اختلاف الموضوعات في كل مرحلة بما يتلاءم مع هذه المرحلة. (آل حزيمي، ١٤٤١، ص.٢٠)

ثانياً: التجربة الكندية:

سعت كندا إلى إعداد الشباب الكندي ليكون قادراً على تحقيق متطلبات النجاح في المستقبل تماشياً مع التغيرات العالمية السريعة ولتحقيق ذلك فقد حددت كفايات التعليم الكندي للقرن الحادي والعشرين التي شملت: الابتكار، والإبداع، وريادة الأعمال، والتفكير الناقد، والتعاون، والاتصال والتواصل، والكفايات الشخصية، والتقنية الرقمية، بالإضافة إلى قيم المواطنة الثقافية والأخلاقية التي تهدف إلى:

- تعزيز القدرة على فهم واستيعاب أنظمة كندا السياسية والاجتماعية، والاقتصادية والمالية ضمن السياق العالمي، والقدرة على احترام وتقدير تعدد الثقافات في المجتمع، والقدرة على فهم واستيعاب الأفكار والنظريات الأساسية المتعلقة بالديمقراطية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان، كما تشمل المهارات والتصرفات الضرورية للمشاركة الوطنية الفعالة، وتطبيق ما تم فهمه وإدراكه على الواقع من أجل التخطيط لصنع مستقبل أفضل. (CanadaC21,2012).

ثالثاً: مشروع (ESDinds ,2010) في أوروبا:

وهو مشروع بحثي استمر لمدة عامين بين ٢٠٠٩ و٢٠١١ م بهدف تطوير مؤشرات وأدوات تقييم مشاريع منظمات المجتمع المدني، وتعزيز التعليم القائم على القيم من أجل التنمية المستدامة؛ حيث صنف القيم إلى مجموعة المحاور والمؤشرات التالية:

- القيم الأخلاقية ويندرج تحتها مجموعة من المؤشرات منها:
- حظر التمييز والممارسات التعسفية - الوفاء بالالتزامات الأخلاقية - تقصي الحقائق - بناء الثقة - التوجيه بتطبيق الأخلاق - الإبلاغ عن الانتهاكات الأخلاقية - مكافحة كل أنواع الفساد كالرشوة والتزوير - التأديب والمحاسبة - الصدق والشفافية- احترام الآخرين والمساواة - التشاركية في اتخاذ القرارات.
- السلوك الأخلاقي ويندرج تحته مجموعة من المؤشرات منها:
- الصدق والشفافية - اللطف والاحترام- الحيادية - العدل - مكافحة المحسوبية -مكافحة الغش - الجودة في المنتج - المسؤولية العالمية والمحلية - رعاية المجتمع -الإفصاح عن تضارب المصالح-السلام-الديمقراطية.
- القيم التنظيمية الشخصية ويندرج تحتها مجموعة من المؤشرات منها:

الصدق مع الذات - الالتزام بالثوابت الأخلاقية

تقديم المصلحة العامة على الخاصة - تطوير الذات - تنظيم الحياة وإدارتها وفق المنظومة القيمية. (الغامدي،١٤٣٧، ص ٣٤.)

رابعاً: التجربة الأسترالية:

تبنت وزارة التعليم الأسترالية مشروعاً تحت مسمى الإطار الوطني للقيم التربوية في مدارس استراليا (National Framework for Values Education in Australian Schools) حيث مولته الحكومة الأسترالية بمبلغ ثلاثين مليار دولار على مدى أربع سنوات، للمساعدة في اكتساب القيم وجعلها مرتكزاً للتعليم الأسترالي، ويهدف هذا المشروع إلى دعم تعليم القيم التربوية، وتعزيز النزاهة لدى الطلاب، وإنشاء منتديات مكافحة المخدرات في كل مدرسة، وتعزيز قيم المواطنة، ومن أبرز القيم التي تبناها المشروع قيم: العناية والتعاطف الاجتماعي - تطوير الذات - احترام الآخرين - التميز - الحرية - تقديم المصلحة العامة -الصدق - النزاهة - بناء الثقة - الأخلاق - المسؤولية - التسامح. (الغامدي،١٤٣٧، ص ٣٦.)

وقد قامت الهيئة الأسترالية للمناهج والتقييم وإصدار التقارير بإعداد مجموعة من مواد الكفايات العامة التي أعدت في الأساس لتوضح كتابة المنهج من المرحلة التأسيسية حتى الصف العاشر ثم تم تطويرها لتساعد المعلمين والمدارس على فهم هذه الكفايات العامة في المنهج المباشر وغير المباشر ولدعم المتعلمين ذوي الاحتياجات المتنوعة:

الكفاية الأولى: تعلم اللغة أو القراءة والكتابة Literacy

الكفاية الثانية: الحساب Numeracy

الكفاية الثالثة: التفكير الناقد والإبداعي Creative Thinking and Critical

الكفاية الرابعة: الكفاية الشخصية والاجتماعية personal and social capability

الكفاية الخامسة: الفهم الثقافي Understanding Intercultural

الكفاية السادسة: تقنية المعلومات والاتصال: ICT) Information and Communication Technology)، وتتضمن هذه الكفاية العناصر التالية:

١. تطبيق الممارسات الأخلاقية والاجتماعية عند استخدام تقنية المعلومات والاتصال.
٢. إدارة وعمل تقنية المعلومات والاتصال.

الكفاية السابعة: الفهم الأخلاقي Understanding Ethical

وتتضمن هذه الكفاية العناصر التالية:

١. فهم المفاهيم والقضايا الأخلاقية.
٢. التفكير المنطقي في اتخاذ القرارات والتصرفات.
٣. اكتشاف القيم، والحقوق والمسئوليات.

(ACARA,2013).

خامساً: التجربة السنغافورية:

تبنت وزارة التربية في جمهورية سنغافورة مشروع (CIVICS AND MORAL EDUCATION SYLLABUS SECONDA) بهدف التنمية القيمية والأخلاقية؛ حيث تمحور حول تعزيز المنظومة القيمية وإدراجها في مناهج التعليم تحت مجموعتين رئيستين كل مجموعة تكونت من (موضوع تعلم أهداف - مفاهيم - قيم):

الأولى / مجموعة القيم العليا وتضم قيم: الوعي بالذات - اتخاذ القرار - المواطنة (الاهتمام بسنغافورة) - الوعي الاجتماعي- المحبة- الاحترام- تحمل المسؤولية - الاستقامة- الجدارة الثانية / مجموعة القيم الدنيا وتضم قيم: العدالة - الأمانة- الشجاعة الأدبية - المسؤولية الاجتماعية - الثقة - أمانة الكلمة. (الغامدي،١٤٣٧، ص ٣٥.)

كما إن نظام التعليم في سنغافورة يعتمد على أن المعارف والمهارات يجب أن ترتكز على القيم values ومن القيم تنطلق الكفايات الاجتماعية والعاطفية-Competencies Emotional and So cial ويبنى عليها ما يسمى بكفايات القرن ٢١ Century Competencies (٢١) فالقيم -والتي تشمل الاحترام، والمسؤولية، والنزاهة، والاهتمام، والمرونة والانسجام- تشكل الأساس لبناء الكفايات الاجتماعية والعاطفية -وهي الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات واتخاذ القرار الصائب. وهذه بدورها تقود إلى بناء كفايات القرن ٢١لدى الطالب وهي: مهارات الثقافة المدنية والوعي العالمي وتعدد الثقافات، والتفكير النقدي والابتكاري، ومهارات الاتصال والتعاون والمعلومات. ويهدف بناء هذه الكفايات إلى تحقيق المخرجات الأربع للتعليم السنغافوري:

- شخص واثق person confident
- متعلم ذاتي self-directed learner
- مشارك نشط contributor active
- مواطن مهتم. citizen concerned

وعليه فإنه يتحتم على الطلاب بنهاية المرحلة الثانوية أن تتحقق فيهم الصفات التالية:

- بلوغ الشجاعة الأخلاقية للدفاع عن الحق
- القدرة على تحمل الشدائد
- القدرة على التعامل مع مختلف الحضارات وبلوغ حس المسؤولية الاجتماعية
- الابتكار والمبادرة
- القدرة على ممارسة التفكير التحليلي والاتصال الفعال
- الفخر بكونهم سنغافوريين وإدراك مكانة سنغافورة في العالم
- السعي نحو حياة صحية وتقدير الجماليات والفن من حولهم
- تكوين أهداف شخصية تسعى للتميز. (مركز التميز في التعليم والتعلم، ٢٠١٨، ص.١٨)

سادساً: تجربة جمهورية مصر العربية:

سعت جمهورية مصر العربية بدورها لنشر سبل استخدام التكنولوجيا بين المواطنين، وظهر ذلك جليا من خلال اهتمامها بقضية المواطنة الرقمية واعتبارها المحور الرئيس في الاستراتيجية القومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ٢٠١٢-٢٠١٧ (نحو مجتمع رقمي واقتصاد قائم على المعرفة). (الجزار، ٢٠١٤م، ص٤٤)، كما اتجهت إلى الاهتمام بإعداد "المواطن الرقمي"؛ من خلال تعزيز المواطنة الرقمية، والتركيز على الموضوعات ذات العلاقة بتداول المعلومات، والوصول إليها، كذلك استهدفت الحكومة المصرية في برنامجها "مصر تنطلق ٢٠١٩م -٢٠٢٢م" تعميق التنمية التكنولوجية، وتطوير الخدمات، والتحول الرقمي. (ناجي، ٢٠١٩م)

وفي نفس الإطار تم إطلاق أول شهادة قومية لإكساب المهارات الأساسية للحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات بالمجتمع المصري والتي تحمل اسم شهادة المواطن الرقمي (Digital Cit-izen Certificate) تحت إشراف "مركز الخدمات الإلكترونية والمعرفية" التابع للمجلس الأعلى للجامعات المصري بالتعاون مع شركة "MKCL" الرائدة عالمياً في مجال محو الأمية الرقمية (الدهشان، ٢٠١٦م، ص.٧٧).

سابعاً: التجارب المحلية:

أشارت وزارة التعليم السعودية في (٢٠١٢) بأنه على كل تربوي سواء كان في مؤسسات التعليم العام أو العالي، معني بتأسيس استراتيجية تربوية يحقق فيها أبعاد ومعايير المواطنة الرقمية

من خلال المقررات الدراسية المختلفة ولاسيما الحاسب الآلي، ومن خلال الأنشطة اللامنهجية والإذاعة المدرسية؛ لتشجيع الطلاب على توسيع شبكات تواصلهم دولياً وعالمياً، في ظل اهتمامات منهجية مشتركة يكون أساسها ومنبعها احترام الثقافات والمجتمعات الأخرى، والتقيد بأسس التعامل الأخلاقي في توظيف برامج وتطبيقات التواصل الاجتماعي لخدمة العلم والثقافة، من خلال وضع استراتيجيات تعليم وتعلم تؤسس المهارات الحياتية. (محروس، ٢٠١٨، ص.٥٢).وقد اعتبرت المملكة العربية السعودية المواطنة الرقمية مساراً من مسارات مبادرة توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ICT المطبقة في عدد من المدارس المنظمة للبرنامج الوطني لتطوير المدارس، والتي من ضمن استراتيجياتها تدريب المعلمات والطالبات على إنتاج مقالات إعلامية ووسائط رقمية في مجال نشر وتطبيق المواطنة الرقمية، كما بدأت في إعداد برامج ودورات تدريبية للمعلمين وأولياء الأمور لتوعيتهم بجوانب ومجالات المواطنة الرقمية ومساعدتهم على تنشئة وتربية أبنائهم، إضافة إلى جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج، في مجال ترجمة بعض الكتب والدراسات الرائدة في هذا المجال. (الدهشان، ٢٠١٦، ص.٧٨)، (آل حزيمي،١٤٤١، ص. ٢٢).

إجابة السؤال الخامس:

ما التصور المقترح لتوظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى للتعامل الإيجابي في العالم الرقمي وفقاً لرؤية المملكة الطموحة ٢٠٣٠؟

فلسفة التصور:

يُعد المنهج الخفي أحد أساليب التوجيه غير المباشر للتربية على القيم والمبادئ ليس على مستوى المدرسة فحسب بل في كل نواحي الحياة، ونظراً لفاعليته الكبيرة في تعديل السلوك والتوجيه فيستخدمه كثير من التربويين في إضفاء صبغة غير مباشرة للقيم المجتمعية وبناء أدوات الاتصال الفعال بين الفرد ومجتمعه والمجتمعات الأخرى بأسلوب غير رسمي وبمنهج خفي غير معلن. ويتجسد ذلك في العصر الحاضر من خلال قدرته على بناء قيم رقمية لدى الطلبة، لمواجهة كثير من التحديات التي تواجههم في إدراكهم ووعيهم بقيم العالم الرقمي التكنولوجي، وممارستهم لتلك القيم الرقمية ليحافظ المجتمع على تماسكه وبنائه الرصين، وليحافظ الفرد فيه على قيمه ومعتقداته الإسلامية التي تضمن له العيش بسلام وأمان في عالم متغير، ويحاول التصور الحالي أن يحقق التكامل بين أدوار مؤسسات التربية والتعليم كالجامعات والمدارس ومؤسسات المجتمع الأخرى كالقطاعات الأمنية ودور الرعاية الاجتماعية، والمساجد والمنابر الدعوية ...وغيرها ممن يعملون معاً لبناء إنسان العصر الحاضر ويحرسون المجتمعات ويحمونها من تأثير متغيرات العصر.

أهداف التصور

يهدف التصور الحالي إلى وضع إطار عام يحكم كثيراً من الممارسات التربوية والتعليمية في إكساب القيم الرقمية وفق متطلبات المنهج الخفي، وذلك من خلال تحقيق ما يلي: -

١. تحديد أدوار مؤسسات التعليم والمجتمع المدني الأخرى في تحقيق التنمية التكاملية الشاملة للمجتمع.
٢. تمكين طلاب وطالبات التعليم العام والجامعي من اكتساب القيم الرقمية بشكل غير مباشر.
٣. وضع برامج وأنشطة للمنهج الخفي في التعليم

غير المباشر لشباب الوطن.

٤. تنمية القيم الرقمية لدى الطلاب والطالبات وفق منهج غير رسمي.

٥. الربط بين ممارسات المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة وبين متطلبات تحقيق رؤية ٢٠٣٠.

منطلقات التصور:

ينطلق التصور ممن المرتكزات والأسس التالية:

١. وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تضمنت التوجه إلى بناء مجتمع حيوي من خلال محور القيم الراسخة الذي يستهدف تعزيز القيم الإسلامية بواسطة:

- تعزيز قيم الوسطية والتسامح
- تعزيز قيم الاتقان والانضباط
- تعزيز قيم العدالة والشفافية
- تعزيز قيم العزيمة والمثابرة.

٢. وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تضمنت التوجه إلى بناء مجتمع حيوي من خلال محور القيم الراسخة الذي يستهدف تعزيز الهوية الوطنية بواسطة:

- غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني.
- المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به.
- العناية باللغة العربية.

٣. وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تضمنت التوجه إلى بناء وطن طموح من خلال محور المواطنة المسؤولة الذي يستهدف رفع مستوى تحمل المواطن للمسؤولية بحيث:

- نتحمل المسؤولية في حياتنا.
- نتحمل المسؤولية في أعمالنا.
- نتحمل المسؤولية في مجتمعنا.

٤. برنامج التحول الرقمي بالمملكة العربية السعودية الذي يستهدف تبني أنظمة الاتصالات وتقنية المعلومات وتفعيل استخدامها للوصول إلى مجتمع معلوماتي واقتصاد رقمي؛ مما يستدعي الاهتمام ببناء منظومة قيم رقمية فاعلة للشباب السعودي.

٥. يمثل المنهج الخفي أسلوباً تعليمياً غير مباشر يمكّن الأفراد من التعلم منه بطريقة غير مباشرة.

٦. يُعد الانفتاح الثقافي والاجتماعي الذي تعيشه المجتمعات بفعل المستحدثات التكنولوجية مؤشراً مهماً لدراسة القيم وتعهدها.

٧. أصبحت الأجهزة والأدوات الرقمية شائعة الاستخدام لدى أفراد المجتمع السعودي.

مبررات التصور:

يمكن تحديد المبررات التي تمثل نواة التصوّر في النقاط التالية:

- أصبحت التقنيات الرقمية في هذا العصر مكوناً أساسياً من مكونات الحياة ولم تعد من كمالياتها، وبالتالي فلا يمكن الاستغناء عنها.
- قيم الناشئة ـ دون أدنى شك ـ ستتأثر بالمستجدات الثقافية والحضارية والرقمية بصفة خاصة.
- هذا التأثر يُعَدُ في ظاهره إيجابياً، لكن الذي يخشى منه أن يغلب التأثير السلبي على الأثر الإيجابي؛ فالطلبة – خاصة المراهقين – في كثير من الأحيان يستخدمون التقنية في مجالات الترفيه ومتابعة المشاهير وآخر الصيحات وهدر الأوقات ... وغيرها من جوانب الاستخدام السلبي.
- حتى في حال الافتراض بأن تأثير التقنية إيجابي؛ فإن الوقاية خير من العلاج وبالتالي

فمشروع التصور سيكون فاعلاً في تكوين المناعة القيمية الجيدة لدى الطلاب والتي تحميهم ـ بإذن الله ـ من الانحراف خلف مزالق التقنية والتوظيف السلبي لها.

- التقنيات الحديثة تساعد كثيراً في اختصار الوقت والجهد وتوفر المال في حال توظيفها إيجابياً في عمليات التعليم والتعلم والبحث العلمي.
- تشير نتائج البحث الميداني الذي استجاب له (١١١٤) طالباً وطالبة من مراحل التعليم المتوسطة والثانوية والجامعية؛ إلى عدد من النتائج التي تكسب بناء التصور أهمية خاصة من أهمها:

— انخفاض درجات وعي الطلاب في أغلب القيم الرقمية مقارنة بدرجات الممارسة - رغم إن المتوقع العكس - إذا أن الممارسة تستدعي الوعي أولاً ثم الممارسة - مما يشير على أن ممارسة الطلاب لا تستند على إطار نظري قوي أو منهجية علمية وقد يُعزى ذلك لضعف البرامج التوعوية والأنشطة التعليمية المخصصة للوعي التقني.

— حصلت قيمة (تكوين صداقات متنوعة عبر الإنترنت) على أقل درجة وعي في منظومة القيم ككل؛ بمتوسط (٢,٥٩)، مما يدعو إلى أهمية إيجاد البرامج والممارسات المناسبة للعناية بهذه القيمة لتصبح مهارة لما لها من دور فاعل في رسم الصورة المضيئة للمجتمع السعودي والقيم الأخلاقية والدينية التي يتحلى بها والتي تستدعي تكوين صداقات ناضجة مع الأقران من مختلف دول العالم.

— حصلت قيمتي (البحث العلمي المفيد في الفضاء الرقمي)، و(التفكير النقدي الفاحص) على درجات منخفضة عن باقي عناصر منظومة القيم ككل؛ بمتوسط (٢,٦٥)؛ حيث إن الأمم تتنافس اليوم في إيجاد جيل يحسن البحث العلمي ويستطيع التعلم بذاته، ويوظف كل ذلك في سبيل نموه المعرفي والمهاري والأخلاقي، ونهضة مجتمعه.

— كما إن تسلح المتعلمين بمهارات التفكير الناقد ضرورة ملحة لتعاملهم مع العالم الرقمي بكفاءة وبصيرة، والقدرة على التعرف على النافع والضار والصائب والخاطئ من الكم المعلوماتي المتدفق عبر القنوات الإلكترونية بصورة مذهلة وسريعة؛ مما يدعو إلى أهمية إيجاد البرامج والممارسات المناسبة للعناية بهاتين القيمتين وصقلهما.

- تشير نتائج البحث الميداني الذي استجاب له (٤٥٠) معلم/ ة وولي أمر من مدن ومحافظات مختلفة؛ إلى عدد من النتائج التي تكسب بناء التصور أهمية خاصة من أهمها:

— وجود اختلاف بين إجابات الطلاب أنفسهم وإجابات والمعلمين وأولياء الأمور حول درجات ممارسات الطلبة للقيم الرقمية حيث تشير النتائج إلى تدني الممارسات بنسبة ملفتة من وجهة المعلمين وأولياء الأمور مما يشير إلى أهمية وضع التصور تلافياً لما قد يكون من عدم دقة الطلبة في وضع الدرجة الصحيحة للممارسات القيمية ولأن وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور مما يعتد به في مثل هذه الحالات ومما قد يكون أكثر مصداقية وموضوعية.

— هناك تدني في درجات ممارسات الطلاب للقيم الرقمية (الدّينيّة) و(الفكرية) عن باقي مجالات القيم الرقمية، وحيث إن القيم الدينية تحتل أهمية بالغة في حياة المجتمعات فإن تدني هذه القيم يعد مؤشراً خطيراً جدير بالدراسة

والاهتمام. من جانب آخر فإن تدني القيم الفكرية لا يقل أهمية وخطورة عن سابقه حيث إن ذلك يؤسس للأفكار المنحرفة وكذلك الإرهابية والسلوكيات السيئة والممارسات السلبية.

- تشير نتائج البحث الاستقرائي الذي استجاب له ٣٠ خبيراً من رتب علمية متعددة؛ إلى عدد من النتائج التي تكسب بناء التصور أهمية خاصة من أهمها:

— أهمية وفاعلية توظيف المنهج الخفي في تعزيز وبناء منظومة القيم الرقمية.

— بينت النتائج أن هناك (٥) مداخل لتوظيف المنهج الخفي في تعزيز القيم الرقمية، جميعها تحقق ذلك بدرجة عالية، وتأتي على الترتيب التنازلي التالي:

١. مدخل المواطنة في العالم الرقمي.
٢. مدخل الاتصال في العالم الرقمي.
٣. مدخل التعليم في العالم الرقمي.
٤. مدخل القدوة في العالم الرقمي.
٥. مدخل الإبداع والريادة في العالم الرقمي.

- بينت النتائج أن هناك عدداً من المؤشرات - المندرجة تحت تلك المداخل - يمكن أن يؤدي توظيفها إلى تعزيز القيم الرقمية بدرجات مرتفعة، وتأتي على الترتيب التنازلي التالي:

١. إبراز الصورة المشرقة لتعاليم وسماحة الدين الإسلامي.
٢. التوعية بخطورة الإدلاء بأي معلومات أو نشر وسائط تضر بالأمن الوطني.
٣. تشجيع الحوار والنقاش العلمي بين المتعلمين.
٤. توظيف مهارات الاتصال الفعال في الحوار الهادف المبني على الاحترام المتبادل.
٥. الوعي بأساليب التصدي لأي سلوك غير أخلاقي قد يتعرض له من الآخرين عبر الفضاء الرقمي.
٦. الدفاع عن مكتسبات الوطن.
٧. قراءة شروط وحيثيات أي حساب إلكتروني قبل الموافقة عليها.
٨. تحمل المسؤولية الشخصية حيال أي سلوك أو تعامل في الفضاء الرقمي.

- يأتي هذا التصور كترجمة لنتائج وتوصيات عدد من الدراسات السابقة كدراسة القصير(٢٠١٢)، والأحمدي(٢٠١٥)، وحمد (١٤٣٩)، والقرني (٢٠٢٠)؛ التي أشارت إلى أن هناك دوراً فاعلاً للمنهج الخفي في تحسين العملية التعليمية، وفي بناء وتشكيل السلوك والمهارات والقيم والاتجاهات الإنسانية بشكل عام.

تأسيساً على ما سبق وبناء على نتائج الدراسة الميدانية الحالية، والدراسات الأخرى والمؤتمرات ذات العلاقة فإن الشروع في صياغة مثل هذا التصور يعد من الأهمية بمكان لما تكتسبه القيم من مكانة عظمى في بناء المجتمعات المتقدمة والرائدة على المستويين المحلي والعالمي.

متطلبات التصور:

حتى يحقق التصور أهدافه، يستحسن الباحثان ما يلي:

١. تبني مبادرات وبرامج التصور ضمن الخطة العامة للقطاعات التي يمكن أن تحقق ذلك.
٢. بناء وثيقة شراكة مجتمعية بين مؤسسات المجتمع المدني.
٣. العمل على وضع خطة زمنية للبرامج والأنشطة للتنفيذ.
٤. بناء قياسات أداء لمتابعة التنفيذ ومؤشرات للتحقق من فاعلية البرامج وقياس أثرها.

الجهات ذات العلاقة بتنفيذ التصور

١. إمارة المنطقة.
٢. القطاعات الأمنية.
٣. وزارة التعليم ممثلة في المدارس والجامعات والمعاهد التدريبية.
٤. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف ممثلة في المساجد.
٥. وزارة الإعلام ممثلة في هيئة الإذاعة والتلفزيون.
٦. الأندية المحلية ولجان التنمية الاجتماعية.

المبادرات والبرامج التي يقترحها التصور

أولاً: المبادرات التنفيذية التي تقوم بها مؤسسات التعليم:

١. استحداث أنشطة مدرسية عن القيم الرقمية في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.
٢. تخصيص الإذاعة المدرسية للحديث عن القيم الرقمية.
٣. تصميم مسابقات طلابية تعزز مفاهيم الطلاب وممارساتهم حول القيم الرقمية، الدينية والاجتماعية والعالمية والاقتصادية.
٤. التوعية بأضرار الألعاب الإلكترونية.
٥. تصميم برامج ترويحية تعليمية لطلاب الصفوف المبكرة.
٦. تكليف الطلاب بكتابة مقالات ومذكرات عن آداب الحوار والتواصل الإنساني مع الآخر في العالم الرقمي.
٧. إعداد الجدول المدرسي الرقمي.
٨. يكلف الطلاب بإعداد بحوث عن حقوق المواطنة في العالم الرقمي.
٩. المعارض المدرسية الرقمية.

ثانياً: المبادرات التنفيذية التي تقوم بها المساجد والمنابر الدعوية والأسرة:

١. تخصيص خطبة الجمعة للحديث عن بناء قيم الشباب وضرورة تأسيسهم في العالم الرقمي على القيم الصحيحة.
٢. تقديم دورات لأفراد مجتمع المسجد في طرق مواجهة تحديات العالم الرقمي المعاصر.
٣. إبراز مظاهر القيم الوطنية في العالم الرقمي عبر الندوات وكلمات المساجد.
٤. تخصيص بعض برامج الإذاعة العامة للمنطقة للتحدث عن العالم الرقمي ومتطلبات الحياة فيه بسلام وأمان.
٥. إقامة الخطاب الديني الاجتماعي وفق متطلبات التعايش في العصر الرقمي.
٦. التوعية غير المباشرة بالقيم الإسلامية في العالم الرقمي.
٧. إبراز النماذج الإسلامية المتعايشة مع العالم الرقمي.
٨. إبراز أهمية الهوية الثقافية للأمة.
٩. تمثل القدوة الحقيقية في التعامل الرقمي داخل الأسرة.
١٠. صياغة ضوابط وقوانين أسرية للاستخدام الفاعل للتقنية المنزلية والالتزام بها.
١١. توفير برامج الأمان والحماية الأسرية للطفل.
١٢. ضرب الأمثلة بالنماذج التربوية المثالية في التعامل الرقمي.

ثالثاً: المبادرات التنفيذية التي يقوم بها الإعلام المرئي والمسموع الرسمي وغير الرسمي:

١. بث برامج تلفزيونية عن العالم الرقمي ومتطلبات الحياة الآمنة في هذا العصر.
٢. إقامة الندوات واللقاءات مع المختصين والمفكرين والتقنيين للحديث عن العصر الرقمي.
٣. تسجيل لقاءات تلفزيونية مع طلاب وطالبات معرضين للخطر، ممن كانت لهم سابق تجارب

غير جيدة في العالم الرقمي.

٤. إبراز النماذج التربوية القادرة على التكيف مع متغيرات العالم الرقمي.

٥. الاستفادة من برامج الأطفال للتركيز على القيم الحيوية في العالم الرقمي كاللغة العربية والوطنية، والتعايش مع الآخرين والتسامح مع النفس والغير، والألعاب الإلكترونية ومساوئها.

٦. تبني برامج أطفال كرتونية لتعزيز القيم الرقمية الدينية والاجتماعية والفكرية والترويحية.

٧. إقامة مقابلات واستطلاعات تلفزيونية للأطفال لتعزيز القيم الرقمية المختلفة.

٨. وضع ضوابط للاستخدام الإيجابي للتقنية (الناب شات- تويتر-فيس بوك- انستقرام) من قبل الأشخاص المؤثرين.

رابعاً: المبادرات التنفيذية التي يقوم بها القطاعات الأمنية:

١. توعية الجيل بالممارسات الخاطئة عند استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي.

٢. إعداد تقارير مصورة ومعارض عن ضحايا الابتزاز الرقمي.

٣. إبراز الدور الصارم للقطاعات الأمنية للتعامل مع الخارجين عن القانون عن طريق الوسائل المختلفة.

٤. توعية الأجيال بأدوارهم تجاه الوطن ومقدراته والذود عنه عبر الواقع الرقمي.

٥. الاستفادة من الشاشات الإعلانية في الشوارع لإبراز أهمية التمسك بالقيم الرقمية والتحذير من مضار عدم الالتزام بها على الوطن والمجتمع والفرد.

٦. المشاركة في إقامة محاضرات إرشادية في المدارس والجامعات.

٧. تخصيص برامج توعوية للانعكاسات السلبية للتعامل غير الراشد في العالم الرقمي كالتفاعل مع قضايا: المخدرات الرقمية- وجرائم الإنترنت- والإدمان الرقمي.

نتائج البحث

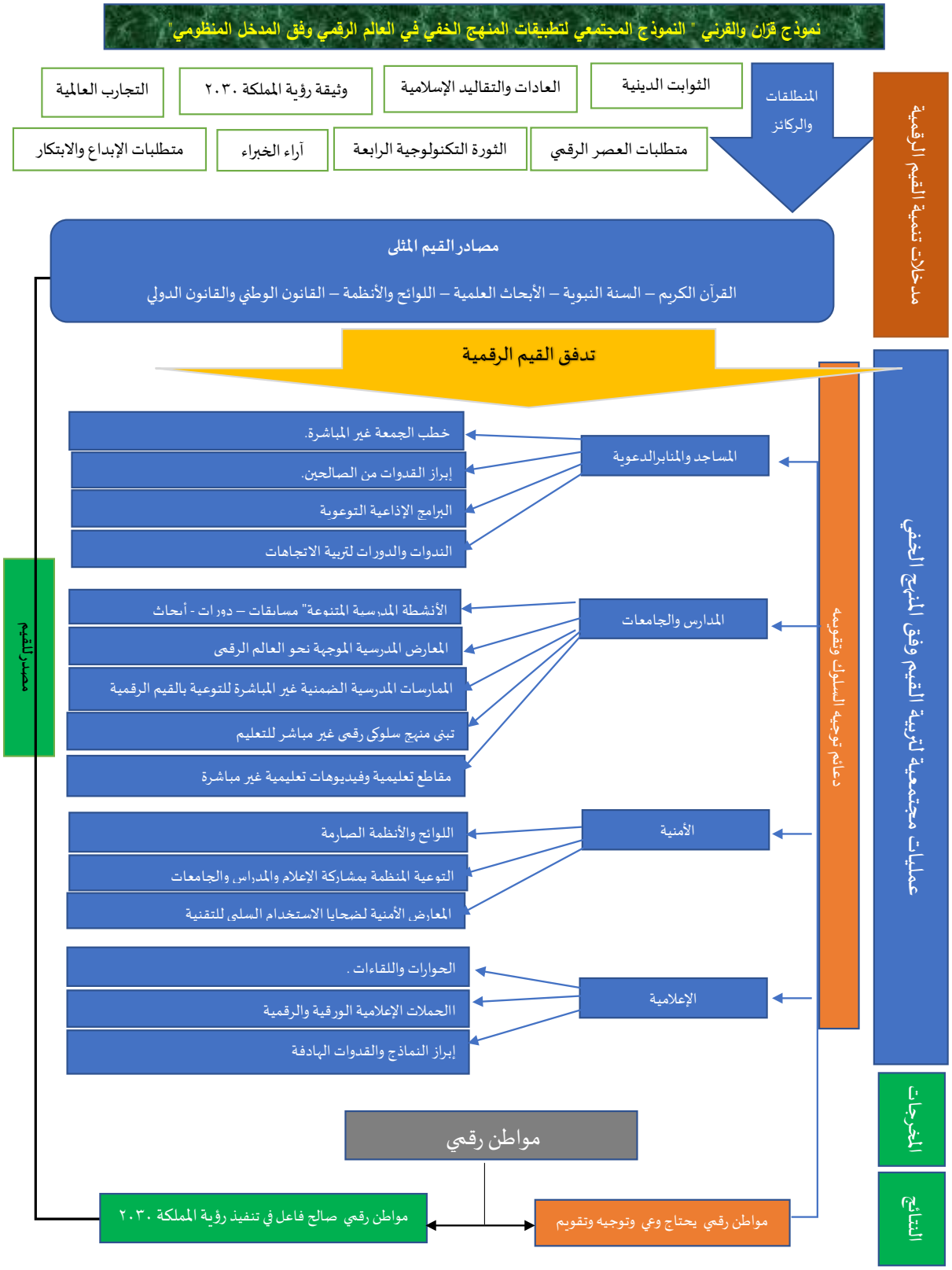
تتلخص نتائج البحث فيما يلي:

١. وفقاً لنتائج استجابات الطلاب فإنه لدى الطلاب درجات وعي وممارسة "عالي" للقيم الرقمية؛ حيث حققت جميع المحاور الرئيسية السبعة متوسطات بدرجات(عالية)، كما حققت جميع القيم المتفرعة منها درجات (عالية) في جانبي الوعي والممارسة معاً.

٢. وفقاً لنتائج استجابات المعلمين وأولياء الأمور فإن القيم الرقمية الوطنية كانت لدى الطلاب بدرجة "عالية" بمتوسط (٢٫٤٤)، فيما كانت القيم الرقمية الترفيهية، والقيم الرقمية العالمية، والقيم الرقمية الاقتصادية، والقيم الرقمية الاجتماعية، والقيم الرقمية الفكرية، والقيم الرقمية الدينية متوفرة لدى الطلاب بدرجة متوسطة، بمتوسطات (٢٫١٦)، و(٢٫١٣)، و(٢٫١٠)، و(٢٫٠٩)، و(١٫٩٩)، و(١٫٩٨) على التوالي.

٣. أن المداخل الرئيسية الخمسة والمداخل الفرعية المندرجة تحتها تعد مناسبة لتوظيف المنهج الخفي في إكساب المتعلمين القيم المثلى في العالم الرقمي من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم حيث جاءت جميعها بدرجة عالية عدا مدخل (تعلم اللغات المختلفة) فقد جاءت مناسبته بدرجة متوسطة.

٤. أن هناك تجارب عالمية متعددة يمكن أن يستفاد منها في بناء منظومة القيم الرقمية وتم


نموذج قزان والقرني " النموذج المجتمعي لتطبيقات المنهج الخفي في العالم الرقمي وفق المدخل المنظومي"
المنطلقات والركائز
الثوابت الدينية
العادات والتقاليد الإسلامية
وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠
التجارب العالمية
متطلبات العصر الرقمي
الثورة التكنولوجية الرابعة
آراء الخبراء
متطلبات الإبداع والابتكار
مدخلات تنمية القيم الرقمية
مصادر القيم المثلى
القرآن الكريم – السنة النبوية – الأبحاث العلمية – اللوائح والأنظمة – القانون الوطني والقانون الدولي
تدفق القيم الرقمية
عمليات مجتمعية لتربية القيم وفق المنهج الخفي
دعائم توجيه السلوك وتقويمه
مصدر للقيم
المساجد والمنابرالدعوية
خطب الجمعة غير المباشرة.
إبراز القدوات من الصالحين.
البرامج الإذاعية التوعوية
الندوات والدورات لتربية الاتجاهات
المدارس والجامعات
الأنشطة المدرسية المتنوعة" مسابقات – دورات - أبحاث
المعارض المدرسية الموجهة نحو العالم الرقمى
الممارسات المدرسية الضمنية غير المباشرة للتوعية بالقيم الرقمية
تبنى منهج سلوكى رقمى غير مباشر للتعليم
مقاطع تعليمية وفيديوهات تعليمية غير مباشرة
الأمنية
اللوائح والأنظمة الصارمة
التوعية المنظمة بمشاركة الإعلام والمدارس والجامعات
المعارض الأمنية لضحايا الاستخدام السلبى للتقنية
الإعلامية
الحوارات واللقاءات .
االحملات الإعلامية الورقية والرقمية
إبراز النماذج والقدوات الهادفة
مواطن رقمي
مواطن رقمي صالح فاعل في تنفيذ رؤية المملكة ٢٠٣٠
مواطن رقمي يحتاج وعي وتوجيه وتقويم
المخرجات
النتائج

الاستفادة منها في بناء التصور الحالي للدراسة، كالتجربة: الأمريكية، والكندية، والأسترالية، والسنغافورية، والتجربة المصرية، وبعض التجارب المحلية.

٥. تم التوصل إلى بناء تصور للقيم الرقمية في العالم الرقمي من خلال المنهج الخفي وممارساتها المتعددة وفق المدخل المنظومي.

توصيات البحث:

يوصي البحث بما يلي:

١. أن يتم العمل على تعزيز إدراك الطلاب وتنمية وعيهم بطرق التعامل مع التقنيات الرقمية بآليات متنوعة.

٢. على الوالدين أن يقوموا بمتابعة ودعم ممارسات أبنائهم في التعامل مع القيم الرقمية كطريقة للتعايش السليم وتحقيق السلامة والفاعلية لها.

٣. أن تتبنى وزارة التعليم وثيقة القيم الرقمية كأسلوب للتعامل مع القيم الرقمية في العالم الرقمي.

٤. تقوم وزارة التعليم بتضمين القيم الرقمية في أنشطة المدارس والممارسات التعليمية غير المنهجية.

٥. تقوم الجهات الأمنية والقطاعات المختلفة في المجتمع بدورها في التوعية والتثقيف بالقيم الرقمية المتنوعة.

٦. أن تتبنى وزارة التعليم إنشاء منهج للسلوك والأخلاق للقيم والأخلاق في العالم الرقمي ويتضمن مجالات القيم الرقمية التي تم تحديدها (القيم الرقمية الدينية- القيم الرقمية الفكرية- القيم الرقمية العالمية- القيم الرقمية الاجتماعية-القيمالرقميةالترفيهية...وغيرها).

٧. أن تتبنى إمارة منطقة مكة المكرمة إنشاء وحدة مختصة بتقويم القيم الرقمية للمجتمع المكي، وتتبنى التصور الحالي وتتولى الوحدة التنسيق مع القطاعات المعنية لتعزيز القيم الرقمية لدى أبناء المجتمع المكي.

مقترحات البحث:

يقترح البحث ما يلي:

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مستوى المناطق التعليمية المختلفة.

٢. دراسة متقدمة عن فاعلية القيم الرقمية في نمو شخصية المتعلمين المتكاملة.

٣. دراسة عن أثر اتقان الطلاب للقيم الرقمية في تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي.

٤. دراسة عن واقع ممارسة قادة المدارس والمعلمين وأئمة المساجد وقادة القطاعات الأمنية والمؤثرين في المجتمع للمنهج الخفي في مجتمعات العمل وانعكاسات ذلك على سلوك الشباب السعودي.

٥. دراسة عن القدوات البارزة في المجتمع ومدى تأثيرها في نمو السلوك الرقمي لأبناء المجتمع.

المراجع بالعربية:

١. أبو العينين، علي خليل. (١٩٨٨). القيم الإسلامية والتربية. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حلبي.

٢. الأحمدي، مريم. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مفهوم المنهج الخفي وتحليله وتوظيفه لدى معلمات المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٠(٣).

٣. الأشقر، أيمن محمود. (٢٠١٧). القيم التربوية المتضمنة في كتب الرياضيات الفلسطينية للصفوف (١-٤). مؤتمر كلية التربية الأول بجامعة فلسطين الموسوم بـ: القيم في المجتمع

الفلسطيني-واقع وتحديات،جامعة الأقصى.

٤. آل حزيمي، آمال. (١٤٤١). المواطنة الرقمية. https://cutt.us/2pj9K

٥. أميرة، الأغا، إسليم، نور. (٢٠١٨). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز القيم الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره، جامعة القدس.

٦. أمين الحق، محمد. (٢٠١٢). القيم الإسلامية في التعليم وآثارها على المجتمع. مجلة دراسة الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ. المجلد التاسع ديسمبر ٢٠١٢م (ص ٣٤٤-٣٣٥ (.

٧. الجزاز، هالة حسن بن سعد. (٢٠١٤م)، دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٥٦).

٨. الجلاد، ماجد. (٢٠٠٧). تعلم القيم وتعليمها. تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة (ط.٢).

٩. حمد، حامد. (١٤٣٩). دور المنهج الخفي في تعزيز المسؤولية الأخلاقية. مجلة جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم. السنة الثالثة. (٥)، ١٥٣-١٩٠.

١٠. الخطيب، محمد. (٢٠٢٠). دور الجامعة في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى طلبتها في ضوء التغيرات الثقافية ومستجدات العصر. المجلة العربية للنشر العلمي، (٢٠).

١١. الدهشان، جمال علي. (٢٠١٦). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي،مجلةنقدوتنوير،(٥)،الفصل الثاني.

١٢. رؤية المملكة ٢٠٣٠(بدون تاريخ النشر). ماهي رؤية ٢٠٣٠. تمت زيارة الموقع بتاريخ ١٤٤٢/١٠٦ /https://www.vision2030.gov.sa

١٣. الراشد، خولة رسمي. (٢٠٢٠). مدى امتلاك طلبة الجامعات الأردنية الحكومية مهارات المواطنة الرقمية. المجلة العربية للعلوم والنشر للأبحاث- العلوم التربوية والنفسية، ٤(١٠).

١٤. سفيان، بوعطيط. (٢٠١٢). القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة منتوري. الجزائر.

١٥. السليحات، روان، الفلوح، روان، والسرحان، خالد. (٢٠١٨). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. مؤتمر كلية العلوم التربية التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز. مجلة العلوم التربوية، ٤٥(٣).

١٦. الشرعة، ممدوح منيزل. (٢٠١٧). أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الدينية والأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٤(٤)، ملحق ٨، الجامعة الأردنية

١٧. صبرينة، حديدان، أسماء، خالد. (٢٠١٨). الاقتصاد الرقمي واستهلاك القيم الغربية لدى الشباب. الملتقى الوطني الثالث حول المستهلك والاقتصاد الرقمي. المركز الجامعي عبدالحفيظ بوالصوف- ميلة.

١٨. عبدالرحمن ، نجلاء، علي، هيام. (٢٠٢٠).

دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طالب وطالبات بعض الجامعات المصرية "دراسة ميدانية". المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. جامعة بورسعيد، (١٧) ،١٤٧٩-١٤٩٢.

١٩. عبدربه، عبير. السفياني، صالحه. الرفاعي، دعاء. محمد، رحاب. وعبد المقصود، رشا (٢٠٢٠). دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طالب وطالبات بعض الجامعات المصرية "دراسة ميدانية". مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (٦٠).

٢٠. عبدربه، عبير، السفياني، صالحة، الرفاعي، دعاء، ومحمد، رحاب. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتعزيز قيم المواطنة الرقمية والهوية الوطنية باستخدام تكنولوجيا ثلاثية الابعاد لأطفال الروضة من وجهه نظر المعلمات. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (٦٠).

٢١. العزاوي. فائزة.(٢٠٠٦). المنهج الخفي فلسفته وتطبيقاته التربوية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. جامعة بغداد. العددان التاسع والعاشر. ص٤٨-٦٩

٢٢. العفيصان، عبد الرحمن. (٢٠٠٦). أثر التحول في القيم الشخصية والأسرية على السلوك العنيف لدى مرتكبي جرائم العنف من الشباب في مدينة الرياض. مذكرة غير منشورة. الرياض، ٣٧.

٢٣. الغامدي، ماجد. (١٤٣٧ه). بناء برنامج في تنمية قيم الزاهة لطالب المرحلة الثانوية في مقرر الحديث بالمملكة العربية السعودية. [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢٤. فلاته، إبراهيم محمود. (١٩٩٨م). المنهج المستتر ودوره في العملية التربوية في المدرسة الابتدائية. مطابع بهادر.

٢٥. فهمي، نورهان. (١٩٩٩). القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية. المكتب الجامعي الحديث، ١٠١.

٢٦. القحطاني، أمل سفر. (٢٠١٨). مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ١(٢٦).

٢٧. القرني، يعن الله علي. (٢٠٢٠). توظيف المنهج الخفي في تعزيز المنظومة القيمية لدى طلاب وطالبات التعليم العالي "نموذج مقترح كيفية تطبيقه في مناهج الرياضيات". مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الانسانية،٢٨(٢)، ٢٦١-٢٩٣.

٢٨. القصير، وسيم. (٢٠١٢). المنهج الخفي وعلاقته بالقيم الأخلاقية والجمالية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية. مجلة الفتح بكلية التربية بالجامعة السورية، (٥٠)، ٣٤٠-٣٥٦.

٢٩. محروس، غادة كمال. (٢٠١٨م)، مستوى معرفة معلمي رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، (١٩)، الجزء الخامس.

٣٠. مركز التحليل الإحصائي ودعم القرار. (٢٠٢٠). تقرير اليوم العالمي للشباب السعودي ٢٠٢٠. الهيئة العامة للإحصاء.

٣١. مركز التميز في التعليم والتعلم. (٢٠١٨م). تجارب دولية في التعليم القائم على الكفايات، جامعة الملك سعود. tqryr_lkfyt_-_9_bryl. (pdf (ksu.edu.sa

٣٢. المصري، مروان، أكرم، شعث (٢٠١٧). مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم. مجلة جامعة فلسطين، ٣(١١)،١٦٧-٢٠٠.

٣٣. ناجي، مها محمود محمد، (٢٠١٩م)، المواطنة الرقمية ومدى الوعي بها لدى طلبة قسم المكتبات والوثائق والمعلومات بجامعة أسيوط: دراسة استكشافية، المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات، جامعة القاهرة، كلية الآداب،١(٢).

٣٤. النوري. قيس (١٩٨١). الحضارة والشخصية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. العراق١ (٢) ٦٩.

٣٥. وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠(بدون تاريخ). تمت الزيارة بتاريخ ١٥/ ٠٦/ ١٤٤٢. (https://www.vision2030.gov.sa/ar/node/381).

References in English

1. Abd Rabbo, Abeer, Al-Sufyani, Salha, Al-Rifai, Doaa, and Muhammad, Rehab. (2020). A proposed visualization to enhance the values of digital citizenship and national identity using 3D technology for kindergarten children from the point of view of the teachers. Journal of Specific Education Research, Mansoura University, (60).
2. Abd Rabbo, Abeer. Al-Sufyani, Saleh. Al-Rifai, supplication. Muhammad, Rehab. Abdul-Maqsoud, Rasha (2020). The role of mobile phone applications in promoting the values of digital citizenship among male and female students of some Egyptian universities, "field study". Journal of Specific Education Research, Mansoura University, (60).
3. Abdul Rahman, Najla, Ali, Hiyam. (2020). The role of mobile phone applications in promoting the values of digital citizenship among male and female students of some Egyptian universities, "field study". Scientific Journal of the Faculty of Kindergarten. Port Said University, (17), 1479-1492.
4. Abu Al-Enein, Ali Khalil. (1988). Islamic values and education. Medina: Ibrahim Halabi Library.
5. Al-Ahmadi, Maryam. (2015). The effectiveness of a proposed program in developing the concept of the hidden curriculum, analyzing it, and employing it among middle school teachers. Taibah University Journal for Educational Sciences, 10 (3).
6. Al-Ashqar, Ayman Mahmoud. (2017). The educational values included in the Palestinian mathematics books for grades (1-4). The first conference of the College of Education at the University of Palestine, tagged with: Values in Palestinian Society - Reality and Challenges, Al-Aqsa University.
7. Al-Azzawi. Winner. (2006). The hidden curriculum, its philosophy and educational applications. Journal of Edu-

and personality. Ministry of Higher Education and Scientific Research. Iraq 1 (2) 69.

14. Al-Qahtani, Amal Travel. (2018). The extent to which the values of digital citizenship are included in the educational technologies course from the viewpoint of the faculty members. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. 1 (26).
15. Al-Qarni, may God help me. (2020). Employing the hidden curriculum in strengthening the value system for male and female students of higher education, "a suggested model how to apply it in mathematics curricula." King Abdulaziz University Journal: Arts and Humanities, 28 (2), 261-293.
16. Al-Rashed, Khawla Rasmi. (2020). The extent to which students of Jordanian public universities possess digital citizenship skills. Arab Journal of Science and Research Publishing - Educational and Psychological Sciences, 4 (10).
17. Al-Sharaa, Mamdouh Manizel. (2017). The effect of using social networking sites on the system of religious and moral values among a sample of the Hashemite University students in Jordan. Journal of Educational Sciences Studies, 44 (4), Supplement 8, The University of Jordan
18. Al-Sulaihat, Rawan, Al-Falouh, Rawan, and Al-Sarhan, Khaled. (2018). The degree of awareness of the concept of digital citizenship at the undergraduate level in the Faculty of Educational cational and Psychological Research. Baghdad University. The ninth and tenth numbers. Pp. 48-69
8. Al-Dahshan, Jamal Ali. (2016). Digital citizenship as an introduction to Arab education in the digital age, Naqd and Enlightenment Magazine, (5), Chapter Two.
9. Al-Ghamdi, Majid. (1437 AH). Building a program in developing the values of integrity for high school students in the Hadith course in the Kingdom of Saudi Arabia. [Unpublished PhD Thesis], Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
10. Al-Jazz, Hala Hassan Bin Saad. (2014), The role of the educational institution in inculcating the values of digital citizenship: a proposed conception, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, (56).
11. Al-Khatib, Muhammad. (2020). The university's role in consolidating and strengthening the values of belonging and citizenship among its students in light of cultural changes and modern developments. Arab Journal of Scientific Publishing, (20).
12. Al-Masry, Marwan, Akram, Shaath (2017). The level of digital citizenship among a sample of Palestine University students, from their point of view. Palestine University Journal, 3 (11), 167-200.
13. Al-Nouri. Qais (1981). Civilization

25. Fallatah, Ibrahim Mahmoud. (1998 AD). The hidden curriculum and its role in the educational process in the primary school. Bahadur Press.

26. Hamad, Hamid. (1439). The role of the hidden curriculum in promoting moral responsibility. University Journal of the Holy Quran and the rooting of sciences. Third Year. (5), 153-190.

27. Mahrous, Ghada Kamal. (2018), the level of knowledge of kindergarten teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the dimensions of digital citizenship. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Girls' College of Arts, Sciences and Education, (19), Part Five.

28. Nagy, Maha Mahmoud Mohamed, (2019 AD), Digital Citizenship and its Awareness among Students of the Department of Libraries, Documents and Information at Assiut University: An Exploratory Study, The Scientific Journal of Libraries, Documents and Information, Cairo University, Faculty of Arts, 1 (2).

29. Sabrinah, Hadidan, Asmaa, Khaled. (2018). The digital economy and the consumption of Western values among young people. The third national forum on consumer and the digital economy. University Center Abdelhafid Boulesouf - Mila.

30. Short, handsome. (2012). The hidden curriculum and its relationship to the ethical and aesthetic values of fourth grade students in the Syrian Arab Republic. Sciences at the University of Jordan. Conference of the College of Education Sciences "Education in the Arab World Towards a Distinguished Education System." Journal of Educational Sciences, 45 (3).

19. Al-Ufaisan, Abdul-Rahman. (2006). The impact of the shift in personal and family values on the violent behavior of young perpetrators of violent crimes in the city of Riyadh. Unpublished note. Riyadh, 37.

20. Amin al-Haqq, Muhammad. (2012). Islamic values in education and their effects on society. Journal of the Study of the International Islamic University of Chittagong. Volume 9, December 2012 (pp. 344-335).

21. Amira, Al-Agha, Islam, Nour. (2018). The role of social networking sites in promoting social values among Palestinian university students and ways to develop them, Al-Quds University.

22. Center for Excellence in Teaching and Learning. (2018 AD). International experiences in competency-based education, King Saud University. tqryr_lkfyt_-_9_bryl.pdf (ksu.edu.sa)

23. Center for Statistical Analysis and Decision Support. (2020). Report of the International Saudi Youth Day 2020. General Authority for Statistics.

24. Fahmy, Nourhan. (1999). Religious values for youth from a social service perspective. Modern University Office, 101.

tion for Canada. Retrieved Feb 4, 2018, from http://www.c21canada.org.

4. Eurydice. (2013). Citizenship education at school in Europe. Eurydice. The information network on education in Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Fitriani, ely(2017). Implements of hidden curriculum in Religion Values. Magestere study in University of Islam Nigeria magazine.
6. Literacy with ICT. (2009). Digital Citizenship. Retrieved from: http://lwict-digitalcitizenship.Wikispaces.com.
7. Medha, Sari. Ahmat,Doganay(2009). Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. educational Sciences: Theory and Practice, 9(2), 925-940.
8. Prewitt, Andrea (2008). A study of Georgia's hidden curriculum: Institutional discrimination in the eighth grade. Capella University, ProQuest Dissertations Publishing, 2008. 3311301.
9. Ribble, M., Bailey, G. (2006). Digital citizenship. At all grades levels.
10. Thompson, P. (2013). "The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning". Computers & Education, 65(1), 12-33.
11. Wren, David (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. South Scranton intermediate school. Libra publisher. Vol.34.No.135.

public. Al-Fath Magazine, Faculty of Education, Syrian University, (50), 340-356.

31. Sufyan, Bouaait. (2012). Personal values in light of social change and their relationship to professional harmony. [Unpublished PhD thesis]. College of Humanities and Social Sciences. Mentouri University. Algeria.
32. The Hangman, Majid. (2007). Learn and teach values. A theoretical and practical envisioning of methods and strategies for teaching values. House of the March for Publishing, Distribution and Printing (ed. 2).
33. The Kingdom of Saudi Arabia Vision 2030 document (undated). Accessed 06/15/1442
34. The Kingdom's Vision 2030 (without publication date). What is Vision 2030. The site was visited on 106/1442 https://www.vision2030.gov.sa/ .

English References

1. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2013). General capabilities fact sheet. Retrieved from http://docs.acara.edu.au/resources/General_Capabilities_2011.pdf
2. Berardi,R.(2016). Elementary teachers' perceptions of value and efficacy regarding the instruction of digital citizenship. Unpublished master thesis, Immaculate University
3. C21 Canada (2012). Shifting minds: A 21st century vision of public educa-

مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بمحافظة الزلفي

Demands of Using Augmented Reality to Teach Science from the Perspective of Science Teachers at the Secondary Stage in Zulfi Governorate

د.ميساء هاشم زامل الشريف
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بقسم العلوم التربوية في كلية التربية بالزلفي في جامعة المجمعة

Dr Maysaa Hashem Zamil Al-Shareef
Associate Professor of Curricula and Teaching Sciences
Department of Educational Sciences, College of Education in Zulfi, Majmaah University
Email: m.alshareef@mu.edu.sa

١٤٤٢هـ/ ٢٠٢١م

https://doi.org/10.56760/RLKM4413

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مطالب الواقع المعزز اللازمة في كل من:(منهج العلوم الطبيعية، المعلم، المتعلم، البيئة التعليمية) من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة الزلفي، وكذلك الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة بين استجابات عينة الدراسة حول توافر مطالب الواقع المعزز باختلاف المتغيرات التالية (العمر، الخبرة، الدورات التدريبية).

ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة طبقت على عينة قوامها (٥١) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات العلوم وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٤٢-١٤٤١هـ).

كان من أبرز النتائج ما يلي: أن درجة توافر مطالب الواقع المعزز اللازم توافرها في كل من: (المنهج، المعلم، المتعلم، البيئة التعليمية) جاءت بدرجات متفاوتة بين عالية جداً، وعالية، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جداً، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المطالب اللازم توافرها في كل من: (المنهج، المعلم، المتعلم، البيئة التعليمية) لصالح الفئة العمرية الأقل سناً (٢٥- ٣٠)، ولصالح ذوي الخبرة الأكثر من (١٠) سنوات، ولصالح ذوي الدورات التدريبية الأكثر من (١٠) دورات.

وفي ضوء النتائج السابقة تم وضع بعض التوصيات منها: الاهتمام بتوظيف المطالب الّتي حدّدتها الدّراسة في بناء، وتطوير مناهج العلوم الطّبيعيّة، بتخصصاتها

Abstract

The study aimed at identifying the degree of availability of the required Augmented Reality demands in each of: (the natural science curriculum, the teacher, the learner, the educational environment) from the perspective of science teachers at the secondary level in Zulfi Governorate, as well as the statistically significant differences between the responses of the study sample about the availability of Augmented Reality demands according to the following variables (age, experience, training courses). To achieve these goals, the descriptive approach was used, and a questionnaire was prepared and applied to a sample of (51) male and female teachers during the second semester of the year (1442-1441 AH). The most prominent results were as follows: The degree of availability of the Augmented Reality demands that are required to be available in each of: (curriculum, teacher, learner, educational environment) came in varying degrees as "very high, high, medium, weak, and very weak), and there are statistical significant differences between the average responses of the study sample about the demands that must be met in each of: (curriculum, teacher, learner, educational environment) in favor of the younger age group (25-30), and for those with more than (10) years of experience, and to those with more training courses out of (10) courses. In light of the previous results, some recommendations

المختلفة، العمل على تنمية مهارات المعلمين والمتعلمين في استخدام الواقع المعزز، وتأهيلهم لذلك بورش العمل والبرامج التدريبية، والاهتمام بتهيئة البيئة التّعليميّة التي تعين على تنفيذ الواقع المعزز، وتوفير كافة المستلزمات والإمكانيات اللازمة لتحقيق ذلك.

واقترحت الدراسة: إجراء دراسة تجريبية حول أثر استخدام الواقع المعزز في تدريس العلوم الطبيعية على تحصيل المتعلّمين، وعلى اتّجاهاتهم نحو هذه التقنية، وأخرى حول معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم الطّبيعيّة في المراحل المختلفة.

الكلمات المفتاحية:
الواقع المعزز، تدريس العلوم، المرحلة الثانوية.

were made, including: interest in employing the demands identified by the study in building and developing natural science curricula, with its various disciplines, working on developing the skills of teachers and learners in the use of Augmented Reality, and qualifying them for this in workshops and training programs, and drawing attention to creating the educational environment to implement Augmented Reality, and provide all the necessary requirements and capabilities. The study suggested conducting an empirical study on the effect of using Augmented Reality in teaching natural sciences on learners' achievement and their attitudes towards this technology, and another one on the obstacles ahead of using Augmented Reality technology in teaching natural sciences at different stages.

Keywords:
Augmented Reality, Traching Science, High School

مقدمة:

يشهد العصر الحالي انفجاراً معلوماتياً متزايداً وثورة تكنولوجية رقمية هائلة؛ ونتيجة لذلك كان لزاماً على النظام التعليمي مواكبة هذه التطورات للوصول إلى مخرجات تعليمية متميزة قادرة على مواجهة التغيرات المتلاحقة والتكيف معها.

ولعل أبرز هذه التغيرات الطفرة الهائلة في مجال تكنولوجيا الأقمار الصناعية، والوسائط المتعددة، والتعلم الإلكتروني، والتي نشأت في ظلالها تقنية الواقع المعزز والذي يعتبر من أهم المستحدثات التكنولوجية التي تستخدم في كافة المجالات لاسيما مجال التعليم والتعلم.

وتعتبر تقنية الواقع المعزز من أهم الاتجاهات المستقبلية في التكنولوجيا حيث تعمل على دمج الواقع الحقيقي بالواقع الافتراضي عن طريق إضافة طبقة من المعلومات إلى الإدراك البصري للإنسان تمكنه من رؤية الواقع الحقيقي مدموجاً معه معلومات تعززه باستخدام الأجهزة التي تخدم هذه التقنية(الحسيني، ٢٠١٤).

فهي تجمع بين المعلومات الافتراضية والبيئة الحقيقية، ويعزز الإدراك لدى المتعلم من خلال استخدام أكثر من حاسة مثل السمع واللمس والرؤية(Liang,2015,p 219).

وظهرت تكنولوجيا الواقع المعزز بعد تكنولوجيا الواقع الافتراضي، وتقوم هذه التكنولوجيا على تعديل الواقع الحقيقي بإضافة عناصر رقمية بهدف تحسين إدراك المتعلم، وعلى هذا فإنها تشتمل على أربع عناصر رئيسة وهي: كاميرا لالتقاط المعلومات المستهدفة، علامات وهي المعلومات المستهدفة، أجهزة الهاتف وتستخدم

لتخزين ومعالجة المعلومات، وأخيراً المحتوى الرقمي (Abd Majid, Mohammed &Sulaim-an,2015,p112)

وتمتاز تقنية الواقع المعزز بعدد من المميزات منها: قدرتها على تشجيع التعلم الحركي، وتدعيم التعلم بمجموعة كبيرة من عناصر التعلم الرقمية التي تساعد على دمج المتعلمين في عملية التعلم، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم (Diaza, Hin-capieb &Morenoc,2015,p206)

كما تسمح تقنية الواقع المعزز بتطوير الكتب الدراسية التقليدية من خلال إضافة عناصر رسومية متنوعة مثل الفيديوهات التعليمية أو الصور أو الأصوات أو حتى العناصر ثلاثية الأبعاد، مما يساعد المتعلم على الانغماس في عملية التعلم وتحقيق أهداف العملية التعليمية، وزيادة دافعية التعلم (Coimbra, Cardoso& Maceus, 2015).

ويوضح سيرو وايبانز وكلوز(Serio, Ibanez,& Kloos,2013,p587)أن الواقع المعزز هو بيئة خصبة جداً وغنية للتعلم التفاعلي المتكامل، حيث أن الواقع الافتراضي يوفر للمتعلم كل ما يحتاجه ليتعلم شيئاً جديداً أو يصنع فكرة جديدة، كما يتيح للمتعلم فرصة التخيل وبناء التصورات دون عوائق لوجستية، ثم تطبيق هذه الأفكار والتصورات عندما تصبح جاهزة للتنفيذ الحقيقي في وقت حقيقي.

ويعد التعليم بتقنية الواقع المعزز أحد الحلول الحديثة لعلاج الملل والرتابة في التعليم التقليدي، حيث تزيد من التفاعل والحوار، وتنمي مستوى الإدراك؛ حيث يشاهد الطلبة من خلال تقنية الواقع المعزز فيديوهات وشروحات وصور ذات أبعاد ثلاثية مما يعطي الموقف التعليمي مزيداً من الديناميكية والنشاط ويعزز التعلم التعاوني، ويعمل على زيادة الدافعية وجذب الانتباه (قشطة، ٢٠١٨، ص ٣).

وخلصت كثير من الدراسات كدراسة الحسيني (٢٠١٤)، والشثري والعبيكان (٢٠١٦)، والشريف وآل مسعد (٢٠١٧) إلى القدرة الكبيرة التي يمكن لهذه التقنية أن تؤثر به في العملية التعليمية منها: إشراك الطلبة في العملية التعليمية، ومساعدة المعلمين على العرض والشرح، وسهولة استيعاب المعلومات، وردود الفعل الإيجابية للطلبة وزيادة التحصيل العلمي لديهم.

ودلت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس على أن توظيفها يساعد المتعلمين على الإبداع والتفكير وزيادة التحصيل، كما أوصت العديد من الدراسات باستخدامها في التعليم بعد أن ظهرت نتائجها الإيجابية كدراسة مشتهي (٢٠١٦)، وأحمد (٢٠١٧)، وجرجس (٢٠١٧)، والدهاسي(٢٠١٧)، وجودة(٢١٠٨) والتي أثبتت فاعلية الواقع المعزز على تنمية التفكير والاتجاهات.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية التقنية وتطبيقاتها، ودورها الفاعل في تطوير كافة عناصر المنهج بمفهومه الحديث؛ فقد تعاقبت العديد من التطورات والمستحدثات في مجال تقنيات التعليم، بدءاً بالحاسوب التعليمي، والفيديو التفاعلي، والتلفزيون التعليمي، والوسائط المتعددة، والأقمار الصناعية، إلى أن ظهرت شبكة الانترنت؛ والتي تعد من أهم التطورات العلمية التي ساهمت في ظهور العديد من الاتجاهات الحديثة في مجال تقنيات التعليم مثل: التعليم الالكتروني، والتعليم عن بعد، والتعليم النقال، والجامعة الافتراضية، والواقع الافتراضي(أبو حكمة، ٢٠١٨: ص ٦).

وقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في

مجال التدريس عدم وجود قدرة عالية في استخدام وسائل وطرق التدريس التكنولوجية؛ الأمر الذي انعكس على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، إذ كان الاعتماد بشكل كبير على طرق واستراتيجيات التدريس التقليدية والتي غالباً لا تربط بين النظرية والتطبيق في تدريس العلوم، وتبعث الملل والروتين، وتضعف الدافعية، وهذا الواقع الملموس أثبتته دراسة الدليمي (٢٠٢٠، ص ص ٢٢-٢٣) حيث أظهرت:

- ٨٣٪ على وجود تدني في مستوى التحصيل الدراسي في تدريس بعض المقررات الدراسية.
- ٩١٪ من المعلمين والمعلمات يستخدمون الطرق التقليدية في عملية التدريس.
- ٨٣٪ من المعلمين والمعلمات لا يستخدمون الأجهزة الذكية والتطبيقات التكنولوجية.
- ١٠٠٪ من المعلمين والمعلمات ليست لديهم معرفة بتقنية الواقع المعزز لأن أساليب التدريس المتبعة هي الأساليب التقليدية دون ربط النظرية بالتطبيق، الأمر الذي لم يعد كافياً لتلبية متطلبات العملية التعليمية لاسيما مع التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم في مجال الاتصال والمعلومات.

كما دعت دراسة أحمد (٢٠١٧) إلى ضرورة تعميم توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في التدريس لمختلف المراحل التعليمية، وضرورة الاهتمام بتطوير برامج تطبيقات الواقع المعزز.

وتوصلت دراسة كل من كيب ورامبولا(Kipp & Rampolla,2012) ورنير(Ren-ner,2014) إلى إمكانية استخدام الواقع المعزز في التدريس، ويتضمن المواد التعليمية التفاعلية، والرسوم المتحركة، والفيديوهات والصوت والصورة باستخدام الأجهزة المحمولة.

بينما أشارت دراسة كل من الغامدي (١٤٢٩) وبن سحيم (١٤٣٣)، إلى قلة في أعمال الطلبة التي يمكن أن توصف بأنها أعمال إبداعية، إذ يعد ضعف امتلاكهم لمهارات التفكير الإبداعي أحد أهم الأسباب وراء هذه المشكلة وغالباً ما تكون طرق التدريس التقليدية سبباً في تدني الملكات الإبداعية، وضعف الاستعانة بالمستحدثات التكنولوجية التي تحبب الطلبة في المادة وتشد انتباههم وتزيد من عمق تفكيرهم.

وعليه جاءت هذه الدراسات متوافقة مع توقعات الباحثة لذلك كان من الضروري معرفة متطلبات استخدام الواقع المعزز في عملية التدريس حيث تمحورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم المرحلة الثانوية بمحافظة الزلفي؟

وتفرع من السؤال الرئيس السابق تساؤلات الدراسة التالية:

س١/ ما درجة توافر مطالب الواقع المعزز اللازمة في كل من:(منهج العلوم الطبيعية، المعلم، المتعلم، البيئة التعليمية) من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة الزلفي؟

س٢/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات معلمي ومعلمات العلوم حول توافر مطالب الواقع المعزز باختلاف المتغيرات التالية (العمر، الخبرة، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على درجة توافر مطالب الواقع المعزز اللازمة في كل من:(منهج العلوم الطبيعية، المعلم، المتعلم، البيئة التعليمية) من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة الزلفي.

٢. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة بين استجابات معلمي ومعلمات العلوم حول توافر مطالب الواقع المعزز باختلاف المتغيرات التالية (العمر، الخبرة، الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

أ. **الأهمية النظرية: وتكمن في الآتي:**

- مواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة التي شكلت صدىً مهماً في مجال تقنية التعليم ودمجها في العملية التعليمية من خلال توظيفها لأبرز المستحدثات التكولوجية كتقنية الواقع المعزز.
- انسجامها مع مشروع تطوير المناهج الدراسية بما فيها مناهج العلوم، والذي نادت به وزارة التعليم مؤخّرًا لتطوير التّعليم، ومسايرة مطالب التّنمية الاقتصاديّة، والاجتماعيّة في المملكة العربية السعودية.
- الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في عملية تدريس العلوم باستخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.

ب. الأهمية التطبيقية: وتكمن في نتائجها وتوصياتها والتي تسهم في إفادة كل من:

- المعلمين وأعضاء هيئة التدريس: من خلال دعم وتطوير التعليم باستخدام الوسائل التكنولوجية المتقدمة.
- الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس: من خلال تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تفتح مجالاً لبحوث ودراسات مستقبلية لتطوير الممارسات التدريسية من خلال التقنيات الحديثة.
- الطلبة: من خلال توفير بيئة تعليم وتعلم فاعلة وملائمة لقدراتهم وإمكانياتهم، وتطوير مهاراتهم في التعلم الذاتي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تحددت في التعرف على مدى توافر مطالب استخدام الواقع المعزز في كل من: المعلم، والمتعلم، والمنهج، والبيئة التعليمية.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها(٥١) من معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة الزلفي.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٤٢-١٤٤١هـ).
- الحدود المكانية: مدارس التعليم العام الثانوية بمحافظة الزلفي.

مصطلحات الدراسة:

الواقع المعزز Augmented Reality:

يعرفه جون (Joan,2015,p8) بأنه:" طريقة عرض مباشرة وغير مباشرة لبيئة فعلية في العالم الواقعي، حيث يتم زيادة عناصرها من خلال مدخلات حسية يتم إنشاؤها بواسطة الكمبيوتر أو الهاتف المحمول مثل الصوت أو الفيديو أو الرسومات تحاكي العالم الحقيقي".

ويعرف إجرائياً بأنه: استخدام طرق ووسائل قائمة على الأجهزة الذكية تعمل على دمج العالم الحقيقي مع الوسائط الرقمية والتقنيات المختلفة.

مطالب الواقع المعزز Augmented Reality De-mands:

تعرّف إجرائيًا بأنها: المقومات الأساسية اللازمة لاستخدام الواقع المعزز، والتي يجب توفرها في منظومة التدريس (منهج العلوم الطبيعية، والمعلم، والمتعلم، والبيئة التعليمية) لتجعل المتعلمين أكثر تفاعلاً مع العالم الحقيقي وتحسن من عملية الإدراك الحسي لديهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الواقع المعزز:

اكتسبت تقنية الواقع المعزز في الآونة الأخيرة أهمية كبيرة من الباحثين، وبمراجعة الأدبيات نجد الكثير من المصطلحات المرادفة لهذا المفهوم منها: الواقع المدمج، الحقيقة المدمجة، الواقع المضاف، الواقع المزيد، ويعود اختلاف الألفاظ إلى اختلاف طبيعة الترجمة، ويعد مفهوم الواقع المعزز أكثرها استخداماً لدى الباحثين والأكاديميين.

ويعرف خميس (٢٠١٥، ص٢) تقنية الواقع المعزز بأنها: تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي، ويتم التفاعل معها في الوقت الحقيقي أثناء قيام الفرد بالمهمة الحقيقية ومن ثم فهو عرض مركب يدمج بين المشهد الحقيقي الذي يراه المستخدم والمشهد الظاهري المولد بالكمبيوتر الذي يضاعف المشهد بمعلومات إضافية، فيشعر المستخدم أنه يتفاعل مع العالم الحقيقي وليس الظاهري، بهدف تحسين الإدراك الحسي للمستخدم.

كما يعرفها قشطة (٢٠١٨، ص١٠) بأنها: تقنية تفاعلية تشاركية تزامنية بدمج العالم الحقيقي بالعالم الافتراضي من خلال إسقاط الأجسام والمعلومات الافتراضية في بيئة المستخدم الحقيقية لتوفر معلومات إضافية فتعزز الواقع الحقيقي بالصوت والصور ورسوم تفاعلية ثلاثية الأبعاد وفيديوهات بهدف تعزيز الإدراك الحسي مما يساعد الطلبة على التفاعل مع المحتوى الرقمي.

ولذلك تعد تقنية الواقع المعزز أحد أهم التطبيقات التي تشمل الصوت والصورة كنواة أساسية في أسلوب المحاكاة الذي يشكل الأساس في تكوين البيئة الافتراضية الواقعية.

خصائص تقنية الواقع المعزز:

يلخص سليجيبسيفك (Slijepcevic, 2013, p11) والأمير (٢٠١٩، ص ١٥٥) مجموعة من الخصائص التي تتمتع بها تقنية الواقع المعزز كالتالي:

- انسجام استخدام الواقع المعزز مع مجموعة من النظريات مثل: الإدراك المكاني، الرؤية الحركية، ونظريات التعلم.
- تنوع استخدامات الواقع المعزز في العملية التعليمية.
- تعدد طرق عرض الوسائط الرقمية في الواقع المعزز.
- إثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم للتعلم وتعزيز تجربة التعلم.
- استخدام أكثر من حاسة كالرؤية، والسمع، واللمس.
- تفاعل الطلبة مع البيئة المادية من خلال كائنات الوسائط المتعددة.
- سد الفجوة بين التعلم العملي والنظري.
- إيجابية التأثير على التحصيل والاختبارات.

ويضيف جون(joan,2015) مجموعة من الخصائص كالتالي:

- إضفاء صفة البساطة والفعالية على الأشياء والدمج بين الخيال والحقيقة.
- الربط بين الواقع المادي والبيئة الإلكترونية بشكل آمن يمكن مراقبته ومتابعته بدقة.
- برمجة المحتوى الثقافي وفق معايير الجودة واللوائح المنصوص عليها.
- تخطي حدود الزمان، والمكان، والتعقيدات المالية، والإدارية.
- تقليل التكاليف المالية.
- مراعاة الفروق الفردية.

بينما يرى أبو حكمة (٢٠١٨، ص ٣٠) بعض الخصائص المهمة كالتالي:

- الفردية: بمعنى إتاحة الفرصة للطالب أن يتعلم بمفرده؛ ولكن ضمن الموقف الجمعي

للتعلم، وذلك من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

- التنوع: فتقنية الواقع المعزز تحتوي على العديد من الوسائط المتعددة، والمصادر، والخيارات التعليمية.
- الكونية: بمعنى إلغاء القيود الخاصة بالزمان والمكان؛ فالطالب يستطيع استخدام تقنية الواقع المعزز متى شاء وفي أي مكان مع توفر خدمة الإنترنت.
- الإتاحة: فتقنية الواقع المعزز تتيح للطلبة فرصة الحصول على البدائل التعليمية المقدمة عبر هذه التقنية في الوقت الذي يناسبه.

مطالب استخدام الواقع المعزز:

أشار العمري (١٤٣٤، ص ص ٣٤-٣٦) إلى مجموعة من المطالب كالتالي:

١- ما يتعلق بالمناهج التعليمية:

من حيث بناء وتصميم المناهج بطريقة:

- تسمح بتنفيذ التطبيقات التقنية داخل الصف؛ بحيث تدعم التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني.
- تجعل مناهج الموادّ المختلفة مكمّلةً بعضها البعض، ومترابطةً مع مناهج المستويات الّتي تليها.
- تكون إلكترونيّة وتوفيرها على مواقع مصادر المعلومات المتاحة للمتعلّمين.
- تمكّن من تحديثها بصفة مستمرة؛ ليكون مسايرًا، ومتابعًا الأحداث، والتّغيرات في المجتمع، والثّقافة، وما يؤثّر فيهما.
- تسمح بالمشاركة الإيجابية، والمثمرة للمتعلم، مع مراعاة سماته، وخصائص نموّه، وحاجاته، وميوله.
- تسمح باستخدام أساليب تقويم اعتيادية، وإلكترونية.

٢- ما يتعلق بالمعلم:

- وعي المعلم بأهمية تطوير نظم التّعليم الاعتيادي.
- القناعة بأهمية التغيير، والوصول للمستوى الأفضل من خلال التطوير الذاتي، والإفادة من مصادر المعلومات المتاحة.
- قدرته على التفاعل مع أساليب، وأنظمة الواقع المعزز.
- امتلاكه مهارات التنوع في أساليب التّدريس الفعّال.
- امتلاكه مهارات التّدريس الإلكتروني، والّتي تشمل استخدام الأجهزة التعليمية، وعلى رأسها الحاسب الآلي، بما يتضمنه ذلك من تشغيل البرمجيّات، والتعامل مع شبكة الإنترنت، وإدارة المعامل الإلكترونيّة، والفصول الافتراضيّة.
- قدرته على التواصل الإلكتروني بمهارة، واستخدامه الأدوات الإلكترونية اللازمة لذلك.
- امتلاكه لمهارات إدارة الصف، وتوزيع المهام، وتفعيل المجموعات التعليميّة.
- قدرته على استخدام وإدارة مصادر المعلومات الإلكترونيّة.

٣- ما يتعلق بالمتعلم:

امتلاك المتعلم لكل من:

- مهارات استخدام الحاسب الآلي، والتعامل معه.
- مهارات استخدام وتوظيف تطبيقات الإنترنت، وأدوات الاتصال الإلكترونيّ، والفصول الافتراضية.
- مهارات البحث في المقرّرات الدراسية، بتصميماتها الإلكترونية، والاعتيادية.

- مهارات البحث في المصادر المعرفية الإلكترونية، والاعتيادية.
- مهارات المشاركة النشطة والتفاعل الإيجابي.
- مهارات التّفكير العليا.

٤- ما يتعلق بالبيئة التعليمية:

- تجهيز الفصول الدّراسية الاعتيادية بأجهزة تعليمية متنوعة -أهمّها أجهزة الحاسب الآليّ- وربطها بنظام مركزي على مستوى المدرسة، والدائرة التعليمية.
- توفير شبكة إنترنت ذات سرعة اتّصال عالية.
- إنشاء موقع إلكترونيٍّ للمدرسة على شبكة الإنترنت، وربطه بالمدارس الأخرى، وبموقع وزارة التعليم، وبالمواقع التّربويّة، وبمراكز، وقواعد المعلومات ذات الصّلة.
- إنشاء مكتبةٍ رقميّةٍ، وإتاحتها للمتعلّمين، وتحفيزهم على استخدام أوعيتها المعرفيّة.
- توفير مركز لمصادر التعلم، وتجهيزه بالوسائط، والأجهزة اللاّزمة.
- توفير نظم متطوّرةٍ لإدارة التّعلّم، ولإدارة المحتوى، وللتقييم الإلكتروني.
- تصميم فصول افتراضية للمدرسة، وتوفير أرقام سرية؛ لتمكين دخول المتعلمين هذه الفصول وفق موادهم الدراسية ومستوياتهم.

الفرق بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي:

ويفرق خميس (٢٠١٥، ص٢) بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي بكون الافتراضي هو واقع اصطناعي ثلاثي الأبعاد، مولد بالكمبيوتر، يشير إلى الإحساس أو الأثر وليس الحقيقة، فنشعر به عن طريق المثيرات الحسية، ولا نتفاعل معه في الوقت الحقيقي، أما الواقع المعزز فيجمع بين الافتراضي والحقيقي، ونتفاعل معه في الوقت الحقيقي.

ويوضح كولكارني ووتاكول(Kulkarni & Takawale, 2016) أن النقطة الجوهرية في الفرق بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي هو الانغماسية؛ فالواقع الافتراضي يستخدم أقنعة ونظارات خاصة تغمس المتعلمين في التعلم وتحاول إقناعهم بأنهم داخل واقع حقيقي، أما الواقع المعزز على النقيض من ذلك، حيث لا تستغني عن العالم الحقيقي ولكن تستخدم أجهزة الكمبيوتر لتحسينه بطرق مختلفة.

ويشير الحسيني (٢٠١٤) إلى أن الفوارق بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي يمكن توضيحها في الجدول التالي:

وجه المقارنة	الواقع الافتراضي	الواقع المعزز
الوصف	محاكاة لمشاهد من واقع حقيقي أو وهمي	يحتاج لآلية تجمع بين الحقيقي الافتراضي.
شعور المستخدم	يستخدم العالم الافتراضي وكأنه فعلاً فيه	يشعر بعالمه الحقيقي مع بعض المعلومات الإضافية المتناسبة مع واقعه.
مصطلحات إضافية	الحقيقة؛ افتراضية، مصطنعة، ظاهرية الواقع؛ خيالي، تصوري.	الحقيقة؛ مدمجة، معززة، الواقع المزيد، الواقع المضاف.
المحتوى	بيئة ثلاثية الأبعاد تحاكي واقعاً مادياً.	أشكال ثلاثية الأبعاد، أصوات، فيديو، مواقع تواصل اجتماعي ... غيرها.
السيطرة	الحواس البصرية تحت سيطرة النظام.	يحافظ على الشعور بالعالم الحقيقي.
العتاد	أجهزة الإدخال، الفأرة، قفازات اللمس، وأجهزة الإخراج، شاشات، خوذة الرأس.	هواتف ذكية أو جهاز لوحي أو جهاز محمول.

وجه المقارنة	الواقع الافتراضي	الواقع المعزز
أبرز استخداماته في التعليم	لاكتساب خبرات يصعب اكتسابها في الواقع الحقيقي، كالتجول داخل مفاعل نووي، أو التنقل بين المجرات وغيرها.	فهم أكثر للنظريات والحقائق والأشياء غير المحسوسة والعلاقات، وحل المشكلات، وتفسير البيانات، وفهم المسائل المعقدة.
دور المعلم	قائد وموجه	
دور المتعلم	مشارك ومتفاعل	

معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس:

بالرغم من المزايا العديدة لاستخدام تقنية الواقع المعزز إلا أن هناك العديد من التحديات تواجه تطبيق هذا الواقع حيث اتفق كل من أزما(Azuma,2001،ورادي)(Radu,2010،ولي) (Lee,2012)، وكيراوالا وآخرون(Kerawalla et. Al,2006) على الصعوبات التالية:

- ندرة المتخصصين والخبراء بتطبيقات الواقع المعزز.
- وجود مشاكل تقنية متعلقة بعدم ظهور الكائن الرقمي بشكل صحيح أو حدوث تشوه بصري.
- التشكيك حول فعالية تطبيقات الواقع المعزز مقارنة بالطرق التقليدية.
- عدم القناعة الكافية بهذا النوع من التعليم.
- عجز الإمكانات المادية.
- ازدحام المحتوى التعليمي بكم كبير من المعلومات.
- ضعف المهارات الحاسوبية لدى بعض المعلمين.
- وتناول كل من الخميسي ومنور(Alkhamis-i&Monowar, 2013,p8)، والحسيني(٢٠١٤)، أحمد(٢٠١٧) بعض الصعوبات منها:
- صعوبات مادية تتمثل في التكلفة المالية المرتفعة، وعدم توفر عدد كبير من الأجهزة التي تدعم تطبيقات الواقع المعزز.
- صعوبات بشرية تتمثل في ندرة الخبراء وعدم الإلمام الكافي بتفاصيل تكنولوجيا الواقع المعزز، وعدم تفاعل كل من المتعلم والمعلم وقناعتهما بأهمية هذه التطبيقات.
- صعوبات فنية وتتمثل في وجود أخطاء في البرمجةوأخطاءمتعلقةبسرعةوكفاءةعملها.
- وقدمت كل من الحسيني (٢٠١٤)، والخليفة والعتيبي (٢٠١٥) مجموعة من المقترحات للاستفادة من تقنية الواقع المعزز في التعليم منها:
- تحويل الكتاب الدراسي من كتاب جامد إلى كتاب تفاعلي مفعم بالحيوية من خلال دعمه بمقاطع فيديوهات وصوت وصور ثلاثية الأبعاد.
- تقديم محتوى تعليمي تقني يتناسب مع كافة المستويات والأعمار.
- عقد دورات مكثفة للمعلمين والطلبة في تطبيقات الواقع المعزز مما يزيد من تحسين مستوى الأداء.

الدراسات السابقة:

دراسة الغامدي وقطب(٢٠٢٠):

هدفت إلى الكشف عن فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الدمام في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي تم تقسيمهن إلى مجموعة ضابطة(٢٢) طالبة ومجموعة

تجريبية(٢٢) طالبة، تمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس التفكير الناقد، ومقياس الاتجاهات وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الواقع المعزز) وطالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الناقد، ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة المكتبة والبحث بشكل خاص ومهارات التفكير العليا المتضمنة في المواد الدراسية المختلفة بشكل عام.

دراسة الأمير(٢٠١٩):

هدفت لتحديد أثر اختلاف نمط عرض مصورات الواقع المعزز في تنمية التحصيل المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في مادة الحاسب الآلي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأداة في اختبار التحصيل المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، (٣٠) في المجموعة التجريبية، و(٣٠) في المجموعة الضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام نمط مصورات الواقع المعزز ثنائي الأبعاد، والمجموعة التي درست استخدام نمط مصورات الواقع المعزز ثلاثي الأبعاد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست استخدام نمط مصورات الواقع المعزز ثلاثي الأبعاد، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية التحصيل المعرفي لطلاب الثانوية في مادة الحاسب الآلي ومختلف المواد.

دراسة الطرباق وعسيري(٢٠١٩):

هدفت إلى معرفة أثر التدريس بتقنية الواقع المعزز على تنمية التفكير الإبداعي لمقرر التربية الفنية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي المعتمد على التصميم ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية والتطبيق القبلي والبعدي؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (٥٨) في المجموعة الضابطة (٢٩) طالبة وفي المجموعة التجريبية(٢٩) طالبة، كما استخدمت الدراسة اختبار تورانس لقياس التفكير الإبداعي الشكلي، وبطاقة تقييم، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في أداء الطالبات على مقياس التفكير الإبداعي بشكل عام، وعلى مهارات الأصالة، والقدرة على التفصيل، وعلى بطاقة التقييم، بينما لم تتأثر مهارة الطلاقة والمرونة بالواقع المعزز كثيراً، وأوصت الدراسة بضرورة توجيه اهتمام القائمين على تدريس التربية الفنية بأهمية الاستعانة بالواقع المعزز في تنمية تفكير الطالبات الإبداعي.

دراسة قشطة (٢٠١٨):

هدفت إلى تقصي أثر استخدام نمطين للواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، واعتمدت الدارسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدارسة بإعداد اختبار للمفاهيم العلمية واختبار للجوانب Layer Augmented ودليل معلم قائم على الواقع المعزز Element 4D وتطبيق جاهز هو Reality وتكونت عينة الدارسة من (٥٨)

طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية(٢٩) طالبة والمجموعة الضابطة(٢٩) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات قريناتهن في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية، ولاختبار الجوانب المعرفية للحس العلمي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بتبني فكرة تعزيز المقررات الدراسة بأنماط للواقع المعزز، كأحد أساليب التدريس الحديثة، وإلى ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام المستحدثات التكنولوجية ومنها الواقع المعزز لدوره في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي.

دراسة أرابين وشوكور(Arbain & Shukor, 2015):

هدفت إلى توضيح أثر برنامج الجيوجبرا في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدارسة المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً تم تطبيقه على عينة من(٦٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية(٣٠) طالباً يستخدمون برنامج جيوجبرا، وضابطة(٣٠) طالباً يستخدمون التعليم التقليدي، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الجيوجبرا لتدريس الرياضيات.

دراسة يلديز وأكتس(Yildiz & Aktas,2015):

هدفت إلى الكشف عن أثر التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الابتدائية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدارسة من(٤٦) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية(٢٣) طالب يستخدمون التعليم بمساعدة الكمبيوتر، والثانية ضابطة(٢٣) طالب يستخدمون التعليم التقليدي، واستخدمت الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات كأداتين للدراسة، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة كاسكاليس مارتنيس وكونتيرو(Cascales& Martinez& Contero, 2017):

هدفت إلى تحديد الجدوى من استخدام نظام طاولة متعدد اللمس قائم عل تقنية الواقع المعزز لتعلم الرياضيات التطبيقية في التعليم الابتدائي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وكانت الأداة عبارة عن بطاقة ملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام نظام الطاولة متعدد اللمس القائم على تقنية الواقع المعزز يساهم بشكل كبير في زيادة المعرفة المكتسبة من قبل الطلاب، بالإضافة إلى تحسن معرفة الطلاب في التعرف عل العملات المعدنية والفواتير، كما وجد الطلاب أن نظام الطاولة متعدد اللمس القائم على تقنية الواقع المعزز يعتبر جذاباً ومحفزاً حيث كانوا قادرين على حل المشكلات معاً باستخدام هذا النظام.

دراسة ليو وترانق(Liou& Tarng, 2017):

هدفت للمقارنة بين أثر الواقعين المعزز والافتراضي القائمين على الصور ثنائية الأبعاد في تعلم الطلاب في دورة علم الفلك باستخدام طريقة التدريس القائمة على الاستفسارات، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وأداة الدراسة بطاقة ملاحظة وكشفت نتائج هذه الدراسة أن

الطلاب في المجموعة التجريبية الأولى والذين تم تعليمهم باستخدام تقنية الواقع المعزز كان أداؤهم أفضل بكثير من الطلاب في المجموعة التجريبية الثانية الذين تم تعليمهم باستخدام الواقع ا لافتراضي.

دراسة دوناتو(Donato,2018):

هدفت إلى التعرف على دور إجراءات التحسين وآليات التنفيذ المتطورة لبعض تقنيات الواقع المعزز المكاني، واستخدمت الدارسة عددا من الأدوات والأساليب كالخرائط الافتراضية، والصور الممسوحة ضوئياً باستخدام المسح الضوئي ثنائي وثلاثي الأبعاد، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: ضرورة العمل على توجيه الأنظار تجاه الجمع بين التقنيات الحديثة في مجال الواقع المعزز المكاني، والتي يمكن استخدامها على نطاق واسع في مجال المقتنيات الثقافية والتراثية والمواقع التاريخية وقطع العرض المتحفية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات والأبحاث السابقة تم الخروج بعدد من المؤشرات يمكن إجمالها كالآتي:

- معظم الدراسات التي تم استعراضها تسعى إلى التعرف على أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على عدد من نواتج التعلم إجمالاً كتنمية المهارات، والتفكير، والدافعية، والاتجاه، وتفصيلاً إلى تصميم وتقييم أنظمة تعتمد على الواقع المعزز مثل قياس أثرها على نواتج التعلم مثل: التحصيل، واكتساب المعرفة، وتعلم المفاهيم كدراسة كل من: أرابين وشوكور(Arbain & Shukor, 2015) ويلديز وأكتس(Yildiz & Aktas,2015)، وكاسكاليس مارتنيس وكونتيرو (Cascales, Martínez, & Contero, 2017)وليو وترانق (Liou& Tarng, 2017)، وقشطة (٢٠١٨)، والأمير(٢٠١٩)، والطرباق وعسيري(٢٠١٩)، والغامدي وقطب(٢٠٢٠).
- جميع الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهدافها.
- جميع الدراسات السابقة كانت عينتها عبارة عن طلبة التعليم العام.
- استخدمت الدراسات السابقة عدداً من الأدوات ؛ ولكن الأكثر استخدام الاختبارات التحصيلية ، والبعض استخدم مقاييس التحصيل والاتجاه.
- جميع الدراسات مع اختلاف أهدافها والمتغيرات التي تقيستها أجمعت على وجود أثر واضح لاستخدام تقنية الواقع المعزز على نواتج التعلم المختلفة.
- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام هذه التقنية في التعليم.أما الدراسة الحالية فهدفت إلى دراسة مدى توافر مطالب استخدام تقنية الواقع المعزز لتدريس العلوم وبذلك تختلف عن الدراسات السابقة في المتغير التابع والمستقل، كما تمت الإفادة من هذه الدراسات في تحديد محاور الإطار النظري، وفي اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار الفروض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة.

تم استخدام المنهج الوصفي(المسحي) الذي يتطلب مشاركة جميع الأشخاص المستهدفين في الدراسة، بهدف وصف طبيعة الظاهرة، للتعرف على مدى توافر مطالب استخدام الواقع المعزز في كل من: المنهج، والمعلم، والمتعلم، والبيئة

التعليميــة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكــون المجتمــع الأصــلي للدراســة مــن (٥١) معلــم ومعلمــة مــن معلمــي ومعلــمات العلــوم بالمرحلــة الثانويــة بــإدارة التعليــم العــام بمحافظــة الزلفــي، ونظــراً لصغــر حجــم المجتمــع فقــد تــم اختيــار كامــل المجتمــع كعينــة للدراســة (إدارة التعليــم بمحافظــة الزلفــي، ١٤٤٣).

أدوات الدراسة:

تتحــدد الأدوات بحســب طبيعــة الدراســة، وأهدافهــا، وعينتهــا، وبــما أن الدراســة الحاليــة تهــدف إلى التعــرف عــلى مــدى توافــر مطالــب اســتخدام الواقــع المعــزز في كل مــن: المنهــج، المعلــم، والمتعلــم، والبيئــة التعليميــة، فقــد تطلــب ذلــك بنــاء اســتبانة مكونــة مــن أربــع أبعــاد كالتــالي:

- البعــد الأوّل: مطالــب الواقــع المعــزز الــلاّزم توافرهــا في المنهــج ويحتــوي عــلى (١٥) فقــرة.
- البعــد الثــاني: مطالــب الواقــع المعــزز الــلاّزم توافرهــا في المعلــم ويحتــوي عــلى (١١) فقــرة.
- البعــد الثالــث: مطالــب الواقــع المعــزز الــلاّزم توافرهــا في المتعلــم ويحتــوي عــلى (١٢) فقــرة.
- البعــد الرابــع: مطالــب الواقــع المعــزز الــلاّزم توافرهــا في البيئــة التعليميــة ويحتــوي عــلى (١١) فقــرة.

حســاب المعامــلات العلميــة لاســتبانة مطالــب اســتخدام الواقــع المعــزز لتدريــس العلــوم بالمرحلــة الثانويــة:

أولاً: حساب معامل الصدق

١- صدق المحكمين:

قامــت الباحثــة بعــرض اســتبانة مطالــب اســتخدام الواقــع المعــزز لتدريــس العلــوم بالمرحلــة الثانويــة بمحافظــة الزلفــي بصورتهــا الأوليــة عــلى مجموعــة مــن الخــبراء وعددهــم (٢٠) خبــير وذلــك للتعــرف عــلى آرائهــم حــول الفقــرات الخاصــة بالاســتبانة ومــدى قدرتهــا عــلى تحقيــق الهــدف الــذي وضعــت مــن أجلــه، هــو مــا يتضــح في الجــداول (١ - ٤).

جدول (١) الآراء ونسبة موافقة السادة الخبراء حول الفقرات الخاصة بالمحور الأول (مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج)

ن = ٢٠

م	الفقرة	عدد الموافقين	النسبة المئوية ٪
١	بناء المنهج بطريقة متكاملة ومترابطة مع مناهج المستويات الأخرى	٢٠	٪١٠٠
٢	إصدار نسخ إلكترونيّة مرافقة للنّسخ الورقيّة من المناهج	٢٠	٪١٠٠
٣	تصميم المناهج بطريقة تناسب استراتيجيّات التّدريس المستخدمة في تقنية الواقع المعزز	٢٠	٪١٠٠
٤	تصميم المناهج بطريقة تسمح بسهولة تحديثها بشكل دوري	١٨	٪٩٠
٥	بناء المادة التّعليمية وفق أسس ومعايير التّصميم المناسب لتقنية الواقع المعزز	١٩	٪٩٥
٦	احتواء المناهج على وسائل تعليمية تقليدية وإلكترونية مناسبة	١٨	٪٩٠
٧	تنوع الخبرات المستخدمة في بناء المنهج بما يناسب تقنية الواقع المعزز	٢٠	٪١٠٠
٨	تصميم دليل إجرائي لكيفية تنفيذ المنهج بما يتناسب مع تقنية الواقع المعزز	٢٠	٪١٠٠
٩	تضمين المنهج أنشطة وخبرات عملية متنوّعة	١٩	٪٩٥
١٠	تنمية المحتوى لمهارات البحث لدى المتعلّمين	٢٠	٪١٠٠
١١	تنمية المحتوى لمهارات التعلم الذّاتي للمتعلمين	٢٠	٪١٠٠
١٢	توظيف وسائل تعليمية متعددة مساندة لتقنية الواقع المعزز	١٩	٪٩٥

م	الفقرة	عدد الموافقين	النسبة المئوية ٪
١٣	ربط المحتوى بين التّقنية، وأهداف العلوم الطبيعية وخصائصها	٢٠	٪١٠٠
١٤	دعم التّعلم من خلال الفصول الاعتيادية، والافتراضية	١٨	٪٩٠
١٥	التقويم المستمر للمنهج	١٩	٪٩٥

يتضح من جدول (١) أن آراء الخبراء ونسبة والتي تشتمل على عدد (١٥) فقرة تتراوح ما بين موافقتهم على الفقرات الخاصة بالمحور الأول (٩٠ -١٠٠٪).

(مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج)

جدول (٢) الآراء ونسبة موافقة السادة الخبراء حول الفقرات الخاصة بالمحور الثاني (مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم) ن = ٢٠

م	الفقرة	عدد الموافقين	النسبة المئوية ٪
١٦	امتلاك اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني	١٩	٪٩٥
١٧	القدرة على استخدم طرق التدريس، والأساليب التعليمية الحديثة	١٩	٪٩٥
١٨	المهارة في استخدام الحاسب الآلي، والأجهزة التّعليمية	٢٠	٪١٠٠
١٩	التمكن من مهارات البحث في شبكة الإنترنت ومراكز مصادر التعلم	١٨	٪٩٠
٢٠	القدرة على الاتصال الإلكتروني في ضوء متطلبات الواقع المعزز	١٩	٪٩٥
٢١	القدرة على استخدام التطبيقات والبرمجيات التّعليمية	١٨	٪٩٠
٢٢	التمكن من الجمع بين أساليب التّقويم التقليدية والإلكترونيّة	١٩	٪٩٥
٢٣	القدرة على تركيز التعليم حول المتعلّمين والعمل على تحفيزهم	٢٠	٪١٠٠
٢٤	امتلاك مهارة الإدارة الصفية الإلكترونية	١٩	٪٩٥
٢٥	القدرة على تطوير خبرات ومهارات المتعلمين في ضوء متطلبات الواقع المعزز	٢٠	٪١٠٠
٢٦	التقويم المستمر للمعلم في ضوء متطلبات الواقع المعزز	٢٠	٪١٠٠

يتضح من جدول (٢) أن آراء الخبراء ونسبة والتي تشتمل على عدد (١١) فقرة تتراوح ما بين موافقتهم على الفقرات الخاصة بالمحور الثاني (٩٠ - ١٠٠٪).

(مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم)

جدول (٣) الآراء ونسبة موافقة السادة الخبراء حول الفقرات الخاصة بالمحور الثالث (مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم) ن = ٢٠

م	الفقرة	عدد الموافقين	النسبة المئوية ٪
٢٧	امتلاك اتجاهات إيجابية للانتقال للتعلم الإلكتروني	١٩	٪٩٥
٢٨	القدرة على استخدام الحاسب الآلي	٢٠	٪١٠٠
٢٩	امتلاك مهارات العمل التعاوني	٢٠	٪١٠٠
٣٠	امتلاك مهارات التعلم الذاتي	١٨	٪٩٠
٣١	القدرة على الاتصال الإلكتروني مع بقية المتعلمين	١٩	٪٩٥
٣٢	امتلاك مهارة استخدام شبكة الإنترنت ومراكز مصادر التعلم	١٨	٪٩٠
٣٣	القدرة على استخدام الفصول الافتراضية	٢٠	٪١٠٠
٣٤	القدرة على استخدام المختبرات، والمعامل والإلكترونيّة	٢٠	٪١٠٠
٣٥	القدرة على التّعامل مع المقرّرات الإلكترونية	١٩	٪٩٥
٣٦	القدرة على المشاركة الإلكترونية الفاعلة	٢٠	٪١٠٠
٣٧	امتلاك مهارة الحفظ والأرشفة الإلكترونية، والموّاد الدراسية، والوسائل التّعليمية، وتنظيمها	١٩	٪٩٥
٣٨	التقويم المستمر للمتعلم في ضوء متطلبات الواقع المعزز	٢٠	٪١٠٠

يتضح من جدول (٣) أن آراء الخبراء ونسبة موافقتهم على الفقرات الخاصة بالمحور الثالث (مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم) والتي تشتمل على عدد (١٢) فقرة تتراوح ما بين (٩٠ - ١٠٠٪).

جدول (٤) الآراء ونسبة موافقة السادة الخبراء حول الفقرات الخاصة بالمحور الرابع (مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية) ن = ٢٠

م	الفقرة	عدد الموافقين	النسبة المئوية ٪
٣٩	تصميم موقع إلكتروني للمدرسة على شبكة الإنترنت، وربطه بالجهات التعليمية ذات العلاقة	٢٠	٪١٠٠
٤٠	المزج بين البيئة الحقيقية والمحاكاة الإلكترونية	١٩	٪٩٥
٤١	التّدريب المناسب للمعلمين، والمتعلمين على استخدام الأجهزة، والوسائل الإلكترونية	٢٠	٪١٠٠
٤٢	تجهيز الفصول بأجهزة حاسب آلي وشبكة إنترنت، وأجهزة تعليمية	١٩	٪٩٥
٤٣	توفير شبكات اتصال سريعة ودائمة	١٩	٪٩٥
٤٤	توفير مراكز مصادر تعلم تحتوي على الوسائط والأجهزة الإلكترونية اللاّزمة	١٩	٪٩٥
٤٥	تسهيل عملية وصول المتعلّمين إلى مصادر التعلم المختلفة	٢٠	٪١٠٠
٤٦	توفير برامج التّقييم الإلكتروني	٢٠	٪١٠٠
٤٧	توفير نظام إشراف تربوي يتناسب مع تقنية الواقع المعزز	١٩	٪٩٥
٤٨	توفير آلية لنظام متابعة إلكتروني	٢٠	٪١٠٠
٤٩	التقويم المستمر للبيئة التعليمية	٢٠	٪١٠٠

يتضح من جدول (٤) أن آراء الخبراء ونسبة موافقتهم على الفقرات الخاصة بالمحور الرابع (مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية) التي تشتمل على عدد (١١) فقرة تتراوح ما بين (٩٥ - ١٠٠٪).

مما سبق وفى ضوء نتائج الجداول (١ - ٤) يتضح أن آراء الخبراء ونسبة موافقتهم على الفقرات المكونة لاستبانة مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية، والتي تشتمل على عدد (٤) أبعاد بإجمالي (٤٩) فقرة تراوحت ما بين (٨٥ - ١٠٠٪)، وقد ارتضت الباحثة نسبة الموافقة على الفقرات بما لا يقل عن (٨٥٪).

٢- حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لاستبانة مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بمحافظة الزلفي بعد أن تم الحصول على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (١٠) من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية، من مجتمع الدراسة وبخلاف العينة الأساسية، حيث تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، ثم تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكما يتضح في الجدولين (٥)، (٦).

جدول (٥) حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه الفقرة لمحاور استبانة مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية ن = ١٠

مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج		مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم		مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم		مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧٥*	١٦	٠,٧٦٢*	٢٧	٠,٧٤٩*	٣٩	٠,٦٩٨*

مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج		مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم		مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم		مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٢	٠,٦٧٢*	١٧	٠,٧٤٧*	٢٨	٠,٧٠٥*	٤٠	٠,٧٧٥*
٣	٠,٧٧٥*	١٨	٠,٦٦٤*	٢٩	٠,٧٩٢*	٤١	٠,٧٩٣*
٤	٠,٦٨٥*	١٩	٠,٧٢٦*	٣٠	٠,٧٩٤*	٤٢	٠,٧٩٥*
٥	٠,٧٢٨*	٢٠	٠,٧٦٦*	٣١	٠,٨٠١*	٤٣	٠,٧٥٨*
٦	٠,٦٧٢*	٢١	٠,٨٤٧*	٣٢	٠,٨٨٠*	٤٤	٠,٦٩٨*
٧	٠,٦٣٨*	٢٢	٠,٦٤١*	٣٣	٠,٧٤٩*	٤٥	٠,٧١٣*
٨	٠,٧٥٩*	٢٣	٠,٧١٩*	٣٤	٠,٨١٨*	٤٦	٠,٨١٢*
٩	٠,٧١٢*	٢٤	٠,٨٤٧*	٣٥	٠,٦٨٩*	٤٧	٠,٨٢٧*
١٠	٠,٦٧٢*	٢٥	٠,٨٩٠*	٣٦	٠,٧٤٩*	٤٨	٠,٨٦٤*
١١	٠,٦٥١*	٢٦	٠,٧٠٤*	٣٧	٠,٧٨٣*	٤٩	٠,٧٩٣*
١٢	٠,٦٧٢*			٣٨	٠,٨٢٤*		
١٣	٠,٧٩٥*						
١٤	٠,٧٢٨*						
١٥	٠,٦٧٢*						

* دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٥) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه الفقرة لاستبانة مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط ما بين (٠,٦٥١ ، ٠,٨٩٠) ، ويوضح جدول (٦) حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لاستبانة مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية.

جدول (٦) حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لاستبانة مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية ن = ١٠

م	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج	٠,٨٥٩*	٠,٠٥
٢	مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم	٠,٩١٤*	٠,٠٥
٣	مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم	٠,٨٩٩*	٠,٠٥
٤	مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية	٠,٨٧٦*	٠,٠٥

* دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٦) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة كل محور من المحاور الأربعة والدرجة الكلية لاستبانة مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط ما بين (٠,٨٥٩ ، ٠,٩١٤)، مما يدل على أن هناك اتساق ما بين الفقرات والمحاور الخاصة بالاستبانة.

ثانياً :حساب معامل الثبات للاستبانة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة قامت الباحثة باستخدام البيانات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (١٠) من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية، من مجتمع الدراسة وبخلاف العينة الأساسية، وذلك لحساب معاملات الثبات للاستبانة وذلك بطريقتين مختلفتين، معامل (ألفا كرونباخ)، (التجزئة النصفية) بطريقتي سبيرمان - براون وجتمان ، وكما يتضح في جدول (٧).

جدول (٧) حساب معامل الثبات لاستبانة مطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية ن = ١٠

م	المحور	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان - براون	جتمان
١	مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج	٠,٨٧٣	٠,٩١٦	٠,٩٠٦
٢	مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم	٠,٩٤٣	٠,٨٧٧	٠,٨٢١
٣	مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم	٠,٨٨٠	٠,٩٥١	٠,٦٦٨
٤	مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية	٠,٨٣٦	٠,٨٢٧	٠,٧٤٩

* قيمة ألفا كرونباخ الكلية = ٠,٩١٦

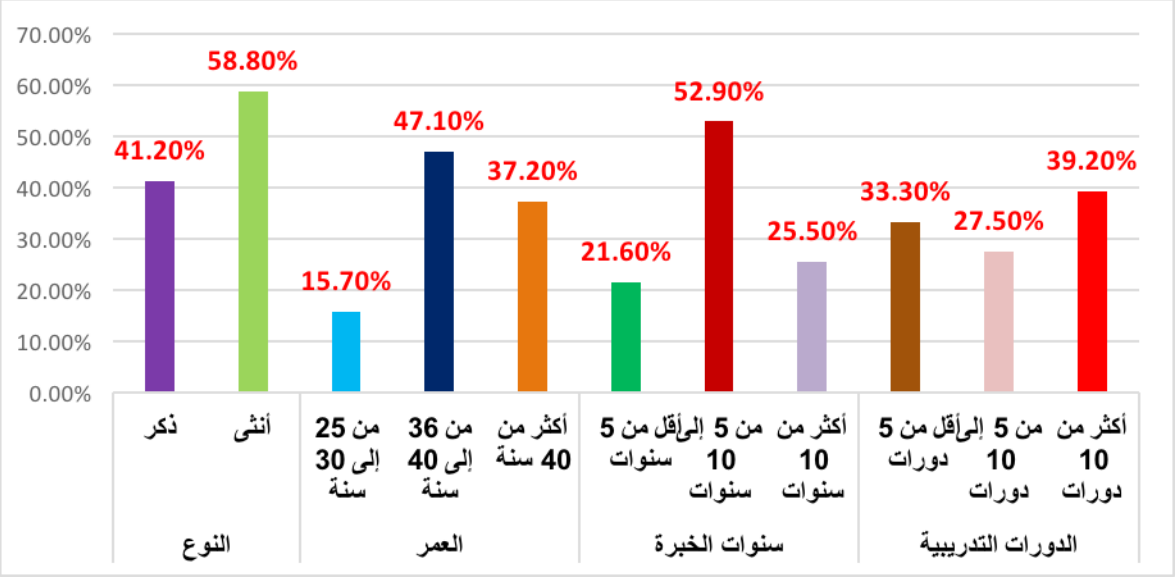
يتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الخاصة بمطالب استخدام الواقع المعزز لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية قد حققت قيم مقبولة في جميع محاور الاستبانة حيث تراوحت بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠,٨٣٦ - ٠,٩٤٣) ، كما لوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بمحاور الاستبانة في كل من طريقتي " سبيرمان - براون ، جتمان " حيث تتراوح في سبيرمان - براون ما بين (٠,٨٢٧ ، ٠,٩٥١) وفي جتمان ما بين (٠,٦٦٨ ، ٠,٩٠٦) وجميعها قيم مقبولة، وبمقارنة قيم ألفا كرونباخ المحسوبة بالقيمة الكلية نجد أن جميع القيم المحسوبة كانت أقل من القيمة الكلية مما يدل على تمتع هذه الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

جدول (٨) جدول توزيع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب متغيرات (النوع، العمر، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)

المتغيرات		العدد	٪	الترتيب
النوع	ذكر	٢١	٪٤١,٢	٢
	أنثى	٣٠	٪٥٨,٨	١
الإجمالي		٥١	٪١٠٠	-
العمر	من ٢٥ إلى ٣٠ سنة	٨	٪١٥,٧	٣
	من ٣٦ إلى ٤٠ سنة	٢٤	٪٤٧,١	١
	أكثر من ٤٠ سنة	١٩	٪٣٧,٢	٢
الإجمالي		٥١	٪١٠٠	-
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١١	٪٢١,٦	٣
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٧	٪٥٢,٩	١
	أكثر من ١٠ سنوات	١٣	٪٢٥,٥	٢
الإجمالي		٥١	٪١٠٠	-
عدد الدورات التدريبية	أقل من ٥ دورات	١٧	٪٣٣,٣	٢
	من ٥ إلى ١٠ دورات	١٤	٪٢٧,٥	٣
	أكثر من ١٠ دورات	٢٠	٪٣٩,٢	١
الإجمالي		٥١	٪١٠٠	-

يتضح من جدول (٨) والخاص بتوزيع المعلمين عينة الدراسة من حيث النوع جاءت المعلمات في المرتبة الأولى بنسبة مئوية تبلغ (٨, ٥٨٪)، يليهم الذكور بنسبة مئوية تبلغ (٢, ٤١٪).

- وبالنسبة لمتغير العمر جاءت الفئة العمرية (من ٣٦ إلى ٤٠ سنة) في المرتبة الأولى بنسبة مئوية تبلغ (١, ٤٧٪) يليها الفئة العمرية (أكثر من ٤٠ سنة) في المرتبة الثانية بنسبة مئوية تبلغ (٢, ٣٧٪)، بينما جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة الفئة العمرية (من ٢٥ إلى ٣٠ سنة) بنسبة مئوية تبلغ (٧, ١٥٪).
- وبالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة جاء في المرتبة الأولى ذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) بنسبة مئوية تبلغ (٩, ٥٢٪) يليهم ذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) بنسبة مئوية تبلغ (٥, ٢٥٪)، بينما جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) بنسبة مئوية تبلغ (٦, ٢١٪).
- أما بالنسبة لمتغير عدد الدورات التدريبية جاء في المرتبة الأولى الحاصلين على دورات تدريبية (أكثر من ١٠ دورات) بنسبة مئوية تبلغ (٢, ٣٩٪) يليهم الحاصلين على دورات تدريبية (أقل من ٥ دورات) بنسبة مئوية تبلغ (٣, ٣٣٪) ، بينما جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة الحاصلين على دورات تدريبية (من ٥ إلى ١٠ دورات) بنسبة مئوية تبلغ (٥, ٢٧٪) ، وهو ما يوضحه شكل (١) .



شكل (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات (النوع، العمر، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. التكرارات (ك)، النسبة المئوية (٪).
٢. المتوسط الحسابي.
٣. الانحراف المعياري.
٤. حساب معامل الارتباط البسيط " بيرسون".
٥. حساب قيمة "ت" للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين.
٦. تحليل التباين أحادي الاتجاه للمقارنة بين أكثر من مجموعتين.
٧. حساب أقل فرق معنوي (L.S.D).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

التساؤل الأول:

مـا درجـة توافـر مطالـب الواقـع المعـزز اللازمـة في كل من:(منهـج العلـوم الطبيعيـة، المعلـم، المتعلـم، البيئـة التعليميـة) مـن وجهـة نظـر معلمـي ومعلـمات العلـوم في المرحلـة الثانويـة بمحافظـة الزلفـي؟

جدول (٩) التكرارات والنسبة المئوية وترتيب الاستجابات الخاصة بعبارات البعد الأول
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج ن = ٥١

رقم	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		المتوسط	الانحراف	الترتيب	كا٢
الفقرة	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	الحسابي	المعياري		
١	٦	٪١١,٨	٣١	٪٦٠,٨	١٢	٪٢٣,٥	٢	٪٣,٩	صفر	٪٠	٣,٨٠٤	٠,٦٩٣	١	٣٨,٨٠٤**
٢	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٦	٪١١,٨	١٦	٪٣١,٤	٢٩	٪٥٦,٨	١,٥٤٩	٠,٧٠٢	١١	١٥,٦٤٧**
٣	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٢	٪٣,٩	١٦	٪٣١,٤	٣٣	٪٦٤,٧	١,٣٩٢	٠,٥٦٨	١٤	٢٨,٣٥٣**
٤	٣	٪٥,٩	٧	٪١٣,٧	٢٩	٪٥٦,٩	١١	٪٢١,٥	١	٪٢	٣,٠٠٠	٠,٨٢٥	٤	٤٩,٠٩٨**
٥	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٦	٪١١,٨	١٤	٪٢٧,٤	٣١	٪٦٠,٨	١,٥١٠	٠,٧٠٣	١٢	١٩,١٧٦**
٦	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٣٣	٪٦٤,٧	١٢	٪٢٣,٥	٦	٪١١,٨	٢,٥٢٩	٠,٧٠٣	٥	٢٣,٦٤٧**
٧	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٣	٪٥,٩	١٤	٪٢٧,٥	٣٤	٪٦٦,٦	١,٣٩٢	٠,٦٠٣	١٤م	٢٩,٠٥٩**
٨	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٣	٪٥,٩	٢٠	٪٣٩,٢	٢٨	٪٥٤,٩	١,٥١٠	٠,٦١٢	١٢م	١٩,١٧٦**
٩	٧	٪١٣,٧	٢٦	٪٥١	١١	٪٢١,٦	٧	٪١٣,٧	صفر	٪٠	٣,٦٤٧	٠,٨٩٠	٢	١٩,٠٩٦**
١٠	صفر	٪٠	٢	٪٣,٩	٢٥	٪٤٩	١٣	٪٢٥,٥	١١	٪٢١,٦	٢,٣٥٣	٠,٨٦٨	٦	٢١,٠٧٨**
١١	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٥	٪٩,٨	٣١	٪٦٠,٨	١٥	٪٢٩,٤	١,٨٠٤	٠,٦٠١	٨	٢٠,٢٣٥**
١٢	صفر	٪٠	١	٪٢	١٢	٪٢٣,٥	١٣	٪٢٥,٥	٢٥	٪٤٩	١,٧٨٤	٠,٨٧٩	٩	٢٢,٦٤٧**
١٣	صفر	٪٠	٢	٪٣,٩	٩	٪١٧,٧	٢٥	٪٤٩	١٥	٪٢٩,٤	١,٩٦١	٠,٧٩٩	٧	٢٢,٣٣٣**
١٤	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٩	٪١٧,٦	١٤	٪٢٧,٥	٢٨	٪٥٤,٩	١,٦٢٨	٠,٧٧٤	١٠	١١,٤١٢**
١٥	٢	٪٣,٩	٢٣	٪٤٥,١	١٦	٪٣١,٤	١٠	٪١٩,٦	صفر	٪٠	٣,٣٣٣	٠,٨٤١	٣	١٨,٧٢٥**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضـح مـن جـدول (٩) أن قيمـة كا٢ المحسـوبة لاسـتجابات معلمـي ومعلـمات العلـوم بالمرحلـة الثانويـة حـول فقـرات البعـد الأول (مطالـب الواقـع المعـزز الـلاّزم توافرهـا في المنهـج)، كانـت جميعهـا دالـة إحصائيـاً عنـد مسـتوى معنويـة (٠,٠١)، وكانـت درجـة اسـتجاباتهم في الفقـرات (١)، (٩)، (١٥) في اتجـاه (عاليـة)، وفي الفقـرات (٤)، (٦)، (١٠) في اتجـاه (متوسـطة)، وفي الفقـرات (١١)، (١٣) في اتجـاه (ضعيفـة)، وفي باقـي الفقـرات في اتجـاه (ضعيفـة جـداً).

وقـد حققـت الفقـرات (١، ٩، ١٥) (بنـاء المنهـج بطريقـة متكاملـة ومترابطـة مـع مناهـج المسـتويات الأخـرى)، (تضمـين المنهـج أنشـطة وخـبرات عمليـة متنوّعـة)، (التقويـم المسـتمر للمنهـج) أعـلى معـدلات للاسـتجابة بمتوسـطات حسـابية كانـت عـلى التـوالي (٣,٨٠٤) ، (٣,٦٤٧)، (٣,٣٣٣)، بينـما حققـت الفقـرات (٥، ٨، ٣، ٧) (بنـاء المـادة التّعليميـة وفـق أسـس ومعايـير التّصميـم المناسـب لتقنيـة الواقـع المعـزز)، (تصميـم دليـل إجرائـي لكيفيـة تنفيـذ المنهج بـما يتناسـب مـع تقنيـة الواقـع المعـزز)، (تصميـم المناهـج بطريقـة تناسـب اسـتراتيجيّات التّدريـس المسـتخدمة في تقنيـة الواقـع المعـزز)، (تنـوع الخـبرات المسـتخدمة في بنـاء المنهـج بـما يناسـب تقنيـة الواقـع المعـزز) أقـل معـدلات الاسـتجابة بمتوسـطات حسـابية كانـت عـلى التـوالي (١,٥١٠)، (١,٥١٠)، (١,٣٩٢)، (١,٣٩٢).

جدول (١٠) التكرارات والنسبة المئوية وترتيب الاستجابات الخاصة بعبارات البعد الثاني
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم ن = ٥١

رقم الفقرة	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
١٦	صفر	٪٠	١	٪٢	١١	٪٢١,٦	١٦	٪٣١,٤	٢٣	٪٤٥	١,٨٠٤	٠,٨٤٩	٦	٢٠,١٣٧**
١٧	صفر	٪٠	٣٢	٪٦٢,٧	١٦	٪٣١,٤	٣	٪٥,٩	صفر	٪٠	٣,٥٦٩	٠,٦٠٨	٢	٢٤,٨٢٤**
١٨	صفر	٪٠	٣٠	٪٥٨,٨	١٤	٪٢٧,٥	٧	٪١٣,٧	صفر	٪٠	٣,٤٥١	٠,٧٣٠	٣	١٦,٣٥٣**
١٩	صفر	٪٠	٢٤	٪٤٧,١	١١	٪٢١,٦	١٢	٪٢٣,٥	٤	٪٧,٨	٣,٠٧٨	١,٠١٧	٤	١٦,٢١٦**
٢٠	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٧	٪١٣,٧	١٥	٪٢٩,٤	٢٩	٪٥٦,٩	١,٥٦٩	٠,٧٢٨	١٠	١٤,٥٨٨**
٢١	صفر	٪٠	٢	٪٣,٩	٨	٪١٥,٧	٢٥	٪٤٩	١٦	٪٣١,٤	١,٩٢٢	٠,٧٩٦	٥	٢٣,٤٣١**
٢٢	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٨	٪١٥,٧	١٨	٪٣٥,٣	٢٥	٪٤٩	١,٦٦٧	٠,٧٣٩	٧	٨,٥٨٨**
٢٣	٢٠	٪٣٩,٢	١٢	٪٢٣,٥	١٦	٪٣١,٤	٣	٪٥,٩	صفر	٪٠	٣,٩٦١	٠,٩٧٩	١	١٢,٤٥١**
٢٤	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٧	٪١٣,٧	١٨	٪٣٥,٣	٢٦	٪٥١	١,٦٢٨	٠,٧٢٠	٩	١٠,٧٠٦**
٢٥	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٧	٪١٣,٧	١٩	٪٣٧,٣	٢٥	٪٤٩	١,٦٤٧	٠,٧١٦	٨	٩,٨٨٢**
٢٦	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٨	٪١٥,٧	١٣	٪٢٥,٥	٣٠	٪٥٨,٨	١,٥٦٩	٠,٧٥٥	١٠م	١٥,٦٤٧**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة كا٢ المحسوبة لاستجابات معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية حول فقرات البعد الثاني (مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم)، كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١)، وكانت درجة استجاباتهم في الفقرة (٢٣) في اتجاه (عالية جداً)، وفى الفقرات (١٧)، (١٨)، (١٩) في اتجاه (عالية)، وفي الفقرة (٢١) في اتجاه (ضعيفة)، وفي باقي الفقرات في اتجاه (ضعيفة جداً).

وقد حققت الفقرات (٢٣ ، ١٧ ، ١٨) (القدرة على تركيز التعليم حول المتعلّمين والعمل على تحفيزهم)، (القدرة على استخدم طرق التدريس، والأساليب التعليمية الحديثة) ، (المهارة في استخدام الحاسب الآلي، والأجهزة التّعليمية) أعلى معدلات للاستجابة بمتوسطات حسابية كانت على التوالي (٣,٩٦١)، (٣,٥٦٩)، (٣,٤٥١)، بينما حققت الفقرات (٢٤ ، ٢٠ ، ٢٦) (امتلاك مهارة الإدارة الصفية الإلكترونية)، (القدرة على الاتصال الإلكتروني في ضوء متطلبات الواقع المعزز)، (التقويم المستمر للمعلم في ضوء متطلبات الواقع المعزز) أقل معدلات الاستجابة بمتوسطات حسابية كانت على التوالي (١,٦٢٨)، (١,٥٦٩)، (١,٥٦٩).

جدول (١١) التكرارات والنسبة المئوية وترتيب الاستجابات الخاصة بعبارات البعد الثالث
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم ن = ٥١

رقم الفقرة	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
٢٧	صفر	٪٠	صفر	٪٠	١٠	٪١٩,٦	١٨	٪٣٥,٣	٢٣	٪٤٥,١	١,٧٤٥	٠,٧٧١	٩	٥,٠٥٩*
٢٨	٩	٪١٧,٦	٢١	٪٤١,٢	١٢	٪٢٣,٥	٩	٪١٧,٧	صفر	٪٠	٣,٥٨٨	٠,٩٨٣	١	٧,٥٨٨*
٢٩	صفر	٪٠	٢	٪٣,٩	١٢	٪٢٣,٥	٢٤	٪٤٧,١	١٣	٪٢٥,٥	٢,٠٥٩	٠,٨١٠	٤	١٩,٠٣٩**
٣٠	صفر	٪٠	٢	٪٣,٩	١٤	٪٢٧,٥	٢٢	٪٤٣,١	١٣	٪٢٥,٥	٢,٠٩٨	٠,٨٣١	٣	١٥,٩٠٢**
٣١	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٧	٪١٣,٧	١٤	٪٢٧,٥	٣٠	٪٥٨,٨	١,٥٤٩	٠,٧٣٠	١٢	١٦,٣٥٣**
٣٢	٥	٪٩,٨	٢٣	٪٤٥,١	١٦	٪٣١,٤	٧	٪١٣,٧	صفر	٪٠	٣,٥١٠	٠,٨٥٧	٢	١٦,٣٧٣**
٣٣	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٩	٪١٧,٦	٢٧	٪٥٢,٩	١٥	٪٢٩,٥	١,٨٨٢	٠,٦٨٣	٦	٩,٨٨٢**
٣٤	صفر	٪٠	صفر	٪٠	١٢	٪٢٣,٥	٢٤	٪٤٧,١	١٥	٪٢٩,٤	١,٩٤١	٠,٧٣٢	٥	٥,٥٨٨*
٣٥	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٤	٪٧,٨	٢٩	٪٥٦,٩	١٨	٪٣٥,٣	١,٧٢٦	٠,٦٠٣	١٠	١٨,٤٧١*

رقم الفقرة	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
٣٦	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٦	٪١١,٨	٢٩	٪٥٦,٩	١٦	٪٣١,٣	١,٨٠٤	٠,٦٣٣	٨	١٥,٦٤٧**
٣٧	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٨	٪١٥,٧	٢٨	٪٥٤,٩	١٥	٪٢٩,٤	١,٨٦٣	٠,٦٦٤	٧	١٢,١١٨**
٣٨	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٨	٪١٥,٧	١٥	٪٢٩,٤	٢٨	٪٥٤,٩	١,٦٠٨	٠,٧٥٠	١١	١٢,١١٨**

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١١) أن قيمة كا٢ المحسوبة لاستجابات معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية حول فقرات البعد الثالث (مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم)، كانت جميعها دالة إحصائياً، وكانت درجة استجاباتهم في الفقرتين (٢٨)، (٣٢) في اتجاه (عالية)، وفي الفقرات (٢٩، ٣٠، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧) في اتجاه (ضعيفة)، وفي باقي الفقرات في اتجاه (ضعيفة جداً).

وقد حققت الفقرات (٢٨ ، ٣٢ ، ٣٠) (القدرة على استخدام الحاسب الآلي)، (امتلاك مهارة استخدام شبكة الإنترنت ومراكز مصادر التعلم)، (امتلاك مهارات التعلم الذاتي) أعلى معدلات للاستجابة بمتوسطات حسابية كانت على التوالي (٣,٥٨٨)، (٣,٥١٠)، (٢,٠٩٨)، بينما حققت الفقرات (٣٥ ، ٣٨ ، ٣١) (القدرة على التّعامل مع المقرّرات الإلكترونية)، (التقويم المستمر للمتعلم في ضوء متطلبات الواقع المعزز) ، (القدرة على الاتصال الإلكتروني مع بقية المتعلمين) أقل معدلات الاستجابة بمتوسطات حسابية كانت على التوالي (١,٧٢٦)، (١,٦٠٨)، (١,٥٤٩).

جدول (١٢) التكرارات والنسبة المئوية وترتيب الاستجابات الخاصة بعبارات البعد الرابع
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية ن = ٥١

رقم الفقرة	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
٣٩	٧	٪١٣,٧	٢٥	٪٤٩	١٦	٪٣١,٤	٣	٪٥,٩	صفر	٪٠	٣,٧٠٦	٠,٧٨٢	١	٢٢,٦٤٧**
٤٠	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٥	٪٩,٨	١٤	٪٢٧,٥	٣٢	٪٦٢,٧	١,٤٧١	٠,٦٧٤	١١	٢٢,٢٣٥**
٤١	٢	٪٣,٩	٨	٪١٥,٧	٢٢	٪٤٣,٢	١٣	٪٢٥,٥	٦	٪١١,٧	٢,٧٤٥	٠,٩٩٧	٣	٢٣,٢١٦**
٤٢	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٧	٪١٣,٧	١٦	٪٣١,٤	٢٨	٪٥٤,٩	١,٥٨٨	٠,٧٢٦	١٠	١٣,٠٥٩**
٤٣	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٧	٪١٣,٧	٢٧	٪٥٢,٩	١٧	٪٣٣,٤	١,٨٠٤	٠,٦٦٤	٥	١١,٧٦٥**
٤٤	١٠	٪١٩,٦	٢٢	٪٤٣,١	١٣	٪٢٥,٥	٦	٪١١,٨	صفر	٪٠	٣,٧٠٦	٠,٩٢٣	١ م	١٠,٨٨٢**
٤٥	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٦	٪١١,٨	٢٧	٪٥٢,٩	١٨	٪٣٥,٣	١,٧٦٥	٠,٦٥١	٧	١٣,٠٥٩**
٤٦	صفر	٪٠	صفر	٪٠	١٣	٪٢٥,٥	١٤	٪٢٧,٥	٢٤	٪٤٧	١,٧٨٤	٠,٨٣٢	٦	٥,٣٥٣*
٤٧	صفر	٪٠	صفر	٪٠	١١	٪٢١,٦	١٦	٪٣١,٤	٢٤	٪٤٧	١,٧٤٥	٠,٧٩٦	٨	٥,٠٥٩*
٤٨	صفر	٪٠	صفر	٪٠	٧	٪١٣,٧	٢٠	٪٣٩,٢	٢٤	٪٤٧,١	١,٦٦٧	٠,٧١٢	٩	٩,٢٩٤**
٤٩	صفر	٪٠	٧	٪١٣,٧	٢٣	٪٤٥,١	١٣	٪٢٥,٥	٨	٪١٥,٧	٢,٥٦٩	٠,٩٢٢	٤	١٢,٦٠٨**

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة كا٢ المحسوبة لاستجابات معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية حول فقرات البعد الرابع (مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية)، كانت جميعها دالة إحصائياً، وكانت درجة استجاباتهم في الفقرتين (٣٩)، (٤٤) في اتجاه (عالية)، وفى الفقرتين (٤١)، (٤٩) في اتجاه (متوسطة)، وفي الفقرتين (٤٣، ٤٥) في اتجاه (ضعيفة)، وفي باقي الفقرات في اتجاه

(ضعيفة جداً).

وقد حققت الفقرات (٣٩ ، ٤٤ ، ٤١) (تصميم موقع إلكتروني للمدرسة على شبكة الإنترنت، وربطه بالجهات التعليمية ذات العلاقة)، (توفير مراكز مصادر تعلم تحتوي على الوسائط والأجهزة الإلكترونية اللاّزمة)، (التّدريب المناسب للمعلمين، والمتعلمين على استخدام الأجهزة، والوسائل الإلكترونية) أعلى معدلات للاستجابة بمتوسطات حسابية كانت على التوالي (٣,٧٠٦)، (٣,٧٠٦)، (٢,٧٤٥)، بينما حققت الفقرات (٤٨ ، ٤٢ ، ٤٠) (توفير آلية لنظام متابعة إلكتروني)، (تجهيز الفصول بأجهزة حاسب آلي وشبكة إنترنت، وأجهزة تعليمية)، (المزج بين البيئة الحقيقية والمحاكاة الإلكترونية) أقل معدلات الاستجابة بمتوسطات حسابية كانت على التوالي (١,٦٦٧)، (١,٥٨٨)، (١,٤٧١).

مما سبق وفي ضوء نتائج الجداول (٩-١٢) يتضح ما يلي:

أولاً: أن أهم مطالب الواقع المعزز المتوفرة في المنهج هي :

١. بناء المنهج بطريقة متكاملة ومترابطة مع مناهج المستويات الأخرى.
٢. تضمين المنهج أنشطة وخبرات عملية متنوّعة.
٣. التقويم المستمر للمنهج.

ثانياً: أن أهم مطالب الواقع المعزز المتوفرة في المعلم هي:

١. القدرة على تركيز التعليم حول المتعلّمين والعمل على تحفيزهم.
٢. القدرة على استخدم طرق التدريس، والأساليب التعليمية الحديثة.
٣. المهارة في استخدام الحاسب الآلي، والأجهزة التّعليمية

ثالثاً: أن أهم مطالب الواقع المعزز المتوفرة في المتعلم هي:

١. القدرة على استخدام الحاسب الآلي.
٢. امتلاك مهارة استخدام شبكة الإنترنت ومراكز مصادر التعلم.
٣. امتلاك مهارات التعلم الذاتي.

رابعاً: أن أهم مطالب الواقع المعزز المتوفرة في البيئة التعليمية هي:

١. تصميم موقع إلكتروني للمدرسة على شبكة الإنترنت، وربطه بالجهات التعليمية ذات العلاقة.
٢. توفير مراكز مصادر تعلم تحتوي على الوسائط والأجهزة الإلكترونية اللاّزمة.
٣. التّدريب المناسب للمعلمين، والمتعلمين على استخدام الأجهزة، والوسائل الإلكترونية.

وتفسر الباحثة التفاوت في استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر هذه المطالب بين(عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) لاختلاف طبيعة الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة.

وهو ما يتفق مع دراسة كل من: أرابين وشوكور (Arbain & Shukor, 2015)، وقشطة(٢٠١٨)، والأمير(٢٠١٩).

وهو ما يجيب على التساؤل الأول لهذه الدراسة والذي ينص:

ما درجة توافر مطالب الواقع المعزز اللازمة في كل من:(منهج العلوم الطبيعية، المعلم، المتعلم، البيئة التعليمية) من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة الزلفي؟

التساؤل الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات معلمي ومعلمات العلوم حول توافر مطالب الواقع المعزز باختلاف المتغيرات التالية (العمر، الخبرة، الدورات التدريبية)؟

جدول (١٣) حساب دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج	بين المجموعات	٤٤٣,٠٢٢	٢	٢٢١,٥١١	٣٤,٤٠٧**	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٠٩,٠١٨	٤٨	٦,٤٣٨		
	الإجمالي	٧٥٢,٠٣٩	٥٠	-		
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم	بين المجموعات	٦٠,٠٩٤	٢	٣٠,٠٤٧	٣٦,٠٤٧**	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٩,٩٤٥	٤٨	٠,٨٣٢		
	الإجمالي	١٠٠,٠٣٩	٥٠	-		
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم	بين المجموعات	٤٠٨,٦٦٧	٢	٢٠٤,٣٣٤	٤٣,٥٤٢**	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٢٥,٢٥٤	٤٨	٤,٦٩٣		
	الإجمالي	٦٣٣,٩٢٢	٥٠	-		
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية	بين المجموعات	٢٥٨,٩٧٦	٢	١٢٩,٤٨٨	٦٧,٨١٦**	٠,٠١
	داخل المجموعات	٩١,٦٥١	٤٨	١,٩٠٩		
	الإجمالي	٣٥٠,٦٢٧	٥٠	-		

يتضح من جدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير العمر، ونظراً لوجود فروق جوهرية قامت الباحثة بحساب أقل فرق معنوي (L.S.D) وذلك للمقارنة بين المتوسطات، وكما يتضح في جدول (١٤).

جدول (١٤) حساب أقل فرق معنوي (L.S.D) للمقارنة بين المتوسطات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير العمر

المتغيرات	العمر	المتوسطات	العدد	من ٢٥ إلى ٣٠ سنة	من ٣٦ إلى ٤٠ سنة	أكثر من ٤٠ سنة
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج	من ٢٥ إلى ٣٠ سنة	٤٠,٠٠٠	٨			
	من ٣٦ إلى ٤٠ سنة	٣١,٦٦٧	٢٤	٨,٣٣٣*		
	أكثر من ٤٠ سنة	٣٢,٢٦٣	١٩	٧,٧٣٧*	٠,٥٩٦	
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم	من ٢٥ إلى ٣٠ سنة	٢٨,٣٧٥	٨			
	من ٣٦ إلى ٤٠ سنة	٢٥,٣٣٣	٢٤	٣,٠٤٢*		
	أكثر من ٤٠ سنة	٢٥,٤٧٤	١٩	٢,٩٠١*	٠,١٤٠	
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم	من ٢٥ إلى ٣٠ سنة	٣١,٨٧٥	٨			
	من ٣٦ إلى ٤٠ سنة	٢٣,٧٩٢	٢٤	٨,٠٨٣*		
	أكثر من ٤٠ سنة	٢٤,٦٣٢	١٩	٧,٢٤٣*	٠,٨٤٠	
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية	من ٢٥ إلى ٣٠ سنة	٢٩,٧٥٠	٨			
	من ٣٦ إلى ٤٠ سنة	٢٣,٣٧٥	٢٤	٦,٣٧٥*		
	أكثر من ٤٠ سنة	٢٣,٨٤٢	١٩	٥,٩٠٨*	٠,٤٦٧	

يتضح من جدول (١٤) ما يلي:

أولاً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٢٥ - ٣٠ سنة) وكل من المعلمين والمعلمات ذوي الفئات العمرية (٣٦ - ٤٠ سنة)، (أكثر من ٤٠ سنة)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٢٥ - ٣٠ سنة).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٣٦ - ٤٠ سنة) وذوي الفئة العمرية (أكثر من ٤٠ سنة)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج.

ثانياً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٢٥ - ٣٠ سنة) وكل من المعلمين والمعلمات ذوي الفئات العمرية (٣٦ - ٤٠ سنة)، (أكثر من ٤٠ سنة)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٢٥ - ٣٠ سنة).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٣٦ - ٤٠ سنة) وذوي الفئة العمرية (أكثر من ٤٠ سنة)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم.

ثالثاً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٢٥ - ٣٠ سنة) وكل من المعلمين والمعلمات ذوي الفئات العمرية (٣٦ - ٤٠ سنة) ، (أكثر من ٤٠ سنة) ، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم ، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٢٥- ٣٠ سنة).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٣٦ - ٤٠ سنة) وذوي الفئة العمرية (أكثر من ٤٠ سنة)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم.

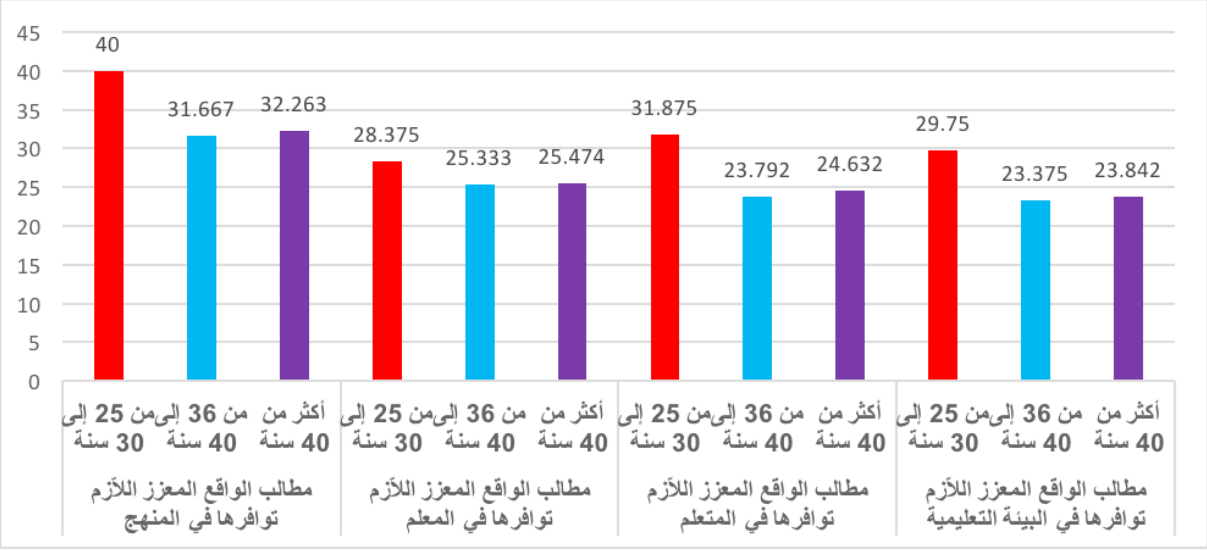
رابعاً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٢٥ - ٣٠ سنة) وكل من المعلمين والمعلمات ذوي الفئات العمرية (٣٦ - ٤٠ سنة) ، (أكثر من ٤٠ سنة)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية ، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٢٥ - ٣٠ سنة) .

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الفئة العمرية (٣٦ - ٤٠ سنة) وذوي الفئة العمرية (أكثر من ٤٠ سنة)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية.

وتفسر الباحثة ذلك: بكون المعلمين والمعلمات الأقل سناً هم أكثر تعوداً على استخدام التقنيات وأكثر استيعاباً للتكنولوجيا، بحكم قدرتهم على التعامل مع التقنيات المختلفة بشكل أكثر دافعية، ولما توفره لهم هذا التطبيقات من أساليب حديثة وطرق جذابة ومشوقة تتلاءم مع معطيات عصرهم.



شكل (٢) الفروق بين بين المتوسطات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير العمر

جدول (١٥) حساب دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج	بين المجموعات	٤٣٦,٠٤٤	٢	٢١٨,٠٢٢	٣٣,١١٨**	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣١٥,٩٩٥	٤٨	٦,٥٨٣		
	الإجمالي	٧٥٢,٠٣٩	٥٠	-		
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم	بين المجموعات	٦٠,٨٧٣	٢	٣٠,٤٣٦	٣٧,٣٠١**	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٩,١٦٧	٤٨	٠,٨١٦		
	الإجمالي	١٠٠,٠٣٩	٥٠	-		
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم	بين المجموعات	٢٨٦,٤٨٦	٢	١٤٣,٢٤٣	١٩,٧٩٠**	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٤٧,٤٣٦	٤٨	٧,٢٣٨		
	الإجمالي	٦٣٣,٩٢٢	٥٠	-		
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية	بين المجموعات	١٩١,٣٥٩	٢	٩٥,٦٨٠	٢٨,٨٣٦**	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٩,٢٦٨	٤٨	٣,٣١٨		
	الإجمالي	٣٥٠,٦٢٧	٥٠	-		

يتضح من جدول (١٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ونظراً لوجود فروق جوهرية قامت الباحثة بحساب أقل فرق معنوي (L.S.D) وذلك للمقارنة بين المتوسطات، وكما يتضح في جدول (١٦).

جدول (١٦) حساب أقل فرق معنوي (L.S.D) للمقارنة بين المتوسطات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغيرات	عدد سنوات الخبرة	المتوسطات	العدد	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج	أقل من ٥ سنوات	٣٠,٨١٨	١١			
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣١,٧٧٨	٢٧	٠,٩٦٠		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٨,١٥٤	١٣	*٧,٣٣٦	*٦,٣٧٦	
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم	أقل من ٥ سنوات	٢٥,٦٣٦	١١			
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٥,٠٧٤	٢٧	٠,٥٦٢		
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٧,٦٩٢	١٣	*٢,٠٥٦	*٢,٦١٨	
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم	أقل من ٥ سنوات	٢٣,٠٠٠	١١			
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٤,٤٤٤	٢٧	١,٤٤٤		
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩,٣٠٨	١٣	*٦,٣٠٨	*٤,٨٦٣	
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية	أقل من ٥ سنوات	٢٣,٠٩١	١١			
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٣,٥٥٦	٢٧	٠,٤٦٥		
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٧,٨٤٦	١٣	*٤,٧٥٥	*٤,٢٩١	

يتضح من جدول (١٦) ما يلي:

أولاً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

ثانياً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أقل

من ٥ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

ثالثاً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

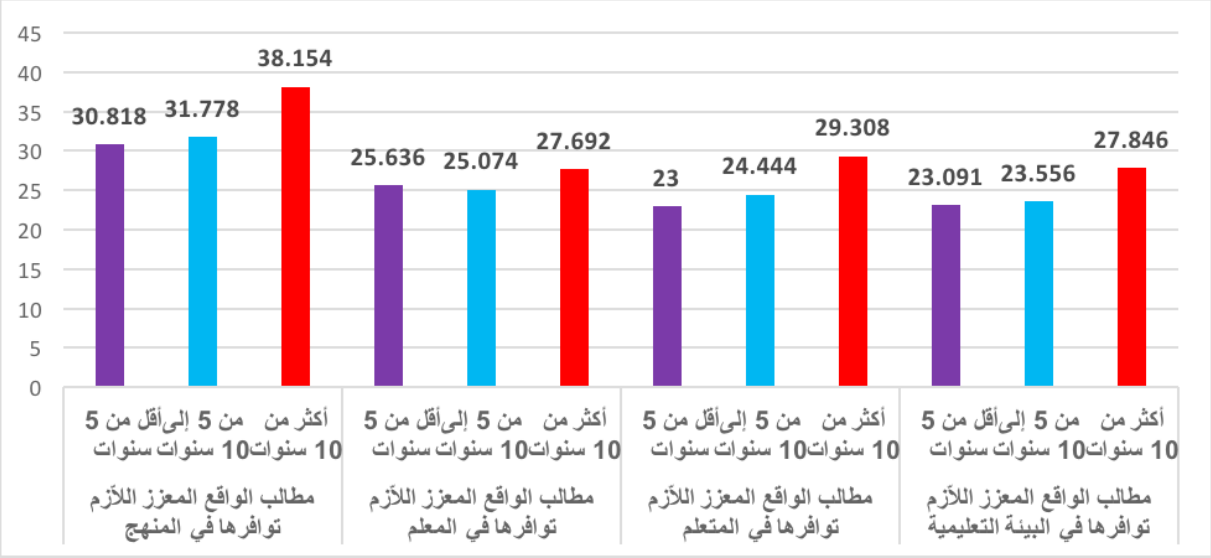
رابعاً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

وتفسر الباحثة ذلك: بأنه كلما زادت خبرة المعلم

أو المعلمة العلمية تكونت لديهم قاعدة كبيرة من المعرفة المهنية والمهارات المكتسبة مع مرور الوقت أثناء مزاولة عملهم، فتجعلهم أكثر إحساساً وتقديراً لأعمالهم وترفع من مستوى الثقة لديهم، وتحسن من مستوى إنتاجيتهم وكفاءتهم. وهوما يتفق مع دراسة كل من: كاسكاليس مارتنيس وكونتيرو(Cascales& Martinez& Con-tero, 2017) ، وليو وترانق(Liou& Tarng, 2017).



شكل (٣) الفروق بين بين المتوسطات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

جدول (١٧) حساب دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
مطالب الواقع المعزز اللازم توافرها في المنهج	بين المجموعات	٢٩٥,٣٠٤	٢	١٤٧,٦٥٢	**١٥,٥١٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٥٦,٧٣٥	٤٨	٩,٥١٥		
	الإجمالي	٧٥٢,٠٣٩	٥٠	–		
مطالب الواقع المعزز اللازم توافرها في المعلم	بين المجموعات	٢٧,١٢٥	٢	١٣,٥٦٣	**٨,٩٢٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٢,٩١٤	٤٨	١,٥١٩		
	الإجمالي	١٠٠,٠٣٩	٥٠	–		
مطالب الواقع المعزز اللازم توافرها في المتعلم	بين المجموعات	١٠٠,٦٩٣	٢	٥٠,٣٤٦	*٤,٥٣٢	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٥٣٣,٢٢٩	٤٨	١١,١٠٩		
	الإجمالي	٦٣٣,٩٢٢	٥٠	–		
مطالب الواقع المعزز اللازم توافرها في البيئة التعليمية	بين المجموعات	٦٩,٢٩٦	٢	٣٤,٦٤٨	**٥,٩١١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٨١,٣٣٢	٤٨	٥,٦٨١		
	الإجمالي	٣٥٠,٦٢٧	٥٠	–		

يتضح من جدول (١٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المعلمين والمعلمات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، ونظراً لوجود فروق جوهرية قامت الباحثة بحساب أقل فرق معنوي (L.S.D) وذلك للمقارنة بين

المتوسطات، وكما يتضح في جدول (١٨).

جدول (١٨) حساب أقل فرق معنوي (L.S.D) للمقارنة بين المتوسطات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

المتغيرات	الدورات التدريبية	المتوسطات	العدد	أقل من ٥ دورات	من ٥ إلى ١٠ دورات	أكثر من ١٠ دورات
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج	أقل من ٥ دورات	٣٠,٨٢٤	١٧			
	من ٥ إلى ١٠ دورات	٣١,٨٥٧	١٤	١,٠٣٤		
	أكثر من ١٠ دورات	٣٦,١٥٠	٢٠	٥,٣٢٦*	٤,٢٩٣*	
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم	أقل من ٥ دورات	٢٥,٤٧١	١٧			
	من ٥ إلى ١٠ دورات	٢٥,٠٧١	١٤	٠,٣٩٩		
	أكثر من ١٠ دورات	٢٦,٧٥٠	٢٠	١,٢٧٩*	١,٦٧٩*	
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم	أقل من ٥ دورات	٢٤,٠٠٠	١٧			
	من ٥ إلى ١٠ دورات	٢٤,٥٧١	١٤	٠,٥٧١		
	أكثر من ١٠ دورات	٢٧,١٠٠	٢٠	٣,١٠٠*	٢,٥٢٩*	
مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية	أقل من ٥ دورات	٢٣,٥٨٨	١٧			
	من ٥ إلى ١٠ دورات	٢٣,٦٤٣	١٤	٠,٠٥٥		
	أكثر من ١٠ دورات	٢٦,٠٠٠	٢٠	٢,٤١٢*	٢,٣٥٧*	

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

أولاً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات) وذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات) وذوي الدورات التدريبية (من ٥ إلى ١٠ دورات).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (من ٥ إلى ١٠ دورات) وذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات).

ثانياً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المعلم:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات) وذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، حول توافر مطالب

الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات) وذوي الدورات التدريبية (من ٥ إلى ١٠ دورات).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (من ٥ إلى ١٠ دورات) وذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات).

ثالثاً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المتعلم:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات) وذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات) وذوي الدورات التدريبية (من ٥ إلى ١٠ دورات).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (من ٥ إلى ١٠ دورات) وذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات).

رابعاً: بالنسبة لمطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في البيئة التعليمية:

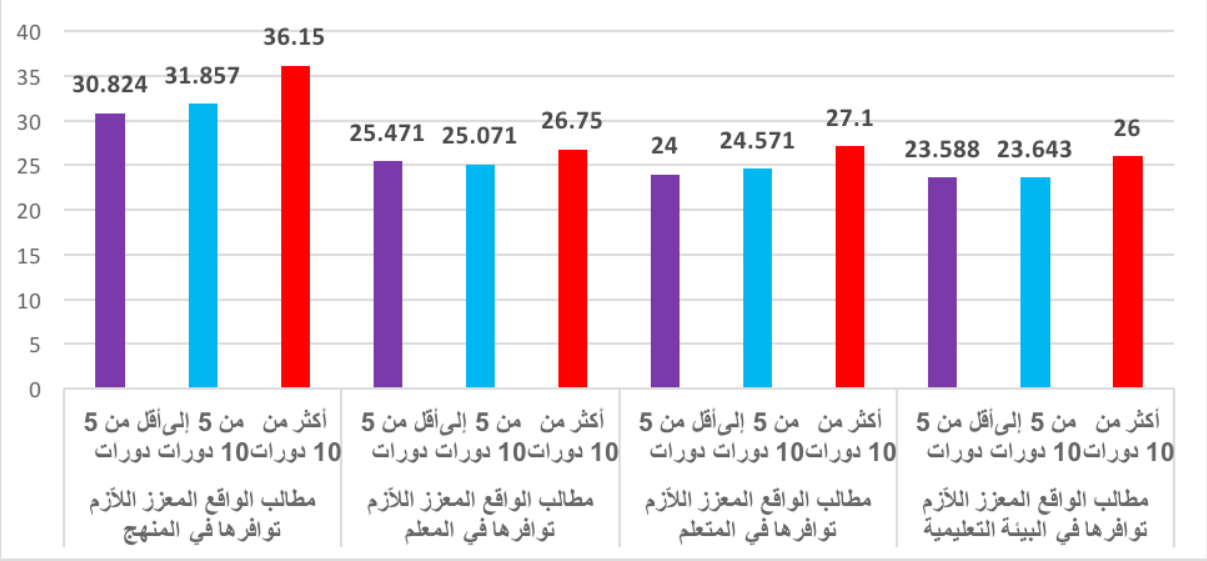
١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات) وذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات) وذوي الدورات التدريبية (من ٥ إلى ١٠ دورات).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (من ٥ إلى ١٠ دورات) وذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات)، حول توافر مطالب الواقع المعزز اللاّزم توافرها في المنهج، وذلك لصالح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الدورات التدريبية (أكثر من ١٠ دورات).

وتفسر الباحثة ذلك: بدور البرامج والدورات التدريبية في تنمية المهارات وتطوير الذات وتحسين

مستوى الأداء، فكلما استزاد منها المعلم وانضم لها كلما توسعت لديه قاعدة المعرفة، واكتسب مهارات جديدة، مما يجعله أكثر قدرة على مواكبة التطورات وتحمل الأعباء والمسؤوليات التي فرضها هذا العصر.

وهو ما يتفق مع دراسة كل من: الطرباق وعسيري(٢٠١٩)، والغامدي وقطب(٢٠٢٠).



شكل (٤) الفروق بين بين المتوسطات حول توافر مطالب الواقع المعزز وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

أولاً: نتائج الدراسة

١. أن درجة توافر مطالب تقنية الواقع المعزز اللازم توافرها في كل من: (المنهج، المعلم، المتعلم، البيئة التعليمية) جاءت بدرجات متفاوتة بين عالية جداً، وعالية، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جداً.

٢. أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المطالب اللازم توافرها في كل من: (المنهج، المعلم، المتعلم، البيئة التعليمية) لصالح الفئة العمرية الأقل سناً (٢٥- ٣٠)، ولصالح ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، ولصالح ذوي الدورات التدريبية الأكثر من ١٠ دورات.

ثانياً: التوصيات

١. الاهتمام بتوظيف المطالب الّتي حدّدتها الدّراسة في بناء، وتطوير مناهج العلوم الطّبيعيّة، بتخصصاتها المختلفة.

٢. الاهتمام بتنمية مهارات المعلمين في استخدام تقنية الواقع المعزز، وتأهيلهم لذلك بورش العمل والبرامج التدريبية.

٣. ٣-العمل على تنمية مهارات المتعلمين في استخدام تقنية الواقع المعزز وتزويدهم بالخبرات اللازمة لذلك.

٤. الاهتمام بتهيئة البيئة التّعليميّة التي تعين على تنفيذ تقنية الواقع المعزز، وتوفير كافة المستلزمات والإمكانيات اللازمة لتحقيق ذلك.

ثالثاً: المقترحات.

١. إجراء دراسة تجريبية حول أثر استخدام تقنية

الواقع المعزز في تدريس العلوم الطبيعية على تحصيل المتعلّمين، وعلى اتّجاهاتهم نحو هذه التقنية.

٢. إجراء دراسة حول فاعلية استخدام تطبيقات تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير الإبداعي، والتحصيلي العلمي للمتعلمين.

٣. إجراء دراسة حول معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم الطّبيعيّة في المراحل المختلفة.

المراجع العربية:

١. أبو حكمة، يحيى محمد علي .(٢٠١٨). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير والدافعية للإنجاز في الفيزياء لطلاب المستوى السادس الثانوي ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة بمحافظة جدة]رسالة دكتوراة غير منشورة[. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٢. أحمد، إسلام .(٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة الأزهر، فلسطين.

٣. إدارة التعليم بمحافظة الزلفي.(١٤٤٣). إحصائية بأعداد معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية، المملكة العربية السعودية.

٤. الأمير، يحيى رشيد .(٢٠١٩). أثر اختلاف نمط عرض مصورات الواقع المعزز في تنمية التحصيل المعرفي لطلاب الثانوية بمنطقة جازان في مادة الحاسب الآلي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٣١)، ١٥٠- ١٧٠.

٥. بن سحيم، نورة .(١٤٣٣). أثر تدريس التربية الفنية باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات الصف الثالث متوسط]رسالة ماجستير غير منشورة[،جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٦. جرجس، ماريان .(٢٠١٧). أثر نمط عرض المحتوى الكلي والجزئي القائم على تقنية الواقع المعزز على تنمية التنظيم الذاتي وكفاءة التعلم لدى طلاب الصف الإعدادي]رسالة ماجستير غير منشورة[، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.

٧. جودة، سامية حسين.(٢٠١٨). استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية]رسالة ماجستير غير منشورة[، جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.

٨. الحسيني، مها عبد المنعم .(٢٠١٤). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية]رسالة ماجستير غير منشورة[، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٩. حمد الله ، حيدر مسير؛ الدليمي، مصطفى علي.(٢٠٢٠). أثر التدريس وفقاً لتقنية الواقع المعزز في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي لمادة علم الاحياء، مجلة دراسات تربوية،١٣(٥١)، ٢١- ٤٢.

١٠. الخليفة، هند سليمان ؛ العتيبي، هند مطلق .(٢٠١٥، ٢- ٥ مارس). توجهات تقنيات مبتكرة في التعلم الإلكتروني من التقليدية إلى الإبداعية] عرض ورقة علمية[. المؤتمر الدولي الرابع في التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد

"تعلم مبتكر.. لمستقبل واعد"، وزارة التعليم، الرياض.

١١. خميس، محمد عطية .(٢٠١٥). تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٥(٢)، ١-٣.

١٢. الدهاسي، الجوهرة .(٢٠١٧). استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الرياضي]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

١٣. الشثري، وداد؛ العبيكان، ريم .(٢٠١٦). أثر التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات. مجلة العلوم التربوية، ٢٤(٤)، ١٣٧- ١٧٣.

١٤. الشريف، بندر؛ ال مسعد، أحمد .(٢٠١٧). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في مادة الحاسب الآلي على التحصيل لطلاب الصف الثالث الثانوي في منطقة جازان. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(٢)، ٢٢٠- ٢٣٣.

١٥. الطرباق، منيرة عبد العزيز؛ عسيري، محمد جبر .(٢٠٢٠). أثر التدريس باستخدام نظام الواقع المعزز في تنمية تفكير الطالبات الإبداعي. مجلة جامعة الشارقة للعلم الإنسانية والاجتماعية، ١٧ (١)، ٢٦٠- ٢٩١.

١٦. العمري، عبد المجيد عبد الهادي .(١٤٣٤). مطالب استخدام التّعلّم المدمج (الخليط) في تدريس العلوم الطّبيعيّة من وجهة نظر معلّمي العلوم بالمرحلة الثّانويّة]رسالة ماجستير غير منشورة[.جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

١٧. الغامدي، إيمان أمبارك ؛ قطب، إيمان محمد .(٢٠٢٠). فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الدمام واتجاهاتهن نحوه. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٢٥)، ٦٠- ٩٢.

١٨. الغامدي، عبد الخالق .(١٤٢٩). الصعوبات التي تواجه التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

١٩. قشطة، أمل اشتيوي .(٢٠١٨). أثر استخدام نمطين للواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي]رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية - بغزة[. قاعدةبياناتدارالمنظومة،الرسائلالجامعية.

٢٠. مشتهي، رامي .(٢٠١٥). فاعلية توظيف الحقيقة المدمجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي]رسالة ماجستير غير منشورة[، الجامعة الإسلامية، غزة، دولة فلسطين.

1. Abu Hikma, Y. (2018). The effectiveness of using augmented reality technology in developing thinking skills and achievement motivation in physics for sixth-level secondary students with different brain control patterns in Jeddah [Unpublished Ph.D. thesis]. Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia.

2. Ahmed, I. (2017). The effectiveness of a program based on augmented reality technology in developing visual thinking skills in science for ninth grade students in Gaza [Unpublished Master's Thesis]. Al-Azhar University, Palestine.

3. AL- Ameer, Y. (2019). The effect of the different style of displaying augmented reality visualizers in developing the cognitive achievement of secondary students in Jazan region in the subject of computer. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(31), 150-170.

4. AL- Khlifa, H; Al-Otaibi, H. (2015, 2-5 March). Trends of innovative technologies in e-learning from traditional to creative [Presentation of a scientific paper]. The Fourth International Conference on E-Learning and Distance Learning "Innovative Learning.. for a Promising Future", Ministry of education , Riyadh.

5. Al-Dahasi, J. (2017). Using Augmented Reality Technology in Developing Mathematical Thinking Skills [Unpublished Master's Thesis]. Cairo University, Cairo, Arab Republic of Egypt.

6. Al-Ghamdi, A. (1429H). Difficulties facing art education in the intermediate stage in Al-Baha educational region from the point of view of educational supervisors and teachers [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia.

7. Al-Ghamdi, I; Qutb, I. (2020). The effectiveness of augmented reality in developing academic achievement and critical thinking among secondary school students in Dammam and their attitudes towards it. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(25), 60-92.

8. Al-Husseini, M. (2014). The effect of using augmented reality technology in a unit of a computer course on the achievement and attitude of secondary school students [unpublished master's thesis], Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

9. Al-Omari, A. (1434H). Demands for using blended learning in teaching natural sciences from the point of view of secondary school science teachers [unpublished master's thesis]. Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

10. Al-Shathri, W; Obeikan, R. (2016). The effect of teaching using augmented reality technology on the academic achievement of secondary school students in the computer and information technology course. Journal of Educational Sciences, 24(4), 137-173.

11. Al-Turbak, M; Asiri, M. (2020). The effect of teaching using the augmented reality system in developing students' creative thinking. University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, 17 (1), 260-291.

12. Bin Suhaim, N. (1433H). The effect of

18. Mushtahi, R .(2015). The effectiveness of employing augmented reality in developing creative thinking skills and attitude towards science among the ninth grade students [unpublished master's thesis], Islamic University, Gaza, State of Palestine.

19. Qeshta, A. (2018). The effect of using two patterns of augmented reality in developing scientific concepts and scientific sense in the sciences of seventh grade students [Master's thesis, Islamic University - Gaza]. AL-Mandumah database, university theses.

20. Sharif, B; Al- Massad, A. (2017). The impact of the use of augmented reality technology in the computer subject on the achievement of third-grade secondary students in the Jazan region. Specialized International Educational Journal, 6(2), 220-233.

المراجع الأجنبية.

1. Abd Majid, N., Mohammed, H. & Sulaiman, R. (2015). Students' Perception Of Mobile Augmented Reality Applications In Learning Computer Organization. Procedia - Social And Behavioral Sciences. 176. 111 – 116.

2. Alkhamisi, A. O., & Monowar, M. M. (2013). Rise of augmented reality: Current and future application areas. International journal of internet and distributed systems , 1 (04), 25-34.

3. Arbain, N. & Shukor, N. (2015). The Effects Of Geogebra On Students Achievement. Procedia - Social And teaching art education using multimedia on developing the creative abilities of third-grade intermediate students [unpublished master's thesis], King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

13. Department of Education in AL -Zulfi Governorate. (1443 H). Statistics on the numbers of male and female science teachers at the secondary stage, Kingdom of Saudi Arabia.

14. Gerges, M. (2017). The effect of displaying total and partial content based on augmented reality technology on the development of self-organization and learning efficiency among middle school students [unpublished master's thesis], Assiut University, Arab Republic of Egypt.

15. Gouda, S.(2018). The use of augmented reality in developing arithmetic problem-solving skills and emotional intelligence among primary school students with mathematics learning difficulties in the Kingdom of Saudi Arabia [unpublished master's thesis], University of Tabuk, Tabuk, Saudi Arabia.

16. Hamdallah, H; Al-Dulaimi, M .(2020). The effect of teaching according to augmented reality technology on the achievement of fifth grade students in Biology, Journal of Educational Studies, 13 (51), 21-42.

17. Khamis, M. (2015). Virtual reality technology, augmented reality technology, and blended reality technology. Egyptian Association for Educational Technology, 25(2), 1-3.

Behavioral Sciences ,172 (13): 208 – 214.

4. Azuma,R.& Others(2001).Recent advances in augmented reality , Retrieved 12-62015,2pm, from: http://s.v22v.net/pjh
5. Cascales-Martínez, Antonia, Martínez-Segura, María-José, Pérez-López, David, & Contero, Manuel. (2017). Using an augmented reality enhanced tabletop system to promote learning of mathematics: A case study with students with special educational needs. EURASIA J. Math., Sci Tech, pp. 355-380.
6. Coimbra, T., Cardoso, T. & Mateus, A. (2015). Augmented Reality: An Enhancer For Higher Education Students In Math's Learning?. Procedia Computer Science. 67. 332 – 339.
7. Diaza, C., Hincapiéb, M. & Morenoc, G. (2015). How The Type Of Content In Educative Augmented Reality Application Affects The Learning Experience. Procedia Computer Science 75. 205 – 21.
8. Donato M. (2018). Improvements and Implementations of the Spatial Augmented Reality Applied on Scale Models of Cultural Goods for Visual and Communicative Purpose. pp. 303- 319.
9. Joan, R. (2015): Enhancing education through mobile augmented reality. I manager's Journal of Educational Technology, Vol. 11, No.4, pp. 8-15.
10. Jon P. (2017). Augmented Reality: Where We Will All Live. Springer.
11. Kerawalla,L.,Luckin,R.,Seljeflot,S.,& Woolard,A.(2006)."Making it real":-Exploring the potential of augmented reality for teaching primary school svience .Virtual Reality ,10(34),(pp.163-174).
12. Kipp, Gregory. Rampolla , Joseph. (2012). Augmented Reality an Emerging Technologies Guide to AR. Syngress.
13. Kulkarni, S. & Takawale, N. (2016). Comparative Study Of Augmented Reality And Virtual Reality. International Journal Of Innovative Research In Computer And Communication Engineering, 4 (1): 1-6.
14. Lee,k.(2012).Augmented Reality in education and training ,Tech Trends:Linking Research & Practice to Improve Learning,56(2) ,pp.13-21.
15. Liang, S. (2015). Research Proposal On Reviewing Augmented Reality Applications For Supporting Ageing Population. Procedia Manufacturing. 3.219 – 226.
16. Liou, Hsin-Hun, Yang, Stephen JH, Chen, Sherry Y, & Tarng, Wernhuar. (2017). The influences of the 2d image-based augmented reality and virtual reality on student learning. Journal of Educational Technology & Society, pp. 110-121.
17. Radu,L.(2012).Why Should My Students Use AR?A Comparative Review of the Educational Impacts of Aug-

mented Reality ,IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality,Atlanta.

18. Renner. C. Jonathan (2014). Does Augmented Reality. Hoboken, US:Sybex. Retrieved from http://www. ebrary. Com.

19. Serio, A., Ibáñez, M. & Kloos, C. (2013). Impact Of An Augmented Reality System On Students' Motivation For A Visual Art Course. Computers & Education, 68: 586–596.

20. Slijepcevic, N. (2013). The effect of augmented reality treatment on learning, cognitive load, and spatial visualization abilities. Unbuplished Ph.D thesis, the University of Kentucky

21. Yıldız, Z. & Aktaş, M. (2015). The Effect Of Computer Assisted Instruction On Achievement And Attitude Of Primary School Students. International Online Journal Of Educational Sciences , 7(1): 97-109.

دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التدريس للتعلم النشط في المرحلتين المتوسطة والثانوية

The Role of the School Principal as a Resident Supervisor in the Practice of Active Learning teaching skills of Islamic Studies Teachers at Intermediate and Secondary Schools

د. فيصل بن مفرح العنزي
الأستاذ المساعد في مناهج وطرق التدريس التربية الإسلامية- كلية التربية والآداب- جامعة الحدود الشمالية.
Dr. Faisal Mifreh Al-Anazi
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Islamic Education - College of Education - Northern Border University

د. سليمان بن حاوي العنزي
الأستاذ مساعد في المناهج والإشراف التربوي- كلية التربية والآداب- جامعة الحدود الشمالية.
Dr. Suleiman Hawi Al-Anazi
Assistant Professor in Curriculum and Educational Supervision - College of Education and Arts - Northern Border University

https://doi.org/10.56760/CMEE9942

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة للتعرف على دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات التدريس في التعلم النشطاً ويتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية للعام الدراسي ١٤٤٣هـ وكان عددهم بالمرحلة المتوسطة (٦٢) معلماً فيما كان عددهم بالمرحلة الثانوية (٤٠) معلماً كما تم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتهاً وأظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات التدريس في التعلم النشط جاءت بدرجة متوسطةً وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية في دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم لمهارات التدريس بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.

الكلمات المفتاحية:

مهارات التدريس- التعلم النشط- المرحلة المتوسطة والثانوية- معلم الدراسات الإسلامية.

Abstract

This study aimed to identify the role of the school principal as a resident supervisor in the Islamic studies teachers' practice of teaching through active learning (strategies). The study population consisted of all intermediate and secondary schoolteachers in 1443 AH, distributed as follows: (62) intermediate schoolteachers and (40) secondary schoolteachers. The questionnaire was applied as a research tool and its validity and reliability were confirmed. The findings showed that the role of the school principal as a resident supervisor in Islamic studies teachers' practice of teaching through active learning was of medium value. The study also showed that there were no statistically significant differences at the level of ($a \leq 0.05$) in the average responses of Islamic studies teachers to the role of the school principal as a resident supervisor in their teaching skills of active learning due to difference in the school stage.

Keywords:

Teaching skills, active learning, intermediate and secondary stages, teacher of Islamic studies.

مقدمة:

تعتمد العملية التعليمية على مجموعة الأنشطة والعمليات التي تتم داخل المدرسة، حيث ترتكز هذه العملية على أربعة أركان أساسية كما ذكر عبدالرحمن (٢٠١٩، ٥) وهي: المعلم، والطالب، والمنهج، والبيئة التعليمية ولا وجود لعملية التعليمية بدون تلك الأركان.

ويعتبر المعلم أحد الأركان التعليمية الأساسية الذي يعتمد عليه نجاح عملية التدريس، حيث ذكر سلامة (٢٠٠٢): أن المعلم يلعب دوراً رئيساً في العلمية التعليمية لذا أصبح مطالباً بالبحث عن أفضل الطرق التدريسية وإجادتها وتطبيقها، وإيجاد الأنسب من الأساليب والتقنيات التعليمية التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

كما يؤكد علماء التربية والتعليم على ضرورة اتباع المعلم لعملية التدريس الفعال، الذي يجعل الطالب مشاركاً في العملية التعليمية مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة لديهم، ويؤدي إلى زيادة الدافعية والرغبة للتعلم.

ويعتبر معلم الدراسات الإسلامية من أهم المعلمين الذي لهم دور كبير في تربية الطلاب دينياً واجتماعياً ونفسياً، حيث يعزز الوازع الديني لديهم، ويرفع من قدرتهم على تحمل المسؤولية، والمشاركة في مناحي الحياة الاجتماعية.

ومن أبرز الاتجاهات الحديثة في عملية التعليم التي ترفع من مستوى الاداء التدريسي للمعلمين هي التدريس باستخدام التعلم النشط. وترتكز فلسفة التعلم النشط على النظرية البنائية التي تعتبر المتعلم هو محور العملية التعليمية، كما تقوم على توظيف المعرفة في الحياة الواقعية للطلاب، وتنمية قدرات التفكير العليا لديهم. حيث يبين بياجيه: أن التعلم عملية نشطة تتميز بإتاحة الفرصة للتلميذ كي يبني معرفته بنشاط بحيث تكون مهمة المعلم مقصورة على تحديد طريقة تفكير التلميذ. (زيتون، ٢٠٠٠، ٢٧٣).

وبناء على ذلك فينبغي على معلم الدراسات الإسلامية استخدام مبادئ التدريس الفعال في تعليم الدراسات الإسلامية من خلال تطبيق مهارات التدريس للتعلم النشط لرفع كفاءة الأداء التدريسي لديه، وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة في الدراسات الإسلامية؛ مما يجعلهم مرتبطين بمجتمعهم وأسرهم، مما ينمي لديهم التقوى والصلاح.

مشكلة الدراسة:

يعتمد المعلم في نجاح التعليم على استخدام مهارات تدريسية فعالة تجعل الطالب فاعلاً ومتفاعلاً في عملية التدريس، فمن الضروري اتباع مهارات تدريسية مرتبطة باتجاهات حديثة في التعليم ومن أبرزها التدريس من خلال التعلم النشط.

ومن خلال النظر إلى واقع تطبيق المعلمين لمهارات التعلم النشط نكتشف أنه يعتريها بعض القصور، حيث بينت دراسة سمارة (٢٠١٨) أن درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت دراسة يسرا الثبيتي (٢٠١٩) أن درجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة متدنية، وأشارت دراسة جودت سعادة والرشيدي (٢٠١٨) أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتعلم النشط كانت بدرجة متوسطة.

حيث أن القصور في تطبيق التدريس الفعال في التعلم النشط من المعلمين يؤدي إلى ضعف الطلاب في التحصيل الدراسي، وتقليل قدراتهم في مهارات التفكير، وهذا بسبب إصرار بعض

المعلمين على استخدام الطرق التقليدية كالإلقاء وغيرها كما أشارت نتائج سعادة والعوايدة (٢٠١٧).

ولهذا ينبغي على مديري المدارس مساعدة المعلمين في تطوير مهاراتهم التدريس ليكونوا فاعلين في تدريس الطلاب من خلال مهارات التعلم النشط حيث أوصت بذلك دراسة سعادة والرشيدي (٢٠١٨): بضرورة وجود دور فاعل من المشرفين التربويين ومديري المدارس في توجيه المعلمين لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

كما لاحظ البحث أن هناك ندرة في الدراسات التي بحثت عن واقع تطبيق مهارات التدريس في التعلم النشط عند معلمي الدراسات الإسلامية، ولهذا ستبحث هذه الدراسة عن دور مديري المدارس في توجيه معلمي التربية الإسلامية في استخدام مهارات التدريس بالتعلم النشط، وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التدريس في التعلم النشط؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التخطيط في التعلم النشط؟
٢. ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام استراتيجيات التدريس في التعلم النشط؟
٣. ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات تنمية قدرات التفكير عند الطلاب في التعلم النشط؟
٤. ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات تنظيم الأنشطة الصفية في التعلم النشط؟
٥. ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التفاعل الصفي في التعلم النشط؟
٦. ٦-ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام تقنيات التعليم في التعلم النشط؟
٧. ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التقويم في التعلم النشط؟
٨. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية في دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم مهارات التدريس بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التخطيط في التعلم النشط.
٢. التعرف على مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام استراتيجيات التدريس في التعلم النشط.
٣. التعرف على دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات تنمية قدرات التفكير عند الطلاب في التعلم النشط.
٤. التعرف على دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية

مهـارات تنظيـم الأنشـطة الصفيـة في التعلـم النشـط.

٥. التعـرف عـلى دور مديـر المدرسـة كمـشرف مقيـم في ممارسـة معلمـي الدراسـات الإسـلامية مهـارات التفاعـل الصفـي في التعلـم النشـط.

٦. التعـرف عـلى دور مديـر المدرسـة كمـشرف مقيـم في ممارسـة معلمـي الدراسـات الإسـلامية مهـارات اسـتخدام تقنيـات التعليـم في التعلـم النشـط.

٧. التعـرف عـلى دور مديـر المدرسـة كمـشرف مقيـم في ممارسـة معلمـي الدراسـات الإسـلامية مهـارات التقويـم في التعلـم النشـط.

٨. التعـرف عـلى أثـر اختـلاف المرحلـة الدراسـية في دور مديـر المدرسـة كمـشرف مقيـم في ممارسـة معلمـي الدراسـات الإسـلامية مهـارات التدريـس بالتعلـم النشـط.

أهمية الدراسة:

١. تـبرز الدراسـة واقـع دور مديـر المدرسـة في ممارسـة معلمـي الدراسـات الإسـلامية مهـارات التدريـس بالتعلـم النشـط.

٢. تـودي الدراسـة إلى مزيـد مـن الدراسـات في تفعيـل دور مديـر المدرسـة كمـشرف تربـوي مقيـم في تنميـة أداء معلمي الدراسـات الإسـلامية في مهـارات التدريـس بالتعلـم النشـط.

٣. تـزود الدراسـة متخـذي القـرارات في وزارة التعليـم بمعلومـات تسـاعدهم في رفـع كفـاءة عمليـة الإشراف التربـوي عنـد مديـري المـدارس.

٤. تلقـي الدراسـة الضـوء عـلى تطويـر عمليـة الإشراف التربـوي، ومهنـة التدريـس في ضـوء التعلـم النشـط.

٥. تسـهم الدراسـة في تحسـين العلاقـة المهنيـة بـين مديـري المـدارس ومعلمـي الدراسـات الإسـلامية.

حدود الدراسة:

١. **الحـدود الموضوعيـة:** اقتـصرت الدراسـة عـلى دور مديـر المدرسـة في ممارسـة التعلـم النشـط في مجموعـة مـن مهـارات التدريـس وهـي (التخطيـط، اسـتخدام اسـتراتيجيات التدريـس، تنميـة قـدرات التفكـير، تنظيـم الأنشـطة الصفية، التفاعـل الصفـي، اسـتخدام تقنيـات التعليـم، التقويـم).

٢. **الحـدود البشريـة:** اقتـصرت الدراسـة عـلى مديري المـدارس ومعلمـي الدراسـات الإسـلامية بالمرحلـة المتوسـطة والثانويـة في إدارة التعليـم بعرعـر.

٣. **الحـدود المكانيـة:** تـم تطبيـق الدراسـة في مدينـة عرعـر.

٤. **الحـدود الزمانيـة:** تـم تطبيـق الدراسـة في الفصـل الـدراسي الثـاني مـن العـام الـدراسي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

دور: يعـرف الزهـراني (١٤٣٤هـ، ٧) بأنـه: مجموعـة مـن الأنشـطة المرتبطـة أو الأطـر السـلوكية التـي تحقـق مـا هـو متحقـق مـن مواقـف معينـة".

المـشرف المقيـم: يعرفـه عطـوي (٢٠١٠م، ٢٥٤) بأنه: المـشرف التربـوي الـذي يعيـش في المدرسـة، ويعـرف مشـكلاتها وحاجاتهـا، ويعـرف قـدرات ومشـكلات وحاجـات المعلمـين، ويعـرف أيضـاً حاجـات الطلبـة والبيئـة المحليـة، لـذا يتطلـب مهـارات وكفايـات خاصـة".

ويعـرف المـشرف المقيـم إجرائيـاً بأنـه: مديـر المدرسـة الـذي يقيـم في المدرسـة ويسـاعد المعلمـين في أداء مهامهـم التدريسـية ويوفـر بيئـة تربويـة مناسـبة للطـلاب.

ويعرف دور مدير المدرسة كمشرف المقيم إجرائياً بأنه: مجموعة من الإجراءات والمهارات التي يتخذها مدير المدرسة من أجل تنمية أداء المعلمين مهنياً في مهارات التعلم النشط أثناء التدريس.

التعلم النشط: يعرفه karmusta (٢٠٠٩، ٢٧) بأنه: تعلم يهدف إلى توفير بيئة تربوية غنية بالمثيرات التي تتيح للمتعلم مسؤولية تعلم نفسه مستخدماً قدراته العقلية العليا للوصول إلى المعرفة تحت إشراف المعلم.

مهارات التدريس: يعرفها أبو جحجوح (٢٠٠٨، ١٢٨): بأنها القدرة على أداء عمل ما، والقيام بدقة وسرعة وبأقل وقت وجهد، ومن التدريس التي يشير إلى العملية المنتظمة التي يقودها المعلم خلال موقف صفي، لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية المرغوبة والمحددة، وجوهرها التفاعل".

وتعرف مهارات التعلم النشط إجرائياً بأنها: الممارسات السلوكية التي يؤديها معلمي الدراسات الإسلامية بالمشاركة مع الطلاب في مهارات (التخطيط، استراتيجيات التدريس، تنمية قدرات التفكير، تنظيم الأنشطة الصفية، التفاعل الصفي، تكنولوجيا التعليم، التقويم) في بيئة تربوية فعالة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة.

الخلفية النظرية:

تعريف التعلم النشط: يعرفه Malik and Jonjua (٢٠١١، ٩٦٣): "أن التعلم النشط على أنه "إشراك الطلاب في بعض الأنشطة التي تحفزهم على التفكير والتفاعل مع المعلومات المقدمة".

ويعرفه(price 2004، 223) بأنه: " التعلم الذي يتطلب من الطلاب القيام بأنشطة تعليمية ذات مغزى والتفكير فيما يفعلونه".

ويعرف karmusta (٢٠٠٩، ٢٧) التعلم النشط على أنه: "تعلم يهدف إلى توفير بيئة تربوية غنية بالمثيرات التي تتيح للمتعلم مسؤولية تعلم نفسه مستخدماً قدراته العقلية العليا للوصول إلى المعرفة تحت إشراف المعلم".

ويعرف سعادة وآخرون (٢٠٠٦، ٨٧) التعلم النشط بأنه: "طريقة للتعلم والتعليم في آن واحد، ويشترك فيها الطلبة بأنشطة متنوعة تسمح بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة، إذ يشارك المتعلمون بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفهم نحو تحقيق أهداف التعلم".

فوائد التعلم النشط:

ينطلق التعلم النشط من خلال تطوير دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التدريسية، حيث يتم إعطاء دور أكبر للمتعلم فهو محور العملية التعليمية من خلال جعله أكثر مشاركة نشاطاً وحيوية وذلك من خلال القيام بالأنشطة والمناقشات والعروض العملية في غرفة الصف، وهذا يوضح أن للتعلم النشط أهمية كبيرة وفوائد متعددة، حيث بين سيد والجمل (٢٠١٢، ١٠٣، ١٠٤): أن التعلم النشط يساعد في تحقيق ما يلي:

١. يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية ذات فعالية.
٢. يزيد من اندماج الطلاب في العمل ويجعل التعلم أكثر بهجة ومتعة.
٣. إكساب الطلاب جوانب مهنية وانفعالية واجتماعية مثل التعاون وتحمل المسؤولية.
٤. يساعد على الكشف عن ميول الطلاب ورغباتهم.
٥. ينمي الرغبة في التفكير والتعلم للإتقان.
٦. يكتسب المتعلم طرق الحصول على المعرفة.
٧. يساعد المتعلمين على الوصول إلى حلول للمشكلات التي لديهم لأنه يربط المعلومات

الجديدة بإجراءات مألوفة لديه.

٨. الحاجة للوصول إلى ناتج او التعبير عن فكرة تجبر المتعلم على استرجاع معلومات سابقة.

٩. المهمة التي أنجزها المتعلم بنفسه أو اشترك بها تكون قيمتها أكبر من التي أنجزها شخص آخر.

١٠. يساعد في تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة.

١١. يتعلم المتعلمون أكثر من المحتوى المعرفي، فيتعلمون مهارات التفكير العليا.

مفهوم مهارات التدريس: يعرفها زيتون (٢٠٠٦م، ١٢): القدرة على أداء عمل معين ذي علاقة بتخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل التحليل إلى مجموعة من السلوكيات المعرفية والحركية والاقتصادية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به".

أهم مهارات التدريس: بينت البحوث التربوية أن هناك مجموعة من مهارات التدريس التي ينبغي أن يتقنها المعلم أثناء الدرس، كما أشار زيتون (٢٠٠٦، ٣٠)، والكعابنة وحسين (٢٠١٩، ٦٦٢)، والدوسري وآخرون (٢٠٢٠، ١٩٨)، وباجبير وآخرون (٢٠٢٠، ١٤٧، ١٤٨) وهي: (مهارات التخطيط. مهارات التنفيذ، مهارات المناقشة، مهارات التفاعل الصفي، مهارات ضبط الفصل، مهارات استخدام استراتيجيات التدريس. مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم. مهارات تنظيم الأنشطة الصفية. مهارات العمل الجماعي. مهارات تنمية قدرات التفكير، مهارات التقويم).

وسيقتصر البحث على المهارات: (مهارات التخطيط، مهارات استخدام استراتيجيات التدريس، ومهارات تنمية قدرات التفكير، ومهارات التفاعل الصفي، ومهارات تنظيم الأنشطة الصفية، ومهارات استخدام تكنولوجيا التعليم، ومهارات التقويم).

الدور الإشرافي لمدير المدرسة:

هناك مجموعة من الأدوار التي ينبغي على مدير المدرسة القيام بها، ويوضح ذلك عطوي (٢٠١٠، ٢٥٤،٢٥٥) ومنها:

١. التخطيط الفعال: بأن يعد خطة لعمله بالتعاون مع المعلمين والأطراف الأخرى، وتحديد حاجات المعلمين في المدرسة، كما يساعد المعلمين في إعداد خططهم.

٢. إغناء وتقويم المناهج: من خلال تصميم نشاطات مناسبة في تعزيز المنهاج وتبسيطه. واقتراح استراتيجيات تدريسية مناسبة.

٣. التنمية المهنية للمعلمين: يقوم بتوفير مصادر للمعلومات حول الموضوعات التربوية والمدرسية، وتوفير المعلومات الحديثة للمعلمين باستخدام أساليب الإشراف المختلفة.

٤. الامتحانات والاختبارات: يساعد المعلمين في وضع اختبارات تشخيصية وتحصيلية، وتفسير نتائج اختباراتهم، وتوظيف هذه النتائج في تحسين أدائهم.

٥. إدارة الصفوف: يساعد المعلمين على التخطيط الفعال لإدارة صفوفهم، وحل مشكلات الانضباط والنظام التي تواجههم داخل الصف،

٦. العلاقة مع الزملاء والمجتمع المحلي: أن يقيم علاقات إنسانية مع المعلمين وأن يعمل معهم بروح الفريق، كما يشارك في توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع من خلال نشاطات مجالس الآباء.

٧. تقويم العملية التربوية في مدرسته: من خلال تقويم أداء المعلمين وفق معايير محددة، وإجراء البحوث الإجرائية لحل مشكلات معينة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة بيومي (٢٠٠٥م): هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أبعاد عملية تنسيق الدور الإشرافي بين كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة الابتدائية كمشرف مقيم في مملكة البحرين من وجهة نظر كل منهما، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة لقياس التنسيق في العملية الإشرافية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأداء التنسيقي بين المشرف التربوي ومدير المدرسة يحدث بدرجة قليلة في كافة أبعاد العملية الإشرافية.

دراسة الرجوب وآخرون (٢٠١٥م): هدف البحث إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية، وتنمية تفكيرهم الناقد، واتجاهاتهم نحو التعلم النشط، وتكونت عينة الدراسة من (٨) معلمين و(٢٠٠) طالباً ووزعت إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (١٠٠) طالباً والأخرى ضابطة وعددها (١٠٠) طالباً، وتم استخدام اختبار تحصيلي ومقياس للتفكير الناقد، ومقياس اتجاهات نحو التعلم النشط، وأظهرت النتائج وجود فروق احصائية في المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم النشط تعزى لاستراتيجيات التدريس لصالح التعلم النشط.

دراسة النفيعي (٢٠١٦م): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعلم النشط في مراحل التعليم العام (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) لمهارات (التخطيط- التنفيذ- التقويم)، ولتحقيق ذلك تم استخدام بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية من معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام بالدوادمي، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعلم النشط في (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) كانت بدرجة متوسطة.

دراسة البادري (٢٠١٧): هدفت الدراسة للتعرف على درجة استخدام معلمات العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس أنشطة مادة العلوم وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها بمرحلة التعليم ما قبل المدرسي، ولتحقيق ذلك تم استخدام الاستبانة ومقياس الاتجاهات، وأشارت النتائج إلى أن متوسط أداء عينة الدراسة من معلمات العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة عالية، وأن متوسط اتجاهاتهم نحو لاستراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة عالية، وأن هناك ارتباط دال إحصائيا بين درجة الاستخدام لاستراتيجيات التعلم النشط والاتجاه نحوها عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

دراسة سمارة (٢٠١٨م): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية والكشف عن المعوقات التي تحد من استخدامهم لها، وتم استخدام استبانة تكونت من جزأين: الأول: يقيس درجة استخدام المعلمين لعدد استراتيجيات التعلم النشط، والثاني: يقيس المعوقات التي تحد من استخدامهم لها، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة متوسطة، وبلغت تقديراتهم للمعوقات في جميع المجالات بدرجة كبيرة باستثناء مجال المعوقات المتعلقة بالمعلم) حيث جاءت بدرجة

متوسطة.

دراسة السالم (٢٠١٨م): هدفت الدراسة إلى معرفة دور قائدة المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمات في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة: أن دور قائدة المدرسة كمشرف مقيم في التنمية المهنة للمعلمات في مدينة الرياض لمستويات (التخطيط، المتابعة، التدريب والنمو المهني) جاءت بدرجة مرتفعة. دراسة الكعابنة وحسين (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تنفيذ طلبة كليات التربية الرياضية لمهارات التعلم النشط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وبينت الدراسة إن مدى تنفيد طلبة كليات التربية الرياضية لمهارات التعلم النشط جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة كاظم وفليح (٢٠١٩م): هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة هيئة تدريسيي كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر الطلبة، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام استبانة التي أعدها أبو سنينة وآخرون (٢٠١٩)، وطبقت بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة تدريسي كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء لمبادئ التعلم النشط كانت بدرجة متوسطة.

دراسة عياصرة (٢٠١٩م): هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، حل المشكلات، العصف الذهني، والاستقصاء، لعب الأدوار، المشروعات، المناقشة والحوار) في فترة التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات الخريجات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة تكونت من (٣٣) فقرة، وأظهرت النتائج: أن المتوسط الحسابي للطالبات الخريجات لمحور الإلمام بالمبادئ والأسس النظرية لاستراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة عالية، وحصلت الطالبات الخريجات على متوسط حسابي مرتفع في محور ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.

دراسة الثبيتي (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بالطائف لاستراتيجيات التعلم النشط، وتم تطبيق أداتي الملاحظة والاستبانة في الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط متدنية، وأن دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط جاءت بدرجة متوسط.

دراسة الزهراني (٢٠٢٠م): تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات رياض الأطفال، وبينت النتائج أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات على بطاقة مهارات التدريس الإبداعي في التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي.

دراسة ياسين (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمبادئ واستراتيجيات التعلم النشط في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة دراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمبادئ واستراتيجيات التعلم النشط

جـاءت بدرجـة مرتفعـة.

الدراسات الأجنبية:

دراسـة Diković، Marina and Gergorić، Tat-jana (٢٠٢٠): هدفـت ورقـة البحـث إلى تحديـد مـدى قيـام المعلمـين بتنفيـذ اسـتراتيجيات التدريـس المختلفـة في التعلـم النشـط لتدريـس الطبيعـة والمجتمع ومـا إذا كانـت البيئـة تحفـز عـلى الاكتسـاب النشـط للمعرفـة والمهـارات والمواقـف، وتـم إجـراء البحـث عـلى عينـة مـن المعلمـين وعددهـم (١٨٤) معلـماً مـن ثـلاث مقاطعـات في جمهوريـة كرواتيـا، وتظهـر نتائـج البحـث أن التعلـم النشـط واسـتراتيجيات التدريـس المختلفـة يتـم إجراؤهـا إلى حـد كبـير في بيئـة محفـزة لمرحلـة التعلـم الابتدائيـة، ولكنهـا في نفـس الوقـت تشـير إلى الحاجـة إلى تشـجيع المعلمـين لممارسـة اسـتراتيجيات التدريـس بالتعلـم النشـط في مراحـل التعليـم العليـا.

دراسـة Cabrera-Solano، Paola and othres (٢٠٢٠): تهـدف هـذه الدراسـة إلى تحليـل العوامـل التـي تسـاهم في إشراك الطـلاب في التعلـم النشـط باسـتخدام أداة الويـب "التكوينيـة" عـلى الأجهـزة المحمولـة. كـما أنـه يركـز عـلى تصـور الطـلاب للغـة الإنجليزيـة كلغـة أجنبيـة (EFL) لاسـتخدام هـذه الأداة لتعزيـز التعلـم النشـط. كان المشـاركون (٨٢) متعلـمًا بالغًـا في الموقـع مسـجلين في خمـس دورات مختلفـة لبرنامـج اللغـة الإنجليزيـة عـلى المسـتوى الجامعـي، وقـد أظهـرت النتائـج أن الانخـراط والتحفيـز والمشـاركة وتقليـل قلـق الطـلاب هـو أكثـر العوامـل ذات الصلـة التـي سـاهمت في إشراك الطـلاب في التعلـم النشـط مـن خـلال "التكوينيـة" عـلى الأجهـزة المحمولـة.

دراسة Vilanculo، Jossias Arnaldo and others (٢٠٢١): يهـدف هـذا البحـث إلى تقييـم أثـر تثمـين المفاهيـم البديلـة لهـذه المفاهيـم في الفصـل الـدراسي، واتبـاع أسـلوب تعليمـي نشـط في التدريـس: مـن خـلال تطويـر عمليـة طـرح أسـئلة حواريـة وتطويريـة، وتعزيـز التواصـل الوظيفـي المعـرفي. وتـم التطبيـق الدراسـة عـلى فصلـين في الصـف التاسـع مـن المدرسـة الثانويـة في موزمبيـق، وفي المجوعـة التجريبـي تـم تدريـس ثـلاث محـاضرات حـول الحـرارة ودرجـة الحـرارة واتجـاه انتقـال الحـرارة التلقائـي باسـتخدام المنهـج التعليمـي النشـط، أمـا المجموعـة الضابطـة، تـم إجـراء نفـس المواضيـع باسـتخدام طريقـة العرض التقليديـة، أظهـرت النتائـج في التطبيـق البعـد ارتفـاع مسـتوى الإجابـات الصحيحـة في الصـف التجريبـي مـن ٤٢,٦٪ في الاختبـار القبـلي إلى ٩١,٤٪ في الاختبـار البعـدي، بينـما كان الارتفـاع في المجموعـة الضابطـة مـن ٤٦,٧٪. في الاختبـار التمهيـدي إلى ٥٧,٧، وكان التغيـير في القيـم دال إحصائيـاً.

إجراءات الدراسة:

منهـج الدراسـة: اعتمـد البحـث عـلى المنهـج الوصفـي الـذي يسـتخدم لدراسـة الأوضـاع الحاليـة للحالـة مـن حيـث خصائصهـا، وأشـكالها، ومزاياهـا، وعيوبهـا، حيـث يذكـر عليـان وغنيـم (٢٠١٣، ص٧٢): "أن المنهـج الوصفـي يقـوم عـلى رصـد ومتابعـة دقيقـة لظاهـرة أو حـدث معـين بطريقـة كمية أو نوعيـة في فـترة زمنيـة معينـة أو عـدة فـترات، مـن أجـل التعـرف عـلى الظاهـرة أو الحـدث مـن حيـث المحتـوى والمضمـون، والوصـول إلى نتائـج وتعميـمات تسـاعد عـلى فهـم الواقـع وتطويـره".

مجتمـع الدراسـة: يتكـون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع معلمـي الدراسـات الإسـلامية (بنـين) بالمرحلتـين المتوسـطة والثانويـة في إدارة التعليـم بمدينـة عرعـر

للعام ١٤٤٣هـ حيث بلغ عدد المعلمين في الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة (٦٢) معلماً، فيما بلغ عدد المعلمين في الدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية (٤٠) معلماً.

عينة الدراسة: بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية وعددهم: (١٥) معلمين للدراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في عرعر، تم توزيع استبانات الدراسة على عينة عشوائية من معلمي المرحلة المتوسطة وعددهم (٢٧) معلماً للدراسات الإسلامية، و(٢٥) معلماً للدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية. ولقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (٥٢) معلماً للدراسات الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

أداة الدراسة: لقد اعتمدت الدراسة على الاستبانة من أجل تنفيذ الدراسة وتحقيق أهدافها، وقد تم الاعتماد عليها دون الأدوات الأخرى نظراً لسهولتها وسرعتها في الحصول على البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة.

بناء الاستبانة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لتحديد دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات التدريس بالتعلم النشط في المرحلة المتوسطة. وتكونت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: يتضمن المعلومات الشخصية للمعلم واسم المدرسة، والمرحلة الدراسية.

القسم الثاني: تتكون الاستبانة من (٤٤) عبارة، وتم بناء عبارات الاستبانة بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث تم تحديد مجموعة من الأدوار لمدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية للتعلم النشط، وتكونت من سبعة محاور، كما هو موضح في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١): محاور دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات التدريس بالتعلم النشط:

المحور	عدد الأدوار
أولاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التخطيط	٦
ثانياً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام استراتيجيات التدريس	٦
ثالثاً: دور مدير المدرسة في ممارسة المعلمين مهارات تنمية قدرات التفكير	٤
رابعاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات تنظيم الأنشطة الصفية	٨
خامساً: دور مدير المدرسة في ممارسة المعلمين مهارات التفاعل الصفي	٦
سادساً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم:	٦
سابعاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التقويم:	٨
المجموع	٤٤

تقدير استجابات الاستبانة: تم تقدير الاستجابات لعينة الدراسة على فقرات الاستبانة بشكل إحصائي على برنامج spss، كما هو موضح في الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢): تقدير استجابات العينة لفقرات الاستبانة:

تقدير الاستجابة	القيمة (الوزن)	مدى الاستجابة	
		من	إلى
منخفضة	١	١	١,٦٦٦
متوسطة	٢	١,٦٧	٢,٣٣
عالية	٣	٢,٣٤	٣

الأساليب الإحصائية:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات الداخلي للاستبانة.
- معامل ارتباط سبيرمان للتحقق من ثبات التجزئة النصفية للاستبانة.
- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتحديد استجابات عينة الدراسة في بنود الاستبانة، ومقارنة القيمة التي تعطيها عينة الدراسة لكل عبارة على حده.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من صحة الفروض، وذلك لتحديد مستوى الدلالة للفروق الإحصائية في متوسطات عينة الدراسة.

صدق الاستبانة:

أولاً: الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعرضها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس والإشراف التربوي، وبلغ عددهم: (٧) أعضاء هيئة تدريس، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقياس لأهداف الدراسة، وسلامة صياغة الفقرات، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على جميع فقرات الاستبانة أكثر من ٨٠٪، وهذا يدل على صدق المقياس، وقام البحث بتعديل المفردات وإعادة الصياغة لتخرج الاستبانة في صورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (١٥) معلماً من معلمي الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في مدينة عرعر، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح ذلك الجدول (٣).

جدول رقم (٣) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال:

المجال الأول: التخطيط			المجال الثاني: استخدام استراتيجيات التدريس			المجال الثالث: تنمية قدرات التفكير			المجال الرابع: تنظيم الأنشطة الصفية		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٧٣٤.	٠,٠١	٧	٧٦٣.	٠,٠١	١٣	٦٣٠.	٠,٠١	١٧	٧٩٠.	٠٠٣.
٢	٧٣٤.	٠,٠١	٨	٧٩٩.	٠,٠٤	١٤	٦٣٠.	٠,٠١	١٨	٨١٥.	٠٠٥.
٣	٦٠٣.	٠,٠١	٩	٧٦٦.	٠,٠١	١٥	٧٩٨.	٠,٠٣	١٩	٦٩٤.	٠٠٠.
٤	٧٥٨.	٠,٠١	١٠	٧٦٦.	٠,٠١	١٦	٧٥٨.	٠,٠١	٢٠	٧٦٣.	٠٠١.
٥	٦٣١.	٠,٠١	١١	٧٤٤.	٠,٠١	–	–	–	٢١	٨١٥.	٠٠٥.
٦	٧٣٤.	٠,٠١	١٢	٧٤٤.	٠,٠١	–	–	–	٢٢	٧٦٣.	٠٠١.
المجال الخامس: التفاعل الصفي			المجال الخامس: استخدام تقنيات التعليم			المجال الثالث: التقويم			ارتباط أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية للاستبانة		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٣	٧٦٦.	٠٠١.	٣١	٠,٧٢٩	٠,٠١	٣٧	٧٩٠.	٠٠٣.	الأول	٧٣٢.	٠,٠١
٢٤	٧٣٤.	٠٠١.	٣٢	٠,٨٢٣	٠,٠١	٣٨	٨١٧.	٠٠٥.	الثاني	٩٢٤.	٠,٠١

المجال الخامس: التفاعل الصفي			المجال الخامس: استخدام تقنيات التعليم			المجال الثالث: التقويم			ارتباط أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية للاستبانة		
٢٥	.٦٠٣	.٠٠٠	٣٣	٠,٨٠٤	٠,٠١	٣٩	.٧٦٣	.٠٠١	الثالث	.٨٢٦	٠,٠١
٢٦	.٧٩٠	.٠٠٣	٣٤	٠,٨٢٨	٠,٠١	٤٠	.٥٦١	.٠٠٠	الرابع	.٩٠٢	٠,٠١
٢٧	.٧٦٣	.٠٠١	٣٥	٠,٨٩٦	٠,٠١	٤١	.٦٩٩	.٠٠٠	الخامس	.٨٨٦	٠,٠١
٢٨	.٦٩٤	.٠٠٠	٣٦	٠,٨١٠	٠,٠١	٤٢	.٦٠٣	.٠٠٠	السادس	.٨٨٧	٠,٠١
٢٩	.٧٤٤	.٠٠١	-	-	-	٤٣	.٧٩٠	.٠٠٣	السابع	.٩٥٨	٠,٠١
٣٠	.٦٣٠	.٠٠٠	-	-	-	٤٤	.٧٦٣	.٠٠١			

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع أبعاد الاستبانة (التخطيط، استخدام استراتيجيات التدريس، تنمية قدرات التفكير، تنظيم الأنشطة الصفية، التفاعل الصفي، استخدام التقنيات التعليمية، التقويم)، ومعاملات ارتباط بيرسون للدرجات الكلية لأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وأن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون كانت إيجابية، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة.

ثبات الاستبانة: تم تطبيق الدراسة على عينة استطلاعية من (١٥) معلماً للدراسات الإسلامية في عرعر، وتم استبعادهم من مجتمع الدراسة، وتم حساب ثبات الاستبانة من خلال ما يلي:

أولاً: طريقة التجزئة النصفية: تم استخراج معامل ارتباط سبيرمان براون بين قيم الفقرات الفردية والزوجية لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط سبيرمان براون ما بين (٠,٨٣ - ٠,٩٨) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤): معامل ارتباط سبيرمان بين متوسطات العبارات الفردية والزوجية:

المحور	معامل ارتباط سبيرمان
أولاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التخطيط.	٠,٩٤
ثانياً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام استراتيجيات التدريس.	٠,٩٨
ثالثاً: دور مدير المدرسة في ممارسة المعلمين مهارات تنمية قدرات التفكير.	٠٨٩
رابعاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات تنظيم الأنشطة الصفية.	٠,٨٣
خامساً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التفاعل الصفي.	٠,٨٣
سادساً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام تقنيات التعليم.	٠,٨٨
سابعاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التقويم.	٠,٩٣
الثبات الكلي للاستبانة	٠,٩٨

ثانياً: طريقة ألفا كرونباخ: من أجل فحص ثبات أداة الدراسة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس قوة الارتباط بين فقرات الأداة، وتراوحت القيم ما بين (٠,٧٢-٠,٩٢)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق الميداني، كما هو موضح في الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥): معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

المحور	معامل ألفا كرونباخ
أولاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التخطيط	٠,٩٢
ثانياً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام استراتيجيات التدريس	٠,٧٥
ثالثاً: دور مدير المدرسة في ممارسة المعلمين مهارات تنمية قدرات التفكير.	٠,٨٤
رابعاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات تنظيم الأنشطة الصفية.	٠,٧٦
خامساً: دور مدير المدرسة في ممارسة المعلمين مهارات التفاعل الصفي.	٠,٧٤
سادساً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام تقنيات التعليم.	٠,٧٥
سابعاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التقويم.	٠,٧٢
الثبات الكلي	٠,٩٢

تطبيق الاستبانة: بعد التأكد من صدق المحكمين للاستبانة، تم تطبيق الدراسة على عينة استطلاعية من (١٥) معلماً للدراسات الإسلامية، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وحساب ثبات التجزئة النصفية للاستبانة، وحساب ثبات ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة، ثم أخذت الاستبانة شكلها النهائي، وبعد ذلك تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة من معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٣هـ، وعددهم (٥٢) معلماً للدراسات الإسلامية، وأخيراً قام الباحث بجمع الاستبانات لإجراء عملية التحليل لنتائج الاستبانات، وبعدها تم التوصل إلى نتائج هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتطرق البحث لعرض النتائج المتعلقة بدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة عرعر لمهارات التدريس بالتعلم النشط من وجهة نظر معلمي الدراسات الإسلامية.

واشتملت الدراسة على دور مديري المدارس كمشرفين مقيمين في ممارسة معلمي الدراسات لمجموعة من المهارات التدريسية المرتبطة بالتعلم النشط، وهي: (التخطيط، واستخدام استراتيجيات التدريس، وتنمية قدرات التفكير، وتنظيم الأنشطة الصفية، والتفاعل الصفي، واستخدام الوسائل التعليمية، والتقويم).

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التخطيط بالتعلم النشط:

لبيان استجابات معلمي الدراسات الإسلامية المشاركين في هذه الدراسة نحو عبارات الاستبانة التي تصف دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التخطيط بالتعلم النشط في المرحلتين المتوسطة والثانوية وعددها (٦) مهارات تدريسية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعيارية، وترتيب المهارات وفق المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء، ويستعرض الجدول رقم (٦) تلك النتائج:

جدول رقم (٦): نتائج المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التخطيط بالتعلم النشط:

م	العبارات		التكرارات				المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الأداء
	عالية		عالية	متوسطة	منخفضة	مج				
١	يوجه مدير المدرسة المعلمين إلى إشراك الطلاب في بناء أهداف الدرس.	ك	٤	٣٤	١٤	٥٢	١,٨١	٠,٥٦١	٣	متوسطة
		٪	٧,٧	٦٥,٤	٢٦,٩	١٠٠				
٢	يقيم مدير المدرسة ورش عمل مع المعلمين للتدريب على صياغة الأهداف بشكل سليم يتناسب مع التعلم النشط.	ك	٣	٣٥	١٤	٥٢	١,٧٩	٠,٥٣٦	٤	متوسطة
		٪	٥,٨	٦٧,٣	٢٦,٩	١٠٠				
٣	يطالب مدير المدرسة المعلمين بالتنويع في مستويات ومجالات الأهداف.	ك	٢	٣٢	١٨	٥٢	١,٧١	٠,٥٧٢	٦	متوسطة
		٪	٣,٨	٦١,٥	٣٤,٦	١٠٠				
٤	يزود مدير المدرسة المعلمين بنشرات عن أساليب تنظيم المحتوى التي يناسب التعلم النشط.	ك	٣	٣١	١٨	٥٢	١,٥٨	٠,٥٧٢	٥	منخفضة
		٪	٥,٨	٥٩,٦	٣٤,٦	١٠٠				
٥	ينبه مدير المدرسة المعلمين لمراعاة تقدير الوقت في خطوات الدرس.	ك	٤	٤١	٧	٥٢	١,٩٤	٠,٤٦	٢	متوسطة
		٪	٧,٧	٧٨,٨	١٣,٥	١٠٠				
٦	يشجع مدير المدرسة المعلمين في إعداد وسائل تعليمية مناسبة للتعلم النشط.	ك	٢٧	١٨	٧	٥٢	٢,٣٨	٠,٧١٨	١	عالية
		٪	٥١,٩	٣٤,٦	١٣,٥	١٠٠				
المتوسط الحسابي العام							١,٨٧	٠,٤١٥	متوسطة	

تشير نتائج الجدول رقم (٦) إلى التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ومستوى الأداء للعبارات التي تنتمي إلى المجال الأول وهو دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التخطيط، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال (١,٨٧) والذي يشير إلى أن مستوى الأداء العام لهذا المجال كان بدرجة متوسطة. وهذه النتائج تتوافق مع دراسة النفيعي (٢٠١٦) التي بينت أن مستوى مهارات التخطيط عند المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. كما بينت النتائج درجة الاستجابة للعبارات رقم (١، ٢، ٣، ٥) جاءت بدرجة متوسطة، لأن المتوسطات الحسابية لدرجة الاستجابة جاءت ما بين (١,٦٧-٢,٣٣)، وكان المتوسط الحسابي للعبارة رقم (٤): (١,٥٨)، وهذا يدل على أن درجة الاستجابة جاءت بدرجة منخفضة، لأن المتوسط الحسابية ما بين (١-١,٦٦)، وأخيراً جاءت درجة الاستجابة في العبارة رقم (٦) بدرجة عالية، لأن المتوسط الحسابي لهذه العبارة كان أعلى من (٢,٣٣)، حيث جاء المتوسط الحسابي في العبارة رقم (٦): (٢,٣٨).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام استراتيجيات التدريس بالتعلم النشط:

لبيان استجابات معلمي الدراسات الإسلامية المشاركين في هذه الدراسة نحو عبارات الاستبانة التي تصف دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي

الدراسات الإسلامية مهارات استخدام استراتيجيات التدريس بالتعلم النشط في المرحلتين المتوسطة والثانوية وعددها (٦) مهارات تدريسية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعيارية، وترتيب المهارات، ومستوى الأداء، ويستعرض الجدول رقم (٧) تلك النتائج:

جدول رقم (٧): نتائج المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام استراتيجيات التدريس بالتعلم النشط:

م	العبارات		التكرارات				المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الأداء
	عالية		عالية	متوسطة	منخفضة	مج				
١	يعقد مدير المدرسة ورش تعليمية لتدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس بالتعلم النشط.	ك	٧	٣٣	١٢	٥٢	١,٩٠	٠,٦٠٢	٢	متوسطة
		٪	١٣,٥	٦٣,٥	٢٣,١	١٠٠				
٢	ينظم مدير المدرسة زيارات صفية للمعلمين عند ممارستهم لاستراتيجيات التدريس في التعلم النشط.	ك	١٠	٣٠	١٢	٥٢	١,٩٦	٠,٦٥٦	١	متوسطة
		٪	١٩,٢	٥٧,٧	٢٣,١	١٠٠				
٣	يزود مدير المدرسة المعلمين بنشرات عن أساليب مراعاة أنماط التعلم لدى الطلاب أثناء التدريس بالتعلم النشط.	ك	٤	٣١	١٧	٥٢	١,٧٥	٠,٥٩٩	٣	متوسطة
		٪	٧,٧	٥٩,٦	٣٢,٧	١٠٠				
٤	يشجع مدير المدرسة المعلمين عند التدريس على توظيف المعرفة في واقع حياة الطلاب.	ك	٥	٢٨	١٩	٥٢	١,٧٣	٠,٦٣٠	٤	متوسطة
		٪		٥٣,٨	٣٦,٥	١٠٠				
٥	يخطط مدير المدرسة لوضع آلية تنفيذ الدروس التطبيقية بما يوازي الجوانب النظرية عند التدريس بالتعلم النشط.	ك	٤	١٩	٢٩	٥٢	١,٥٤	٠,٦٤١	٦	منخفضة
		٪	٧,٧	٣٦,٥	٥٥,٨	١٠٠				
٦	يساند مدير المدرسة المعلمين في وضع برامج تعليمية لإكساب الطلاب عناصر التعلم النشط (القراءة والكتابة والإصغاء والتأمل).	ك	٤	٢١	٢٧	٥٢	١,٥٦	٠,٦٣٩	٥	منخفضة
		٪	٧,٧	٤٠,٤	٥١,٩	١٠٠				
المتوسط الحسابي العام							١,٧٤	٠,٣٧٨	متوسطة	

تشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ومستوى الأداء للعبارات في المجال الثاني: (دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام استراتيجيات التدريس)، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال (١,٧٤) والذي يشير أن الأداء العام كان بدرجة متوسطة، وهذا يختلف مع دراسة البادري (٢٠١٧م) التي بينت أن ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التدريس بالتعلم النشط كانت بدرجة عالية، ودراسة الثبيتي (٢٠٢٠) التي بينت أن استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس كانت بدرجة متدنية، وتتوافق مع دراسة سمارة (٢٠١٨م) التي أوضحت أن ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التدريس كانت بدرجة متوسطة. كما بينت النتائج درجة الاستجابة في العبارات رقم (١، ٢، ٣، ٤) جاءت بدرجة متوسطة، وذلك لأن المتوسط الحسابي للعبارات انحصرت ما بين (٢,٣٣-١,٦٧)، فيما كان المتوسط الحسابي للعبارتين رقم (٥، ٦) هو (١,٥٤، ١,٥٦)، وقد انحصرت ما بين (١-١,٦٦)، وهذا يدل على أن درجة الاستجابة في العبارتين رقم (٥، ٦) جاءت

بدرجة منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات تنمية قدرات التفكير لدى الطلاب بالتعلم النشط:

لبيان استجابات معلمي الدراسات الإسلامية المشاركين في هذه الدراسة نحو عبارات الاستبانة التي تصف دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات تنمية قدرات التفكير لدى الطلاب بالتعلم النشط في المرحلتين المتوسطة والثانوية وعددها (٤) مهارات تدريسية، حيث تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، ومستوى الأداء، ويستعرض الجدول رقم (٨) تلك النتائج:

جدول رقم (٨): نتائج المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات تنمية قدرات التفكير بالتعلم النشط:

م	العبارات		التكرارات				المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الأداء
	عالية		عالية	متوسطة	منخفضة	مج				
١	يزود مدير المدرسة المعلمين بنشرات عن أساليب مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في القدرات العقلية.	ك	١	٣١	٢٠	٥٢	١,٦٣	٠,٥٢٥	٣	متوسطة
		٪	١,٩	٥٩,٦	٣٨,٥	١٠٠				
٢	يعقد مدير المدرسة المعلمين دورات تدريبية عن أساليب تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.	ك	٠	٣٠	٢٢	٥٢	١,٥٨	٠,٤٩٩	٤	منخفضة
		٪	٠	٥٧,٧	٤٢,٣	١٠٠				
٣	يرشد مدير المدرسة المعلمين إلى تصميم المواقف الصفية المثيرة لعمليات التفكير عند الطلاب.	ك	٩	٢٢	٢١	٥٢	١,٧٧	٠,٧٣	٢	متوسطة
		٪	١٧,٤	٤٢,٣	٤٠,٤	١٠٠				
٤	ينظم مدير المدرسة دورات تدريبية للمعلمين لتعلمي الطلاب مهارات حل المشكلات.	ك	٦	٢٩	١٧	٥٢	١,٧٩	٠,٦٣٧	١	متوسطة
		٪	١١,٥	٥٥,٨	٣٢,٧	١٠٠				
المتوسط الحسابي العام							١,٦٩	٠,٤٦٦		متوسطة

تشير نتائج الجدول رقم (٨) إلى التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيب العبارات، ومستوى الأداء للعبارات في المجال الثالث وهو دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات تنمية قدرات التفكير، حيث بلغ المتوسط العام: (١,٦٩) والذي يشير أن مستوى الأداء العام كان بدرجة متوسطة، وهذه النتائج تتوافق مع دراسة الكعابنة وحسين (٢٠١٩) التي بينت أن مدى تنفيذ المعلمين لتنمية مهارات التفكير جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج درجة الاستجابة في العبارات رقم (١، ٢، ٣، ٤) جاءت بدرجة متوسطة، وذلك لأن المتوسط الحسابي للعبارات انحصرت ما بين (١,٦٧-٢,٣٣)، فيما كان المتوسط الحسابي للعبارتين رقم (٥، ٦) هي على التوالي: (١,٥٤، ١,٥٦)، وقد انحصرت ما بين (١-١,٦٦)، وهذا يدل على أن درجة استجابة أفراد عينة الدراسة في العبارتين رقم (٥، ٦) جاءت بدرجة منخفضة، النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات تنظيم الأنشطة الصفية بالتعلم النشط:

لبيان استجابات معلمي الدراسات الإسلامية المشاركين في هذه الدراسة نحو عبارات الاستبانة

لـدور مديـر المدرسـة في ممارسـة معلمـي الدراسـات الإسـلامية مهـارات تنظيـم الأنشـطة الصفيـة لـدى الطـلاب بالتعلـم النشـط في المرحلتـين المتوسـطة والثانويـة وعددهـا (٦) مهـارات تدريسـية، حيـث تـم حسـاب التكـرارات، والنسـب المئويـة، والمتوسـطات الحسـابية، والانحـراف المعياريـة، وترتيـب المهـارات، ومسـتوى الأداء، ويسـتعرض الجـدول رقـم (٩) تلـك النتائـج:

جدول رقم (٩): نتائج المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات تنظيم الأنشطة الصفية بالتعلم النشط:

م	العبارات		التكرارات				المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الأداء
	عالية		عالية	متوسطة	منخفضة	مج				
١	يعقد مدير المدرسة اجتماعات مع المعلمين لمناقشة كيفية إثراء المنهج المدرسي بأنشطة فردية وجماعية مناسبة للتعلم النشط.	ك	١٨	٢٨	٦	٥٢	٢,٢٣	٠,٦٤٥	٥	متوسطة
		٪	٣٤,٦	٥٣,٨	١١,٥	١٠٠				
٢	يتابع مدير المدرسة مدى إشراك المعلمين الطلاب في الأنشطة غير صفية من خلال سجلات المتابعة.	ك	٢٣	٢٣	٦	٥٢	٢,٣٣	٠,٦٧٨	١	عالية
		٪	٤٤,٢	٤٤,٢	٢٣,١	١٠٠				
٣	يساعد مدير المدرسة المعلمين على تنظيم زيارات ميدانية ذات علاقة بالمنهج المدرسي.	ك	٤	٣٨	١٠	٥٢	١,٨٨	٠,٥٢١	٦	متوسطة
		٪	٧,٧	٧٣,١	١٩,٢	١٠٠				
٤	يزود مدير المدرسة المعلمين بنشرات عن كيفية مراعاة حاجات الطلاب عن طريق الأنشطة الصفية والغير صفية.	ك	٧	٣٤	١١	٥٢	١,٩٢	٠,٥٨٩	٢	متوسطة
		٪	١٣,٥	٦٥,٤	٢١,٢	١٠٠				
٥	ينظم مدير المدرسة برامج تدريبية للمعلمين عن كيفية اكتشاف الميول والاتجاهات عند الطلاب.	ك	٤	١٩	٢٩	٥٢	١,٥٢	٠,٦٩٣	٣	منخفضة
		٪	٧,٧	٣٦,٥	٥٥,٨	١٠٠				
٦	يساعد مدير المدرسة المعلمين على تنظيم برامج إثرائية من أجل تنمية الميول والاتجاهات عند الطلاب.	ك	٥	١٩	٢٨	٥٢	١,٥٥	٠,٦٠٣	٤	منخفضة
		٪	٩,٦	٣٦,٥	٥٣,٨	١٠٠				
المتوسط الحسابي العام							١,٩١	٠,٣٢٥	متوسطة	

تشـير نتائـج الجـدول رقـم (٩) إلى التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعياريـة ومسـتوى الأداء للعبـارات التـي تنتمـي إلى المجـال الرابـع وهـو دور مديـر المدرسـة في ممارسـة معلمـي الدراسـات الإسـلامية لمهـارات تنظيـم الأنشـطة الصفيـة، حيـث بلـغ المتوسـط العـام لهـذا المجـال (١,٩١) والـذي يشـير إلى أن مسـتوى الأداء العـام كان بدرجـة متوسـطة، وهـذه النتائـج تتوافـق مـع دراسـة الكعابنـة وحسـين (٢٠١٩) التـي بينـت أن مـدى تنفيـذ المعلمـين لتنظيـم الأنشـطة الصفيـة جـاءت بدرجـة متوسـطة.

كـما بينـت النتائـج أن درجـة اسـتجابة أفـراد عينـة الدراسـة في العبـارات رقـم (١، ٣، ٤) جـاءت بدرجـة متوسـطة، وكانـت المتوسـطات الحسـابية عـلى التـوالي: (٢,٢٣ ، ١,٨٨، ١,٩٢)، لأنهـا انحـصرت مـا بـين (١,٦٧-٢,٣٣)، فيـما كان المتوسـط الحسـابي للعبارتـين رقـم (٥، ٦) هـو (١,٥٢، ١,٥٥)، وقـد انحـصرت المتوسـطات الحسـابية بـين (١-١,٦٦)، وهـذا يـدل عـلى أن درجـة اسـتجابة أفـراد عينـة الدراسـة للعبارتـين رقـم (٥، ٦) جـاءت بدرجـة منخفضـة. وأخـيرا جـاءت اسـتجابة أفـراد عينـة الدراسـة للعبـارة رقـم (٢) بدرجـة عاليـة، لأن المتوسـط الحسـابي للعبـارة رقـم (٢) كان أعـلى مـن (٢,٣٣)، حيـث كان المتوسـط الحسـابي: (٢,٣٣).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات التفاعل الصفي بالتعلم النشط:

لبيان استجابات معلمي الدراسات الإسلامية المشاركين في هذه الدراسة نحو عبارات الاستبانة التي تصف دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات تنظيم الأنشطة الصفية لدى الطلاب بالتعلم النشط في المرحلتين المتوسطة والثانوية وعددها (٨) مهارات تدريسية، حيث تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعيارية، وترتيب المهارات، ومستوى الأداء، ويستعرض الجدول رقم (١٠) تلك النتائج:

جدول رقم (١٠): نتائج المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات التفاعل الصفي بالتعلم النشط:

م	العبارات		التكرارات				المتوسطات	الانحراف	الترتيب	مستوى
	عالية		عالية	متوسطة	منخفضة	مج	الحسابية	المعياري		الأداء
١	يحدد مدير المدرسة مسؤوليات المعلم في تنظيم بيئة صفية تفاعلية للطلاب.	ك	٢٩	١٥	٨	٥٢	٢,٤٠	٠,٧٤٧	٢	عالية
		٪	٥٥,٨	٢٨,٨	١٥,٤	١٠٠				
٢	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تبادل طرح الأسئلة الصفية مع الطلاب.	ك	٢٧	٢٠	٥	٥٢	٢,٤٢	٠,٦٦٧	١	عالية
		٪	٥١,٩	٣٨,٥	٩,٦	١٠٠				
٣	يزود مدير المدرسة المعلمين بنشرات عن زيادة دافعية الطلاب للتعلم والابتعاد عن مثبطات التعلم عند الطلاب.	ك	١٠	٣١	١١	٥٢	١,٩٨	٠,٦٤١	٥	متوسطة
		٪	١٩,٢	٥٩,٦	٢١,٢	١٠٠				
٤	يحث مدير المدرسة المعلمين على تحفيز الطلاب لإبداء الرأي بالقضايا المطروحة.	ك	١٠	٣٠	١٢	٥٢	١,٩٦	٠,٦٥٦	٦	متوسطة
		٪	١٩,٢	٥٧,٧	٢٣,١	١٠٠				
٥	يقيم مدير المدرسة المعلمين ورش عمل عن توعية الطلاب بضرورة احترام آراء الآخرين وتقبل الاختلاف.	ك	١٤	٣٢	٦	٥٢	٢,١٥	٠,٦٠٦	٣	متوسطة
		٪	٢٦,٩	٦١,٥	١١,٥	١٠٠				
٦	يساعد مدير المدرسة المعلمين على عقد ندوات عملية لتدريب الطلاب لممارسة الحوار والإصغاء فيما بينهم.	ك	١١	٣٣	٨	٥٢	٢,٠٦	٠,٦٠٨	٤	متوسطة
		٪	٢١,٢	٦٣,٥	١٥,٤	١٠٠				
٧	يشجع مدير المدرسة المعلمين في وضع برامج تعليمية لتنمية قدرة الطلاب في تحمل المسؤولية عند التحدث والإلقاء أمام الآخرين.	ك	١٢	٢٠	٢٠	٥٢	١,٨٥	٠,٧٧٦	٨	متوسطة
		٪	٣٨,٥	٣٨,٥	٣٨,٥	١٠٠				
٨	يعقد مدير المدرسة المعلمين دورات تدريبية عن كيفية تنمية مهارات التعاون بين الطلاب عند التعلم والأعمال الجماعية.	ك	٩	٢٨	١٥	٥٢	١,٨٨	٠,٦٧٦	٧	متوسطة
		٪	١٧,٣	٥٣,٨	٢٨,٨	١٠٠				
المتوسط الحسابي العام							٢,٠٩	٠,٢٨		متوسطة

تشير نتائج الجدول رقم (١٠) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية والترتيب ومستوى الأداء للعبارات التي تنتمي إلى المجال الرابع وهو (دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات تنظيم الأنشطة الصفية)، حيث بلغ

المتوسط العام لهذا المجال (٢,٠٩) والذي يشير إلى أن مستوى الأداء العام كان بدرجة متوسطة، وهذه النتائج تتفق مع دراسة الكعابنة وحسين (٢٠١٩) التي بينت أن مدى تنفيذ المعلمين لمهارات التفاعل الصفي جاءت بدرجة متوسطة.

كما أوضحت النتائج أن استجابة أفراد عينة الدراسة في العبارتين رقم (١، ٢) جاءت بدرجة عالية، لأن المتوسط الحسابي كان أعلى من (٢,٣٣)، وكانت المتوسطات الحسابية على التوالي: (٢,٤٠، ٢,٤٢)، فيما بينت النتائج أن درجة الاستجابة في العبارات رقم (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) جاءت بدرجة متوسطة، وكانت المتوسطات الحسابية على التوالي: (١,٩٨، ١,٩٦، ٢,١٥، ٢,٠٦، ١,٨٥، ١,٨٨)، وذلك لأن المتوسط الحسابي للعبارات انحصرت ما بين (١,٦٧-٢,٣٣).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام التقنيات التعليمية بالتعلم النشط:

تم استعراض استجابات معلمي الدراسات الإسلامية المشاركين في هذه الدراسة نحو عبارات الاستبانة التي تصف دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات استخدام تقنيات التعليم بالتعلم النشط في المرحلتين المتوسطة والثانوية وعددها (٦) مهارات تدريسية، حيث تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعيارية، وترتيب المهارات وفق المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء، ويستعرض الجدول رقم (١١) تلك النتائج:

جدول رقم (١١): نتائج المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام تقنيات التعليم بالتعلم النشط:

م	العبارات		التكرارات				المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الأداء
	عالية		عالية	متوسطة	منخفضة	مج				
١	يستثمر مدير المدرسة المعلمين المتميزين في تدريب زملائهم على كيفية استخدام مصادر وتقنيات التعلم أثناء التدريس.	ك	٧	٢٠	٢٥	٥٢	١,٦٥	٠,٧١٢	٦	منخفضة
		٪	١٣,٥	٣٨,٥	٤٨,١	١٠٠				
٢	يحث مدير المدرسة المعلمين على تنويع استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للتعلم النشط	ك	٢٨	١٦	٨	٥٢	٢,٣٨	٠,٧٤٥	٢	عالية
		٪	٥٣,٨	٣٠,٨	١٥,٤	١٠٠				
٣	يطالب مدير المدرسة المعلمين بتقديم دروس إثرائية من خلال الفصول الافتراضية بالمنصات التعليمية في الإنترنت.	ك	٧	٢٨	١٧	٥٢	١,٨١	٠,٦٥٨	٤	متوسطة
		٪	١٣,٥	٥٣,٨	٣٢,٧	١٠٠				
٤	يطالب مدير المدرسة المعلمين بوضع دورس محوسبة على المنصات التعليمية في الإنترنت.	ك	٤	٢٨	٢٠	٥٢	١,٦٩	٠٦١٢	٥	متوسطة
		٪	٧,٧	٥٣,٨	٣٨,٥	١٠٠				
٥	يوجه مدير المدرسة المعلمين إلى مساعدة الطلاب على استخدام المنصات التعليم للقيام بالواجبات والتكليفات.	ك	٢٥	٢٣	٤	٥٢	٢,٤٠	٠,٦٣٤	١	عالية
		٪	٤٨,١	٤٤,٢	٧,٧	١٠٠				
٦	يحث مدير المدرسة المعلمين على استخدام البريد الإلكتروني في المنصات التعليمية للتواصل مع طلابهم.	ك	١١	٣٥	٦	٥٢	٢,٠٩	٠,٥٦٩	٣	متوسطة
		٪	٢١,٢	٦٧,٣	١١,٥	١٠٠				
المتوسط الحسابي العام							٢,٠١	٠,٣٤١	متوسطة	

تشير نتائج الجدول رقم (١١) إلى التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء للعبارات التي تنتمي إلى المجال السادس وهو (دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام تقنيات التعليم)، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال (٢,٠١) والذي يشير إلى أن مستوى الأداء العام لهذا المجال كان بدرجة متوسطة، وهذه النتائج تتفق مع دراسة الكعابنة وحسين (٢٠١٩) التي بينت أن مدى تنفيذ المعلمين لمهارات استخدام تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة متوسطة.

كما بينت النتائج أن درجة استجابة أفراد عينة الدراسة في العبارات رقم (٣، ٤، ٦) جاءت بدرجة متوسطة، وذلك لأن المتوسط الحسابي للعبارات انحصرت ما بين (٦٧ ,١-٣٣ ,٢)، فيما كان جاءت درجة استجابة أفراد عينة الدراسة في العبارة رقم (١) بدرجة منخفضة، حيث أن المتوسط الحسابي: (٦٥ ,١) لأن المتوسط الحسابي انحصر ما بين (١-٦٦ ,١). وأوضحت النتائج أن استجابة أفراد عينة الدراسة في العبارتين رقم (٢، ٥) جاءت بدرجة عالية، لأن المتوسط الحسابي لهذه العبارة كان أعلى من (٣٣ ,٢)، حيث جاء المتوسط الحسابي في العبارتين رقم (٢، ٥) على التوالي: (٣٨ ,٢، ٤٠ ,٢)،).

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

ما دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التقويم بالتعلم النشط:

تم استعراض استجابات معلمي الدراسات الإسلامية المشاركين في هذه الدراسة نحو عبارات الاستبانة التي تصف دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات التقويم بالتعلم النشط في المرحلتين المتوسطة والثانوية وعددها (٨) مهارات تدريسية، حيث تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعيارية، وترتيب المهارات وفق المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء، ويستعرض الجدول رقم (١٢) تلك النتائج:

جدول رقم (١٢): نتائج المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التقويم بالتعلم النشط:

م	العبارات عالية		التكرارات عالية	متوسطة	منخفضة	مج	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الأداء
١	يشجع مدير المدرسة المعلمين على استخدام التقويم الذاتي لأدائهم المهني.	ك	٧	٣١	١٤	٥٢	١,٨٧	٠,٦٢٧	٥	متوسطة
		٪	١٣,٥	٥٩,٦	٢٦,٩	١٠٠				
٢	يشجع مدير المدرسة المعلمين على إشراك الطلاب في عملية تقويم أعمال وأنشطة زملائهم.	ك	٢٧	١٨	٧	٥٢	٢,٣٨	٠,٧١٨	٢	عالية
		٪	٥١,٩	٣٤,٦	١٣,٥	١٠٠				
٣	يؤكد مدير المدرسة للمعلمين على ضرورة أن تكون التغذية الراجعة فورية أثناء الدرس.	ك	٢٥	٢٤	٣	٥٢	٢,٤٢	٠,٦٠٥	١	عالية
		٪	٤٨,١	٤٦,٢	٥,٨	١٠٠				
٤	يزود مدير المدرسة المعلمين بنشرات عن أدوات التقويم المناسبة عند التدريس بالتعلم النشط.	ك	١	٣٥	١٦	٥٢	١,٧١	٠,٤٩٨	٧	متوسطة
		٪	١,٩	٦٧,٣	٣٠,٨	١٠٠				
٥	يطلع مدير المدرسة على سجلات المتابعة للواجبات وأنشطة الطلاب بصفة دورية.	ك	٢٥	٢١	٦	٥٢	٢,٣٦	٠,٦٨٧	٣	عالية
		٪	٤٨,١	٤٠,٤	١١,٥	١٠٠				

م	العبارات عالية		التكرارات عالية	متوسطة	منخفضة	مج	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الأداء
٦	يتابع مدير المدرسة التزام المعلمين بالخطط العلاجية والإثرائية.	ك	٢	٣٢	١٨	٥٢	١,٦٩	٠,٥٤٤	٨	متوسطة
		٪	٣,٨	٦١,٥	٣٤,٦	١٠٠				
٧	يبحث مدير المدرسة مع المعلمين أسباب انخفاض التحصيل الدراسي للطلاب بصفة دورية.	ك	٨	٣٠	١٤	٥٢	١,٨٨	٠,٦٤٦	٤	متوسطة
		٪	١٥,٤	٥٧,٧	٢٦,٩	١٠٠				
٨	يحث مدير المدرسة المعلمين على استخدام التقويم البديل في تقويم الطلاب مثل سلالم التقدير أو التقويم المعتمد على الأداء.	ك	٨	٣٣	١١	٥٢	١,٧٤	٠,٣٧٨	٦	متوسطة
		٪	١٥,٤	٦٣,٥	٢١,٢	١٠٠				
المتوسط الحسابي العام							٢,٠٣	٠,٢٩٥	متوسطة	

أشارت نتائج الجدول رقم (١٢) إلى التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء للعبارات التي تنتمي إلى المجال الرابع وهو (دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التقويم)، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال (٢,٠٣) والذي يشير إلى أن مستوى الأداء العام لهذا المجال كان بدرجة متوسطة. وهذه النتائج تتفق مع دراسة النفيعي (٢٠١٦م) التي أوضحت أن درجة تطبيق المعلمين لمهارات التقويم بالتعلم النشط جاءت بدرجة متوسطة.

كما أوضحت النتائج أن درجة الاستجابة في العبارات رقم (٢، ٣، ٥) جاءت بدرجة عالية، لأن المتوسط الحسابي أعلى من (٢,٣٣)، حيث جاءت المتوسطات على التوالي: (٢,٣٨، ٢,٤٢، ٢,٣٦)، وأوضحت النتائج أن درجة الاستجابة للعبارات رقم (١، ٤، ٦، ٧، ٨) جاءت بدرجة متوسطة، لأن المتوسط الحسابي للعبارات انحصرت ما بين (١,٦٧-٢,٣٣). وكانت المتوسطات على التوالي:(١,٨٧، ١,٧١، ١,٦٩، ١,٨٨، ١,٧٤)،

النتائج المرتبطة بالدور الكلي لمدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لأبعاد المهارات التدريسية الكلية بالتعلم النشط:

لبيان دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في تدريس معلمي الدراسات الإسلامية الأبعاد الكلية للمهارات التدريسية بالتعلم النشط، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيب الأبعاد، ومستوى الأداء كما هو موضح في الجدول رقم (١٣):

جدول رقم (١٣): نتائج المتوسطات الحسابية ومستوى الأداء لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية في الأبعاد الكلية بالتعلم النشط:

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الأداء
أولاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التخطيط.	٥٢	١,٨٧	٠,٤١٥	٥	متوسطة
ثانياً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام استراتيجيات التدريس.	٥٢	١,٧٤	٠٣٧٨	٦	متوسطة
ثالثاً: دور مدير المدرسة في ممارسة المعلمين مهارات تنمية قدرات التفكير عند الطلاب.	٥٢	١,٦٩	٠,٤٦٦	٧	متوسطة

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الأداء
رابعاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات تنظيم الأنشطة الصفية.	٥٢	١,٩١	٠٣٢٤	٤	متوسطة
خامساً: دور مدير المدرسة في ممارسة المعلمين مهارات التفاعل الصفي.	٥٢	٢,٠٩	٠,٢٨٠	١	متوسطة
سادساً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات استخدام تقنيات التعليم.	٥٢	٢,٠١	٠٣٤١	٣	متوسطة
سابعاً: دور مدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية مهارات التقويم.	٥٢	٢,٠٣	٠٢٩٥	٢	متوسطة
الدور الكلي لمدير المدرسة في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية في المهارات التدريسية الكلية للتعلم النشط.	٥٢	١,٩٣	٠,٢١٧	متوسطة	

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم مهارات التدريس بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية:

للإجابة على السؤال الثامن المتعلق بتحديد أثر متغير اختلاف المرحلة الدراسية لمدير المدرسة على دوره في ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات التدريس بالتعلم النشط: تم جمع بيانات مستوى الأداء لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك لاختبار صحة الفرض الصفري، تم عمل اختبار (ت) للعينتين المستقلتين كما يوضح ذلك الجدول رقم (١٤):

جدول رقم (١٤): قيم اختبار(ت) لتحديد مستوى الدلالة لمتغير اختلاف المرحلة الدراسية في دور مدير المدرسة على أداء معلمي الدراسات الإسلامية للمهارات التدريسية بالتعلم النشط:

م	أبعاد المهارات التدريسية في دور مدير المدرسة:	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة a	الدلالة
١	مهارات التخطيط.	المتوسطة	١,٨٢١٠	.٤١٨٤٠	-.٨٥٧	.٣٩٦	غير دالة
		الثانوية	١,٩٢٠٠	.٤١٤٢٢			
٢	مهارات استخدام استراتيجيات التدريس.	المتوسطة	١,٧٥٩٣	.٣٦٢٠١	.٤٣٤	.٦٦٦	غير دالة
		الثانوية	١,٧١٣٣	.٤٠١١٦			
٣	مهارات تنمية قدرات التفكير.	المتوسطة	١,٦٤٨١	.٤٨١٦٨	-.٧٠٧	.٤٨٣	غير دالة
		الثانوية	١,٧٤٠٠	.٤٥٣٤٦			
٤	مهارات تنظيم الأنشطة الصفية.	المتوسطة	١,٩٠١٢	.٣٦٤٧٤	-.١٣٣	.٨٩٥	غير دالة
		الثانوية	١,٩١٣٣	.٢٨١٠٤			
٥	مهارات التفاعل الصفي.	المتوسطة	٢,١٢٩٦	.٢٠٠٦٠	١,٠٨٩	.٢٨١	غير دالة
		الثانوية	٢,٠٤٥٠	.٣٤٥٨٨			
٦	مهارات استخدام تقنيات التعليم.	المتوسطة	٢,٠٠٠٠	.٣٨٣٩٧	-.١٣٩	.٨٩٠	غير دالة
		الثانوية	٢,٠١٣٣	.٢٩٦٢٧			
٧	مهارات التقويم	المتوسطة	٢,٠٤١٧	.٢٧٩٥١	٢٠٢.	.٨٤١	غير دالة
		الثانوية	٢,٠٢٥٠	.٣١٦٦٤			
	المهارات التدريسية ككل الثانوية	المتوسطة	١,٩٢٨٥	.٢٠٠٦٩	-١,٢١٧	.٢٢٩	غير دالة
		الثانوية	٢,٠١٧١	.٣١٥٩٤			

يتضح من الجدول رقم (١٤) النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم مهارات التخطيط بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم مهارات استخدام استراتيجيات التدريس بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم مهارات تنمية قدرات التفكير بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم مهارات تنظيم الأنشطة الصفية بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم مهارات التفاعل الصفي بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم مهارات استخدام التقنيات التعليمية بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية لدور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم مهارات التقويم بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الإسلامية في دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارستهم للمهارات التدريسية ككل بالتعلم النشط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة التي أوضحت أن مستوى المهارات التدريسية بالتعلم النشط جاءت بدرجة متوسطة ينبغي على مدير المدرسة رفع كفاءة معلمي الدراسات الإسلامية في مهارات التدريس خلال ما يلي:

١. عقد برامج تدريبية مع معلمي الدراسات الإسلامية من أجل تنمية مهاراتهم التدريسية في التعلم النشط في مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الإسلامية، ورفع كفاءتهم في مهارات تنمية قدرات التفكير للطلاب واكتساب مهارات استراتيجيات تدريسية في التعلم النشط، حيث أثبتت دراسة الرجوب وآخرون (٢٠١٥م) ودراسة الدوسري وآخرون (٢٠٢٠م) أن البرامج

التدريبية فعالة في رفع المهارات التدريسية للمعلمين في التعلم النشط.

٢. أثبتت النتائج أن التفاعل الصفي بين المعلم والطلاب في درجة متوسطة وهذا يؤكد على ضرورة اطلاع المعلم على دروس نموذجية توضح كيفية التفاعل الصفي الجيد.

٣. بينت النتائج أن تنظيم الأنشطة المدرسية جاءت بدرجة متوسطة ولذلك ينبغي على مدير المدرسة تنظيم لقاءات دورية مع معلمي الدراسات الإسلامية أثناء الفصل الدراسي لمتابعة تنظيم الأنشطة الصفية المناسبة للتعلم النشط. حيث أكد نتائج دراسة بيومي (٢٠٠٥) على ضرورة عقد اجتماعات بين مدير المدرسة والمعلمين لمعالجة مشكلات التدريس ومتابعة سير الأنشطة المدرسية.

٤. بينت النتائج أن مستوى أداء المعلمين في استخدام تقنيات التعليم كان بدرجة متوسطة ولذا نؤكد على ضرورة عقد ورش تدريبية لتدريب معلمي الدراسات الإسلامية على كيفية استخدام التقنيات التعليمية المناسبة للتعلم النشط.

الدراسات المقترحة:

توصي الدراسة بعمل دراسات عن:

١. فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الإسلامية في تطوير مهارات التدريس بالتعلم النشط.

٢. دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ممارسة معلمي المواد الدراسية الأخرى لمهارات التدريس بالتعلم النشط.

٣. اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو تدريس دروس التربية الإسلامية باتباع مهارات التدريس بالتعلم النشط.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. البادري، أحمد حميد (٢٠١٧): درجة استخدام معلمات العلوم استراتيجيات التعلم النشط في تدريس أنشطة مادة العلوم وعلاقتها باتجاهاتهن نحوها بمرحلة التعليم ما قبل المدرسي، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، العدد (٦)، ص١٠٥-١٢٦.

٢. باجبير، عبدالقادر عوض وآخرون (٢٠٢٠م): مدى امتلاك مهارات التدريس الجامعي الفعال، لدى أساتذة جامعة سيئون من وجهة نظرهم وطلبتهم (كلية التربية أنموذجاً)، مجلة الأندلس، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد٧، العدد٣٦، ص١٤٢-١٩٤.

٣. أبو جحجوح، يحيى محمد (٢٠٠٨م): مستوى ممارسة معلمي العلوم المهارات التدريسية في قطاع غزة، مجلة التربية، جامعة الأقصى، غزة- فلسطين.

٤. بيومي، محمد غازي (٢٠٠٥م): التنسيق بين أدوار المشرف التربوي ومدير المدرسة الابتدائية كمشرف مقيم في مملكة البحرين: دراسة تقويمية، رابطة التربية الحديثة، المجلد٢٢، العدد ٦٩، رابطة التربية الحديثة، ص١٦١- ٢٣١.

٥. الثبيتي، يسرا رجاء (٢٠٢٠م): واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلم النشط، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد١٤، العدد٢، ص٢٧٠-٢٨٨.

٦. الدوسري، عبدالعزيز سالم وآخرون (٢٠٢٠):

دور البرامج التدريبية في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد١٧٩، ص١٨٩- ٢٢٤.

٧. الرجوب، ميساء فائق وآخرون (٢٠١٥م): فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية وتنمية تفكيرهم الناقد واتجاهاتهم نحو التعلم النشط، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد ٣٦، ص٥٧-٩٠.

٨. الزهراني، حسن عوضه (١٤٣٤هـ): دور الإدارة المدرسية في تجويد برامج التنمية المهنية لمعلمي المدارس المتوسطة بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

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

١٠. زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٠): تدريس العلوم من منظور البنائية، الاسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

١١. السالم، هديل محمد (٢٠١٨م): دور قائدة المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمات في مدينة الرياض، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المجلد (٤)، العدد (١٩)، ص١١٧-١٥٣.

١٢. سعادة، جودت أحمد، والرشيدي، فاطمة جمال (٢٠١٧م): درجة ممارسة المعلمين والطلبة في المرحلة الثانوية لأدوارهم من وجهة نظرهم، دراسات- العلوم التربوية- الأردن (٤٤)، ٩٥-١١٢.

١٣. سعادة، جودت أحمد وآخرون (٢٠٠٦م): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان- الأردن، دار الشروق.

١٤. سلامة، عادل (٢٠٢٠): طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٥. سمارة، نواف أحمد (٢٠١٨م): واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٤٥، العدد ٤، ص٤٧٩-٤٩٧.

١٦. سيد، أسامة محمد، والجمل، عباس حلمي (٢٠١٢م): أساليب التعليم والتعلم النشط، دسوق-مصر، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

١٧. عبدالرحمن، أسامة (٢٠١٩م): التعلم الكفء. منصة أسك زاد.

١٨. عطوي، جودت عزت (٢٠١٠م): الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، عمان-الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٩. عياصرة، وفاء محمود (٢٠١٩م): درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات الخريجات من كلية التربية بجامعة حائل، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٣)، العدد (٢٧)، ص٧٠-٨٨.

٢٠. كاظم، أزهار محمد، وفليح، ضحى حسين (٢٠١٩م): درجة ممارسة تدريسيي كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر الطلبة، مجلة العميد، المجلد (٨)، العدد (٣٠)، ص ٣٠٠-٣٣٨.

٢١. الكعابنة، نضال سلامة، وحسين، عبدالسلام جابر (٢٠١٩م): مدى تنفيذ طلبة كليات التربية الرياضية لمهارات التعلم النشط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، مجلة دراسات، العلوم التربوية،المجلد٤٦،العدد١،ص٦٥٥-٦٧٣.

٢٢. النفيعي، ضواي شبيب (٢٠١٦م): درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعلم النشط، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلد١٩، العدد٦، الجزء الثالث، ص٤١-٨٠.

٢٣. ياسين، عمر عبدالعزيز (٢٠٢٠م): مبادئ استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الزرقاء، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٤)، العدد (٢٢)، ص١٧-٣٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Diković, Marina and Gergorić, Tatjana (2020): Teachers' assessment of active learning in teaching Nature and Society, Economic Research-Ekonomska Istrazivanja, Vol33, Issue1, p1265-1279.

2. Kara musta Active (2009): faoglu، o learning strategiesInphysics, t eaching ، on line, submisson،Energy Education, 50-27.P، Issue1.science and tech،V.I،N. 2009.

3. Malik, S. and Janjua, F. (2011), "Active lecturing: an effective pedagogic approach", International Journal of Academic Research , Vol. 3 No. 2, pp. 963-967.

4. Prince, M. (2004), "Does active learning work? A review of the research", Journal of Engineering Education , Vol. 93 No. 3, pp. 223-231.

5. Paola, Cabrera-Solano and others) 2020(: Enhancing EFL Students' Active Learning by Using 'Formative' on Mobile Devices, International Journal of Emerging Technologies in Learning, Issue 13, p252-263.

6. Vilanculo, Jossias Arnaldo (2021): Use of Active Teaching-Learning Methodologies in Approaching the Basic Concepts of Engineering Education: Influence of the Experimental Approach to Students' Alternative Conceptions in Learning the Concepts of Heat and Temperature, 2021 4th International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education, Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE).

the reviewer:

1. Al-Badri, Ahmed Hamid (2017): The degree to which science teachers use active learning strategies in teaching science activities and its relationship to their attitudes towards it in pre-school education, Journal of Research in Specific Education, Issue (6), pp. 105-126.

2. Bagbir, Abdul Qadir Awad and others (2020): The extent to which effective university teaching skills are possessed by

tive learning, Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, No. 36, pp. 57-90.

8. Al-Zahrani, Hassan Awadah (1434 AH): The role of school administration in improving professional development programs for middle school teachers in Jeddah Governorate, unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

9. Zaytoun, Hassan Hussein (2006): Teaching skills, a vision in the implementation of teaching, Cairo, Alam Al-Kutub.

10. Zeitoun, Kamal Abdel Hamid (2000): Teaching Science from a Constructivist Perspective, Alexandria, Scientific Office for Computer, Publishing and Distribution.

11. Al-Salem, Hadeel Muhammad (2018): The role of the school leader as a resident educational supervisor in the professional development of female teachers in the city of Riyadh, Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education, Volume (4), Number (19), pp. 117-153.

12. Sa'adeh, Jawdat Ahmed, and Al Rashidi, Fatima Jamal (2017 AD): The degree to which teachers and students in the secondary stage practice their roles from their point of view, Studies - Educational Sciences - Jordan (44), 95-112.

13. Sa'adeh, Jawdat Ahmed and others (2006): Active learning between theory and practice, Amman - Jordan, Dar Al-Shorouk.

14. Salama, Adel (2020): Methods of teaching science and its role in developing Bad University professors from their point of view and their students (College of Education as a model), Andalus Journal, Humanities and Social Sciences, Volume 7, Number 36, pp. 142-194.

3. Abu Jajouh, Yahya Muhammad (2008): The level of science teachers' practice of teaching skills in the Gaza Strip, Education Journal, Al-Aqsa University, Gaza - Palestine.

4. Bayoumi, Muhammad Ghazi (2005): Coordination between the roles of the educational supervisor and the primary school principal as a resident supervisor in the Kingdom of Bahrain: an evaluation study, Association of Modern Education, Volume 22, Issue 69, Association of Modern Education, pp. 161-231.

5. Al-Thubaiti, Yousra Raja (2020): The reality of the use of active learning strategies by Arabic language teachers in secondary education in the city of Taif, Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, Vol. 14, No. 2, pp. 270-288.

6. Al-Dosari, Abdulaziz Salem and others (2020): The role of training programs in developing the teaching skills of primary school teachers in Riyadh, Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, No. 179, pp. 189-224.

7. Rajoub, Maysa Faeq (2015): The effectiveness of a training program for science teachers with an active learning approach in acquiring eighth grade students scientific concepts and developing their critical thinking and attitudes towards ac-

pp. 300-338.

21. Al-Kaabneh, Nidal Salameh and Hussein, Abdel Salam Jaber (2019): The extent to which students of physical education faculties implement active learning skills from the viewpoint of faculty members in Jordanian universities, Dirasat, Educational Sciences, Volume 46, Issue 1, p. 655-673.

22. Al-Nafi'i, Dwai Shabib (2016): The degree of mathematics teachers' application of active learning, Journal of Mathematics Education, Egyptian Society for Mathematics Education, Volume 19, Number 6, Part Three, pp. 41-80.

23. Yassin, Omar Abdulaziz (2020): Principles of Active Learning Strategies for Islamic Education Teachers in Zarqa District, Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume (4), Number (22), pp. 17-32.

24. Diković, Marina and Gergorić, Tatjana (2020): Teachers' assessment of active learning in teaching Nature and Society, Economic Research-Ekonomska Istrazivanja, Vol33, Issue1, p1265-1279.

25. Kara musta Active (2009): faoglu، o learning strategiesInphysics, t eaching ، on line, submisson،Energy Education, 50-27.P، Issue1.science and tech،V.I،N. 2009.

26. Malik, S. and Janjua, F. (2011), "Active lecturing: an effective pedagogic approach", International Journal of Academic Research , Vol. 3 No. 2, pp. 963-967.

27. Prince, M. (2004), "Does active learning work? A review of the research", Journal of Engineering Education , Vol. 93 No.

thinking, Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

15. Samarh, Nawaf Ahmed (2018): Reality and Obstacles of Using Active Learning Strategies for Science Teachers at the Secondary Stage in Jordan, Dirasat Journal of Educational Sciences, Vol. 45, No. 4, pp. 479-497.

16. Sayed, Osama Muhammad, and Al-Jamal, Abbas Helmy (2012): Methods of active teaching and learning, Desouk - Egypt, Dar Al-Ilm and Al-Iman for Publishing and Distribution.

17. Abdul Rahman, Osama (2019 AD): The Competent Teacher. AskZad.

18. Atwi, Jawdat Ezzat (2010): Educational Administration and Educational Supervision: Its Origins and Applications, Amman - Jordan, House of Culture for Publishing and Distribution.

19. Ayasra, Wafaa Mahmoud (2019): The degree of practicing active learning strategies during field training from the point of view of female graduate students from the College of Education at the University of Hail, The Arab Journal of Science and Research Dissemination - Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume (3), Issue (27), pp. 70-88.

20. Kazem, Azhar Muhammad and Falih, Duha Hussein (2019): The degree of practice of the principles of active learning by the teachers of the College of Education for Human Sciences at the University of Karbala from the students' point of view, Al-Ameed Journal, Volume (8), Issue (30),

3, pp. 223-231.

28. Paola, Cabrera-Solano and others) 2020(: Enhancing EFL Students' Active Learning by Using 'Formative' on Mobile Devices, International Journal of Emerging Technologies in Learning, Issue 13, p252-263.

29. Vilanculo, Jossias Arnaldo (2021): Use of Active Teaching-Learning Methodologies in Approaching the Basic Concepts of Engineering Education: Influence of the Experimental Approach to Students' Alternative Conceptions in Learning the Concepts of Heat and Temperature, 2021 4th International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education, Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE).

التحيز إلى "روايات المرأة السعودية" وضدها

دراسة في كتاب (خطاب السرد: الرواية النسائية السعودية)

Bias towards and against Saudi women's novels

(a study in The narrative discourse book, the Saudi women's novel)

د. أحمد موسى ناصر المسعودي
أستاذ الأدب الحديث المساعد، قسم اللغة العربية وآدابها،
جامعة الملك خالد بأبها
aal-msaode@kku.edu.sa

Dr. Ahmed Mousa Nasser Almasoudi
Assistant Professor of Arabic Language and literature,
King Khalid University-Abha
Email: aal-msaode@kku.edu.sa

https://doi.org/10.56760/IKRE5330

ملخص البحث

موضوع هذا البحث الموسوم بـ " التحيز إلى روايات المرأة السعودية وضدها: دراسة في كتاب (خطاب السرد: الرواية النسائية السعودية)" عن القراءات المتحيزة إلى رواية المرأة السعودية وضدها. وتتحدد مشكلة البحث في تساؤلاته الآتية: هل تتبدى ملامح التحيز في القراءات الموجهة إلى روايات المرأة السعودية؟ وهل كان التحيز إلى روايات المرأة أم ضدها؟ وما أنواع التحيز في مدونة البحث؟ وما أبرز مؤشراته؟ وتتلخص أهداف البحث في الإجابة عن هذه الأسئلة، معتمدًا على معطيات نظرية التلقي التي تتطلبها طبيعةُ الموضوع. ويسعى هذا الاشتغال إلى التحقق من صحة فرضيته؛ المتمثلة في وجود تحيز ضد روايات المرأة السعودية، غلب على التحيز إليها. ولضبط عينة البحث حُصرت في إصدار ملتقى جماعة حوار: خطاب السرد: الرواية النسائية السعودية. عسى أن تقدم نتائج، أو تضيف أحكامًا في مقاربتها إلى ما يربو على (٤٠٠) قراءة، اهُتم فيها -على مدى موسم ثقافي كامل- بروايات نسائية سعودية من بداية الستينيات إلى بدايات العقد الأول من القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية:
التحيز، أدب، الرواية النسائية، الرواية السعودية

Abstract

The topic of this study is " Bias towards and against Saudi women's novels: a study in The book of (narrative discourse, the Saudi women's novel)". This study focuses on biased readings towards and against the Saudi women's novels. The research problem is defined in the following questions: Was bias found in the directed readings at Saudi women's novels? Was the bias towards or against Saudi women's novels? What are the types of bias in The study sample? And what are its main indicators?. The objectives of the research are to answer these questions, The study adopted the reception theory that required by the nature of the subject. This study seeks to verify the validity of its hypothesis; Represented by the presence of bias in the Saudi women's novels, more than the bias against them. The sample of the study was controlled, and identified in the book, The Forum of The Hawar Group: Narrative Discourse: The Saudi Women's Novel. This book includes more than (400) readings, in which readers were interested - over an entire cultural season - with Saudi women's novels from the beginning of the sixties to the beginning of the first decade of the twenty-first century.

Keywords:
Bias, literature, women's novel, Saudi novel.

مقدمة

تقتضي طبيعة أي نتاج أدبي مقروء استدعاء تلقٍ يتعدد أصحابه، وتتباين منطلقاتهم الفكرية وتتدرج مستوياتهم العلمية والثقافية، وتختلف أذواقهم وأيضًا طبائعهم النفسية. وهؤلاء القراء منهم من يكتفي بقراءة الإبداع فحسب، ومنهم من يبدي آراءه ويفصح عن أفكاره حيال ما قرأه. وهذه القراءات بعضها موضوعي أو تغلب عليها الموضوعية يحاول أصحابها النظر إلى النص المقروء كما هو دون تأثر بجنسه أو بمضمونه أو بقائله. وبعضها قراءات ذاتية، أو تستبد بمجملها الذاتية. وهذا الصنف مؤذن بالتحيز- بلا شك- إما إلى المقروء وإما بالتحيز ضده.

وإذا كانت طبيعة التلقي الأدبي تستلزم تباين مستوياتها، فإن من أنواع النتاج الأدبي ما يستفز هذا الاختلاف، ويستجلب كوامن المنطلقات الثقافية لدى القراء. ولعل الإبداع الأدبي النسائي من الممارسات الفاعلة ذات النشاط القرائي الجاذب، أو المحمل بإشعاع معرفي خاص لتحيزات المتلقين، لما خامر - ابتداءً- كتابة المرأة في الثقافة العربية من توجس حفظته لنا أمهات المصادر التراثية(الجاحظ، ٢٠٠٢م:٢/ ١٢٥؛ القلقشندي، ٢٠١٢م: ١/ ٩٦). وفي الثقافة الغربية كان "مجرد قيام المرأة بنشر عمل مكتوب، أو التعبير عن إشكالياتها في المحافل العامة يمثل تحديًا للسلطة الأبوية""(جامبل، ٢٠٠٢م:٢٥).

وفي عصرنا الحاضر، وانطلاقًا من المهاد الغربي تنامت الحركات النسوية المناهضة للسلطة الذكورية، وخصوصًا في مظهرها الثقافي، ابتداء من العقد الأخير من القرن الثامن عشر حينما صدر كتاب ماري واستونكروفت "دفاع عن حقوق المرأة"(جامبل، ٢٠٠٢م:٣٩). وبغض النظر عن هذا الحراك النسوي، ثمة جدل واسع ثقافي واجتماعي حول قضايا المرأة في مشهدنا المحلي، ومما يتصل بها؛ أدبها المؤثر والمتأثر بمحيطها الاجتماعي والثقافي.

ومن هنا؛ فإن هذا البحث يروم استجلاء استجابة القارئ لروايات المبدعة السعودية، انطلاقًا من فرضية مبنية على وجود تحيز ضد رواياتها غلب على التحيز إليها. وقد صيغت أسئلة البحث، انطلاقًا من أبنيتها المعرفية، ومسلكها المنهجي على نحو تتجلى من خلالها المشكلة، وترتسم بها أفق الدراسة، وهي: هل وُجد التحيز في القراءات الموجهة إلى روايات المرأة السعودية؟ وهل كان التحيز إلى روايات المرأة أم ضدها؟ وما أنواع التحيز في مدونة البحث؟ وما أبرز مؤشراته؟

ومن المناسب ذكره في هذا السياق الإشارة إلى أن التحيز يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالثقافة في معناها الشمولي، فالتحيز ثقافة تنشأ منذ سن الطفولة؛ نتيجة لاختلاف الهويات والخبرات الخاصة بهم، فقد أكدت -على سبيل المثال- إحدى الدراسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وجود تحيز لدى الطلاب البيض في سن صغيرة إلى أصحاب البشرة البيضاء(Katie, 2020, 297).

وفي "دليل الناقد الأدبي" إشارة مهمة تنص على أن "الاعتقاد بوجود التحيز الثقافي ليس جديدًا، بحد ذاته[..] ولكن تحوله إلى مفهوم وأداة بحث منهجي، كان تطورًا حديثًا نسبيًّا"(الرويلي والبازعي، ٢٠٠٧م: ١٠٢). على أن التحيز - عمومًا- موصوف بأنه" اتجاه انفعالي في الغالب"(عبد الكافي، ٢٠٠٧م:حرف التاء)، وقد يكون التحيز ناتجًا عن قراءة" واقعة تحت ضغط أيديولوجيا خفيّة تُوجّه هذه القراءة وفق ما يتلاءم وتلك الخلفية"(اليوسفي،٢٠١٦م: ٢٠٧).

ومن مظاهر الاهتمام بمفهوم "التحيز" في ثقافتنا العربية في العصر الحديث المؤتمر الذي عُقد على مدى ثلاثة أيام في ١٩ فبراير ١٩٩٢م. وكان من ثماره، كتاب ضخم من جزأين حمل عنوان "إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد"(المسيري، ١٩٩٦م)، وقد أسهم في أبحاثه جمع من الباحثين من تخصصات شتى (الأدب والنقد، الفن والعمارة، العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعية، علم النفس والتعليم والاتصال الجماهيري). ويلاحظ القارئ لهذا السفر أن الثيمة الغالبة فيه هي الربط بين التحيز والذاتية في مقابل ارتباط الحياد بالموضوعية.

ولكن على المستوى الإجرائي يبدو أن التحيز الثقافي أو المعرفي أمر تكتنفه صعوبة بالغة، فما قد يراه الباحث تحيزًا إلى موضوع ما أو تحيزًا ضده قد لا يراه باحث آخر كذلك، فـ" العقل قاصر ولكنه فعّال، فهو لا ينظر إلى الواقع فيسجله بموضوعية متلقية بلهاء، وإنما يواجه الواقع المتنوع المركب فيبقي ويتبعد ويجرد ويفككك ويصحح ويهمش، ويصوغ نماذج معرفية، يدرك العالم من خلالها"(المسيري، ١٩٩٦م:٧١). ولاسيما في العلوم الإنسانية ومنها الأدب بجميع أجناسه وفنونه. ومن هنا سوف يتلمس هذا البحث مظاهر التحيز من خلال مقابلة الآراء التي تقف على طرفي نقيض حول العمل الروائي الواحد. مع التركيز على العبارات التي تتسم بالذاتية. وأقصد بالعبارات الذاتية: كل قول خرج عن وصف الموضوع كما هو في طبيعته أو كما يبدو على الأقل إلى الارتباط بمشاعر قائله وذاتيته.

على سبيل المثال، قد يحكم متلق على نصٍّ ما بأنه عمل روائي متميز حقه الإشادة والاحتفاء، في حين تجرده قراءة أخرى من مسمى رواية، فضلًا عن الحكم عليه بالضعف الفني. ولا غرابة في هذا التباين بين القراء؛ لأن" العقل الإنساني متحيز وجزئي بطبيعته. ولا يكون ذا مقدرة وكفاية إلا بتخيره ما ينتبه إليه، وبتركه كل ما عداه بتضييقه وجهة نظره"(جيمس، ١٩٤٦م:٤٠). ومن هنا فإن هذه القراءة ستهتم بالوقوف على بناء المتلقين للغتهم الوصفية واستعمال الضمائر واستدعائهم الأمثال والمقولات، إضافة إلى عقدهم الموازنات، وغيرها من العلامات الظاهرة والضمنية التي تنم عن مواقف انطباعية غير منهجية في بناء أحكامها.

ويستضيء هذا البحث في الإجابة عن أسئلته بمنهج التلقي مع معطيات النقد الأيديولوجي، وقد تمثلت عينة الدراسة في إصدار ملتقى جماعة حوار: خطاب السرد: الرواية النسائية السعودية(النعمي، ٢٠٠٧م). وقد تضمن هذا الكتاب ما يزيد على أربعمائة قراءة صادرة عن قارئات وقراء من مشارب شتى ثقافيًّا ومعرفيًّا. وقد اهُتم فيها -على مدى موسم ثقافي كامل- بروايات نسائية سعودية من بداية الستينيات إلى بدايات العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. ولا توجد دراسة سابقة- على حد علم الباحث- درست هذا الموضوع "التحيز" على وجه التحديد. وأما "تلقي الرواية النسائية السعودية" عمومًا، فتوجد دراسة سابقة(الطويلعي، ٢٠١٦م). وهي- برغم أهميتها- مختلفة عن هذا البحث في موضوعها وطريقة معالجتها ومدونتها وطبيعة مؤلفيها. فقد تشكلت مدونتها من دراسات نقدية لمؤلفين مهتمين بالدراسات السردية، ويلاحظ القارئ أن اشتغال الباحثة كان أقرب إلى حقل "نقد النقد" منه إلى التلقي بدليل تصنيف مدوناتها في ضوء المناهج النقدية، وهو ما نصت عليه الباحثة بقولها:" وقسمت الفصول والمباحث بحسب المناهج التي اتبعها الدارسون في دراساتهم التي شكلت مدونة

البحث"(الطويلعي، ٢٠١٦م:١٢٧)، في حين رصد هذا البحث ظاهرة "تلقٍ قرائية" محددة في "التحيز" لدى القراء والقارئات ممن ينتمي منهم ومنهن إلى النقد أو الإبداع أو الصحافة أو علم الاجتماع أو الطب أو أي مجال آخر معرفي أو ثقافي ممن شارك في ملتقى "جماعة حوار" على مدى موسم ثقافي مخصص للرواية النسائية السعودية.

وقد بُني هذا البحث على أربعة محاور أولها: نفي مسمى الرواية عن النص الأدبي المتلقَّى، وثانيها: التحيز في مستوى اللغة الواصفة، وثالثها: القراءات الموجهة إلى الكاتبات، وآخرها: استدعاء إبداع الرجل بوصفه "أنموذجًا متفوقًا"، ثم ختم بالنتائج.

نفي مسمى "الرواية" عن النص الأدبي المتلقَّى

تكاد تجمع المصادر السردية التي اهتمت بالرواية في المستويين النظري والتطبيقي على استحالة وضع تعريف جامع مانع لها، فالرواية جنس أدبي عصي على التقييد وفق معايير قارة. وذلك بسبب تعدد أشكالها، وتبدل خصائصها الأجناسية، ومرونتها النصية والبنائية التي تمنحها سمة التغير والتحول والتطور(القاضي، ٢٠١٠م:٢٠٢؛ عبد النور،١٩٨٤م:١٢٩؛ مرتاض، ١٩٩٨م:١١).

بيد أن عملية استقبال النصوص الروائية من قبل القارئات والقراء يجعلها خاضعة لما أسماه هانس روبرت ياوس بـ "أفق الانتظار الأجناسي"(شايفر، ٢٠١٧م:١٨٨). وهذا التجنيس من قبل المتلقين قد يصرفه إلى التحيز ويُوسم به أحيانًا. فقد كشفت قراءة تلقي "جماعة حوار" للروايات النسائية السعودية عن تجنيس قرائيّ لدى بعض المتلقين تُحيّز فيه ضدها في مستوى مسماها الذي وُضع لها من قبل الكاتبات. وهذا التحيز ضدها جاء في صور مختلفة في تفصيلاتها، ولكنها متفقة -إجمالًا- في مخالفة التجنيس التأليفي للكاتبات.

ويُلاحظ أن بعض القراء في مدونة البحث قد جرّدوا النصوص الروائية من مسماها وأعادوا تجنيسها، فنسبوها تارة إلى "الحكاية":

- "الحكاية ولن أسميها الرواية عمدا تفتقر إلى أبجديات فن الرواية فالحبكة مهلهلة، وعناصر الزمن كانت مضطربة والقضية متكررة ومعالم البيئة متضاربة والمنظور الحكائي متشعب"(النعمي، ٢٠٠٧م:٦٥). والقول للمياء باعشن عن رواية "غدًا سيكون الخميس".
- "جاءت الرواية مجانبة لكل ما يسمى إبداعا. فهي أشبه ما تكون تقريرا [..] هذه الرواية شبيهة بحكاية ترويها جدة من الجدات اللواتي لم يحالفهن الحظ في كسب المعرفة[..] هذه حكاية ولا أقول رواية، فهي أقرب إلى حكايات السذج ليس أكثر"(ص:٥٢٥). والقول لنائلة لمفون عن رواية "امرأة على فوهة بركان".

إن النموذجين السابقين يكشفان بجلاء عن لغة صارمة في تحديد جنس النص المقروء. وقد جاء العدول إلى مسمى "الحكاية" بدلًا من "الرواية"؛ لتجريده من "الأدبيَّة" التي بُني بها. ولكن القارئ لا يجد لهذين الحكمين مرتكزًا معياريًّا واضحًا سوى أوصاف مقتضبة، وعامة في دلالتها من قبيل "مهلهلة" و"مضطربة" و"متكررة" و"متضاربة" و"متشعب" و"مجانبة للإبداع" و"أشبه بحكايات الجدات". وما من شك في أن هذه الألفاظ تحتاج إلى مزيد تفصيل وشواهد مقنعة حتى ترتبط بموضوعها الموصوف بها وإلا أضحت مفرغة من حجتها وخصوصية سياقها.

وأحيانًا تتراءى النصوص الروائية في نظر بعض

المتلقين" مذكرات أرملة وليست رواية"(ص:١٣٩)، أو" سيناريو لفيلم سينمائي كانت تعتقد [الكاتبة] أن يقوم أحد المنتجين الأثرياء أن يتبنى[هكذا] هذا الفيلم السينمائي"(ص:١٨١)، أو "كتاب مطالعة"(ص:٢٤٣)، ومنهم من يراها "قصة" وليست رواية إما بعبارة غير موارية، مثل قول حليمة مظفر عن رواية "بسمة من بحيرات الدموع": "هي قصة وليست رواية. وإن كانت قصة فأرى أنها لا تستحق حتى التعليق"(ص:٢٠٠). وإما بتجنب استعمال لفظ "الرواية"، والاستعاضة عنه بمصطلح "القصة"، كما هو لدى سلوى أبو مدين ومحمد جمال في قراءتيهما لرواية "وهج بين رماد السنين"(ص:٢١٠، ٢٣٨).

وإذا كان المتلقي في النماذج السابقة قد بدا حاسمًا في تجنسيه الأعمال المقروءة، فإن منهم من تردد في انتماء النص الأدبي الذي قرأه، على سبيل المثال يقول محمد الزهراني عن رواية "اللعنة": "هي عبارة عن قصة قصيرة [..]حكاية من الحكايات"(ص:٣٠٣). وكامل صالح عن رواية "وهج بين رماد السنين": "هل هذه رواية أم يوميات أم مذكرات أو خواطر؟ أنا لم أرها رواية للأسف"(ص:٢٣٤، ٢٣٥)، وأيضًا غياث عبد الباقي عن رواية "امرأة على فوهة بركان". وهذا نص حديثه: "يقول الأستاذ كامل هي رواية، ولكني أطرح رأيا مخالفا له، فبعد قراءتي لها وجدت أنها نوع ربما من الحكايات الشعبية أو السيرة الذاتية، أو نوع من المذكرات اليومية"(ص:٥٢٤). أما عايض القرني في قراءته لرواية "البراءة المفقودة"، فقد رأى أن "أنسب شكل يمكننا أن ننسب هذا النص إليه هو الفيلم السينمائي، أو المسلسل الدرامي"(ص:١٦٢).

في حين نفى بعض المشاركين في "ملتقى جماعة حوار" مسمى "رواية" عن النص المقروء، وهذا التجريد - في هذه الصورة- لا يصحبه تجنيس مقترَح آخر. نقرأ على سبيل المثال، رأيًا لسعاد عثمان في رواية " امرأة على فوهة بركان "، تقول فيه بلغة حاسمة: " أرى أنه لا يمكن وصفها بالرواية"(ص:٥٢٤). وتتساءل فاطمة إلياس- في حديثها عن رواية ""عيون على السماء- تساؤلًا، يتضمن معنى الإنكار:" هل يكفي أن تقحم[الكاتبة] أحداثا محلية وأسماء محلية ليسمّى هذا العمل رواية؟"(ص:٤٢٠).

وحينما يقف القارئ على نفي مسمى النص المقروء، فإنه لا يجد تعليلًا دقيقًا له من قبل القارئ. وجملة ما يمكن أن يُعثر عليه، "خلو [رواية امرأة على فوهة بركان] من المساحات اللغوية الفنية، ومن العبارات ذات المعاني الدقيقة التي تلامس الحس أو العواطف"(ص:٥٢٤). وأما رواية "عيون على السماء"، فقد افتقدت بحسب فاطمة إلياس إلى السرد التاريخي المطعم بالخيال والرؤية الفنية والخلق الإبداعي(ص:٤٢٠). وما من شك أن ما اعتمدت عليه القارئتان في تجنيسهما للروايتين لا تتجلى فيه معايير أو أسس معرفية تعلل إخراجهما من جنس الرواية.

إن مما دعا إلى عدّ ما سبق من شواهد بلغ عددها (١٤) نموذجًا في باب التحيز ما صاحب تجنيس المتلقين للنصوص المقروءة من ذاتية بدت مظاهرها في اللغة الساخرة والمتهكمة التي جافت اللغة الموضوعية إلى الانتقاص من العمل الأدبي ومن أبدعه. وهذا التلقي ليس من قبيل "التجنيس القرائي" الموضوعي الذي يربط فيه القارئ النص الحالي بالنصوص السابقة، موازنًا بينها وفق ما توافر له من خبرات قرائية تمد صاحبها بالخصائص المميزة لكل جنس أدبي، والسمات المشتركة أيضًا.

لقد رأينا طرفًا من مظاهر التحيز في تجنيس

الروايات المقروءة في "ملتقى جماعة حوار"، فماذا عن القراءات التي وصفت النصوص ذات الاهتمام من جماعة حوار، هل تضمنت تحيزًا إليها أم ضدها؟ ذلك هو مدار البحث في المحور الثاني منه.

التحيز في مستوى اللغة الواصفة

الوصف مظهر لغوي أصيل في جميع أصناف الخطاب نجده في "أرقى أنواع الكلام وفي أبسط المحادثات اليومية ويرد ذلك أساسًا إلى أن اللغة مادة كلامنا ووسيلة مقاربة العالم من حولنا واصفة بطبيعتها"(العمامي، ٢٠١٠م:٥). غير أن هذا الوصف تتمايز صوره من حيث ذاتيته وموضوعيته بحسب نوع الخطاب الذي يندرج فيه. وبوجه عام، فإن" القراءة ليست عملية استهلاك طيع، والمعاني التي ينقلها نصٌّ من النصوص لا تكبح فعالية القارئ"(سليمان، ٢٠٠٧م:٢٤٥). وتظهر هذه الفعالية في جوانب مختلفة من أظهرها الوصف المقترن بثقافة المتكلم ومعارفه وخبراته، فكل فرد منا "يحمل مجموعة من القيم الكامنة في لغته المستخدمة التي توجهه دون أن يشعر"(حرفي، ٢٠٠٩م:٣٠٦). ولذلك يصعب على المرء- مهما حاول تبني "الموضوعية"- تجنب الوقوع في الوصف المتحيز حتى فيما هو مظنة الوصف المحايد، مثل الموضوعات الطبيعية غير الإنسانية. فما كان موصوفًا من شخص بجمال أو قوة أو سرعة أو غيرها قد لا يكون بالدرجة نفسها لدى غيره من الناس.

ومن هنا كان الوصف مدخلًا مهمًّا لكشف ملامح خطاب التحيز لدى القراء والقارئات. وهو ما تجلى في بعض الخطابات الواصفة في "ملتقى جماعة حوار". فمنها ما تحيز إلى الروايات النسائية السعودية التي حظيت بنقاش الملتقى على مدى عام كامل، ومنها ما تحيز ضدها وفقًا لاستجابات القراء المختلفة باختلاف تكوينهم المعرفي والثقافي ومواقفهم من الروايات سواء في مستوى خطابها، أم فيما تحمله من مضامين فكرية وثقافية. ولعل في النماذج الآتية ما يجلي التقديم النظري السالف ذكره.

نماذج دالة على الوصف المتحيز إلى الرواية النسائية

- "أرى في هذه الرواية نقلة نوعية كبيرة من الروايتين اللتين تم نقاشهما (غدا سيكون الخميس والبراءة المفقودة). أعتقد أنها تعكس تطورًا في مسيرة الراوية النسائية[..] ممتعة من الطراز الذي يمكن وصفه بالقراءة الباعثة على الاسترخاء. فليس بها حبكة معقدة"(النعمي،٢٠٠٧م:١٣٥). والرأي لرابعة الخطيب عن رواية "آدم يا سيدي".
- "إن رواية آدم يا سيدي تقف بنا على حدود الصمت بأسلوب سلس أكدت فيه مصداقية الموقف ببراعة الكاتبة [..] دون أن يحدث خلل أو اضطراب"(ص:١٤٦). وهذا القول لسلوى أبو مدين عن رواية "آدم يا سيدي".
- "تشعرك كذلك بتداخل الأزمنة[..] بأسلوب تشويقي جميل وبلغة غاية في السلاسة والجمال"(ص:١٥٣). والرأي لعلي المالكي عن رواية "آدم يا سيدي".
- "الرواية والقراءة مثيرتان جدًّا"(ص:٣٠٦). والعبارةليوسفالعارفعنروايةاللعنة".
- "قدمت عملًا جيدًّا وأعتقد أنه العمل الأول الجيد الذي يقرأ في هذه الجماعة"(ص:٣١٠). والرأي لأحمد الشدوي عن رواية "اللعنة".
- "هذه الرواية -كما أرى- لها طعم آخر، وبالتالي هي أفضل من الروايات السابقة التي تم قراءتها في هذا المنتدى الأدبي"(ص:٣٦٢).

وهـذا القـول لغيـاث عبـد الباقـي عـن روايـة "مـسرى يـا رقيـب".

- "هـذه الروايـة مـن أهـم الروايـات التـي كتبتهـا المرأة السعودية مـن وجهـة نظـري"(ص:٣٨٩). والـرأي لسـحمي الهاجـري عـن روايـة "وجهـة البوصلـة".
- "اسـتخدمت الرمزيـة بشـكل جميـل جـدًا""(ص:٣٩٤). والعبـارة لحليمـة مظفـر عـن روايـة "وجهـة البوصلـة".
- "روايـة ناجحـة فنيـا"(ص:٤٠١). والـرأي لنـورة المـري عـن روايـة "وجهـة البوصلـة".
- "لم أقـرأ روايـة جميلـة وجذابـة مثـل هـذه الروايـة [..] سـهلة ومفهومـة وممتعـة[..] الروايـة مزدحمـة بالصـور كأنـك في فيلـم سـينمائي مدهـش"(ص:٤٨٠). والقـول لغيـاث عبـد الباقـي عـن روايـة "الفـردوس اليبـاب".
- " كنـت أتمنـى أن تكـون كتابتهـا رديئـة كتلـك الروايـات التـي قرأتهـا، فـإذا بي أقـف أمـام عمـل شـاهق وجميـل، وكنـت أتمنـى أن تسـلك مسـلك زميلاتهـا لكـي لا يقـال إننـا نمـدح الأمـراء"(ص:٦٤٥). والـرأي لعبـده خـال عـن روايـة "توبـة وسـليى".

وثمـة نـماذج أخـرى نُسـجت عـلى المنـوال نفسـه(ص: ٤٩٠، ٥٠٢، ٥٥٨،٥٨٠، ٥٨٤، ٥٨٥، ٦٣٠، ٦٣٧، ٦٤٠، ٦٤١، ٦٤٣، ٦٤٥، ٦٤٦، ٦٤٧، ٦٤٩، ٦٥٠، ٦٥٥)،أحلنـا عليهـا خشـية الإطالـة مـن ذكرهـا هنـا. وهـي تحمـل في مضامينهـا أوصافًـا متحيـزة إلى المتـون المقـروءة- كـما رأينـا- مـن قبيـل: " نقلـة نوعيـة كبـيرة " و"باعثـة عـلى الاسـترخاء" و" ولغـة غايـة في السلاسـة والجـمال" و"مثـيرة جـدًّا" و"العمـل الأول الجيـد" و" أفضـل مـن الروايـات السـابقة" و" مـن أهـم الروايـات". وقـد وردت هـذه الأوصـاف وأشـباهها دون شـفيع مـن أمثلـة دالـة قدمهـا أصحابهـا سـوى انطباعيـة ذاتيـة غـير مسـتندة إلى تعليـل منطقـي. ولـو نظرنا-عـلى سـبيل المثـال- إلى النمـوذج الأول الـذي فضلـت فيـه نائلـة لمفـون روايـة "آدم يـا سـيدي" وجدناهـا تعـزو تفـوق الروايـة إلى كونهـا ممتعـة وباعثـة عـلى الاسـترخاء. ومـن نافلـة القـول إن مـا يبعـث عـلى المتعـة والاسـترخاء في نـص روائـي لـدى قـارئ مـا ليـس بالـضرورة أن يكـون بالدرجـة نفسـها عنـد متلـق آخـر. فللقـراء توجهاتهـم المختلفـة التـي قـد لا يكـون مـن بينهـا مـدى "أدبيّـة" النـص. وهـو مـا يفـسر ذيـوع بعـض الروايـات وكثرة طبعاتهـا دون أن تحقـق المعايـير الفنيـة الموضوعيـة بحسـب منظـور النقـاد. وهـي معايـير متصلـة بالبنـاء الـسردي للروايـة سـواء مـا كان متصـلًا منهـا بـ "الخطـاب" أم "الحكايـة". وشـبيه بالنمـوذج السـابق الـذي تتجـلى فيـه ذاتيـة المتلقـى وصـف غيـاث عبـد الباقـي لروايـة "الفـردوس اليبـاب" بأنهـا "جميلـة" و"جذابـة" و"سـهلة" و"مفهومـة" و"ممتعـة". فهـذه الأوصـاف نسـبية في ثبوتهـا للنـص، وذلـك باختـلاف المرجعيـة القرائيـة والثقافيـة للقـارئ، فـما قـد يبـدو جذابًـا وجميـلًا لشـخص مـا قـد يبـدو مـملًا وغـير جميـل لشـخص آخـر.

وهـو مـا يعنـي أن مـا وصُفـت بـه هـذه الأعـمال الروائيـة لا يعنـي ارتبـاط هـذه الأوصـاف بالمتـون كـما هـي في حقيقتهـا، أو عـلى الأقـل كـما تبـدو بوصفهـا موضوعًـا للنظـر. وإنـما يعنـي صلتهـا الوثيقـة بذاتيـة المتلقـي. ومـما يـدل عـلى ذلـك – إضافـة إلى غيـاب البرهنـة والتعليـل- مـا قوبلـت بـه الأعـمال نفسـها من نقـود وصلـت حـد التحيـز ضدهـا مـن متلقـين أخـر، كـما سـيأتي معنـا.

نـماذج دالـة عـلى الوصـف المتحيـز ضـد الروايـة النسـائية

- " خدعـت بتعليـق الدكتـور محمـد عبـده يـماني في مقدمـة الروايـة. قلـت نعـم لقـد بدأنـا بـإدراج

نصوص قوية في حوارنا، ولكن خاب ظني فجاء النص باهتًا[..] تقنية سردية باردة وباهتة"(ص:١٤٥). والرأي لصبري رسول عن رواية "آدم يا سيدي".

- "الرواية فقيرة وباهتة بخطابها، كما هي فقيرة وهزيلة بفنيتها[..] قاموس الرواية اللغوي فقير جدا[..] خالية من حقول المتعة"(ص:٣٠٧، ٣٠٨). والرأي أيضًا لصبري رسول عن رواية "اللعنة".
- " ما استطعت الوصول إليه حقيقة إنها هلوسة تتخذ خطاب النص للجدة العجوز[..] لتوظيف الجن""(ص:٣٥٩). والعبارة لعبد الرحمن عون عن رواية "مسرى يا رقيب".
- "استخدمت الصدفة بشكل مزعج حتى أنها شبيهة ببعض الأفلام الهندية"(ص:٣١٦). والرأي لجمال الغامدي عن رواية "اللعنة".
- "أقول للدكتورة أميرة: بذلت جهدا جبارا لكنه غير منقذ للرواية، كما قال ألكسندر كوب "الأزياء الملكية لا تصنع ملوكا [..] وأنا شخصيا لا أجد شذرة تستحق أن تذكر في هذه القصة الضعيفة السمجة وحكايتها الباهتة [..]شجة في رأس الأدب وندبة غابرة في وجهه"(ص:٥٠٠). والقول للمياء باعشن عن رواية "الفردوس اليباب".
- "الرواية أشبه بمجموعة حكايات، وهي حكاية موصلة لحكاية بأسلوب ذكرني بأنشودة كانت تُغنى لنا، وهي (والمفتاح عند النجار، والنجار يبغى الفلوس، وهكذا). كذلك تشبه إلى حد كبير حكايات الأطفال"(ص:٦٣٩، ٦٤٠). والرأي لإيمان الصبيحي عن رواية "توبة وسليى".
- " البناء في القصة ركيك، بل متهالك، آيلة للسقوط على كل حدث[..] الأحداث وجدتها مبتورة متلاحقة مفاجئة ومبالغ فيها"(ص:٢٠٨). والقول لخلود الحارثي عن رواية "بسمة من بحيرات الدموع".
- "لغة الحوار يوجد بها الكثير من الثرثرة والوعظ التي تذكرنا بأفلام عبد الحليم ورشدي أباضة، وكأنها متأثرة بالسينما المصرية"(ص:٧٤). الرأي لكامل صالح عن رواية "غدا سيكون الخميس".
- "القصة مخجلة وهي تشبه في نمطها الفيلم الهندي""(ص:١٧٤). أشرف سالم عن رواية "البراءة المفقودة".
- "البطلة تأخذ اسمًا في كل مدينة[..] فهي كالقطة بتسعة أرواح[..] أصابتني [أي الرواية] بإحباط وحزن(الحزن الأساسي أنني أضعت من وقتي ثلاث ساعات [..] ولم أجد مجرد أعمال مكررة ومملة"(ص:١٨٣). كامل صالح عن رواية "البراءة المفقودة".
- "هذه الرواية أخذت من وقتي الكثير ولم تعطني شيئا ولو المتعة البسيطة[..] هي رواية أسميها رواية السرد المطول الممل"(ص:٢٤١). إيمان الصبيحي عن رواية "وهج بين رماد السنين".
- "أهنئ الأستاذ خالد على استنباطه الرائع من هذا العمل المتهالك [..] هذا التحليل الذي صنع من رميم العظام"(ص:٢٥٤، ٢٥٥). عبد المؤمن القين عن رواية "وهج بين رماد السنين".
- "نحمل جائزة أبها مسؤولية دفع عمل متواضع للمركز الأول فكما توجد حماية للمستهلك في شؤون الحياة يجب أن توضع حماية للفن"(ص:٤١٢). عبده خال عن رواية "عيون على السماء".
- "هل لأنه عمل بقلم نسائي لا بد أن

يصفق له حتى وإن كان ينطق رداءة [..] فهذا العمل لم يمنح جائزة على جودته، بل لرداءته"(ص:٤١٢). نائلة لمفون عن رواية "عيون على السماء".

- "بنية السرد الروائي هشة ضعيفة مملة، فضلًا عن ذلك أخضع الرواية إلى مجانية الكشف والعري المجاني""(ص:٥١٠). كامل صالح عن رواية "امرأة على فوهة بركان".
- "كأنني أقرأ حكاية سندريلا مثلًا أو حكاية سنوايت. أيضًا دموع العاشقين كانت وأنا أقرأها أحيانًا -عفوًا - تثير فيّ الضحك"(ص:٦١٧). نورة القحطاني عن رواية "عندما ينطق الصمت".

وثمة نماذج أخرى من قبيل ما ذُكر في كتاب "خطاب السرد" مدونة هذا البحث، وتحديدًا في الصفحات(٦٥، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٨، ٨٢، ١٠٥، ١٥٧، ١٧٧،١٨١، ٣٤٩، ٢،٢٢٣،٢٠٩،٢٠٤،٢٠٠، ٥١٩،٤٣٢،٤٢٤،٤٢١،٥٢٠،٢٩٥،٢٦٥،٢٦٠،٥٦، ٥٦٤،٥٦١،٥٢٨،٥٢٣،، ٥٧٣، ٦١٢،٦٠٣، ٦١٤، ٦١٥، ٦٣٨).

تكشف لنا النماذج السابقة عن تحيز أصحابها ضد النصوص التي تلقوها. وقد تبدى لدى بعضهم في كسرها "أفق توقعهم"، ما أظهر لغة قاسية، وأوصافا ساخرة في تلقيهم لها وصلت إلى حد التهكم، مثل: "إنها هلوسة" و" الأزياء الملكية لا تصنع ملكا" و" قصة ضعيفة سمجة" و" شجة في رأس الأدب" و" القصة مخجلة" و" الحزن أنني أضعت ثلاث ساعات من وقتي" و" تثير فيّ الضحك". ولجأت طائفة منهم إلى الموازنات التي هدفت إلى الغض من الروايات (محل حوار الملتقى). ولم يفتأ فريق آخر يعبر عن مللـه من قراءة بعضها. بل تجاوز لوم بعضهم الروايات إلى لوم من قدموا "الأوراق العلمية" في الملتقى عن النصوص الروائية.

وهذه القراءات وإن تشابهت في موقفها المتحيز إلا أنها أظهرت تباينًا في طرائق الوصف. وهو ما يشي بتمايز القراء معرفيًّا وثقافيًّا وفكريًّا. وفي الوقت ذاته اجتمع في الوصف لديهم افتقاره إلى البسط والتمثيل والتعليل والسببية والإقناع شأنه في ذلك شأن الطائفة الأولى من النماذج المتحيزة إلى الروايات النسائية السعودية. ومن الناحية الكمية يبدو جليًّا أن الوصف المتحيز ضد الروايات التي تلقتها جماعة حوار قد غلب على الوصف المتحيز إليها، فقد بلغ مجموع التحيز الأول(٥٠) تحيزًا في حين اقتصر التحيز الثاني على(٢٨) نموذجًا. ولئن كان التلقي في هذا المحور موجّهًا إلى النصوص نفسها دون تطرق صريح لمن أبدعها، فإنه في مواضع أخرى من المدونة قد اختص بالمبدعات. فما طبيعة هذا التلقي؟ وهل تحيز في أحكامه أم لا؟.

القراءات الموجهة إلى الكاتبات

يتوجه هذا النوع من التلقي إلى من كتب العمل وليس العمل نفسه. ويأتي التحيز في هذا التلقي حين تُنمط صورة ذهنية للمبدعة بناء على قراءة نتاج واحد فحسب دون نظر إلى النصوص الأخرى لها. وسيظهر معنا في الشواهد التالية أن القراء، منهم من انحاز إلى الروائيات، ومنهم غلب عليه الانحياز ضدهن.

ولعل من المناسب الإشارة إليه أن من المشاركين والمشاركات في الملتقى من تنبه إلى التلقي المنصرف عن النتاج الأدبي إلى من كتبه. على سبيل المثال نادت حليمة مظفر إلى تركيز القراءات- طلبًا للموضوعية - على المتون الروائية عوضًا عن الانشغال بشخصية من كتبها، فقالت:" علينا أن [..] نرمي بشخصية الكاتب بعيدًا عنا ونحن

ننظر إلى هذه الرواية، لنكون حياديين تجاهها" (ص: ٣٩٤).

ويشيد سحمي الهاجري في موضع آخر ببوادر تخلي أعضاء الملتقى عن النقود الموجهة للمبدعات دون نصوصهن: "يبدو لي أن أول مكاسب الحوار هو أننا بدأنا الانتقال من موقع إلى آخر. فبدلًا من أن تكون الصدمة على المستوى الشخصي كما كان في المراحل السابقة، انتقلت الصدمة إلى مستوى العمل الذي قدمه الشخص"(ص:١٧٠).

ويبدو أن ثمة ما يشير إلى وعي بعض المتلقين في ملتقى جماعة حوار، بوجود استجابات متحيزة إلى الروائيات. ومن ذلك قول غياث عبد الباقي معلقًا على قراءة لعلي الشدوي:" أقول للأستاذ علي الشدوي: لماذا لم تفعل كما فعل الآخرون فترقص فرحا بكتابة كل أنثى وتصفق لها مهما كانت الكتابة" (ص:٣٦٢).

وهذا الاحتفاء بكتابة الأنثى والاستجابة القرائية المستبشرة بنصوصها يكاد يكون مظهرًا عامًّا في الثقافات المختلفة إلى حد دفع بعض المؤلفين (الرجال) إلى انتحال أسماء نسائية للظفر باهتمام الناشرين، وإصدار رواياتهم بنجاح(Faktorovich, 2015, 11).

ويتساءل أشرف سالم عن مدى موضوعية تلقي عبده خال (الروائي) لنصوص روائيات يشتركن معه الانتماء إلى الإبداع السردي، فيقول: " هل ستدفعه شراكة المعاناة إلى أن يكون رحيمًا بها شفيقًا عليه أو على الأقل مجاملًا له؟ أم ستؤدي به المنافسة المهنية [..] إلى المزيد من التمحيص والتفكيك وربما القسوة"(ص: ٤٢٢). وفي المدونة نماذج أخرى لقراء آخرين تحمل المضمون نفسه بصيغ متشابهة (ص: ٣٠٨، ٥١٧، ٦٥٦).

ومن شواهد التحيز إلى الروائيات قول محمود عبيد الله عن نورة الغامدي:" لن أكون متحيزًا لأدب المرأة [..] أقول باختصار شديد أننا[كذا] أمام فنانة استثنائية استطاعت أن تبلغ جبال السرد طولا وأن تخرق أرض المستور المسكوت عليه[..] صوت ورؤية نورة الغامدي يتغلغل في فضائكم [..] إنه صوت واضح رزين قوي"(ص: ٣٩٥).

وبرغم افتتاح المقتطف بما ينفي التحيز، وبما يشي بالموضوعية إلا أن اللغة الاحتفائية بعد ذلك أتت مناقضة لما بدئ به النص. وقد سارت لمياء باعشن على المنوال نفسه(الاحتراز من التحيز ثم الوقوع فيه)، حينما قالت عن الروائية نفسها (نورة الغامدي):" اليوم أستطيع أن أقول جازمة إن زمن الطبطبة قد انتهى، وأنه يمكننا تشجيع نورة الغامدي بتصفيق حاد، فهي لا تحبو ولا تزحف، بل تمشي واثقة كروائية من الطراز الأول"(ص: ٣٧٣).

ومن صور هذا النوع من التحيز استعمال صيغ التفضيل من نحو ""وأظن أن الكاتبة قد نجحت أشد النجاح في اختيار هذه اللغة لذلك النص"(ص: ٦٥٥). و" أكثر الكاتبات موهبة لدينا في الساحة"(ص: ٤٠٢). إضافة إلى وصف الكاتبات بـ "الحرفية العالية" (ص:٦١) و"الذكاء الشديد" (ص:١٤٠) و"الموهبة" (ص: ٣٨٩،٥٨٤) و "المهارة" (ص:١٣٥) و "الشجاعة" (ص:١٨٢) و"الإجادة" (ص:٣٠٨، ٥٦٨) و"روائية كبيرة" (ص:٤٩٦) و"كاتبة متمرسة حقًّا" (ص: ٤٧٨). ولا يمكن للمرء أن يحدد من عبارات مقتضبة نوازع الميل إلى المبدعات، فالأحكام المعيارية التي مرت بنا، مجملة وغير معللة، وليس ثمة نماذج وافية مستشهد بها من قبل القراء. ومما يؤكد ذاتية ما مضى من توجه في التلقي إلى المبدعة دون نصها ما سنراه في النماذج التالية من متلقين آخرين- من المشاركين في الملتقى- لهم آراؤهم المتحيزة ضد المرأة المبدعة نفسها التي تُحيز إليها

في الأمثلة السابقة.

إن قراءة المدونة تكشف لنا عن "أفق توقع" لدى بعض القراء، ذي معايير فنية لم تبلغها الروائيات. وكانت آراؤهم موجهة للكاتبات مباشرة تحمل ملامح انطباعية يبدو أنها مبنية على ذوق ذاتي وخبرة قرائية سابقة. ولذا رأينا تلقيًّا يشكك بعبارات غير موارية في موهبة الروائيات وقدرتهن على الإبداع. ومن ذلك:

"الكاتبة لم تكن لها القدرة على بلورة عملها الأدبي عن عالمها الخاص [..] يخيب ظني بمجرد ما تدخل هذه الشخصية في قوقعة الكاتبة" (ص:١٣٨).

- "هذا الضعف [..]يعكس ثقافة السينما والتلفزيون لدى الكاتبة وفقر تجربتها الحياتية"(ص: ١٧٥).
- "كانت [الروائية] تفتقر إلى عادات النوع الأدبي" (ص:٦٢١).
- "الروائية لديها عجز مهول في الجانب الوصفي"(ص: ٧٢).
- "حاولت[الكاتبة] أن تأخذ القارئ إلى حيث الوهج الذي أرادت وأنى لها ذلك"(ص:٢٣٨).
- "هي بالطبع [فكرة] مطروقة في الرواية العالمية أن تكتب قصة لشيء ما والقارئ يقرأها.. هي لعبة فنية، لكن للأسف الشديد لم تستطع [الروائية] أن تتعامل معها ربما أيضًا لقلة خبرتها في الرواية" (ص:٢٦١، ٢٦٢).
- "لم تستطع الكاتبة الارتقاء إلى الفن الروائي" (ص:٢٠٩).
- "ولأرضي ذاتي لا يمكن أن أصبغ على ليلى كلمة (روائية) إلا بعد الرواية الثانية، وأنا لا أشكك طبعا " (ص:٤٧٨).

وفي نماذج أخرى يُلاحظ استعمال الأوصاف التي تحمل ملامح تصنيفية للكاتبات تأتي في سياق الانتقاص من قدراتهن الأدبية من قبيل: " هذه الكاتبة العادية جدًّا" (ص:٢٤٥)، و" مصلحة اجتماعية" (ص:١١٥)، و"كاتبات العدل الاجتماعي" (ص:١٧٦). وأحيانًا يغلب الأسلوب التهكمي بكاتبة النص الروائي، ومن ذلك هذا التساؤل لأحد المشاركين في الملتقى" هل تعتقد الكاتبة[سلوى دمنهوري] أن الوصول للعالمية بتسمية من تدور حولهم الرواية وأحداث الرواية عبر القارات "ميرا مارا" و"أنجلا" هل تعتقد أن هذا سيوصلها لكاتبة وروائية عالمية؟!" (ص:٣٠١). وفي موضع آخر يتساءل حسين المكتبي: "ماذا تريد منا سميرة خاشقجي أن نفعل؟! [..] أعتقد أن الروائية لديها شهوة الكتابة"(ص:١١٥).

وقد تزيد حدة التلقي الساخر في قراءات أخرى، ومنها مثلًا هذا المقتطف لنائلة لمفون: " هي [رواية امرأة على فوهة بركان] أقرب إلى حكايا السذج ليس أكثر، إذ لا يحمد من هذا العمل الأدبي غير جرأة الكاتبة لاقتحام عالم الكاتبة والتأليف" (ص:٥٢٥). وأيضًا هذا النص للمياء باعشن "أقول لدينا مثل يقول: "أعطني حظا وارمني في البحر". وليلى الجهني لديها قنطار حظ ولا درهم شطارة"" (ص:٥٠٠).

ويلاحظ أن النماذج التي تحيز أصحابها ضد إبداع المرأة قد بلغ مجموعها (١٥)تحيزًا في حين قلَّت عنها الشواهد التي تحيزت إليها، فكانت (١٣) تحيزًا. ولئن كان التحيز في الشواهد الآنفة الذكر يقف فيه القراء على طرفي نقيض، فإن ثمة ملمحًا آخر تواتر في قراءات الملتقى تراءت فيه ملامح متحيزة ضد الروايات النسائية، وتحديدًا من المبدعات دون وجود متلقين أخر تحيزوا إليهن. وجاء هذا الميل عنهن بصورة غير مباشرة على عكس ما جاء في هذا المحور الذي كان

التحيز فيه صريحًا ظاهرًا.

استدعاء إبداع الرجل بوصفه "أنموذجًا متفوقًا"

شغلت قضية كتابة المرأة نقاشات عديدة في العصر الحديث، وخاصة مع تشكل الفكر النسوي، وما سبقه وما صاحبه من تغيرات اجتماعية وثقافية كبرى في حياة المرأة. وبطبيعة الحال كان موضوع الكتابة والإبداع بين الرجل والمرأة حاضرًا في الأدبيات النقدية والثقافية المحلية(المهوس، ٢٠٠٨م:١٧؛ القحطاني، ٢٠٠٩م:٢٤؛ الضامن،٢٠١٠م: ٧٣؛ المبدل، ٢٠١٥م:٣١؛ الغامدي، ٢٠١٧م:٥).

وقد رسخت الثقافة الذكورية تفوق أنموذج الرجل المبدع في مقابل المرأة المبدعة(الغذامي، ٢٠٠٦م:٢٦، ٢٧). وقد تجاوز الأمر الإبداع الأدبي، إلى النقد حيث استمر تكريس تلك الثقافة المتحيزة للرجل بوصفه الأنموذج المثالي والمعياري في دراسة النصوص الأدبية ونقدها(James,1997,11).

وإذا ما نظر القارئ إلى تلقي جماعة حوار المخصص للرواية النسائية نظرة تستصحب استجلاء هذه النظرة المتحيزة إلى الرجل المبدع، فإنه سيعثر على شواهد دالة استُحضر في جميعها الرجل بوصفه الأنموذج الذي يُقاس عليه إبداع المرأة. وهذا الاستدعاء من المتلقين جيء به على صور مختلفة للتعليق بها على ضعف المبدعة موازنة بتفوق الرجل، كما في هذه الأمثلة:

- " وجدت نفسي أعزل أمام هذه الرواية [مسرى يا رقيب]، فلغتها متغطرسة[..] وذكرتني هذه اللغة بلغة سليم بركات في (سيرة الصبا) وبعض أعماله الأخرى، لكن شتان بين لغة السرد وهذه اللغة الاستعراضية"(النعمي، ٢٠٠٧م: ٣٤٩). والرأي لمحمود عبيد الله.
- " أما استخدام الشعر في الرواية، فأظنها أرادت[الروائية مها الفيصل] أن تعيدنا إلى تقنية السرد في عصر الانحطاط، لكنها لم تفلح في ذلك[..] جمال الغيطاني كان له باع في نوعية هذه الرواية واستخدامها لتقنية ألف ليلة وليلة في السرد وتوالد الحكايات، لكنه أبدع في ذلك وأضاف"(ص:٦٥٤). وهذا القول لذكرى الحاج حسين عن رواية "توبة وسليى".
- " ولم أجد في الحدث (أحداث الرواية) إلا مجرد أعمال مكررة ومملة[..] لكن عندما نقرأ أعمالًا لكتاب آخرين كنجيب محفوظ أو توفيق يوسف عواد إلى آخره نجد متعة فنية وفكرية قلما نجدها في رواية باغفار[البراءة المفقودة]"(ص:١٨٣) والعبارة لكامل صالح.
- " عندما قرأت الإهداء تخيلت أن بين يديّ رواية من أدب الحرب، هذا اللون الجميل الخطير من الأدب الذي يحمل مضامين عميقة وصور درامية معقدة أبدع فيها أدباء كبار مثل تولستوي وديكنز وفتحي إلهامي وغيرهم ليبرزوا لنا كيف تعصف هذه الكارثة بحياة البشر ومصائرهم" (ص: ٤٢٢). والرأي لأشرف سالم عن رواية "عيون على السماء".
- "الحرب هي مادة خصبة لكتابة الرواية، لكن إذا وجد الروائي الموهوب فإنه يستطيع أن يخلق من الحرب مادة روائية جيدة. أنا أذكر أن الروائي العظيم أربك صاحب (ليلة لشبونة) استخدم الحرب كمادة أساسية وقدم عملًا من أروع ما قرأت في حياتي هو رواية أخرى اسمها (الأزرق..الأزرق) كانت مدتها[هكذا] الحرب. فالحرب يمكن أن تنتج أعمالًا عظيمة ويمكن أن تنتج أعمالًا هشة وضعيفة"(ص: ٤٤٥). والقول لعبده خال

عـن روايـة "عيـون عـلى السـماء"..

- "متـى سـنحصل عـلى روايـة ذات نفـس طويـل كـما كنـا نقـرأ في بدايـات قراءاتنـا لمحمـد عبـد الحليـم عبـد الله أو إحسـان عبـد القـدوس أو أمين يوسـف غـراب وغيرهـم مـن الروائيـين"(ص ١٤٠). النـص لأشرف سـالم عـن روايـة "آدم يـا سـيدي".
- "ثمـة مقارنـات إذا أردنـا أن نتحـدث عـن السـن، فنـداء مـع محمـد حسـن علـوان في روايـة (سـقف الكفايـة) يتقاربـان سـنياً لكـن لـو أردنـا المقارنـة بـين شـابين كتبـا روايـة، نـداء كتبـت ثـلاث روايـات بينـما محمـد كتـب روايـة واحـدة اسـتطاع مـن خـلال هـذه الروايـة في سـن صغـير أن يقـدم روايـة مذهلـة"(ص:٥٨٢). الـرأي لعبـده خـال عـن روايـة "مزامـير مـن ورق".
- "هنـاك خطـاب ملتبـس في الرواية[توبـة وسـليى] غـير واضـح إذا صـح التعبـير إذا قارنـا بينهـا وبين روايـة "ليـون الأفريقـي" لأمـين معلـوف نلاحـظ أن الخطـاب واضـح"(ص:٦٣٩). كامـل صالـح.
- "رجـاء عـالم مجـرد ذاكـرة هائلـة تـرص رصـاً. فليـس المهـم الحصـول عـلى المعرفـة، فقـد تكـون رجـاء عـالم قـرأت كتبـا لم يقرأهـا أحد، وإنـما المهم كيـف نـسرد المعرفـة وهـذا هـو الـشيء الأسـاسي في الروايـة، مثلا(مـدام بيفـاري) اسـتخدم مؤلفهـا ١٥٠٠كتـاب لكـي يؤلـف هـذا الكتـاب، لكنـه عـرف كيـف يحـول هـذه المعرفـة الهائلـة من قـراءة ألـف وخمسـمائة كتـاب إلى سرد"(ص:٣٦٣). عـلي الشـدوي.

وعـلى سـبيل الإجمـال دارت الأمثلـة السـابقة حـول: "اللغـة الروائيـة لـدى المـرأة الكاتبـة"، و"التعليـق عـلى مـدى توفـق الروائيـة في توظيـف تقنيـات الـسرد"، و" مـدى توافـر المتعـة الفنيـة والفكريـة" وعمـق المضامـين"، و"جـودة المـادة الروائيـة"، و" الاتصـاف بالنفـس الطويـل"، و" التقـارب السـني مـع التفـاوت في جـودة الإبـداع بـين طـرفي الموازنـة"، و" وضـوح الخطـاب"، و"القـدرة عـلى تسريـد المعرفـة.

ولئـن تباينـت المحـاور الآنفـة الذكـر فقـد اتفقـت على تفضيـل كتابـة الرجـل، وعـدّه الأنمـوذج المحتـذى في الإبـداع مـن قبـل المـرأة الكاتبـة. ومـن اللافـت للنظـر أن النـماذج التسـعة كلهـا لمتلقـين (رجـال) مـا عـدا واحـدًا منهـا لقارئـة.

الخاتمة

حـاول البحـث تحليـل اتجاهـات التحيـز لـدى المتلقـي - بوجـه عـام- بغـض النظـر عـن كونـه ناقـدًا مختصًـا بالإبـداع الأدبي أم لا. وقـد مثّـل تلقـي جماعـة حـوار للروايـات النسـائية السـعودية- مـن وجهـة نظـر الباحـث- أنموذجًـا ملائـمًا لموضـوع البحـث لما يضـم مـن قـراء، يمثلـون مشـارب ثقافيـة ومعرفيـة متعـددة. وقـد رصـد البحـث صـور التحيـز البـارزة في المدونـة التـي تجلـت في نفـي مسـمى الروايـة عـن النـص الأدبي المتلقَّـى، والتحيـز في مسـتوى اللغـة الواصفـة، ثـم القـراءات الموجهـة إلى الكاتبـات، وانتهـاء باسـتدعاء إبـداع الرجـل بوصفـه "أنموذجًـا متفوقًـا". وقـد توصـل البحـث إلى جملـة مـن النتائـج أبرزهـا مـا يـلي:

- وجـود تحيـز ضـد الروايـات النسـائية تمثـل في نفـي مسـمى الروايـة عـن النـص الأدبي المتلقَّـى، وفي اسـتدعاء إبـداع الرجـل بوصفـه أنموذجًـا متفوقًـا إزاء المـرأة المبدعـة.
- غلـب التحيـز ضـد الروايـات النسـائية عـلى التحيـز إليهـا في مسـتوى اللغـة الواصفـة، وفي القـراءات الموجهـة إلى الكاتبـات.
- اسـتبد التحيـز ضـد الروايـات النسـائية عـلى التحيـز إليهـا في المدونـة المدروسـة.
- مـن أبـرز مـؤشرات التحيـز التـي كشـف عنهـا

البحث: "استعمال اللغة الساخرة"، و"التهكم بالأعمال الأدبية ومبدعيها"، و" الموازنات الغاضة من قيمة النصوص الروائية"، و" التشكيك في قدرات المبدعات الأدبية"، والأوصاف الذاتية المبالغ فيها (مدحًا وقدحًا) التي لا يصحبها تعليل منطقي أو استشهاد بنماذج دالة، و"استخدام صيغ التفضيل والألفاظ الدالة على الترتيب والأولوية في التحيز إلى الروائيات أو مبدعاتها".

- كشفت الدراسة عن وعي بعض المشاركين والمشاركات في الملتقى، بوجود تحيز إلى الروائيات وتحيز ضدهن، في قراءات جماعة حوار، وبرغم هذا الوعي منهم، إلا أن بعضهم وقع في التحيز أيضًا.

وختامًا، فإن قلة الدراسات الأدبية التي تُعنى بتحليل موضوع التحيز في النتاج الأدبي، تتطلب إجراء مزيد من الدراسات في هذا المسار المعرفي الذي يسهم في تجلية التوجهات الثقافية والمعرفية السائدة في كل مرحلة زمنية.

المصادر والمراجع:

أولًا: المصادر والمراجع باللغة العربية

١. الرويلي، ميجان. والبازعي، سعد(٢٠٠٧). دليل الناقد الأدبي.(ط٥). الدار البيضاء، وبيروت: المركز الثقافي العربي.

٢. الجاحظ، عمرو بن العلاء (٢٠٠٢)، البيان والتبيين. تحقيق: علي بو ملحم.(ط١). بيروت: مكتبة ودار الهلال.

٣. جامبل، سارة(٢٠٠٢). النسوية وما بعد النسوية: دراسات ومعجم نقدي. ترجمة: أحمد الشامي. (ط١). القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

٤. جيمس، لويس(٢٠٠٧). إرادة الاعتقاد. ترجمة: محمود حب الله. (ط١). القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

٥. حرفي، سوزان(٢٠٠٩). حوارات المسيري: الثقافة والمنهج. (ط١). دمشق: عالم الفكر.

٦. سليمان، سوزان. وإنجي، كروسمان(٢٠٠٧). القارئ في النص: مقالات في الجمهور والتأويل. ترجمة: حسن ناظم، وعلي صالح. (ط١). بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

٧. شايفر، جان(٢٠١٧). نظرية الأجناس الأدبية. ترجمة: عزيز لمتاوي.(ط١). الرباط: منشورات دار الأمان.

٨. الضامن، سماهر(٢٠١٠). نساء بلا أمهات: الذوات الأنثوية في الرواية النسائية السعودية. (ط١). حائل: النادي الأدبي بحائل، وبيروت: مؤسسة الانتشار العربي.

٩. الطويلعي، هند(٢٠١٦). تلقي الرواية النسائية السعودية(١٤٢٦-١٤٣٤ه).(ط١). الرياض: كرسي الأدب السعودي، جامعة الملك سعود.

١٠. عبد الكافي، إسماعيل(٢٠٠٧). معجم مصطلحات عصر العولمة.(ط١). القاهرة: الدار الثقافية للنشر.

١١. عبد النور، جبور(١٩٨٤). المعجم الأدبي. (ط٢). بيروت: دار العلم للملايين.

١٢. العمامي، محمد نجيب(٢٠١٠). الوصف في النص السردي بين النظرية والإجراء. (ط١). صفاقس: دار محمد علي للنشر.

١٣. الغامدي، صالح (٢٠١٧). مقاربات في الكتابة السردية النسائية في المملكة العربية

السعودية.(ط١). الرياض: كرسي الأدب السعودي.

١٤. الغذامي، عبد الله (٢٠٠٦). المرأة واللغة. (ط٣). الدار البيضاء، وبيروت: المركز الثقافي العربي.

١٥. القاضي،محمد(٢٠١٠). معجم السرديات. (ط١). بيروت: الرابطة الدوليّة للناشرين المستقلّين.

١٦. القحطاني، نورة(٢٠٠٩). الرجل في الرواية النسائية السعودية: الصورة والدلالة. (ط١). دمشق: دار القلم.

١٧. القلقشندي، أحمد بن علي (٢٠١٢). صبح الأعشى في صناعة الإنشاء. تحقيق: محمد حسين شمس الدين.(ط٢). بيروت: دار الكتب العلمية.

١٨. المبدل، منيرة (٢٠١٥). أنثى السرد: دراسة حول أزمة الهوية الأنثوية في السرد النسائي السعودي.(ط١). مكة: نادي مكة الثقافي الأدبي، وبيروت: مؤسسة الانتشار العربي.

١٩. مرتاض، عبد الملك(١٩٩٨). في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد.(ط١). الكويت: عالم المعرفة.

٢٠. المسيري، عبد الوهاب(١٩٩٦). إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد. (ط٢). هيرندن، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

٢١. المهوس، منصور(٢٠٠٨). صورة الرجل في الرواية النسوية السعودية.(ط١). الرياض: كتاب الرياض.

٢٢. النعمي، الحسن(٢٠٠٧). خطاب السرد: الرواية النسائية السعودية.(ط١). جدة: النادي الثقافي الأدبي.

٢٣. اليوسفي، الذهبي(٢٠١٦). الأدب والأيديولوجيا في النقد العربي الحديث.(ط١). أريانة، تونس: الدار المتوسطية للنشر.

References

1. Al-Ruwaylī, Mījān. wālbāz'y, Sa'd (2007). Dalīl al-nāqid al-Adabī.(in Arabic). (1st ed). Al-Dār al-Bayḍā', wa-Bayrūt : al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī.

2. 'Abd al-Kāfī, Ismā'īl (2007). Mu'jam Muṣṭalaḥāt 'aṣr Al-'awlamah. (in Arabic). (1st ed). Al-Qāhirah : al-Dār al-Thaqāfīyah lil-Nashr.

3. 'Abd al-Nūr, Jabbūr (1984). Al-Mu'-jam Al-Adabī. (in Arabic). (2nd ed). Bay-rūt : Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.

4. Al-'Amāmī, Muḥammad Najīb (2010). Al-waṣf fī Al-naṣṣ Al-sardī bay-na Al-Naẓarīyah wa-Al-Ijrā'. (in Arabic). (1st ed). Ṣafāqis : Dār Muḥammad 'Alī lil-Nashr.

5. Al-Ḍāmin, Smāhr (2010). Nisā' bi-lā Ummahāt : Al-Dhawāt Al-unthawīyah fī Al-riwāyah Al-nisā'īyah Al-Sa'ūdīyah. (in Arabic). (1st ed). Ḥā'il : Al-Nādī al-Adabī bi-Ḥā'il, wa-Bayrūt : Mu'assasat Al-In-tishār Al-'Arabī.

6. Al-Ghadhdhāmī, 'Abd Allāh (2006). Al-Mar'ah wa-Al-lughah. (in Arabic). (3d ed). al-Dār Al-Bayḍā', wa-Bayrūt : Al-Markaz Al-Thaqāfī Al-'Arabī.

7. Al-Ghāmidī, Ṣāliḥ (2017). Muqārabāt

ed). Dimashq : Dār Al-Qalam.

15. Al-Qalqashandī, Aḥmad ibn ʻAlī (2012). Ṣubḥ al-Aʻshá fī ṣināʻat al-inshāʼ. (in Arabic). (2nd ed). taḥqīq : Muḥammad Ḥusayn Shams al-Dīn. Bayrūt : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

16. Alṭwylʻy, Hind (2016). Talaqqī Al-Riwāyah Al-nisāʼīyah Al-Saʻūdīyah (1426-1434h). (in Arabic). (1st ed). al-Riyāḍ : Kursī Al-adab Al-Saʻūdī, Jāmiʻat al-Malik Saʻūd.

17. Al-Yūsufī, Al-Dhahabī (2016). Al-Adab wa-Al-Aydiyūlūjiyā fī Al-Naqd Al-ʻArabī Al-Hadīth. (in Arabic). (1st ed). Aryānah, Tūnis : Al-Dār Al-Mutawassiṭīyah lil-Nashr.

18. Ḥarfī, Sūzān (2009). ḥiwārāt al-Misīrī : Al-Thaqāfah wa-Al-manhaj(in Arabic). (1st ed). Dimashq : ʻĀlam Al-Fikr.

19. Faktorovich, A . (2015)" Gender Bias in Mystery and Romance Novel Publishing: Mimicking Masculinity and Femininity", (9th ed), Stone Mountain, Anaphora Literary Press.

20. James J. (1997). A Mindless man -Driven theory Machine: Intellectualtiy, Sexualtiy, and the institution criticism" in " Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism ". edited by Robyn R. Warhol and Diane Price Herndl. New Brunswick: Rutgers University Press.

21. James, Luwīs (2007). Irādat Al-iʻtiqād. (in Arabic). (1st ed) Tarjamat : Maḥmūd Hubb Allāh. Al-Qāhirah : Dār Iḥyā' Al-Kutub Al-ʻArabīyah.

22. Jāmbl, Sārah (2002). Al-niswīyah wa-fī Al-kitābah Al-Sardīyah Al-Nisāʼīyah fī Al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. (in Arabic). (1st ed). Al-Riyāḍ : Kursī Al-Adab al-Saʻūdī.

8. Al-Jāḥiẓ, ʻAmr ibn al-ʻAlā' (2002), Al-Bayān wa-al-Tabyīn. taḥqīq: ʻAlī Bū Mulḥim. (in Arabic). (1st ed). Bayrūt : Maktabat wa-Dār al-Hilāl.

9. Al-Misīrī, ʻAbd Al-Wahhāb (1996). Ishkālīyat Al-Taḥayyuz : Ruʼyah Maʻrifīyah wa-Daʻwah lil-ijtihād. (in Arabic). (2nd ed). Hyrndn, Al-Wilāyāt Al-Muttaḥidah Al-Amrīkīyah : Al-Maʻhad Al-ʻĀlamī lil-Fikr Al-Islāmī.

10. Al-Mubdil, Munīrah (2015). Unthá Al-Sard : Dirāsah Hawla Azmat Al-Huwīyah Al-Unthawīyah fī Al-Sard Al-Nisāʼī Al-Saʻūdī. (in Arabic). (1st ed). Makkah : Nādī Makkah Al-Thaqāfī al-Adabī, wa-Bayrūt : Muʼassasat Al-Intishār Al-ʻArabī.

11. Al-Muhawwas, Manṣūr (2008). Sūrat Al-Rajul fī Al-Riwāyah Al-Niswīyah Al-Saʻūdīyah. (in Arabic). (1st ed). Al-Riyāḍ : Kitāb al-Riyāḍ.

12. Al-Niʻmī, Al-Ḥasan (2007). Khaṭṭāb Al-sard : Al-riwāyah Al-Nisāʼīyah Al-Saʻūdīyah. (in Arabic). (1st ed). Jiddah : al-Nādī al-Thaqāfī al-Adabī.

13. Al-Qāḍī, Muḥammad (2010). Muʻjam al-Sardīyāt. (in Arabic). (1st ed). Bayrūt : Al-Rābiṭah Aldwlyyh lil-Nāshirīn Almstqllyn.

14. Al-Qaḥṭānī, Nūrah (2009). Al-Rajul fī Al-Riwāyah Al-Nisāʼīyah Al-Saʻūdīyah : Al-Ṣūrah wa-Al-Dalālah. (in Arabic). (1st

mā ba‘da al-niswīyah : Dirāsāt wa-mu‘jam naqdī. (in Arabic). (1st ed) Tarjamat : Aḥmad Al-Shāmī. Al-Qāhirah: Al-Majlis Al-A‘lá lil-Thaqāfah.

23. Katie, K . (Nov 2020). Confronting Bias With Children's Literature: A Preservice Teacher's Journey to Developing a Critical Lens for Reading the Word and the World". in " The reading Teacher". WILEY111 RIVER ST. HOBOKEN 07030-5774, NJ.

24. Murtāḍ, ‘Abd Al-Malik (1998). Fī Naẓarīyat Al-Riwāyah : Baḥth fī Tiqniyāt al-sard. (in Arabic). (1st ed). Al-Kuwayt : ‘Ālam Al-Ma‘rifah.

25. Shāyfr, Jān (2017). Naẓarīyat Al-Ajnās Al-Adabīyah. (in Arabic). (1st ed). Tarjamat : ‘Azīz lmtāwy.. Al-Rabāṭ : Manshūrāt Dār al-Amān.

26. Sulaymān, Sūzān. w’njy, krwsmān (2007). Al-Qāri’ fī Al-naṣṣ : Maqālāt fī Al-jumhūr wa-Al-Ta’wīl. (in Arabic). (1st ed). tarjamat : Ḥasan Nāẓim, wa-‘Alī Ṣāliḥ. (in Arabic). (1st ed). Bayrūt : Dār al-Kitāb al-jadīd al-Muttaḥidah.

devices. ALT-J, Research in Learning Technology, 18 (2), pp.149- 160.

53. Trifonova, A. (2003). Mobile learning review of the literature. University of Trento, Department of Information and Communication Technology.

54. Turki, F., Jdaitawi, M., & Sheta, H. (2018). Fostering positive adjustment behavior: Social connectedness, achievement motivation and emotional-social learning among male and female university students. Active Learning in Higher Education, 19(2), pp.145- 158.

55. Udanor, C.N.,& Oparaku, O.U. (2016). A Performance Evaluation of a Multi-Agent Mobile Learning System. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 10(2), pp.1018. https://dx.doi.org/10.3991/ijim.v10i2.4873

56. UNISCO. (2013). Policy Guidelines for Mobile Learning, Kraut, R (editor), France: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNISCO), Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf

57. Walsh, S., White, K., &Young , R. (2007). Over- connected? Qualitative exploration of the relationship between Australian youth and their mobile phone. Adolescence Journal, 15 (7), pp.122- 135.

58. Wang, M., Shen, R., Novak, D., & Pan, X., (2009). The Impact of Mobile Learning on Students' Learning Behaviours and Performance: Report from a large blended classroom. British Journal of Educational Technology (BJET), 40 (4), pp.673–695. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00846.x

59. West, D. M. (2013). Mobile Learning: Transforming Education, Engaging Students, and Improving Outcomes, Centre for Technology Innovation at Brooking. Retrieved from http://www.brookings.edu/~/media/research/files/papers/2013/09/17-mobile-learning-education-engaging-students-west/brookingsmobilelearning_final.pdf

60. WhatsApp.(2016).About WhatsApp. Retrieved November 12, 2020, from https://www.whatsapp.com/about/

61. Yamamoto, K. (2008). Banning laptops in the classroom: is it worth the hassle? Journal of Legal Education, 57, pp.1-46.

62. Zhang,H.,Song,W.,&Burston,J. (2011). Reexaming effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. Turkish online Journal of Educational Technology, 10(3), pp.203-214.

63. Zorofi, M., Gargari, A., Geshlagi, M., & Tahvildar, Z. (2011). The impact of media usage on students social skills. Research Journal of Applied Science, Engineering and Technology, 3(8), pp.731-736.

ment of practical skills in the space for students of advanced industrial high schools. The Journal of Reading and Knowledge, 4 (169), 254-273.

39. Murray, K. E. (2011). Let them use laptops: Debunking the assumptions underlying the debate over laptops in the classroom. Oklaholma City University Law Review, 36, 185.

40. Ozben, S. (2013). Social skills, life satisfaction, and loneliness in Turkish university students. Social behavior and Personality: An International Journal, 41, pp.203-214. DOI: https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.2.203

41. Prensky, M.(2005).What Can You Learn from a Cell Phone? Almost Anything? Innovate: Journal of Online Education,1(5), pp.1-10.

42. Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. Journal of Educational Psychology, 105(3), pp.579–595. doi: 10.1037/a0032690

43. Reiser, R. A.,& Dempsey, J. V. (2007). Trends and Issues in Instructional Design and Technology. Upper Saddle River, N.J.: Person Education, Inc.

44. Sahin, S.,& Turan,.E.(2009). The effects and uses of educational technology in learning and teaching. Kastamonu Eğitim Dergisi,17 (1), pp.321-330.

45. Salem,T.A. (2006). Mobile learning technology: a new step in e-learning. Journal of Theoretical and Applied Information Technology,34(2), pp.125-137.

46. Sankoff, P. (2014). Taking the instructions of law outside of the lecture hall: How the Flipped classroom can make learning more productive and enjoyable (for professors and students). Alberta Law Review, 51(4), pp.891-906

47. Saran, M., &Seferoglu, G. (2010).Supporting foreign language vocabulary learning through multimedia messages via mobile phones. H.U. Journal of Education, 38:pp.252-266.

48. Sayan, H. (2016). Affecting higher students learning activity by using whatsapp. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 4 (3), pp.88-93.

49. Sharpe, E. H. (2016). An investigation of the flipped classroom in algebra two with trigonometry classes. Unpublished doctoral thesis. Regent University, London

50. Tarazi, N. (2016). The influence of the inverted classroom on student achievement and motivation for learning in secondary mathematics in the United Arab Emirates: A quasi-experimental study. Unpublished doctoral dissertation. Northcentral University.

51. Teng, C., &Helps, R. (2010). Mobile application development: Essential new directions for IT. Paper presented at seventh international conference on information technology, Las Vegas, USA, pp.471-475.

52. Traxler, J. (2010). Students and mobile

of infographic designing on image processing ability and achievement motivation of dyscalculia students, 8(2), pp.45-53.

25. Jamaludin, R., & Osman, Z.M. (2014). The use of a flipped classroom to enhance engagement and promote active learning. Journal of Education and Practice,5(2), pp.124-131.

26. Jonas-Dwyer, D.,Clark,C., Celenza,T.,& Siddiqui,Z.(2012). Evaluating apps for learning and teaching. International Journal of Emerging Technologiesn in Learning, 7(4), pp.54-57.

27. Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. Studies in Higher Education, 38(5), pp.758- 773. doi:10.1080/03075079.2011.598505

28. Kert, S.B. (2011).The use of SMS support in programming education. Turkish online Journal of Educational Technology, 10(2), pp.268-273.

29. Kettlewell, K., Southcott, C., Stevens, E., & McCrone, T. (2012). Engaging the disengaged (NFER Research Programme: From Education to Employment). Slough: NFER.

30. Kirk, R. E. (1995). Experimental Design: Procedures for the Behavioural Sciences (4th edition). SAGE Publication: USA. Retrieved from http://www.amazon.com/Experimental-Design-Procedures-Behavioral-Sciences/dp/1412974453

31. Klimova, B.(2019). Impact of Mobile Learning on Students' Achievement Results. Educ. Sci, 9(90), pp.1-8.

32. Kuznekoff,J.H., &Titsworth,S. (2013) The Impact of Mobile Phone Usage on Student Learning. CommunicationEducation, 62(3), pp.233-252, DOI: 10.1080/03634523.2013.767917

33. Lan, Y.F., &Huang, S. M. (2012).Using mobile learning to improve the relection: A case study of traffic violation. Educational Technology &Society, 15(2), pp.179-193.

34. Leicht, R. M., Zappe, S. E., Messner, J. I., & Litzinger, T. (2012) Employing the classroom flip to move "lecture" out of the classroom. Journal of Applications and Practices in Engineering Education, 3(1), pp.19-31

35. Little, B. (2012). Effective and Efficient Mobile Learning: Issues and Tips for Developers. Industrial and Commercial Training, 44(7), pp.402-407. http://dx.doi.org/10.1108/00197851211267983

36. López, G. J. L, Royo, T. M., Laborda, J. G., & Calvo, F. G. (2009). Methods of Adapting Digital Content for the Learning Process via Mobile Devices. Procedia Social and BehaviouralSciences,1(1),pp.2673–2677. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.472

37. Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. Journal of Computer Assisted Learning, 24(6), pp.515-525.

38. Muhammad, A. K. J. (2015). The effectiveness of a program based on e-learning integrated in the develop-

tive Effects of Mobile Learning on Students' Learning Achievement and Cognitive Load—A Format Assessment Perspective. Educational Technology & Society, 17 (1),pp.332–344. Retrieved from http://www.ifets.info/journals/17_1/28.pdf

13. Demouy, V.,&Agnes, K.H.(2010).On the spot: Using mobile devices for listening and speaking practice on a French language programme. Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning, 25(3), pp.217-232.

14. Dixon, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10(2), pp.1-13.

15. Dixson,M.D.(2015).Measuring student engagement in the online course: The online student engagement scale (OSE). Online Learning, 19(4), pp.1-15.

16. Dos, B. (2014). The Relationship Between Mobile Phone Use, Metacognitive Awareness and Academic Achievement. European Journal of Educational research, 3(4), 192-200. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085990.pdf

17. Elfeky, A.I.M., & &Masadeh,T.S.Y. (2016). The Effect of Mobile Learning on Students' Achievement and Conversational Skills. International Journal of Higher Education, 5(3), pp.20-31. doi:10.5430/ijhe.v5n3p20

18. Fulton, K. P. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. Learning& Leading with Technology, 39(8), pp.12-1

19. Geduld, B. (2016). Exploring differences between self-regulated learning strategies of high and low achievers in open distance learning. Africa Education Review, 13(1), pp.164-181.

20. Hassan, S. H. O. (2014). The effect of using the virtual lab on developing practical skills and science processes for primary school students. Studies in University Education, 3 (27), 142-153.

21. Huan, H. M., Rauch, U.,& Liaw, S. S. (2010). Investigating learners 'attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. Computers and Education, 55(3) , pp.1171–1182. doi: 10.1016/j.compedu.2010.05.014

22. Hullman, J., Adar, E.,& Shah, P. (2011). Benefitting infovis with visual difficulties. IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics, 17(12), pp. 2213–2222. doi:10.1109/TVCG.2011.175

23. Jabbour, K. K. (2013). An Analysis of the Effect of Mobile Learning on Lebanese Higher Education. Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP), 7(2), pp.280-301. Retrieved from http://bjsep.org/getfile.php?id=145

24. Jain, N., & Singh, N. (2017). Effects

References

1. Ahlfeldt, S., Mehta, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. Higher Education Research and Development, 24(1), pp.5-20.
2. Ally, M., Lin, F., McGreal, R.,& Woo, B. (2005). An intelligent agent for adapting and delivering electronic course materials to mobile learners, Paper presented in the Proceedings of the mLearn 2005, 25-28 October 2005, Cape Town, South Africa.
3. Al-Sayed, F. A. (1779). Statistical psychology and measurement of the human mind. I, Dar Alfkr Alarbi, Cairo, Egypt.
4. Amasha, M. A.,& Al-Shaya, A. S. (2009, October). E-learning management using some Internet innovations. 2 An experimental study on school principals in Al-Qassim. The Egyptian Association for Educational Technology, in cooperation with the Girls' College, Ain Shams University, the twelfth scientific conference, Cairo, Egypt.
5. Anderson, M. (2015, October 29). Technology device ownership: 2015. Retrieved fromhttps://www.pewresearch.org/internet/2015/10/29/technology-deviceownership-2015/
6. Babo, R., & Azevedo.A(2013). Planning & implementing a new assessment strategy using an E-learning platform. Proceedings of the International Conference on E-learning. Algoritmi Research Center, University of Minho, Guimarães, Portugal.
7. Bensalem, E.(2018). The Impact of WhatsApp on EFL students' Vocabulary Learning. Arab World English Journal,9(1),pp.23-28. DOI: https://dx-.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.2
8. Bidaki, M. Z.; Naderi, F.; & Ayati, M. (2013), Effects of Mobile Learning on Paramedical Students' Academic Achievement and Self-regulation. Future of Medical education Journal, 3(3), pp.24-28. Retrieved from http://fmej.mums.ac.ir/article_1524_0.html
9. Bondarenko,V. (2007). Mobile communication technology as a tool of educational process. International Journal "Information Technologies and Knowledge, 1, pp.78-80.
10. Bouhnik,D.,&Deshen,M.(2014). WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. Journal of Information Technology Education: Research,13,217-231.Retrievedfrom http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf
11. Brame,C.J.(2013).Flipping the classroom. [Available online at: https://cft.vanderbilt.edu/wpcontent/uploads/sites/59/Flipping-the-classroom.pdf], Retrieved on June 29, 2018.
12. Chu, H. C. (2014). Potential Nega-

sity. The mobile learning also wiped out class time and place difficulties in learning, and utilized various instructional strategies, including accessing lessons, delivering assignment via mobile anytime and anywhere. The results revealed that there were statistically significant differences at a level of $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of students from the first and second experimental groups in the post achievement test and learning engagement, with the results in favor of the second experimental group that used WhatsApp. This indicated that WhatsApp application is a more effective tool in the learning and teaching of e-learning concepts than multimedia service.

Students learn best when using visual and audible words. Using photos, text and graphics together through WhatsApp which confirmed multimedia effect. The existence of interconnectedness and complementarity between the texts and the drawings presented to the learner through WhatsApp, and this confirms the basis of coherence effect. Providing necessary pictures, graphics and texts that benefit the student, and this is in accordance with the split attention effect. Dividing the content provided through mobile learning and presenting it in the simplest form, and this corresponds to the rule of cognitive load theory, which means that the memory has limited capabilities in the amount of information. Consistency with constructivist theory, which indicates that learning occurs as a result of the learner's activity and interaction with content, teacher, and peers. Creating a new environment for students to enhance the learning process through mobile learning in an attractive and interesting way that suits the interest and needs. Finally, mobile learning overcame many obstacles to traditional education, as it exceeded the limits of time and place in viewing content, which helped learners to learn according to self-speed.

Recommendations For Study

1. It is important to design class's content and activities based on mobile learning.
2. The use of the mobile learning for teaching has a positive impact on students' level of engagement and achievement due to its spread among new generation of students and provide learning outside the classroom.
3. Mobile learning should be provided due to its great spread among students, especially the new generation of them.

Suggestions For Future Study

1. Conducting a study on the impact of mobile learning in achievement and self-learning
2. Conducting a study on the impact of mobile learning in developing critical skills.
3. Conducting a descriptive study to identify students' attitudes towards using mobile learning.
4. More studies are needed to investigate the effectiveness of mobile learning on learning in other subjects.
5. A similar study to the current study should be conducted across different subjects.

study indicated that students were more involved and more engaged in the group that was taught using the WhatsApp than those who were taught by MMS, which is consistent with the findings of other studies (Jamaludin & Osman,2014); (Fulton, 2012); (Kahu, 2013); and (Dixon, 2010). This was also evident when the lecturer directed students to the activities in class, as they listened more carefully, paid attention, tried to do well and participated in the class activities. The researcher calculated the measures of association of this study. Table 9 shows the values of these transactions.

Program Efficiency

Table 8 Measures of Association

Test	Eta	Eta Square
Post-test group	.970	.94

Table 8shows the Eta squared for the total grades of the posttest for the subject of e-learning application for the study sample (.94), which is equal to 94% from the grade changes of the posttests for both study groups, in favor of the second experimental group that was taught using a WhatsApp application.

The value of the eta squared also indicates that WhatsApp explains a rate of 94% for the scores variance of the e-learning concepts of the students in the second experimental group, which is a very large variance explained by the fact they used WhatsApp. From the previous results, it is clear it rejects the null hypothesis, as the results of this hypothesis did not indicate a statistically significant difference at a level of significance (0.05) between the mean scores of the first and second experimental groups in the post-test, in favor of the average scores of the second experimental group in the two cases. In addition, the WhatsApp had a very large impact on the development of the e-learning concepts of the students in the second experimental group, compared to those in first group. The researchers attribute this to the use of WhatsApp for teaching the course e-learning concepts improved the knowledge of lessons and learning engagement, as it provided a flexible learning environment, enabling them to learn effectively, building students 'knowledge, and provided learning resources, strategies, activities and various learning tasks appropriate to students' needs and previous experiences. In light of the constructivist theory that mobile learning leads the learner to knowledge in order to create new knowledge and thus improve thinking and the ability to solve problems through representation and alignment due to external stimuli reach the learner's desires and goals. The results of the study also agree with the theory of cognitive load by presenting the content through mobile learning, which provides the student with knowledge and the speed of preserving and remembering information, which leads to the development of the students' achievement and learning engagement.

Conclusion

The purpose of the study was to examine the effectiveness of mobile learning approach on the development of students' engagement and achievement among students at the College of Education, Al Baha Univer-

study indicated that students were equal involved and engaged in the group that was taught using the MMS than those who were taught by WhatsApp, which is consistent with the findings of other studies. This finding is in line with those reported in prior literature, including (Zhang, Song,&Burston,2011);(Yamamoto ,2008); and (Traxler ,2010).

4. There are no significant differences at the level of α≤0.05 between the mean scores of the experimental group taught using a MMS approach and the second group taught using WhatsApp during the learning engagement post-test as a result of implementing the program.

The t-test for the two independent samples was conducted on a scale to measure the engagement in learning of the two groups in the post-test. Table 7 shows the results of the post-measurement:

Table 7 The post-measurement of learning engagement

Group	N	Mean	Std.Deviation	T value	Df	Sig.(2-tailed)
Experimental(1)	25	42.00	9.51	22.50	48	.000
Experimental(2)	25	90.50	2.14			

The results of the study analysis in Table 7 show the results N= 50, p< 0.05 for the first experimental group of 25 students and second group of 25 students. In terms of the students' engagement measurement, the experimental group (taught using a MMS strategy) reported a means of = 42.00 in the posttest, with a standard deviation of σ =9.51, while the second group (taught using a WhatsApp application) reported a mean score of =90.50posttest, with a standard deviation of σ = 2.14. After running a t-test of experimental groups, highlighting that there was an improvement in students' engagement in learning in favor of second experimental group based on the results. P-value= .000, which here is a statistical significance at df (48) and as α≤0.05, the results indicated that there were statistically significant differences in their engagement in learning mean groups. Thus, the null hypothesis was accepted. In short, there were significant differences in the level of α≤0.05 between the mean scores in the e-learning application subject (the e-learning concepts unit) of the second experimental group, which used a WhatsApp, and the first group, which used a MMS, on the post-tests in favor of the second experimental group. The findings showed that the second experimental group did significantly better than the first group in terms of their engagement while learning. The results indicate that the use of mobile learning can influence students' learning engagement measurement. The researcher attributed this to the impact that mobile learning has on sparking classroom discussion, which in turn lead to learners increasing their engagement. The results of the study analysis show that there is a strong, positive correlation between the use of flipped learning and students' engagement.

Regarding the field of student engagement, the results and findings of this research

a student-centered interactive classroom environment, taking into account individual differences, giving the teacher more time to help students, building stronger student-teacher relationships, allowing students to repeat the lesson more than once based on their individual differences, create an environment for cooperative learning in class and apply active learning easily. However, the traditional method did not increase students' achievement because they worked traditionally, which led to them lose focus, and therefore stop paying attention when learning about computer applications. In terms of academic achievement, the flipped learning and traditional learning approaches have been investigated in a number of studies.

Regarding the post-test results, while some research suggests there is a significant difference in favor of WhatsApp application, studies by Jabbour (2013); Bidaki, et al. (2013);Wang, et al. (2009); Udanor and Oparaku (2016); Kert(2011); Lu (2008); and Murray(2011) confirmed the effect of mobile learning(WhatsApp) in improving students' achievement and emotionally involved in their learning tasks. Also, Mobile devices allow students to use and save images and information of their own choosing and possibly create and distribute new photos and information separate from the lecturers and university.

However, findings of the present study do not go along with or support the findings of some studies, i.e. Kuznekoff and Titsworth (2013); Salem (2006) and Chu (2014). Which found that Mobile Learning was not an effective learning style and consequently could not affect learners" academic achievement. Nevertheless, such a disagreement does not negate or emphasize the effectiveness of Mobile Learning in improving learners' achievement.

3. There are no significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of the first experimental group taught using a MMS approach and the second group taught using WhatsApp during the learning engagement pretests as a result of implementing the program.

The t-test for the two independent samples was conducted to assure the equalization of the two groups in the pre-test regarding engagement. Table 6 shows the results of the pre-test:

Table 6 The equalization between the two groups (pre-measurement of engagement).

Group	N	Mean	Std.Deviation	T value	Df	Sig.(2-tailed)
Experimental(1)	25	27.20	4.40	1.60	48	.445
Experimental(2)	25	28.50	4.80			

Table 6 shows that there are no statically significant differences between the mean scores of the first experimental group (taught using a MMS strategy) and the second group (taught using a WhatsApp) on the pre-measurement in terms of engagement. As $p \leq 0.05$, it means it is accepted as a null hypothesis.

Regarding the field of student engagement, the results and findings of this research

icant difference between the mean scores of the two experimental groups in the pre-achievement test related to e-learning concepts.

2. There are no significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of the first experimental group taught a MMS approach and the second group taught using WhatsApp during the achievement post-tests as a result of implementing the program.

The t-test for the two independent samples was conducted to measure the study achievement of the two groups in terms of the e-learning concepts unit during the post-test. The results are shown in Table5 below:

Table 5 The post-test from the two groups

Group	N	Mean	Std.Deviation	T value	Df	Sig.(2-tailed)
Experimental(1)	25	18.42	1.80	11.01	48	.001
Experimental(2)	25	24.10	1.52			

The results of the study analysis in Table5 show the results N= 50, p< 0.05 from the first experimental group of 25 students and a second group of 25 students. In terms of the students' achievements, the experimental group (taught using a MMS) reported a means of = 18.42 in the posttest, with a standard deviation of $\sigma = 1.80$, while the second group (taught using a WhatsApp) reported a mean score of =24.10 posttest, with a standard deviation of $\sigma = 1.52$. After running a t-test on both the experimental groups, it showed that the difference between the posttest highlighting that there was an improvement in students' achievement based on their results in favor of second experimental group. The fact the P-value = .001 shows that there is a statistical significance at 48 Df, and as $\alpha \leq 0.05$, the results indicated that there were statistically significant differences in the achievement mean groups. Thus, the null hypothesis was accepted. In short, there were significant differences in the level of $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores in the e-learning application subject (the e-learning concepts unit) of the second experimental group, which used a WhatsApp application, and the first group, which used a MMS, on the post-tests in favor of the second experimental group. The findings showed that the second experimental group did significantly better than the first group in terms of their achievements. The results also indicate that the use of mobile learning can improve students' achievements in the unit titled e-learning concepts. The researcher attributed this to the use of a WhatsApp approach which led to classroom discussion, and thus learners increased their understanding and reached a higher level of study achievement. Also, the combination of pedagogy (learning theories) and instructional technology increased the opportunity for students to learn more deeply.

Using the mobile learning approach provides many benefits for the educational process, including more time spent by the teacher face-to-face with students, building

that participated in the study, all with the ability to deal with visual and auditory data. The subject being studied by them was the use of phones in education, and the specific focus of the lesson featuring the phone use was the "the effectiveness of teaching by mobile learning". The first experimental group students used (MMS), and the second group (WhatsApp) with taking into account the speed and the time duration. This was consistent with the learning conditions and their characteristics.

The fifth stage is evaluation

To determine if the goals had been met, the pre and post-test were made to measure the learners' knowledge, taking into account the feedback from the learners. Then the data was recorded and monitored, and then the data was processed statistically, analyzed and the results were discussed. The researcher then made recommendations and suggestions in light of the results. The achievement test and learning engagement scale were conducted to measure the study achievement and engagement for both of the groups. Data management and statistical analysis were conducted using a statistical package for the Social Sciences (SPSS) including the t-test, Arithmetic Averages, standard deviation and Eta squared.

Study Variables

First: the independent variables: the mobile learning (MMS and WhatsApp).

Second: The dependent variable: Students' engagement and achievement.

Results And Discussion

After the completion of the study application and conducting the pre and post measurement of the two tools of the study, the data collected from the students of both the experimental and control groups for analyzing, and the results were found to be as follows.

1. There are no significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of the first experimental group taught a MMS approach and the second group taught using WhatsApp during the achievement pre-tests as a result of implementing the program.

The t-test for the two independent samples was conducted to assure the equalization of two groups in the achievement pre-test by having the same experience in terms of the e-learning concept unit. The results are shown below in Table 4:

Table 4 The equalization between the two groups (pre-test)

Group	N	Mean	Std.Deviation	T value	Df	Sig.(2-tailed)
Experimental(1)	25	15.14	1.31	1.030	48	.07
Experimental(2)	25	14.35	1.40			

Table 4shows that there are no statically significant differences between the mean scores of the first experimental group (using a MMS) and the second group (using a WhatsApp) on the pre-test achievement test. As $p \leq 0.05$, it means it is accepted as a null hypothesis. The findings are consistent with those of previous studies by Kuznekoff and Titsworth (2013); and Chu (2014) that there was no statistically signif-

use of two materials (MMS which included voice, photo, video, text and diagram and whatsApp which allows to interact by text, voice, photo and discussion). The 25 e-learning concepts from the e-learning application that were studied by mobile learning in the experimental groups. This was done using mobile codes with clear data, color and consistency of mobile learning. The scenario for the mobile learning strategy was drawn up. The achievement test was based on recall and cognitive goals, and featured 25 multiple choice questions to measure students' recall, comprehension and learning engagement using a scale of 19 items and 5 choices. Then, a specification table was made based on the number of questions.

The third stage is development

The researcher used a mobile learning approach consisting of (SMS, MMS and whatsApp) designed the lesson content based on the unit, which was entitled "e-learning concepts" and contained 25 e-learning concepts taught during the class. The researcher designed the mobile learning, which was titled "e-learning concepts", to teach 25 knowledge. The researcher started the production and testing of the methodology used in the project, then showed it to a number of reviewers in the technology department to check the clarity on screen, its availability, and the process of building the software program. The researcher conducted a pilot study among 20 learners, who were not included in the sample for the main study, to check the availability, to identify any obstacles to completing it and the time needed to conduct the main study by equation (time spent answering for the first student + time spent answering for the last student/2). The results of pilot study indicated there was no obstacle hindering the application of the program and that the time needed for each lecture was 1 hour. Then, the measurement tool was applied in the form of a post test, which recorded the data. The researcher then processed the data statistically, analyzed it and discussed the results, before making recommendations and suggestions in light of the results. The pilot study consisted of 20 learners. The first 10 students finished the test within 25 minutes, while the other 10 finished the test within 30 minutes, so the average was 30 minutes. Cronbach's alpha value was 0.74, which indicates the test was of high validity. In order to determine the difficulties facing the researcher when applying the study, it is clear from the coefficients of ease that the coefficients ranged from 0.73 to 0.50 and that the difficulty coefficients for the paragraphs ranged from 0.26 to 0.45. That is to say, the coefficient of ease or difficulty was55%.

The fourth stage is implementation

The researcher tested the mobile learning then revised it in terms of the availability of the software, the frequency of mistakes before applying it to the students. The researcher provided his email and cellphone contact details in case the students had any queries related to how to use the software. The age of the learners was between 20 and 24 years old. There were 50 male learners

interviewed college instructors, and then showed the arbitrator the content.

- Designing the achievement measurement tools.
- Designing a mobile learning to develop achievement and learning engagement based on ADDIE model.
- Conducting a pilot study for 20 students, to measure the validity of the program for application, make the necessary adjustments to the program and identify the difficulties and obstacles that the researcher may encounter during the pilot study.
- The random sample was determined, consisting of 50 students from among the fourth-year students.
- Conducting a pre-test on students to determine their level of knowledge and learning engagement in the content of the program before studying it.
- Applying the mobile learning to two research groups.
- Applying the post-test to know the impact of the program on the achievement and learning engagement of the program content.
- Monitoring the results, then processing them statistically, then analyzing and interpreting them.
- Writing recommendations and proposals.

The first stage is Analysis

The literature on the subject of previous studies related to the use of mobile learning and their impact was revised to prepare the theoretical framework of the study. Undergraduate students were selected as the target audience of the study and they watched and listened to lesson. The study was conducted in and out the computer lab, where there students had access to mobile phones. The effectiveness of teaching the e-learning concepts unit was chosen as the focus of the study, because it contained a great deal of e-learning concepts that could be taught effectively using mobile learning. The experimental group studied the unit with the aid of MMS for first group and the second experimental group with the aid of WhatsApp. The educational goals represent the outcomes of the educational system, that is to say, what students are able to do at the end of the teaching process. Therefore, setting the goals is one of the most important procedural steps in designing and preparing educational programs in terms of the appropriate content elements, as well as choosing the appropriate media and methods to achieve the objectives of the program. A number of factors were taken into consideration, including: academic factors, including factors affecting the ability of learner to learn information; the physical environment of the class in terms of sound, light and temperature; the social environment such as the learner's preference to work alone or with a group; the emotional environment such as the learner's motivation, perseverance to work and possibly responsibility; the learning unit of the program, which in this case was devoted to learning e-learning concepts through mobile learning.

The second stage is design

The mobile learning strategy included the

Table 3 indicates that the correlation coefficients between the score of each level and the total score of the test ranged between 0.524 and 0.620, all of which are statistically significant at a level of significance of less than 0.05. This finding indicates that the items of each test level are valid.

The Procedure Of The Study

A pilot study was conducted prior to the main study, to ensure the reliability of the study instruments. The mobile learning platform included the SMS (short message service), MMS (multimedia messaging service), and WhatsApp. In addition the engagement and achievement tests were used in the pilot study among a group of 20 participants outside the sample of the original study, in order to verify the suitability of the educational program and test the time (25minutes) allotted for the study sample, as well as to identify any obstacles that could interfere with the process of applying the program. The pilot experiment showed that there were no significant obstacles and that the time required for implementing the program in each lecture would be one hour. Following this, two groups were randomly chosen to participate in the study. The first experimental group consisted of 25 students taught using MMS, and the second group was made up of 25 students, who were taught using WhatsApp. All of the participants were from the Faculty of Education and were exposed to 4 weeks of studying either in a mobile learning or using a traditional approach. They were also all given a pre-test prior to the study and a post-test after completing the fourteen weeks of the study. Students in the mobile learning were introduced to the procedures and given student roles in every single session in order to save session time.

The study was conducted on male students. However, pre-experimental measures of study achievement and learning engagement were incorporated to ensure the equivalence of research groups for the study. The course topics were sent on MMS and WhatsApp prior to classes. The subject of e-learning applications was taught to students. In the first class after the pre-test, students were taught from a unit about e-learning concepts in education, and during the classes students discussed and evaluated the lesson content, correcting each other when necessary. Students were given the chance to demonstrate/lead in the practical activity to prove they had mastered the knowledge and were engaged. At the end of the fourteen weeks, the test was administered to the participants in both experimental groups as a post-test to determine their engagement and level of achievement.

- The topics covered as part of the e-learning concepts in education unit included: patterns of e-learning use, methods of e-learning use, the advantages and disadvantages of e-learning use, designing lessons featuring e-learning use, educational software, and presentations.
- The researcher reviewed the literature related to the variables of the study, analyzed the content of the study unit,

engagement.

Achievement Test

Cognitive achievement test: The objective of the test was to measure the cognitive achievement of student sample after studying e-learning concepts by using mobile learning according to Bloom's cognitive levels and learning engagement using a scale of 19 items and 5 choices.

Test description: The test consisted of subjective questions (multiple choice) and each item had four choices, one of which represented the correct answer in light of the content of the e-learning concepts, with the total score of the test being 30 and using a scale of 19 items and 5 choices to measure learning engagement.

Validity of the test: The test was reviewed by)7) faculty members specializing in curricula, teaching methods and educational techniques to ascertain their views on the components of the test in terms of the following: the scientific validity of its vocabulary; its relevance to the student; the relevance of the vocabulary to the subject of the course, and the accuracy of its linguistic formulation; the suitability of the score for each test question. Consequently, adjustments were made to some of the vocabulary used according to their views by reformulating some questions to make them clearer.

Reliability of the test: The test was applied to a group of students at the College of Education, Al-Baha University, excluding sample of main study consisting (20) students. The reliability was calculated using the Spearman & Brown correlation equation to find the correlation coefficient between the two parts, and then find the reliability coefficient (Alsaid, 1979).The test reliability coefficient was 91.0, which is an acceptable value that confirms the reliability of the test.

To calculate the coefficients of difficulty and ease of the test vocabulary:

The ease factor was calculated for each of the test items through the following equation:

The ease factor = r / y + x

Y = number of correct answers

X = the number of wrong answers

The ease coefficients ranged between (0, 62 - 32, 0).

The difficulty factor was also calculated through the following equation:

Difficulty factor = 1 - ease factor

Difficulty coefficients ranged (0.64-32.00).

Test time: The answer time for the test was calculated, as the average time on the test was (60) minutes, according to the following equation: the fastest student time + the slowest student time /2.

Internal consistency validity

The Spearman correlation coefficient was calculated on the scores of the pilot sample members between the total score of the level (comprehension, and recall) and the total score of the achievement test, and the results came as in Table (3) following:

Table 3: Correlation coefficients between the degree of each level and the total score of the achievement test

N	Level	Correlation coefficient	Significance level
1	Recall	0.524*	0.05
2	Comprehension	0.620*	0.05

Materials And Methods

Research Design

The study adopted the experimental design, as it was carried out on two experimental groups, in order to check whether the use of mobile phones (MMS and WhatsApp) has an impact on students' achievement and learning engagement in e-learning concepts. The strategy related to mobile learning use, including the achievement test, was devised by the researcher of this study and the measure tool was made by Dixson (2015).

An experimental design explained easily the independent, dependent, and inconvenience variables. It also guides researchers how to implement the study sample randomization. In addition, it shows how to carry out the statistical aspects. Furthermore, it enables researchers to construct a relation between dependent and independent variables and excludes nuisance variables, (Kirk, 1995). Thus, an academic achievement pre and posttests of equivalent groups were employed for both groups. Besides, pre and post- participants' learning engagement ratings were implemented, too, as illustrated in table (2).

Table 2. Pretest and posttest experiment design

Group	Pretest	Treatment	Posttest
Experimental(1) (25 learners)	Achievement pretest and learning engagement (O1)	Teaching using multimedia service strategy (X1)	Achievement posttest and learning engagement (O2)
Experimental(2) (25 learners)		Teaching using whatsApp?(X2)	

The Study Population

The entire population of the College of Education at Albaha University is 1,080 learners. The two groups consisted of students that had not experienced the e-learning concepts through mobile phone strategy before and not having taken courses related to the mobile learning through an achievement test.

Participants

A sample of present study (50) students who were enrolled in two equal groups of "E-learning Application" course in the first semester of the academic year 2020/2021. One of these groups was assigned as a first experimental group (25) learners, was taught by multimedia service while the other one represented the second experimental group (25) learners, and studied the course content via WhatsApp. Both groups were subjected to the experiment for fourteen weeks. A quantitative data collection process was selected to provide a general picture of the research problem, and the t-test method was used in this study to analyze the data. The goal of the descriptive design was focused on two aspects, specifically mobile learning usage, and learning engagement and achievements.

Study Instruments

Two main instruments were developed for answering the questions of the present study, namely an academic achievement test and a scale for rating students' learning

learners and lecturers used MMS and SMS integration in educational system to learn foreign language because of visual learning of lessons. The study recommended creating MMS content and a SMS quiz system for educational purposes.

The study sample consisted of 44 male and female students who were chosen purposely from the study population. A quasi-experimental pre-post-test design was used in this study. The sample were divided into two groups: the experimental group was comprised of 22 male students taught using the flipped learning method, and a control group consisting of 22 female students taught using a traditional approach. The study tools consisted of an achievement test. The results of the study demonstrated that there was a significant difference between the two groups in terms of achievements in favor of the experimental group, which was attributed to the teaching strategy and not attributed to gender. The results recommended encouraging science teachers to teach students using the flipped classroom strategy.

In this study, the research questions require the determination of whether significant differences exist in terms of engagement and achievement between the experimental and the control groups, due to the effect of flipped classroom strategy.

In a multimedia message service environment, students become active learners. MMS represents texts, voice, photos, graphs, and music, it allows the teacher to send content up to 100 kilobytes in a message, personal messages can be delivered automatically and immediately. Multimedia messages become more personal and expressive than before (Victor, 2007), (Trifonova, 2003).

For example, in a study by Bouhnik and Deshen (2014) WhatsApp is one of the dialogue programs that allow the discussions between individuals simultaneously and directly. So WhatsApp eliminates the psychological problems of students such as shyness and introversion so that encourages them to talk to their teachers and peers boldly, as well as the speed of dialogue and communication that facilitates its use in achieving educational goals.

Table 1: Comparison of common social media and instant messaging tools in education

	MMS	WhatsApp
Cost	Payment	Free
accessibility	ability to change text size	ability to change text size
information about user availability	no information	Full information
opening a group	Possible	Easy
adding and removing members to a group	Possible	Easy
having a fluent conversation as a group	Impossible	Easy
privacy	relatively high	relatively high
Faculty members usage in private life	relatively high	relatively high
Undergraduate student usage in private life	relatively high	relatively high
collaborative learning	not natural	enables
sharing content	Ungainly	relatively high

which was made up of 25 students taught using a traditional approach. The study tools consisted of an academic achievement test and conversational skills rating scale. The results of the study demonstrated that there was significant difference between the two groups in terms of achievement and conversational skills. The results recommended for faculty members more adapting to use mobile learning strategy in classes.

However, previous studies that made comparisons of students' achievement between traditional and mobile learning courses have reported mixed findings. To begin with, Bensalem (2018) found that students' attitudes toward the use of whatsApp was positive. While Bouhnik and Deshen(2014) concluded that WhatsApp allows learners to course materials anytime and anywhere, and work as a team which is not fully developed in the traditional class. WhatsApp application classified into no cost, availability all the time, easy use, learning outside of the classroom, easy access to educational materials, access to the teacher anytime and anywhere.

A study carried out by Sayan (2016) conducted a study aimed at exploring the impact of a WhatsApp İnstant messaging on students' achievements. A quasi-experimental pre-post-test design was used in this study. The undergraduate students were divided into two groups: an experimental group of 60 students comprised the WhatsApp group, who were taught using WhatsApp techniques, and a control group, which was made up of 32 students taught using a traditional approach. The study tools consisted of achievement test. The results of the study demonstrated that there was significant difference between the two groups in terms of achievement in favor of experimental group who used whatsApp. The results recommended more studies being conducted to examine the impact of the WhatsApp application on achievement.

A study by Prensky (2005) aimed to explore the use of the cell phone, MMS and SMS within educational environment. The study sample was 164 students from college of society in U.S.A. A quantitative method design was used in this study and the measuring tool was a survey. In conclusion, undergraduate learners have a positive attitude related to cell phone, MMS and SMS integration in educational system. The study recommended conducting an examination of how intentionally mobile learning affects students' attitudes.

A study by Saran and Seferoglu (2010) aimed to explore the impact of mobile learning in foreign language learning. The multimedia messages provides to learners the definitions of words, example sentences, related visual representations, and pronunciations. After students finished reading multimedia messages, interactive short message service (SMS) quizzes for testing their learning were sent. The study sample was 311 students from Turkish college and 8 lecturers. A quantitative and qualitative methods was used in this study and the measuring tool was a survey and interview. In conclusion, undergraduate

visualizations and graphic representations improve user cognition (Hullman, 2011). The mobile learning is a platform where millions of people engage in the creation and exchange of information, and has had a significant effect on a student's academic achievement and learning engagement. Smart phones is defined as a small mobile devices connecting together millions of instructors and students in educational institutions and other organizations at numerous applications in nearly every nation. For smartphones users, the smartphones may be regarded as a worldwide community – one with a very active life. In today's world, the mobile phones plays a vital role in teaching, as well as the research and learning process in academic institutions. As the use of mobile devices increases in society, this study focused on the use of mobile learning in education environment. Mobile phones have spread among large numbers of students, and their use in the educational process has become important. So students must benefit from mobile phone services in learning. Also, mobile phones are available in the educational field, which necessitates the provision of a special environment to make use of phones to develop students' abilities to use them in learning. Students have the opportunity to see everything new and useful to reach a level of excellence and innovation.

According to Lan and Huang (2012) services provided by mobile and smart devices included the SMS (short message service) which allows mobile phone users to exchange text messages with each other. MMS (multimedia messaging service) can mobile phone users send and receive multimedia messages as text messages, video clips, animations and color images. WhatsApp has the ability to communicate via chat and voice, exchange pictures, videos, and navigation links.

The mobile learning strategy is a way to improve academic achievement and learning engagement through the use of whatsApp in mobile learning. A mobile learning platform was used as an e-learning system to deliver the lesson and content by wireless connection to students, and to allow them access anytime and anywhere, and in order to improve students learning outcomes. Furthermore, mobile learning was described as a useful tool(WhatsApp) for sending course materials such as videos, teaching resources, photos, tasks, and quizzes about the lessons by SMS (short message service), and MMS (multimedia messaging service). Therefore, mobile learning was used in this study as a means of students in a mobile learning classroom compared to students in taught using traditional methods.

A study by Elfeky and Masadeh (2016) conducted a study aimed at exploring the impact of mobile learning on undergraduate students' achievements and conversational skills at Najran University. A quasi-experimental pre-post-test design was used in this study. The students were divided into two groups: an experimental group of 25 students comprised the mobile learning group, who were taught using mobile learning techniques, and a control group,

priate mobile learning application for their area.
2. Be a starting point for further research that can be applied to different areas across a range of higher education institutes.
3. Excitement in e-learning application subject and inspires cooperation between students, responsibility and self-reliance.
4. Students acquire the skills of using the mobile phone with a variety of knowledge.
5. The modern approach of social learning environments to create a learning environment.

Limitations Of The Study

The study was conducted at the Faculty of Education at Al-Baha University in Saudi Arabia, and included 50 students who registered for the course titled "E-learning Application" during the first semester of 2020-2021. The researcher selected the "E-learning Concepts" unit to track learners' achievements and engagement, as this particular unit involves reading a great deal of text. The study focused on students being taught using a mobile learning approach, which involved pre-class assignments and out-of-class work, in addition to well-planned and designed activities to attract learners during their classes.

The Definition Of Terms

- The term impact is defined as the effect of the investigation as an independent element on the dependent factors, or an individual's need to obtain goals, feedback, and experience achievements (Jain& Singh, 2017). Operationally, in this study, effectiveness refers to the statistical effect on the dependent variable, that is to say, the students' progress in learning the information featured in the unit titled E-learning Concepts after using the independent variable (mobile learning) as a teaching method.
- A study by Ally, Lin, McGreal and Woo (2009) defined mobile learning is as learning that delivers course materials with the assistance of mobile devices to allow course materials anytime and anywhere.
- Operationally, in this study, mobile learning use refers to mobile phone by three programs of SMS, MMS, and WhatsApp that can be used to develop students' achievement and learning engagement.
- Engagement represents the range of action students take to advance from not knowing, not understanding, not having skill, and not achieving to knowing, understanding, having skill, and achieving (Reeve, 2013).
- According to Reiser and Dempsey (2007), the ADDIE model, which stands for analysis, design, development, implement, and evaluation, is a general process, and can be used to design a lesson. Operationally, it is an instructional design model to develop subjects and programs in several ways based on the five listed previously.

Literature Review

Given our brain's ability to identify correlations, and patterns, studies show that

a great extent in the field of e-learning application, because of the ineffectiveness of traditional teaching methods. Therefore, the use of the mobile learning merits to address this deficiency is required.

WhatsApp, as a relatively new tool in education, has positive merits as previous technological tools that are applied, but WhatsApp seems to have some features up to date features that inspire teacher and students to implement it in order to enhance understanding (Bouhnik& Deshen, 2014). It also aimed to explore which of these two learning ways is more effective and to what extent.

Research Questions

1. What is the impact of the mobile learning strategy on academic achievement in e-learning concepts for students at the Faculty of Education at Al-Baha University?
2. What is the impact of the mobile learning strategy on learning engagement in e-learning concepts for students at the Faculty of Education at Al-Baha University?
3. Is there a significant relationship at the level $\alpha \leq 0.05$ between students' engagement and achievement in the subject of e-learning concepts?

Hypothesis

1. There are no statically significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of the first experimental group) those using a multimedia service) and the second experimental group (those using WhatsApp application) during the achievement pre-test as a result of implementing the program.
2. There are no significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of the first experimental group (those using a multimedia service) and the second experimental group (those using WhatsApp application) during the achievement post-test as a result of implementing the program.
3. There are no significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of the first experimental group (those using a multimedia service) and the second experimental group (those using WhatsApp application) during the learning engagement pre -test as a result of implementing the program.
4. There are no significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of the first experimental group (those using a multimedia service) and the second experimental group (those using WhatsApp application) during the learning engagement post-test as a result of implementing the program.

The Study Objectives

1. To measure the effect of mobile learning based on mobile phone on students' achievements and engagement.
2. To design a mobile learning strategy for the e-learning concepts unit.
3. To explore the educational design for mobile learning based on mobile phone in developing achievement and learning engagement among undergraduate students.

The Signifigance Of The Study

1. Help educators select the most appro-

ditional teacher-centered curricula such as lectures (Zappe, Leicht, Messner, & Lee, 2012).

Therefore, the study aimed to overcome the fact that students have not developed their knowledge of e-learning concepts in the classes on the subject of e-learning application through traditional teaching methods. This is due to the ineffectiveness of using traditional methods, and so it is proposed that the use of modern technology, specifically the mobile learning strategy, will address this deficiency, as reflected by the findings of the studies featured in the literature review.

The results of the study revealed that 85% of students do not have knowledge and engagement of e-learning concepts in education because the traditional method does not take into account individual differences between students. Therefore, the researcher felt that by changing the teaching approach to a more modern one, it could help students achieve more. In this case, the researcher sought to establish the impact of mobile learning on the achievement and learning engagement of students studying the e-learning concepts unit of the selected subject at the Faculty of Education at Al-Baha University. It was expected that the use of mobile learning would increase students' engagement during the course and also result in them acquiring greater knowledge of computer applications. Therefore, the problem of the study centered on the lack of students' understanding of e-learning concepts and the low level of engagement in the classes on this subject when taught by traditional methods. Thus, it was proposed that a mobile learning was needed to implement the course material.

The researcher has worked as a faculty member at the Faculty of Education at Albaha University teaching males and females since 2013. Based on the researcher's experience, students' engagement and achievement have not reached their full potential due to the inability of traditional methods to attract and maintain students' attention. They also fail to meet their needs and provide practical training. Consequently, students frequently complain about the textbooks, which provide no opportunities for the practical application of what they learn, and thus result in a low level of engagement and achievement among students. Therefore, a more modern, effective approach must be used to develop students' academic engagement and achievement in a way that is attractive and meets their needs. The researcher's solution is through the frequent use of mobile learning. Studies by Hassan (2014) and Muhammad (2015) indicated the ineffectiveness of traditional methods used to develop knowledge, and thus recommended the use of technological innovations to develop students' information.

In the meantime of Ministry of Education concerning on mobile learning as a new platform of teaching and suitable way to educate students. Hence, the research problem was found in the following statement: students lack knowledge related to e-learning concepts and do not engage to

mobile learning.

Problem Of The Study

Several studies by Zorofi, Gargari, Geshlagi and Tahvildar (2011); Ozben(2013); Geduld (2016); Turki, Jdaitawi and Sheta (2018) have highlighted the challenges faced by university students in higher education institutions. These include limited self-regulated learning approaches, low levels of connectedness, a lack of motivation, a lack of leisure time, a lack of learning engagement and poor academic achievement. Therefore, to discover the impact of mobile phone learning on their engagement and academic achievement, the mobile learning strategy was used in the study, with the expectation it would improve learning outcomes. The process of transferring from a traditional classroom to a mobile learning can be difficult, due to a lack of facilities, effective model and poor Internet access.

However, lecturers can enrich presentations by integrating multimedia content as an innovative approach to teaching, for example by using PowerPoint (Leicht, Zappe, Messner, & Litzinger, 2012). However, students still have to memorize the material included in the notes and PowerPoint slides, which in itself does not increase classroom engagement (Ahlfeldt, Mehta, & Sellnow, 2005).

It is important to understand what causes engagement, as it may not be due to environmental reasons, lack of understanding or satisfaction, access of local education services (Kettlewell, Southcott, Stevens, & McCrone, 2012). The implementation of the mobile learning will improve students' engagement, leading to positive educational outcomes and improving their achievement.

According to Sankoff (2014), traditional lectures often lead to a waste of precious resources and fail to take advantage of teachers' experience, knowledge, and abilities by making them deliver the same information to different groups.

However, the mobile learning strategy has many merits for students and teachers such as learners' study at their own speed and smartness, making effective use of class time, teachers are encouraged to develop professionally, and it provides an opportunity for group discussion and peer instruction.

The researcher first conducted a pilot study with a group of 20 learners outside the sample of the main study to determine any problems with the study. The study began with an achievement and engagement learning pretest to measure the starting point for the sample. The researcher detected a low achievement and engagement level of around 35-45% among students' knowledge of e-learning concepts in education. This was seen due to the ineffectiveness of traditional teaching methods, which prompted the researcher to use the mobile learning method, with the aim of increasing their engagement and achievement.

Indeed, according to previous research, active learning approaches often lead to higher engagement and learning achievements of students when compared to tra-

Besides, students' interest in using all accessible resources of mobile learning through their mobile phones and personal digital assistants (PDAs) to see information at anytime and anywhere has also played a significant part in the success of the spread of mobile learning, (López, et al., 2009).

As stated by Demouy, Kukulska, and Hulme(2010) mobile technology is a way to deliver the content related to time, place and person so the student can select the content based on personalized preferences. While study of Jonas-Dwyer, Clark, Celenza and Siddiqui(2012); Teng and Helps(2010) indicated to the use of mobile devices for educational goals by teachers and students approximately 53 million of subscribers up as one of the most common technologies between individuals speedy and greatly.

In addition, a study by Huang, Liaw and Rauch (2010) showed that structural theory supports the concept of active learning experiences, which directly links the learner to knowledge in order to create new knowledge, and thus improve their thinking and problem-solving abilities

According to West (2013) mobile learning is a way to address a pile of educational issues. Devices as tablets and smart phones allow innovation and assess learners, educators, and parents obtain a way to digital content and personalized assessment vital for a post-industrial world.

Mobile learning facilitates access to educational resources on the Internet and helps to increase and produce fun educational content that can be employed inside or outside the classroom (UNISCO, 2013). Mobile phones are not addition any longer; they are included as our clothes, (Dos, 2014). It is better for mobile learning to provide the right knowledge to the right individual at the right period than other learning / teaching techniques that have been devised to date, (Little, 2012).

A study by Elfeky and Masadeh (2016); and Klimova(2019), revealed that the mobile learning method has a positive impact on academic achievement and conversational skills in comparison with traditional learning approaches. Furthermore, they recommended to use mobile learning in class.

Almost 90% of adults between the ages 18 to 29 in the United States are owned smartphone (Anderson, 2015). Started in 2009, WhatsApp now leads the global market by having more than 2 billion customers in more than 180 countries (WhatsApp, 2016) As a consequence, mobile learning has become a crucial platform in the educational environment between students which saves time and effort to develop achievement and learning engagement. Therefore, the current study seeks to explore the interaction between preparation and treatment to reach the appropriate educational design through two elements of mobile learning the multimedia message service, and WhatsApp. Furthermore, the current study explores the impact of mobile learning strategy on students studying the subject of e-learning concepts on learners' engagement and achievement during

Introduction

The rapid growth of technology has revolutionized the world of education, playing an important role in both learning and teaching today. However, the use of technology without applying appropriate pedagogy will not have much impact. The mobile learning is a form of teaching that has emerged from the spread of technology. It consists of mixed-learning models that focus on student-centered learning activities, thus providing students with a self-paced learning environment. Consequently, students can learn according to their learning abilities using technology as an intermediary. In addition, when using this method, classroom instruction also emphasizes active learning activities, resulting in greater opportunities for interaction and collaboration. The mobile learning has been demonstrated through the experimental use of technology to improve students' achievement and learning engagement. However, the use of technology does not replace the role of the teachers. This paper will discuss the use of technology in the mobile learning based on previous studies and present the challenges involved in the implementation of mobile learning methods. This paper will also make a comparative study of the use of technology in the mobile learning to reveal the technology applications have the most potential to benefit students' engagement and achievement when implemented. Mobile learning is an electronic learning system based on a wireless connection to access information at any time or place. The first university to use mobile devices in the field of education was Duke University to present lessons to students. Babo and Azevedo (2013) indicated in their study the need to move from the traditional method to the e-learning method and its applications. Amasha and Al-Shaya (2009) indicated as well to the necessity of using e-learning and its applications and employing Internet innovations to develop students' knowledge and provide effective learning that saves effort and time of the educational system.

According to Walsh, White and Young(2007) this rise in popularity of wireless invention occurred in the world at the end of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century, as mobile phones and wireless devices spread rapidly and in large numbers in the world. This led to a new method of learning, which is learning through mobile phones, which depends on the use of wireless technologies, including the mobile phone, the personal digital assistant and the mini-computer. Therefore, the shift from a wired learning environment to a wireless learning environment in teaching and learning.

According to Sahin and Turan (2009), whose study aimed to establish the impact of using technology on learning and teaching in a classroom environment, only pedagogically sound teaching and appropriate technologies lead to improvements in learning. In addition, their study found that, from the point of view of the students who participated, the integration of technology in learning requires some critical skills.

The Effect of Some Different Mobile Learning Applications for Developing Students' Engagement and Achievement in the E-learning Concepts Unit

أثر اختلاف بعض تطبيقات التعلم المتنقل لتنمية مشاركة الطلاب وإنجازهم في وحدة مفاهيم التعلم الإلكتروني

Dr. Abdullah Kholifh Alodail
Associate Professor in Instructional Technology,
College of Education, Albaha University,
Kingdom of Saudi Arabia
Alodail1@hotmail.com

د. عبدالله بن خليفة العديل
أستاذ مشارك في تقنيات التعليم، كلية التربية،جامعة الباحة،
المملكة العربية السعودية
Alodail1@hotmail.com

https://doi.org/10.56760/FRJW4047

Abstract

The study aimed to focus on the use of the mobile learning strategy to increase learning engagement and achievement in e-learning concepts for students. The study used a descriptive and quasi-experimental approaches to prepare the literature framework and two measurement tools and apply experiment, including an achievement test and engagement scale . The study sample consisted of 50 learners. The researcher used a t-test to measure the differences between the first experimental group taught by a MMS (multimedia messaging service), and second experimental group taught using the WhatsApp. The content of subject consisted of videos, photos, PowerPoint presentations and the use of appropriate URLs, which was provided through mobile learning platforms. The results showed that there were statistically significant differences in $\alpha \leq 0.05$ between the mean students' scores of the first and second experimental groups in the post-tests in achievement and learning engagement. This was in favor of the second experimental group, which used WhatsApp on achievement and learning engagement, unlike the first experimental group that used multimedia service.

Keywords:
Mobile learning; Smart phones; E-learning concepts; Academic achievement; Learning engagement.

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التركيز على استخدام استراتيجية التعلم المتنقل في تنمية الانخراط في التعلم والتحصيل في مفاهيم التعلم الإلكتروني لدى الطلاب. استخدامت الدراسة المنهجين الوصفي و شبه التجريبي لإعداد الاطار النظري وأداتي القياس وتطبيق التجربة المتمثلة في اختبار تحصيلي ومقياس الانخراط في التعلم. وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالباً. استخدم الباحث اختبار ت لقياس لقياس الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريسها بواسطة خدمة رسائل الوسائط المتعددة MMS والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام الوتس أب WhatsApp. يتكون محتوى المادة من مقاطع فيديو وصور وعروض تقديمية وروابط المواقع المناسبة التي تم توفيرها من خلال تطبيقات التعلم المتنقل. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية الأولى والثانية في الاختبار البعدي في التحصيل والانخراط في التعلم. وكان ذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت الوتس أب في التحصيل الدراسي والانخراط في التعلم على عكس المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت خدمة الوسائط المتعددة.

كلمات مفتاحية:
التعلم المتنقل؛ الأجهزة الذكية ؛ مفاهيم التعلم الإلكتروني؛التحصيل الدراسي ؛الانخراط في التعلم.

Contents

Editorial ..... G

Research Service

- The Sentimental Poetry in the Kingdom of Bahrain: Its Aspects and Artistic Characteristics.
  Prof. Dr. Abdulrahman bin Ahmad Alsabt 1
- The Degree of Primary Teachers' Evaluation of The Educational Strategies Used for Gifted Students With Learning Disabilities.
  Dr. Yasir Ayed Alsamir 26
- The effectiveness of a program based on e-learning management system (Blackboard) in developing some of the twenty-first century skills among kindergarten teachers.
  Dr. Bothaina Mohammed Hussein Ali 51
- Speech Acts in (Ahadiths of Reconciliation Book in Sahih al-Bukhari) Pragmatics approach.
  Dr. Tnweer Ahmed Ali Hendi 85
- Evaluation of Diploma Curricula at Majmaah University in the Light of Total Quality Standards.
  Mohammed Saad AL Sharif 106
- A Proposed Perception for Employing The Hidden Curriculum in Developing The System of Digital Values For Learners in Accordance With The Kingdom's 2030 Vision (Mecca Society As A Model).
  Prof. Zafer Ahmed Musleh Al-Garni , Dr. Ahmed Abdullah geran 134
- Demands of Using Augmented Reality to Teach Science from the Perspective of Science Teachers at the Secondary Stage in Zulfi Governorate .
  Dr Maysaa Hashem Zamil Al-Shareef 173
- The Role of the School Principal as a Resident Supervisor in the Practice of Active Learning teaching skills of Islamic Studies Teachers at Intermediate and Secondary Schools.
  Dr. Faisal Mifreh Al-Anazi , Dr. Suleiman Hawi Al-Anazi 210
- Bias Towards and Against Saudi Women's Novels
  (A Study in The Narrative Discourse Book, The Saudi Women's Novel) .
  Dr. Ahmed Mousa Nasser Almasoudi 239
- The Effect of Some Different Mobile Learning Applications for Developing Students' Engagement and Achievement in the E-learning Concepts Unit.
  Dr. Abdullah Kholifh Alodail 1

Editorial

In the name of Allah, Most Gracious, Most Merciful. Praise is to Allah, the Cherisher and Sustainer of the worlds. Peace upon prophet Mohammad and to all of his successful followers.

Today dear readers, the editorial board of the journal of Human and Administrative Sciences are pleased to present Vol.29 in 1444 H/2022. In this issue, the journal editorial board continue to apply the journal policy in terms of the and originality of different topics. All the papers were subject to scrutiny review and they will contribute effectively to research ethics in terms of research originality. We thank all researchers for their contribution to the journal of Human and Administrative Sciences in Majmaah University and their trust of the journal

This issue consists of 10 researches in different disciplines.

Finally, I would like to thank the members of editorial board for their successful efforts to bring this work to exist between your hands. The editorial members are always happy to receive your suggestions and will be taken under consideration. All what we have achieved is due to Allah blessings and then to your cooperation as researchers and writers. We are always waiting for your contribution on the journal's email.

Editor-in-Chief

Prof. Tareq Suliman Al-Bhlal

Journal of
Human and Administrative Sciences

Editorial Board

Editor-in-Chief

Prof. Tareq Suliman Al-Bhlal

Managing Editor

Dr. Hajed Abdulhadi Alotaibi

Editorial Board Members

Prof.Abdulrahman Ahmad Alsabet

Dr. Khaled Abdullah Alshafi

Dr. Omar mohammed alomar

Dr. Abdullah Abdulmohsen Alfalih

Dr. Nasser Othman alOthman

Dr. Huda Ahmad Albarak

Dr. Maha Ibrahim Alkaltham

Advisory Board

Prof. Ahmad Mohammad Kishk
Cairo University, Egypt

Prof. Ramesh Chand Sharma
Delhi University, India

Prof. Ali Asaad Watfa
Kuwait University, Kuwait

Prof. Mark Letourneau
Weber State University, USA

Prof. Mohammad Quayum
International Islamic University, Malaysia

Prof. Nasser Spear
Melbourne University, Australia

Publishing Guidelines

I. General Guidelines

1. The journal publishes academic studies in the era of humanities and administrative in Arabic and English languages.
2. The journal publishes original, innovative work; which follows a sound methodology, referencing and have a proper thought and maintain language and style. Articles must not be a part of thesis or books.
3. The author(s) must provide three printed copies with a summary not exceeding (200) words. Articles submitted in English should provide a summary in Arabic language.
4. Research submitted for possible publication should not exceed 40 pages; size 2128/ cm. In Arabic text, please use Traditional Arabic, with font size 16 for the main text and bold for the title. In English texts, please use Times New Roman, with font size 12 for the main text and bold type 13 for the title. Also, use Traditional Arabic, size 12 for Arabic footnotes and Times New Roman size 10 for English footnotes.
5. The author should declare that the article submitted to the journal should not have been published before in their current or substantially similar form, or be under consideration for publication with another journal. Once the article is to be accepted, it is not permitted to be published in another journal.
6. All submissions are refereed and judged on academic rigor and originality. Initial comments are sent back to authors to carry out corrections before the final acceptance of the articles.
7. The author will be notified of the decision of accepting or rejecting of the article. The submitted articles are the sole property of the journal whether the article is to be accepted/ rejected.
8. It is not allowed to republish the journal' articles in other sources without a written permission from the editor-in-chief.
9. The author of accepted articles will receive a complimentary author package of a hard copy of the journal issue as well as (5) re-prints of the article.

II. Technical Guidelines

1. A cover letter should be attached to the submitted article requesting an opportunity for possible publications. Details of each of the contributing authors should be supplied; as full name, title, the affiliation, postal address and correct email address.
2. Tables and figures should fit the space provided on the journal' pages (12X18 cm).
3. Article files should be provided in Microsoft Word format.
4. You should cite publications in the text using the last named author's name, followed by the year (Smith, 2015). Page No. to be added in case of quotation (Smith, 2015: 66). (Smith et al., 2015), to be used when there are two or more authors.
5. At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the surname. All references related to the article to be included.
   - *For books* Surname, Initials (year). Title of Book. Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005). No Place to Hide, Simon & Schuster, New York, NY.
   - *For journals* Surname, Initials (year), "*Title of article*", *Journal Name*, volume, number, pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005)."Loyalty trends for the twenty-first century", *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22 No. 2, pp. 72 - 80.
6. Footnotes should be consisted and used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets.
7. Appendices go after the reference list.

About the Journal

Journal of Human and Administrative Sciences

The Journal of Human and Administrative Sciences is refereed and scientific periodical that publishes research in human and administrative sciences. It is published by the Publication and Translation Center at Majma'ah University in March, June , September and December. The first issue of the Journal was released in 1432 H/2012.

Vision

To be a distinguished journal that is recognized by world databases.

Mission

Publishes refereed scientific research in human and administrative sciences according to research ethical standards and academic rules.

Objectives

1- To reinforce multi-, inter-, and trans-disciplinary research in human and administrative sciences in the Arab world.
2- To contributes in spreading and sharing knowledge pertaining to the development of scientific theories in human and administrative sciences.
3- To meet local and regional researchers' need to publish their research in human and administrative sciences in conformity with reviewing standards for promotion purposes.

Correspondence and Subscription

Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah
Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax : 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© Copyrights 2022 (1444 H) Majmaah University

All rights reserved. No part of this Journal may be reproduced in any form or any electronic or mechanical means including photocopying or recording or uploading to any retrieval system without prior written permission from the Editor-in-Chief.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Majmaah University

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the
Publishing and Translation Center at Majmaah Universtiy

No. (29) Jumada Al-Awwal 1444 H - December 2022 ISSN: 1658 - 6204

Publishing & Translation Center - MU

IN THE NAME OF ALLAH،
THE MOST GRACIOUS،
THE MOST MERCIFUL

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the Publishing and Translation Center at Majmaah University

No. (29) Jumada Al-Awwal 1444 H - December 2022 ISSN: 1658 6204

- **The Sentimental Poetry in the Kingdom of Bahrain: Its Aspects and Artistic Characteristics.**
  Prof. Dr. Abdulrahman bin Ahmad Alsabt
- **The Degree of Primary Teachers' Evaluation of The Educational Strategies Used for Gifted Students With Learning Disabilities.**
  Dr. Yasir Ayed Alsamir
- **The effectiveness of a program based on e-learning management system (Blackboard) in developing some of the twenty-first century skills among kindergarten teachers.**
  Dr. Bothaina Mohammed Hussein Ali
- **Speech Acts in (Ahadiths of Reconciliation Book in Sahih al-Bukhari) Pragmatics approach.**
  Dr. Tnweer Ahmed Ali Hendi
- **Evaluation of Diploma Curricula at Majmaah University in the Light of Total Quality Standards.**
  Mohammed Saad AL Sharif
- **A Proposed Perception for Employing The Hidden Curriculum in Developing The System of Digital Values For Learners in Accordance With The Kingdom's 2030 Vision (Mecca Society As A Model).**
  Prof. Zafer Ahmed Musleh Al-Garni , Dr. Ahmed Abdullah geran
- **Demands of Using Augmented Reality to Teach Science from the Perspective of Science Teachers at the Secondary Stage in Zulfi Governorate.**
  Dr Maysaa Hashem Zamil Al-Shareef
- **The Role of the School Principal as a Resident Supervisor in the Practice of Active Learning teaching skills of Islamic Studies Teachers at Intermediate and Secondary Schools.**
  Dr. Faisal Mifreh Al-Anazi , Dr. Suleiman Hawi Al-Anazi
- **Bias Towards and Against Saudi Women's Novels (A Study in The Narrative Discourse Book, The Saudi Women's Novel).**
  Dr. Ahmed Mousa Nasser Almasoudi
- **The Effect of Some Different Mobile Learning Applications for Developing Students' Engagement and Achievement in the E-learning Concepts Unit.**
  Dr. Abdullah Kholifh Alodail

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center