جامعة حائل
University of Hail

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الخامسة، العدد 15، سبتمبر 2022

الالكتروني E -1658-8819

الورقي 1658-788 X

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788 X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين -من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

الشروط العامة للنشر العلمي

- عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
- أن يُراعى في البحث الأصالة والابتكار والجدية العلمية.
- مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
- السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسوم والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.
- ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.
- يقدم الباحث الرئيس تعهداً (حسب أنموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًّا أو إلكترونيًّا،) وأنه غير مقدم للنشر، ولنيقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث عن عدم قبول البحث؛ وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.
- تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أولياً، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.
- يقدم الباحث الرئيس (حسب أنموذج ب) تقريرا عن تعديل البحث (بعد التحكيم) وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في من البحث.

الشروط الفنية للنشر العلمي

1. لا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (3) سم، والمسافة بن الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10) وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold) ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic)بحجم (10) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ.
2. يحتوي البحث على ملخصين: أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عدد كلماته عن (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عددكلماته عن (250) كلمة، ويكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات.
3. ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية بعد التحكيم والقبول الأولي للنشر، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بن قوسن (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية،) ثم يتبع بعنوانالمقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية الي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بن قوسين بعد عنوان الدورية.
4. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
5. تستخدم الأرقام العربية (Arabic.... 1, 2, 3) سواء في من البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.
6. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، والإنجليزي،) حتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.
7. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة: هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس
Ed American Psychological Association 6th (APA)
8. يرسل البحث (إلى البريد الإلكتروني للمجلة **J.Humanities@uoh.edu.sa**) حسب المواصفات الفنية بصيغتي (Word)و (Pdf)مع السيرة الذاتية للباحث أو الباحثة أو الباحثين بعد تعبئة ألنموذج (أ) ويمكن الحصول عليه من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: **https://uohjh.com**

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أ. د . منى بنت سليمان الذبياني
د. نواف بن عوض الرشيدي
د. إبراهيم بن سعيد الشمري

الهيئة الاستشارية

أ. د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود - مناهج وطرق تدريس
Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education
أ. د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - علم النفس
أ. د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقويم
أ. د. ناصر بن سعد العجمي
جامعة الملك سعود - التقييم والتشخيص السلوكي
أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية
Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education
أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين - الدراسات الإسلامية
أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس - سرديات اللغة العربية
Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology
أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي
أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة - فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث/ اسم الباحث	رقم الصفحة
1	واقع توظيف أساتذة العلوم الشريعة في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب د. إبراهيم بن محمد آل داود د. خالد بن عبدالرحمن الفهيد	9-37
2	انعكاسات جائحة كوفيد-19 على المجتمع السعودي: دراسة حالة على الوحدات الصغرى (الأفراد و الأسر) د. أحمد بن عبدالرحمن البار	39- 61
3	الخصائص المؤثرة للمعلمين في تباين مستوى التحصيل الرياضي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية : دراسة مقارنة بين نتائج TIMSS 2015 و 2019 د. أحمد بن مبارك الرشيدي	63- 81
4	تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين د. عبدالرحمن بن محمد بن نصيان النصيان	83- 109
5	التَّعالُقُ النَّصِّيُّ فِي أَشْعَارِ شُعَراءِ عَاصِفَةِ الحَزْمِ د. فوّاز بْنُ زَايِدٍ الشّمريّ	111- 125
6	مستوى الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا (COVID-2019) وعلاقتها بالمرونة النفسية في المجتمع السعودي في ضوء بعض المتغيرات د. نزار محمد يوسف الزعبي	127-153
7	درجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. ماجد بن سالم بن جابر السناني	155- 179
8	فاعلية استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في جامعة الباحة د. عبدالله بن خليفة العديل	181- 198
9	واقع الترجمة في القرن الحادي والعشرين و دورها في بناء المشروع الحضاري د. الطاهر الجزيري	199- 217
10	الثقافة التنظيمية و علاقتها بالتميز التنظيمي في الجامعات السعودية د. وفاء بنت حمد التويجري	219- 237
11	Designing Online Course in Art and Design: Applying Quality Matters ™ Rubric Higher Education Standards Dr. Nouf Abdullah Alsuwaida	239 - 250
12	Potential Sharia forms for Crowdfunding Platforms in Saudi Arabia Juristic Study Dr. Hajed A. Alotaibi	251- 261

واقع توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب

The Reality of the Sharia Science Teachers Employment of Effective Teaching Strategies in Enhancing the Twenty-First Century Skills Among Their Students in Saudi Universities

د. إبراهيم بن محمد آل داود

أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

د. خالد بن عبدالرحمن الفهيد

أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Ibrahim Mohammad Al Daood

Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Islamic Education
Prince Sattam bin Abdulaziz University

Dr. Khalid Abdulrahman Alfehaid

Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Islamic Education Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(قُدم للنشر في 2021/09/02، وقُبل للنشر في 2021/10/28)

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على واقع توظيف أساتذة العلوم الشرعية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، حيث تكونت عينة البحث من (190) عضو هيئة تدريس، و(347) طالبًا في الأقسام الشرعية بجامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة سطام بن عبد العزيز. ولتحقيق أهداف البحث فقد استخدم المنهج الوصفي المسحي التحليلي، كما وظفت استبانة مكونة من (61) عبارة موزعة على (7) أبعاد؛ هي (التفكير الناقد وحل المشكلات، التفكير الإبداعي، التواصل والمعلومات والإعلام، العمل الجماعي، استخدام التكنولوجيا، التعلم الذاتي، والمواطنة العالمية). وأظهرت نتائج البحث أن درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر الطلاب جاءت عالية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لمتغيرات الوظيفة، أو الجامعة، أو التخصص في استجابات الأساتذة، بينما في استجابات الطلاب توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة لصالح الطلاب في جامعة الإمام، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لصالح الطلاب في تخصص أصول الدين الذين يوافقون بدرجة أكبر على توظيف الأساتذة للاستراتيجيات المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، وبناء على ذلك أوصى الباحثان بضرورة التحديث المستمر للدورات وورش العمل الداعمة للاستراتيجيات المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تدريسية، أساتذة العلوم الشرعية، مهارات القرن الحادي والعشرين، الجامعات السعودية.

Abstract

The research aimed to identify the reality of the Sharia sciences teachers employing effective teaching strategies in enhancing the 21st century skills among their students. The research sample consisted of (190) faculty members, and (347) students in the sharia sciences departments at the Imam Muhammad bin Saud Islamic University and Sattam bin Abdulaziz University. To achieve the objectives of the research, the descriptive analytical survey method and a 71-item questionnaire were used. The questionnaire covers 7 constructs (critical thinking and problem solving, creative thinking, communication; information; and media, teamwork, use of technology, self-learning, and global citizenship). The results of the research showed that the degree of Sharia sciences teachers' use of enhancing strategies of the 21st century skills, from their point of view and from the students' point of view, was high. It is found that there were no differences at level (0.05) that can be traced back to job title, university, or major variables in faculty members' responses. However, there were differences attributed to the university variable in the students' responses in favor of students at Imam University. Also, there are differences at level (0.01) in student responses in favor of students in the fundamentals of religion major who agree to a greater degree on teachers' use of enhancing strategies of the 21st century skills. Accordingly, the researchers recommended the need to constantly update the courses and workshops that support enhancing strategies of the 21st century and conducting similar studies in other majors and universities.

Keywords: Teaching Strategies, Sharia Sciences Teachers, Twenty-First Century Skills, Saudi Universities.

المقدمة:

تواجه التربية تحديات كبرى بعد مضي أكثر من عقدين من القرن الحادي والعشرين تتمثل بالتطورات المتسارعة، مما يتطلب إعداد متعلمين ذوي مهارات عالية، يمتلكون المقومات المعرفية والاقتصادية والتكنولوجية التي تمكنهم من التأقلم مع متطلبات الحياة، والحصول على التميز فيها، والمساهمة في تفوق مجتمعاتهم حضاريًا.

ولعل الحقيقة التي تتفق عليها المجتمعات أن الطريق الأمثل لاكتساب هذه المقومات هو التعليم ومناهجه، فقد أكد تقرير «التعليم ذلك الكنز المكنون» على أهمية تشكيل التعليم كأحد مفاتيح القرن الحادي والعشرين، وعلى الدور المهم والفاعل للمعلمين في العملية التعليمية (منظمة اليونسكو، 1996). ونظير ذلك، أشار تقرير المنتدى الاقتصادي الدولي (World, 2016 Economic Forum) «الرؤيا الجديدة للتعليم وإطلاق الإمكانات التقنية» إلى أهمية إعداد الأجيال القادمة لسوق العمل، وضرورة التحديد الكامل لمهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب على الطلاب امتلاكها».

ومن هنا تنامت حركة دولية ركزت على مدخل المهارات التي يجب على الطلاب إتقانها في القرن الحادي والعشرين؛ حيث تأسست في مطلعه منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد حددت إطارًا للمهارات التي ينبغي دمجها في المناهج الدراسية (ترلينيج وفادل، 2013: 176). كما تسابقت الدول المتقدمة في تحديد المهارات التي ينبغي على الأفراد اكتسابها للحصول على أي مهنة من المهن؛ كأمريكا والمملكة المتحدة (Yim-Teo, 2004, 13; Warner, 1994, 41). ومن أجل ذلك ظهرت الدعوات إلى أهمية إعادة النظر في المناهج بعامة وأساليب تقديمها، وضرورة تهيئة بيئات تعلم تعزز مهارات القرن الحادي والعشرين، وتدمجها في التعليم الصفي، وتطوير أدوار المعلم بخاصة من مجرد الاهتمام بتحصيل المعرفة إلى الاهتمام بكيفية توظيفها في حياة الفرد، والمشكلات التي تواجهه (ترلينج وفادل، 2013؛ بيرز، 2014؛ المنتدى الأكاديمي، 2014؛ GEMS Education, 2016).

وفي سبيل الجهود المتوالية فقد أوصت المنظمات والدراسات المتنامية بأهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الشباب لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (ترلينيج وفادل، 2013؛ شلبي، 2014). ومن ذلك أكد مؤتمر قيادة التعليم (2016)، والمؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي (2016) أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم، وتمكين المعلم وتطوير دوره، والدمج المدروس للمهارات وللمناهج التعليمية، والحلول التربوية القابلة للتطبيق في غرفة الصف (الشبل، 2021)، كما أشار جيان وآخرون (2015) إلى أن المفتاح الرئيس للرقي بكفاءات التعليم هو التكيف مع متغيرات القرن الحادي والعشرين.

ومن هنا فقد أكدت هيئة تقويم التعليم أهمية تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع مجالات التعليم، وتتمثل في مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التواصل واستخدام التقنية، ومهارات التعلم الذاتي، ومهارات التعاون والمشاركة المجتمعية (هيئة تقويم التعليم، 2018: 30)، كما حددت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مجموعة من الأهداف لتحقيق رؤية 2030، ومنها: ضرورة تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل؛ إذ إنّ تنمية مهارات الطالب هو الحل الأنسب لإعداد طلاب مستعدين لتلبية مطالب عالم متطور (جبرة، 2018؛ الوطبان، 2018)، وكان من أبرز توصيات مؤتمر «مهارات المستقبل: تنميتها وتقويمها» ضرورة ربط مخرجات التعليم العام والجامعي بالمهارات اللازمة للنجاح في الحياة ومتطلبات المهن» (هيئة تقويم التعليم، 2018).

ونخلص من ذلك إلى أننا بحاجة إلى معلمين مبدعين يجعلون المدرسة هي الحياة، ويشاركون طلابهم في نماذجهم العقلية، وعادات تفكيرهم الخاصة، ويمتلكون مهارات القرن الحادي والعشرين، والقدرة على مزجها بالمحتوى الأكاديمي، وتوفير تطبيقات وعمليات تساعد الطلاب على إكتسابها؛ مما يمنحهم مفاتيح النجاح في المستقبل (بيرز، 2014؛ البلوي والبلوي، 2019). فقد أشارت دراسة (Saavedra and Opfer, 2012؛ وحفني، 2015) إلى أهمية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم الصفي، واستخدام أفضل الممارسات من قبل المعلمين لتعزيزها. كما يشير ترلينج وفادل (2013) إلى أن نجاح حركة مهارات القرن الحادي والعشرين يعتمد على تغيير ما يحدث كل يوم في المدرسة وقاعة الدرس، ويؤكد القداح (2011) على أن تأهيل الكوادر البشرية لمواجهة المستقبل يقع على عاتق المعلم، كما أكد مؤتمر هيئة التقويم (2018) على أهمية تحفيز المعلمين على تنمية المهارات المستقبلية لدى المتعلمين وتأسيس حوافز للممارسات الناجحة.

ونتيجة لذلك سعت الدراسات إلى اقتراح أهم الممارسات والاستراتيجيات التدريسية التي تمكن المتعلمين من مهارات القرن الحادي والعشرين. فقد أكد ترلينج وفادل (2013) أهمية الأساليب التي يكون فيه الطالب محور العملية التعليمية حيث يتعلم عن طريق العمل، ويستخدم الأدوات التقنية؛ وأيضًا أكدت دراسة الشبل (2021) أهمية التعليم الرقمي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وبالمثل أكد عبدالشافي (2013) أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المرتكزة على الطالب، كما أوصت دراسة غانم (2014) بضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال استخدام استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة

لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وفي التعليم الجامعي، أكدت دراسة مهدي (2018) أهمية استخدام المشروعات من خلال بيئة التعلم الذكي لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب المعلمين. كما بينت رؤية 2030 دور معلم المستقبل في توفير بيئة معززة للتعلم، وأهمية تمكنه من مهارات تنسيق المعرفة وتنظيمها، وتنمية مهارات التفكير العليا، وقدرته على تدريب الطلاب على كيفية التفكير السليم، وحل مشكلات الحياة (وزارة التعليم، 2019)، كما أكد الزهراني وإبراهيم (2012) أهمية اتباع أساليب البحث والاكتشاف وحب الاستطلاع والخيال العلمي، وتقبل الرأي والرأي الآخر، بهدف الوصول إلى الابتكار والجودة والتميز، وأشارت دراسة لعيس (2015) إلى أهمية بناء أنشطة تعليمية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب التعليم العام، والاهتمام بتنوع الإستراتيجيات التعليمية في تنمية هذه المهارات أثناء التدريس.

وبالنظر لكون الحاجة ماسة وضرورية للتربية وأداتها التنفيذية المناهج الدراسية بعامة، واستراتيجيات التدريس بخاصة حتى تقوم بدورها في النهوض بالطلاب وإكسابهم المهارات اللازمة للأخذ بأسباب التطور ومواكبة العصر الرقمي، واستجابة لتوصيات المنظمات والمؤتمرات والدراسات التي أشارت إلى أهمية اتجاه تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين كإحدى الاتجاهات المهمة في جميع التخصصات، ولما تشكله مهارات القرن الحادي والعشرين من أبعاد مهمة في حياة الطلاب بعامة، والطلاب في المستوى الجامعي والكليات الشرعية بخاصة.

وبناء على أن مؤسسات التعليم العالي ممثلة بالجامعات لها دور كبير في بناء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتقوم بدور ريادي في إعداد خريجين قياديين جاهزين للعمل وخدمة المجتمع في عالم متغير ومتحول، ومن ثم تأمين القوى العاملة المتعلمة بكفايات أكثر مواءمة، وقيادات أكثر استجابة لمتطلبات ذلك المجتمع، وضمان الإنجاز والمشاركة والقدرة على المنافسة في المجتمع العالمي (Atobi & Alfawair, 2016).

وإذ إنّ أهداف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية جاءت متوافقة مع التوجهات والمفاهيم المعاصرة، فقد نصت سياسة التعليم في المملكة على»إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين» (وزارة المعارف، 1995: 21)، كما قامت وزارة التعليم بإطلاق برنامج التحول الوطني 2020 والذي يعد أحد برامج رؤية المملكة 2030 التي من أهم أهدافها ضرورة المواءمة بين مخرجات المنظومة التعليمية واحتياجات سوق العمل، ودعم الابتكار والإبداع عن طريق تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي؛ إضافة إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل (وزارة التعليم، 2019).

وسعيًا نحو المساهمة في تحقيق رؤية 2030، وضرورة المؤامة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وتماشيًا مع أهداف وزارة التعليم نحو تمكين الطلاب من المعارف والمهارات المؤهلة للنجاح في الحياة والعمل، وانسجامًا مع أهداف الجامعات ودورها في تأهيل الخريجين المؤهلين. وتأكيدًا للدعوات إلى إجراء إصلاحات وتغييرات في النظام التعليمي، والتركيز في ذلك على الأستاذ الجامعي ومالديه من مهارات وما يستخدمه من استراتيجيات لكونه المسؤول المباشر عن تنفيذ المنهج وعمليات التعلم وتنمية مهارات المعلمين بما يمكنهم من مواجهة التحديات (القداح، 2011).

ونظرًا لما توصلت إليه «التقارير حول العالم التي تؤكد أن فجوة مهارات القرن الحادي والعشرين تكلف قطاع الأعمال حاليًا مبالغ كثيرة» (ترلينج وفادل، 2013)، وأنّ التعليم في المنطقة العربية، كما تشير تقارير البنك الدولي، ينفصل انفصالًا كبيرًا عن الحاجة الفعلية لسوق العمل، ويفتقد التعليم العالي إلى معايير الجودة العلمية والتدريسية، ويتم التركيز فيه على الحفظ وإهمال التوجه نحو البحث عن حلول للمشكلات (منظمة اليونسكو، 2019)، وأن كثيرًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مازال متشبثًا بالطرق التقليدية في التدريس مما لا يتناسب مع طبيعة القرن (الكلثم، 2019؛ البشر، 2019؛ عبود، 2019)، وبالمثل تخفق كثير من الأنظمة التعليمية في دول العالم، ومنها الدول العربية، في إكساب الطلبة الخريجين لمهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين، والتي تسهم في إعداده وتأهيله وتعليمه ليكون ناجحًا في حياته وعمله (AACTE, 2010).

وانطلاقًا مما توصلت إليه أدبيات الإصلاح التربوي الحديث من أهمية التركيز على عملية التعليم وإدارة الموقف التعليمي نحو اهتمامنا بنواتجه وكيفية حدوث التعلم في عقلية المتعلم (يوسف، 2020)، فقد أشارت العديد من المؤتمرات كالمؤتمر الخامس لإعداد المعلم بجامعة أم القرى (2016)، والمؤتمر الدولي في جامعة الملك خالد (2016)، والمؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب في الرياض (2018)، إلى ضرورة امتلاك المعلم لمهارات القرن الحادي والعشرين وتوظيف هذه المهارات في الممارسات التدريسية التي تعمل على إكساب وتنمية تلك المهارات للطلاب، ويؤكد جبرة (2019) أن كثيرًا من المعلمين يعرفون مهارات القرن الحادي والعشرين لكنهم يجدون صعوبة في تطبيقها.

ووفقًا لما لاحظه التربويون من أن معالجة مهارات القرن الحادي والعشرين لم يكن بشكل كاف في المناهج بعامة (شلبي، 2014؛ سبحي، 2016؛ الحارثي، 2020)، ومناهج العلوم الشرعية بخاصة، فقد أشار (الناجم، 2012؛ الكلثم، 2013) إلى ضعف تناول تلك المهارات في مناهج العلوم الشرعية، وعدم الوعي بأهمية دمجها. وأشار شلبي (2014) إلى أن هناك فجوة تزداد اتساعًا بين احتياجات الطلاب التعلمية والتعليمية وبين قدرات المعلمين المهنية على مواكبة التغييرات الحضارية السريعة، كما أشار غانم (2014)، وكايانق ومسيسكا (Kayange & Msiska, 2016)، والبلوي والبلوي (2019) إلى تدني مهارات القرن الحادي والعشرين لدى

الطلاب والمعلمين، وضرورة تطوير ممارسات المعلمين التدريسية، وبالمثل أظهرت دراسة نمر (2018)، ودراسة إجبارة والقضاة (2018)، ودراسة الكلثم (2019)، ودراسة عبود (2019) أن دور مؤسسات التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس فيها لم يكن كافيًا، كما قد نصت رؤية 2030 على أهمية تطوير التدريس المتمركز حول المتعلم، والتركيز على بناء المهارات وصقل الشخصية وزرع الثقة وبناء روح الإبداع. ومن هنا تبلورت فكرة هذا البحث من خلال التوصل إلى قائمة من الاستراتيجيات الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، والتأكد من واقع توظيف أساتذة العلوم الشرعية لها في الجامعات السعودية (وزارة التعليم، 2019).

وبناء على كون الكليات الشرعية في المملكة العربية السعودية تتميز بتدريس العلوم الشرعية التي هي أجلّ العلوم، وهي إحدى الركائز الأساسية في التعليم الجامعي، التي أولتها الدولة عنايتها واهتمامها وجعلت من أهم أهدافها؛ تخريج طلاب مؤهلين علميًا وعمليًا ومسلكيًا، ويسدون احتياجها في مجالات عمل مهمة في المجتمع، ويمتلكون المهارات ويستطيعون التعامل مع هذا العصر وبكل ما سيأتي في المستقبل، لذا كانت هي المجال التطبيقي لهذا البحث.

مشكلة البحث والتساؤلات:

حددت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي: ما واقع توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب والتي يمكن أن يوظفها أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية لذلك؟

2. ما درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابة أفراد العينة (أساتذة العلوم الشرعية، وطلابهم) حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب تعزى لمتغيرات (الوظيفة، الجامعة، التخصص)؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى معرفة واقع توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب وذلك من خلال:

1. بناء قائمة ببعض الاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب والتي يمكن أن يوظفها أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية.

2. تحديد درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب.

3. لكشف عن الفروق الإحصائية في استجابة أفراد العينة (أساتذة العلوم الشرعية، وطلابهم) لدرجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب وفقًا للمتغيرات التالية: (الوظيفة، الجامعة، التخصص).

أهمية البحث:

أولا: الأهمية النظرية:

استمد البحث أهميته من أهمية الموضوع «مهارات القرن الحادي والعشرين» كونه أحد الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التدريس وتصميم المناهج، إضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت الموضوع في مجال العلوم الشرعية في التعليم الجامعي.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- يتماشى مع الجهود التي تبذلها وزارة التعليم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم وتنسجم مع أهدافها في تطوير التدريس من أجل تخريج طلاب مؤهلين ومزودين بمهارات العصر.
- يوفر استراتيجيات تدريسية فعّالة يسهل تطبيقها تسهم في تطوير كفاءة الأساتذة في الكليات الشرعية؛ مما يعود بالنفع على الفئة المستهدفة وهم الطلاب، ويسهم في مساعدتهم على تعلم وممارسة هذه المهارات.
- يوفر تغذية راجعة إلى المسؤولين في الجامعات السعودية عن واقع توظيف أساتذة العلوم الشرعية للاستراتيجيات التدريسية المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب.
- الاستفادة من نتائج البحث في وضع البرامج التدريبية المناسبة للارتقاء بأساتذة العلوم الشرعية في الجامعات.

حدود البحث: اقتصر البحث على ما يلي:

الحدود المكانية: جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية (كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء)، والأمير سطام بالخرج.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441-1442.

الحدود البشرية: أساتذة العلوم الشرعية وطلابهم في الأقسام الشرعية في جامعتي الإمام محمد (كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء)، والأمير سطام بالخرج.

تعريف مصطلحات البحث:

مهارات: "الأداء السهل الدقيق لمجموعة من الإجراءات والخطوات والعمليات القائمة على الفهم والتدريب لما يتعلمه الفرد عقلياً وحركياً مع توفير الوقت والجهد لتحقيق الأهداف المنشودة" (اللقاني والجمل، 2003: 74)، ويستخدم مصطلح المهارة والكفاية بالتبادل في كثير من الأحيان في الكتابات العلمية والتقارير العالمية حتى مع اختلاف اللهجات والمجتمعات (عبدالشافي، 2013)، ويتبنى الباحثان هذا التعريف إجرائيا في بحثهما.

مهارات القرن الحادي والعشرين: تصف الشراكة من أجل القرن الحادي والعشرين إطار التعلم لهذا القرن على أنه: «المهارات والمعارف والخبرات التي يجب أن يتمكن الطلاب منها للنجاح في العمل والحياة؛ إنه مزيج من المعرفة بالمحتوى، والمهارات الخاصة، والخبرة، وضروب التعلم الأساسية» (بيرز، 2014: 26). ويعرفها جاد (2014: 82) بأنها: «تلك المهارات التي يحتاجها الطلاب للمشاركة بفاعلية ونجاح خلال القرن الحادي والعشرين، والتي تزودهم بمفاتيح المعرفة التي يحتاجون إليها، وتكسبهم مهارات التواصل والحصول على المعلومات والتعامل معها بفاعلية وكفاءة، وتعلمهم كيف يبتكرون؟ ليواكبوا مستحدثات عصرهم ويستعدوا لبناء مستقبل أفضل».

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها المهارات السبعة (التفكير الناقد وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتواصل والمعلومات والإعلام، والعمل الجماعي، واستخدام التكنولوجيا، والتعلم الذاتي، والمواطنة العالمية) التي ينبغي تعزيزها لدى الطلاب في الكليات الشرعية لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

استراتيجيات أساتذة العلوم الشرعية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين: تعرفها (محمد، كريمة. 2018) بأنها «مجموعة المهارات التي يجب أن يمتلكها (المعلم) وتظهر فيها ممارساته التدريسية لتحقيق أهداف التعليم في إعداد متعلم يمكنه التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين».

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: مجموعة من الوسائل والأدوات والإجراءات التي ينبغي أن يمارسها أساتذة العلوم الشرعية (معيد، محاضر، أستاذ) للوصول إلى مخرجات تعليمية تمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين، وتقاس فاعليتها بمقاييس الصدق والثبات المستخدمة في هذا البحث، وتقاس درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية لتلك الاستراتيجيات المقترحة من خلال تقويمهم لأنفسهم وتقويم الطلاب لهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة؛ وعمد الباحثان إلى تناول الجوانب التالية:

أولا: مهارات القرن الحادي والعشرين: خصائصها، وتصنيفها.

- **خصائص مهارات القرن الحادي والعشرين:**

بالرجوع المتعمق إلى الأدب التربوي وجد الباحثان مجموعة من التعريفات، أشار الباحثان إلى بعضها، لمفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين، إلا أنها تتميز بأنها متقاربة في توجهاتها، وربما يعود التباين المحدود فيما بينها إلى اختلاف الأولويات في تلك المهارات من مجتمع إلى آخر، ومن خلال هذه التعريفات يمكن استنتاج جملة من الخصائص التي تتميّز بها مهارات القرن الحادي والعشرين؛ ومنها أنها: مهارات محوريّة (مَركزية): جميع الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، يجبُ أنْ ينالوا فرص التعلُّم واكتساب هذه المهارات. كما أنها مهارات متنوّعة: يحتاجُ الطلاب في العالم الرقمي لتعلُّم كيفَ يتمكَّنوا من استخدام الأدوات المناسبة لإتقان مهارات التعلّم كمهارات المعلومات والتكنولوجيا، ومهارات التفكير وحلّ المشكلات، والمهارات البين الشخصية وتوجيه الذات، وممارسة الأنشطة الحياتية المختلفة. وهي كذلك مهارات مُتفاعلة: فالطلاب يحتاجون إلى تعلّم المحتوى العلمي من خلال أمثلة وتطبيقات ذات صلة بحياتهم وخبرات من العالم الواقعي ذات معنى للطالب، فهم يتعلّمون بصورة أفضل حينما يرتبطُ التعلُّم بعلاقات وتفاعلات ذات معنى ومرتبطة بواقعِهِ الحياتي (بيرز، 2014).

- **تصنيف مهارات القرن الحادي و العشرين:**

تناولت الدراسات الصادرة عن العديد من المنظمات والمؤسسات المهتمة بالتعليم والتربية والتنمية البشرية تحديد المهارات الرئيسية التي ينبغي أن يكتسبها الجيل الحالي والجيل القادم مثل أبيك، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، واليونسكو ومؤتمراته وتقاريره، وغيرها من المنظمات (عبدالشافي، 2013). وقد كان الإطار المقترح من منظمة الشراكة مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st century skills-P21) هو الأكثر صدى وقابلية للتطبيق وانتشارًا في العالم، ولقد أضحى دليلًا لحركات مهارات القرن الحادي والعشرين، وخارطة طريق للتعلم في القرن الحادي والعشرين، وقد خلص إلى سبع مهارات جوهرية

تضاف إلى المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والرياضيات) ، وهي على النحو التالي: (الابتكار والإبداع، والتعاون والعمل في فريق، والقيادة، وفهم الثقافات المتعددة، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، والمهنة والتعلم المعتمد على الذات) (ترلينيج وفادل، 3013: 176).

وبالمثل فإن مشروع تقويم وتدريس مهارات الحادي والعشرين يعدّ من أهم المشاريع التي حددت مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد خلص إلى تقسيمها إلى أربعة مجالات تضمّ عشر مهارات رئيسة كما يلي: المجال الأول: طرق التفكير، والمجال الثاني: طرق العمل، والمجال الثالث: أدوات العمل، وأخيرا المجال الرابع: مهارات العيش في العالم (منظمة اليونسكو، 1996: 88).كما قدّم المختبر التربوي للإقليم الشمالي (North Central Regional Educational Laboratory & Metiri Group, 2003) إطارًا، يتضمّن أربع فئات رئيسة للمهارات، هي: ثقافة العصر الرقمي، والتفكير الإبداعي، والتواصل الفعال، والإنتاجية العالية.

ومن الدراسات التي اهتمت بتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين، دراسة الزهراني وإبراهيم (2012) إذ توصلا إلى أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو القرن الحادي والعشرين في عصر المعرفة؛ وتتمثل في: تنمية المهارات العليا للتفكير، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة قدارت الطلاب، ودعم الاقتصاد المعرفي، وإدارة تكنولوجيا التعميم، إدارة فن التعليم، وإدارة منظومة التقويم. كما قام حفني (2015) بتحديد المهارات التي ينبغي على معلمي القرن الحادي والعشرين امتلاكها في عصر الاقتصاد المعرفي والتي تتمثل في: تنمية المهارات العليا للتفكير، وإدارة المهارات، وإدارة تكنولوجيا التعليم، وإدارة قدرات الطلاب، وإدارة منظومة التقويم، وإدارة فن التعليم الحياتية. وتوصل خجا وحافظ (2018) إلى تصور لمهارات المستقبل، وللسياقات التي يمكن من خلالها تطبيقها، حيث حدد تصورًا مقترحًا يتضمن محورين للمهارات، وهما: المهارات الأساسية: وتضم: المهارات العامة في القراءة والعلوم والرياضيات، ومهارات التعلم، ومهارات تمكين الذات، ومهارات التقنية والاتصالات، والمهارات التكاملية: وتضم: مهارات تمكين التوظيف، ومهارات المواطنة المرتبطة بسوق العمل.

وفي ضوء ذلك حدد البحث المهارات التي ينبغي أن يمتلكها طلاب العلوم الشرعية في الجامعات في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، ويرى الباحثان أن اختلاف الخبراء في تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين يرجع إلى متغيرات مختلفة؛ منها:اختلاف المجتمعات، ومستوى التطور، واختلاف الثقافات، واختلاف التخصصات، إلا أن الجميع يتفق على أهمية تزويد الأفراد بهذه المهارات.

ثانيًا: دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم الشرعية

لما كانت المناهج هي أداة فلسفة التربية نحو تحقيق أهدافها، وعدت نظامًا فرعيًا لها، وهي بدورها منبثقة من نظام أكبر هو المجتمع، لذلك فإن المناهج هي المدخل إلى دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في الصف من خلال ترجمتها إلى إجراءات تدريسية يتم تنفيذها داخل الفصول الدراسية من أجل مواجهة العالم الحديث. لذلك، يجب على المعلمين ربط مهارات القرن الحادي والعشرين بجميع جوانب المناهج الدراسية، وقد قدمت مشروعات تستهدف دمجها، من أهمها: مشروع المجلس القومي لمعلمي اللغة الإنجليزية (2004)، مشروع الشراكة من أجل تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين (2008)، ومشروع تطوير التقويم والتدريس في القرن الحادي والعشرين (2009-2012)، ومن أبرز ما تم تأكيده في هذه المشروعات، ما يلي: أهمية التنمية المهنية للمعلم لضمان نجاح عملية تضمين المهارات في المناهج الدراسية، وأهمية تقديم استراتيجيات تدريسية حديثة، وضرورة تقديم أدوات تقويم غير تقليدية، وأهمية تطوير المقررات المكتوبة المقدمة للطلاب من خلال إثراء الموضوعات، والتدريبات المقدمة للطلاب (عبدالشافي، 2013؛ GEMS Education, 2016).

أهداف دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم الشرعية:

يهدف مدخل مهارات القرن الحادي والعشرين إلى تكامل هذه المهارات بشكلٍ مقصود ومنهجي في مناهج التعليم بعامة، مما سوف يُمكّن المعلمين من تمكين الطلاب من اكتساب المهارات الضرورية، وتطوير كفاءاتهم المعرفية والنفسية والمهارية. كما توفر مواقف تعليمية منظمة تضمن اندماجهم في عملية التعلم؛ مما يساعدهم على الفهم العميق للمواد الدراسيّة، والمساهمة في تنمية تفكيرهم، وتطوير قدراتهم في إيجاد حلول للمشكلات الفردية والجماعية التي يواجهونها، وربط العملية التعليمية بالحياة الواقعية، واستخدام أدوات المعرفة والتقنية والوسائط المتعددة لمواصلة التعلّم مدى الحياة. وكذلك يساعدهم على العيش في بيئة تقنية وإعلامية، وثورة معلوماتية؛ زالت فيها الحواجز الثقافية والجغرافيّة ونتج عنها كمية بيانات هائلة تحتاج إلى توظيف، إضافة إلى مساعدتهم على تكوين هويتهم الشخصية المبنية على ثقافة مجتمعهم، ومواجهة الانفتاح الثقافي وكذلك يمكنهم من الحوار مع الثقافات العالمية (شلبي، 2014؛ حفني، 2015؛ الشبل، 2021).

أهمية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم الشرعية في الجامعات:

يرى الباحثان أن مناهج العلوم الشرعية ومدخل مهارات

القرن الحادي والعشرين يدعم كلًا منهما الآخر، وتوضح النقاط التالية ذلك:

1- تهتم التربية الإسلامية بالنواحي العملية والتطبيقية، وهو ما يتوافق مع توجه السياسات التربوية التي تسعى إلى تمكين الطلاب من كفاءات رئيسة تؤهلهم للتعلم والعمل في المستقبل، ولم يعد الاهتمام يقتصر على المهارات الأساسية.

2-من مبادئ التربية الإسلامية الشمولية، إذ تهتم بتنمية الإنسان من مختلف جوانبه، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين يساعد على تنمية التفكير والإبداع والابتكار وقيم المبادرة والمسؤولية والحوار والتسامح.

3-من مبادئ التربية الإسلامية تمكين الأفراد من الاستمرار في التعلم مدى الحياة، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم الشرعية يعمل على زيادة كفاءة الأفراد في متابعة تعلّم كل ماهو جديد ومتغير.

4-من مبادئ التربية الإسلامية الفعالية والإيجابية، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين يساعد على تنمية كفاءة الطلاب بما يساعدهم على زيادة فعاليتهم في خدمة المجتمع.

5-من مبادئ التربية الإسلامية الحوار والتسامح، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين يعمل على تعميق هذه القيم في نفوس الطلاب.

6-من مبادئ التربية الإسلامية تكوين العقلية الناقدة المستقلة التي يمكن لها التمييز بين الحقائق والفرضيات، والحق والباطل، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين يرسخ هذا المبدأ.

7-من مبادئ التربية الإسلامية العمل على تنمية قدرة الأفراد على الاجتهاد، وتقديم المصالح على المفاسد، وتطبيق الأحكام على الوقائع والنوازل، والقدرة على التنبؤ بمآلات الأمور، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين يهتم بتكوين العقليات المبدعة.

8-تمر الأمة الإسلامية بظروف عصيبة، وتعمل الآلة الإعلامية الغربية على شنّ حملات ظالمة لتشويه صورة الإسلام النقية، وبثّ الشبهات في نفوس أتباعه، وزرع الأحقاد تجاهه؛ مما يستدعي الدفاع عنه، ورد هذه الشبهات، وتقريب المعتقدات والحقائق الدينية لأفهام الناس من خلال طلاب العلوم الشرعية الذين يمتلكون مهارات التفكير، والتواصل، والمواطنة العالمية، وثقافة معلوماتية وإعلامية، وقدرة على استخدام التكنولوجيا، وهو ما يوفره دمج تلك المهارات في المناهج الشرعية.

9-من مبادئ التربية الإسلامية الواقعية، ووظيفية المعرفة، وهو ما يعدّ من أهداف دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج.

أهم مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي توفرها لدى طلاب الكليات الشرعية:

بناء على ما سبق توصل الباحثان ومن خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة إلى تحديد أهم مهارات القرن الحادي والعشرين التي يحتاجها طلاب العلوم الشرعية في الكليات الشرعية، وهي كالتالي:

1-**مهارات التفكير الإبداعي**؛ ميز الله تعالى الإنسان عن سائر المخلوقات بالعقل والقدرة على التفكير، وأثنى على من يعمل عقله في آيات الله المبثوثة في الآفاق والأنفس، ولقد صار العالم في هذا العصر في ظل تحديات التكنولوجيا وثورة المعرفة أكثر تعقيدًا ويحتاج إلى الإنسان المفكر والمبدع الذي يستطيع التعامل مع المعرفة والوصول إليها بأقصر الطرق وتوظيفها في حلّ مشكلاته، لذا أصبح من الضروري أن يمتلك الطالب مجموعة من المهارات والقدرات التي يستطيع التعامل بها مع التغيرات السريعة، ومنها: «إنتاج أفكار أصيلة وحلول مبتكرة وبدائل متنوعة، ترتبط بالتحدي والاكتشاف، واستشراف الفرص واغتنامها، والوعي بالمشكلات وكيفية التعامل معها، واستخدام المعرفة والمهارات والتخيل العلمي بطرق منتجة وغير مألوفة» (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018: 30)، وتشتمل على: استخدام طرائق مختلفة لإبداع الأفكار كالعصف الذهني، وتوصيل الأفكار الجديدة للآخرين على نحو فعال وتطبيقها ودعمها، كما تتميز البيئة المحيطة بها بخصائص، منها: تحقيق الحرية المشروعة، وتوفير الأمن النفسي والاجتماعي (سعادة، 2003).

2-**مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات**؛ ويهتم الطلاب فيها بالتأمل والتقويم باستخدام قواعد الاستدلال العقلي واتخاذ القرارات وحل المشكلات؛ للتمكن من إصدار الأحكام المنطقية الناتجة عن جمع المعلومات والأدلة والشواهد وتحليلها، والتحقق من صدقها وصحتها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018: 30)، وتشتمل على: التدقيق في الأفكار والتأكد من صدقها، وصحة تحليلها وتفسيرها وتلخيصها وتقويمها، واتخاذ الأحكام والقرارات، والقدرة على صياغة المشكلة وتشخيصها وتفسيرها، واستخدام كل الطرق التقليدية والمبتكرة لحلها.

3-**التواصل والمعلومات والإعلام**؛ يتميز هذا القرن بفيض واسع من المعلومات نتيجة التطور الهائل في التكنولوجيا وتطبيقاتها؛ مما يفرض»مجموعة من القدرات التي تمكن المتعلمين من تحديد احتياجاتهم من المعلومات، والوصول إليها، وتقييمها، ومن ثم استخدامها بالكفاءة المطلوبة» (شلبي، 2014: 20)، كما

يفرض»تبادل المعلومات والآراء والمشاعر مع الأفراد والمجموعات ونقل الأفكار بصورة لفظية وغير لفظية، والتفاعل الإيجابي في المواقف التواصلية بكفاءة من خلال الاحترام والإنصات الفعال والحوار، وتفهم وجهات النظر الأخرى وتقبل الآراء، وتعزيز القيم الإنسانية الداعية إلى تنمية الحضارة الإنسانية وإثرائها» (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018: 30)، ومن هنا تشتمل هذه المهارة كذلك على: القدرة على الوصول للمعلومات بكفاءة الوقت وبفاعلية المصدر، واستخدامها وتكاملها وإدارتها وتقويمها.

4–**مهارات العمل الجماعي**؛ ويقصد بها: «العمل بنجاح مع الآخرين ومساندتهم، والإسهام في إنجاز المهام ضمن فريق عمل؛ لرفع مستوى جودة الحياة الإنسانية والبيئية، والمساهمة بفاعلية لتحقيق أهداف المجموعة، ورفع مستوى جودة العمل والإنتاج» (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018: 31).

5–**مهارات استخدام التكنولوجيا**، ويقصد بها: «استخدام التقنية الرقمية بكل أشكالها ووسائطها، وتبادل بياناتها، وإدارتها وتحليلها وتقويمها وإنتاجها في صيغ متنوعة» (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018: 31)، ومراعاة الجانب الأخلاقي عند استخدامها.

6–**مهارات التعلم الذاتي**: ويقصد بها»المثابرة في البحث والتقصي بدافع ذاتي وتعلم كيفيات التعلم من خلال إدراك الأهداف وتحديدها، واختيار طريقة التعلم الملائمة وإيجاد المصادر اللازمة، وتوظيف التقنية وتطبيقاتها للوصول إلى المعارف والمعلومات وتنمية القدرة على تحليلها واستيعابها وإنتاجها، وتوظيفها بشكل فعال في الأعمال والمهن، والاستفادة من الفرص المتاحة، والاستمرار في التعلم مدى الحياة» (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018: 31).

7–**مهارات المواطنة العالمية**: دعا المكتب الدولي للتربية (BIE) في أثناء دورته الرابعة والأربعين المنعقدة في جنيف 1994 إلى تحسين برامج التعليم الجامعي من أجل تكوين مواطن عالمي متضامن ومسؤول ومنفتح على الثقافات الأخرى، يكون قادرًا على تجاوز النزاعات، وحلّها بطريقة سلمية»، وتؤكد رؤية المملكة 2030 أهمية الدور الذي تلعبه المملكة في تلاقي الحضارات والثقافات، والذي يتطلب أن يكون لديه مواطن عالمي يمتلك المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من الانفتاح على العالم. وفي ظل تطورات القرن الحادي والعشرين في التكنولوجيا والاتصالات وما أفرزته من تقارب وتفاعل وتواجد وتعايش، مثلت جميعها متطلبات أساسية لتربية مواطن عالمي يمكنه التعامل مع القرن الحادي والعشرين بنظرة ورؤية متكاملة. ولذلك يجب على التربية أن تستخدم عملية التدريس كأداة فعالة لممارسة المعتقدات والقيم، ودور الأستاذ الجامعي في العلوم الشرعية يتمثل في تعزيز علاقات إنسانية قائمة على التعاون والتعارف، والتواصل الثقافي والحضاري، وانفتاح حضارة الإسلام على الحضارات الأخرى، ودعم مبادئ الحوار والسلام والتفاهم» (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

وعلى الرغم من أهمية تحديد هذه المهارات، إلا أن الأهم في رأي الباحثين هوكيفية مساعدة الطلاب على تعلّم وممارسة هذه المهارات، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي. ومن هنا اقترح الباحثان مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تعزيز هذه القيم.

وقد تناولت بعض الدراسات والأبحاث هذا المحور؛ فقد أجرى الناجم (2012) دراسة استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة وبطاقة تحليل محتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب العلوم الشرعية في السعودية، وعينة من معلميها في المرحلة الثانوية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ضعف معالجة محتوى مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمتطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين، وأنها قد حظيت باهتمام المعلمين. كما قام الكلثم (2013) بتحليل محتوى كتاب الفقه (1) في ضوء قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين أعدّها، وتوصل إلى ضعف معالجة محتوى الكتاب سواء على مستوى الأهداف أو الأنشطة أو المحتوى للمهارات، وبناء على ذلك توصل الباحث إلى ضرورة تضمينها ودمجها لأهميتها.

ثالثًا: استراتيجيات تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين

إن المعلم في ظل مدخل مهارات القرن الحادي والعشرين يختلف عن المعلم التقليدي؛ لذا أصبح من الضروري قيام المعلم بأدوار مختلفة تمامًا، تتطلب أن يكون المعلم فيها باحثًا عن كل ما هو جديد في تخصصه وطرق تدريسه، ومصممًا للخبرات التعليمية ولمواقف التعلم، ومستخدمًا للتكنولوجيا وما أفرزته من برمجيات وتطبيقات وأجهزة وأدوات، ومرشدًا وميسرًا للعملية التعليمية وكيفية الحصول عليها من مصادرها، ومقدمًا لمحتوى يعزز دافعية الطلاب للتعلم، ومقومًا ومشخصًا لشخصية الطالب، ومكتشفًا لنقاط القوة والضعف لديه، وقائدًا ومديرًا وقدوة لطلابه يسير بهم نحو النجاح والفعالية؛ مما يقود إلى تحقيق مخرجات تعليمية جيدة.

• التحديات التي تواجه استراتيجيات تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب العلوم الشرعية:

هناك تحديات تواجه المعلم تحديات متنوعة في التدريس في القرن الحادي والعشرين منها: نمطية وتقليدية التعليم والمناهج، والمخرجات لاختلاف المهارات التي يحتاجها سوق العمل، وضعف الخبرات الأكاديمية لدى الطلاب، ومتطلبات التربية المستدامة؛ فلن يقف التعليم عند حدود أسوار المدرسة ولن ينتهي بانتهاء اليوم الدراسي، والتقدم العلمي والتكنولوجيا وثورة المعلومات والاتصالات، وإدارة المعرفة، والعمل على استخدام التقنية وبرامجها وتصميمها وتطويرها وإدارتها. والتحدي الثقافي والفكري والقيمي في عصر العولمة، والتغير المتسارع في القيم والميول والاتجاهات والعادات والتقاليد والعلاقات الاجتماعية والأنماط السلوكية وغيرها، ودور المعلم في تنمية الانتماء والهوية الشخصية

وتعزيز القيم والأفكار الإيجابية، وتحدي العنف والإرهاب، وزيادة حدة المشكلات العالمية كالأزمات البيئية، والانفجار السكاني، والحروب، وانتشار الأوبئة، والسيطرة الاقتصادية وتناقص الموارد، والبطالة، وفقد بعض المهن والحرف لقيمتها، مقابل ظهور مهن وحرف أخرى (سبحي، 2016؛ يوسف، 2020).

- **مرتكزات استراتيجيات تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب العلوم الشرعية:**

إن المعلم مطالب بمراعاة أربعة دعائم رئيسة ينبغي تحقيقها وتعزيزها لدى المتعلم تتمثل فيما يلي: أولها التعلم للمعرفة وتطوير التفكير؛ وهو التعلم الذي لا يستهدف المعرفة فقط؛ بل يتعداها إلى إتقان أدوات المعرفة ذاتها، مثل التفكير الناقد، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرار. وثانيها التعلم للأداء؛ وتهدف إلى تزويد المتعلم بالمهارات الحياتية للحاضر والمستقبل على الصعيد الوطني والعالمي التي تمكّنه من تحقيق متطلبات العمل في القرن الحادي والعشرين، وثالثها التعلّم للتعايش مع الآخرين؛ وهو التعلم الذي يهدف إلى توجيه الأفراد نحو قيم الانتماء، وحقوق الإنسان، ومهارات الاتصال، والتعامل مع الآخرين، ومهارات التعاون والتعاطف، والتفاهم بين الثقافات، والسلم المجتمعي والعلاقات الإنسانية، وذلك لتمكين الأفراد والمجتمعات من العيش في سلام ووئام في المجتمع المحلي والعالمي. ورابعها التعلم لتحقيق الذات؛ وهو ذلك التعلم الذي يهدف إلى أن يتصرف الفرد باستقلالية ومسؤولية، وما يتصل بذلك من مهارة الإدارة الذاتية الحياتية ورؤية الإنسان لنفسه لتحديد المستقبل، وبناء الشخصية المتكاملة والقيم الروحية والتقدير الجمالي (ديلور، 1997؛ عبدالشافي، 2013؛ حفني، 2015). وهذه المكونات في ضوء القرن الحادي والعشرين تشكل الفرد المتسلح بالمعرفة والمهارات، والقادر على الابتكار ومواجهة المشكلات.

ويوضح دليل المنهج وطرق التدريس: دليل تطبيقي لمهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين (Partnership for 21st Century Skills, 2009) أن معيار المنهج وطرق التدريس هو حجر الأساس لتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين ، ويؤكد الدليل على أن طرق التدريس يجب أن تؤكد الجوانب التالية:

1-تعكس مبدأ التعليم من أجل الفهم من خلال التركيز على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وذلك بقيادة المعلم Teacher-guided الذي يعمل على تنمية تلك المهارات من خلال التخطيط للأنشطة والخبرات التي تتطلب الاستقلالية في التطبيق، والقدرة على الفهم والتفسير.

2-تخلق خبرات وفرصًا ذات معنى ليستطيع الطلبة إظهار مهارات القرن الحادي والعشرين في العالم الحقيقي.

3-تركز على المتعلمين بحيث يكونون محور العملية التعليمية من خلال ربط خبرات التعلم بمعرفة وخبرات المتعلمين.

4-تؤكد على الاستمرارية في تعديل وتطوير طرق التدريس من خلال التزام العاملين في المجال بمراجعتها؛ للتأكد من فاعليتها في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st Century Skills, 2009).

ومن هنا ينبغي على أساتذة العلوم الشرعية لكونهم المسؤولين عن تنفيذ عمليات التعليم أن يكونوا قادرين على مواكبة التكنولوجيا الحديثة؛ وتطويعها لخدمة المحتوى الاكاديمي وطرق التدريس، ومواكبة طرق التدريس الحديثة؛ لتجسيد وتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين، وتحقيق التوازن الاستراتيجي بين التعليم والتدريس المباشر وطرق التدريس المعتمدة على المشروع، وإضفاء الطابع الاجتماعي والتعاوني على عملية التعليم، وأن تعتمد على التدبر والمقارنة والنقد، ومراعاة النمو المعرفي للطلبة، واستخدام استراتيجيات تقييم متعددة، واستراتيجيات مرتكزة على الطالب، وتوفير التعلم النشط، والتعلم القائم على حل المشكلات، وخلق بيئات صفية فعالة، وفرص للتعلم المستمر، والالتزام بأخلاقيات المهنة (Lim et al., 2010؛ ترلينج وفادل، 2013؛ شلبي، 2014).

وقد أجريت عدّة دراسات لتحديد الممارسات والاستراتيجيات التي يمكن أن تعزّز مهارات القرن الحادي والعشرين، والتعرف على واقع استخدام المعلمين والأساتذة لها، ومنها: دراسة غيث (Ghaith, 2010) التي هدفت إلى تقديم نتائج دراسة استقصائية حول تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العالي، باستخدام تصميم المسح الكمي، وتشير النتائج إلى أن المهارات العلمية والتكنولوجية الأساسية للقراءة النقدية والكتابة بشكل مقنع، والوصول إلى المعلومات واستخدامها بكفاءة قد تحققت إلى حدّ كبير في سياق الدراسة؛ في حين أن المهارات الرياضية والعلمية والوعي العالمي والقضايا بين الثقافات بحاجة إلى مزيد من الاهتمام. وقد أوصى الباحث بأهمية الاستمرار في التعامل الفعال مع المهارات الأساسية والتكنولوجية؛ وضرورة تحسين مهارات القراءة والكتابة المرئية ومستويات الوعي العالمي والفهم والتقدير عبر الثقافات.

وأجرى جيدوري (2012) دراسة استخدم فيها استبانة طبقها على عينة من (163) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والعلوم بجامعة طيبة، وقد أظهرت الدراسة أن دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة لدى طلابهم في جامعة طيبة جاء بدرجة مرتفعة وكبيرة. أما التوبي والفواعير (Atobi & Al-fawair, 2016)؛ فقد قاما بإعداد استبانة موزعة على خمس مجالات رئيسية وهي: (مهارات المعارف العامة، ومهارات التعلم والإبتكار، ومهارات التواصل والتعاون، والمهارات التكنولوجية، والمهارات الحياتية والوظيفية). وقد حظيت باستجابة (70) طالبًا وطالبة من طلاب التأهيل التربوي الملتحقين في جامعة

نزوى، وأظهرت الدراسة أن دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في اكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين كان متوسطاً، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للجامعة أو الكلية التي تخرج منها الطالب.

وأظهرت نتائج دراسة راضي (2015) التي أجريت على عينة قوامها (100) من أعضاء هيئة التدريس، و(400) طالبًا وطالبة بكليات مختلفة في جامعة القصيم أن دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية التفكير الإبداعي كان بدرجة متوسطة، كما بينت دراسة إجبارة والقضاة (2018) التي أجريت على عينة عشوائية قوامها (1700) طالب وطالبة على أن واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير (التحليل، التقييم، حل المشكلات، فوق المعرفية) لدى طلبتها كان بدرجة متوسطة.

وأجرى نصار (2018) دراسة استخدم فيها الاستبانة وطبقها على (102) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر في غزة، وقد توصلت الدراسة إلى أن دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة العالمية جاء مرتفعًا.

وطبق نمر (2018) استبانة على عينة عشوائية مكونة من (200) من أعضاء هيئة التدريس من كليات علمية وإنسانية في جامعة نجران، وأظهرت الدراسة أن دور جامعة نجران في تحقيق مفهوم الاقتصاد المعرفي كان بدرجة متوسطة بشكل كلي، حيث كان دورها في تعزيز مهارات (الحوار والاتصال، والتنمية المهنية لسوق العمل، والتدريس القائم على حلّ المشكلات، وتعزيز مهارات التفكير العليا المحفزة للإبداع، والبنية التحتية للجامعة المدعمة تقنيا وتكنولوجيا) بدرجة متوسطة، بينما كانت(الشراكة المجتمعية، والتعلم الذاتي، ومهارات البحث العلمي) بدرجة ضعيفة.

أما خواجي والعمري (2019) فهدفت دراستهما إلى تحديد مستوى المهارات التدريسية اللازم توفرها لدى المعلمين في ضوء رؤية المملكة 2030 وعلاقتها بمستوى مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الأداء التدريسي للمعلمين ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم، وقد أوصت الدارسة بوضع تصور مقترح للأداء التدريسي الفعال للمعلمين في ضوء رؤية المملكة 2030.

وأجرت الكلثم (2019) دراسة استخدمت فيها المنهج الوصفي، واستبانة تم توزيعها على عينة عشوائية قوامها (600) طالب وطالبة موزعين على ثلاث كليات للعلوم والدراست الإسلامية بجامعة المجمعة، وأظهرت النتائج تدني درجة الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء النظرية البنائية. بينما استخدم عبود (2019) مقياسًا لقياس الممارسات الصفية الإبداعية موجهة إلى الطلاب من تخصصات أدبية وعلمية في جامعة الملك فيصل بلغ عددهم (133) طالبًا، وأظهرت النتائج تدني الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب.

كما استخدم الحارثي (2020) المنهج الوصفي، واستبانة، طبقها على عينة قوامها 73 عضو هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد، وكان من أبرز النتائج: أن جميع مهارات القرن الحادي والعشرين متوفرة بدرجة متوسطة، وكانت أكثر المهارات المتوفرة مهارة الاتصال والتشاركية وفهم الثقافات المتعددة، أما أقل المهارات توفرًا، فكانت التمكّن من الثقافة الإعلامية. وقدمت الدراسة آليات مقترحة لتضمين المهارات في برامج الإعداد التربوي للمعلم.

كما قام الشمري والشمري (2020) باستخدم استبيان على جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل وعددهم (82) عضوًا، ومن أبرز النتائج: تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) بمستوى عالٍ.

وفي سياق متصل وظفت دراسة العطاب (2020) استبانة طبقت على عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعتي بيشة وأب، أظهرت نتائجها أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات (إدارة فن التعليم، الاتصال والتشارك، الاقتصاد المعرفي، التفكير العليا) كانت كبيرة، أما مهارات التقويم فمتوسطة، بينما كانت مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم منخفضة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجامعة في جميع المجالات ما عدا مجال التقويم فقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة لصالح جامعة أب.

وأظهرت نتائج دراسة نمر (2020) التي أجريت على عينة مكونة من (629) طالبا وطالبة من الكليات الأدبية والعلمية بجامعة نجران أن واقع التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وأقرانهم، والطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة مع أنشطة الجامعة كانت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة أن يكون لأعضاء هيئة التدريس الدور الأكبر في خلق فرص تساعد على إحداث التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

كما استخدمت العمري (2021) استبانة للتعرف على رأي عينة عشوائية قوامها (702) طالبة في السنة التحضيرية في جامعة طيبة نحو دور الأستاذ الجامعي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء رؤية المملكة 2030، وكشفت نتائجها أن دورهم كان بدرجة عالية، وقد جاءت المهارات الحياتية والمهنية في المرتبة الأولى، ثم مهارات التواصل الفعال، وأخيرًا مهارات التعلم والابتكار.

وبناءً على ما سبق خلص الباحثان إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

- أفاد البحث من الدراسات السابقة في دعم وتعزيز مشكلة البحث، وبناء أدواته، وتحليل نتائجه.
- ندرة البحوث التي تناولت واقع استراتيجيات أعضاء هيئة التدريس في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في مختلف التخصصات، بل لم يجد الباحثان في حدود علمهما بحثًا تناول ذلك في الكليات الشرعية، لذا تعد هذه الدراسة الأولى في هذا المجال، وقد تميزت بما يلي: أهدافها، ومتغيراتها، ومجتمعها، وعينتها.
- توصل البحث إلى مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب التي ينبغي على أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات توظيفها لذلك.
- أهمية الاعتماد على مدخل مهارات القرن والعشرين في تصميم المناهج بعامة والعلوم الشرعية بخاصة، واستراتيجيات التدريس وإجراءته، في ظل عصر التحولات المتسارعة.
- أن الكليات الشرعية بحاجة إلى مربين مبدعين، وأخصائيين مدربين، واستشاريين يهتمون بطلابهم، ويكونون قدوة لهم، ويتمتعون بمعرفة واسعة؛ ليصبح لدينا طلاب صالحون لوطنهم ومجتمعهم، وأكفاء وناشطون، يعتزون بهويتهم، ويبرعون في شتى المهارات المطلوبة، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي تمكين الطلاب منها، واقتراح استراتيجيات تدريسية متضمنة لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين يمكن لأساتذة العلوم الشرعية من توظيفها.
- يتطلب النموذج الجديد للتعليم في القرن الحادي والعشرين تحولًا شاملًا لنظم التعلم، تغطي المناهج الدراسية والتوظيف الجديد للمعلم ودمج التكنولوجيات.

منهج البحث وإجراءاته:

عمد الباحثان في هذا الجزء إلى تناول منهج البحث المستخدم وإجراءاته، ومجتمع البحث وعينته، والأداة المستخدمة لجمع البيانات، والتأكد من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها، واستقصاء مظاهرها، وعلاقاتها المختلفة، وتحليلها، وتفسيرها، والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع، وتحسينه.

مجتمع البحث:

حُدد مجتمع البحث من فئتين: الفئة الأولى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التالية: (الشريعة، أصول الدين، الدراسات الإسلامية) في جامعتي الإمام (كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء)، والأمير سطام بالخرج البالغ عددهم (236) عضو هيئة تدريس، والفئة الثانية تتمثل في طلاب تلك الجامعات والبالغ عددهم (3570) طالبًا، لكون هاتين الفئتين تحققان أهداف الدراسة؛ وهي التعرف على واقع توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

عيّنة البحث:

شملت عينة عشوائية طبقية مكونة من (190) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بنسبة (80.5%) من إجمالي أعضاء هيئة التدريس، وكذلك عينة عشوائية طبقية مكونة من (347) طالبًا بأقسام أصول الدين والشريعة والدراسات الإسلامية، موزعة على الأقسام وفقًا لنسبة كل قسم من العدد الكلي للطلاب.

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقًا لخصائصهم الوظيفية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	عضو هيئة تدريس	190	35.4
	طالب	347	64.6
الجامعة	الإمام محمد بن سعود الإسلامية	311	57.9
	سطام بن عبد العزيز	226	42.1
التخصص	أصول الدين	153	28.5
	الشريعة	158	29.4
	الدراسات الإسلامية	226	42.1
	الإجمالي	537	100.0

يتضح من خلال الجدول (1) أنه بالنسبة لمتغير المسمى الوظيفي فإن النسبة الأكبر من أفراد العينة من الطلاب، في حين أن هناك (190) من أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس، وفيما يتعلق بمتغير الجامعة، فإنّ هناك (311) من أفراد العينة بجامعة الإمام (كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء)، مقابل (226) من أفراد العينة بجامعة سطام بن عبد العزيز، وبالنسبة لمتغير التخصص، فإنّ النسبة الأكبر من أفراد العينة تخصصهم دراسات إسلامية، كما أنّ هناك (158) من أفراد العينة تخصصهم شريعة، وهناك (153) طالبًا تخصصهم أصول دين.

إجراءات تطبيق البحث:

- تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي تعزيزها لدى طلاب كليات العلوم الشرعية من خلال الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة.
- بناء قائمة بالاستراتيجيات التدريسية المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الكليات الشرعية من خلال الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة.
- بناء استبانة للتعرف على واقع توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب بناء على القائمة المعدة.
- تحكيم الاستبانة من قبل المتخصصين وأخذ آرائهم حول أبعاد الاستبانة وفقراتها من حيث الصياغة والبناء.
- تطبيق الاستبانة على عينة من أفراد الدراسة للتحقق من صدق وثبات الاستبانة.
- تطبيق الاستبانة بعد التحقق من مؤشراتها السيكومترية على العينة الأساسية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- تفريغ النتائج على البرنامج الإحصائي SPSS بهدف تحليلها وفق أسئلة الدراسة.

أداة البحث:

وجد الباحثان أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف البحث هي «الاستبانة»، ولذلك فقد أُعدت من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد طلب الباحثان من أفراد الدراسة الإجابة إلكترونيًا عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات، وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية، تم تصنيف الإجابات إلى خمس مستويات متساوية:

جدول (2) يوضح تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	منعدمة
4.21 – 5.0	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق أداة البحث:

للتأكد من صدق الأداة قام الباحثان باستخدام طريقتين؛ هما:

1–الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكمين): فقد عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين، وفي ضوء ملاحظة المحكمين أجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية.

2–صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث: حُسِبَ صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (50) فردًا من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) يوضح معامل ارتباط بيرسون لعبارات محاور البحث بالدرجة الكلية لكل محور

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.578**	13	0.631**	22	0.646**	36	0.636**	41	0.656**	48	0.662**	54	0.711**
2	0.556**	14	0.595**	23	0.662**	37	0.660**	42	0.524**	49	0.694**	55	0.704**
3	0.600**	15	0.675**	24	0.631**	38	0.728**	43	0.608**	50	0.680**	56	0.683**
4	0.601**	16	0.705**	25	0.703**	39	0.680**	44	0.550**	51	0.605**	57	0.684**
5	0.536**	17	0.694**	26	0.692**	40	0.710**	45	0.464**	52	0.654**	58	0.696**

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
6	**0.547	18	**0.634	27	**0.606	–	–	46	**0.523	53	**0.715	59	**0.723
7	**0.647	19	**0.654	28	**0.650	–	–	47	**0.726	–	–	60	**0.862
8	**0.674	20	**0.631	29	**0.631	–	–	–	–	–	–	61	**0.838
9	**0.672	21	**0.650	30	**0.613	–	–	–	–	–	–	–	–
10	**0.607	–	–	31	**0.662	–	–	–	–	–	–	–	–
11	**0.695	–	–	32	**0.717	–	–	–	–	–	–	–	–
12	**0.600	–	–	33	**0.671	–	–	–	–	–	–	–	–
–	–	–	–	34	**0.671	–	–	–	–	–	–	–	–
–	–	–	–	35	**0.699	–	–	–	–	–	–	–	–

** دال عند مستوى 0.01

جدول (4) يوضح معامل ارتباط بيرسون لأبعاد محاور البحث بالدرجة الكلية للأداة

الأبعاد	معامل الارتباط	الأبعاد	معامل الارتباط
استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	**0.889	**استراتيجيات تعزيز مهارات استخدام التكنولوجيا**	**0.859
استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الإبداعي	**0.820	**استراتيجيات تعزيز مهارات التعلم الذاتي**	**0.649
استراتيجيات تعزيز مهارات التواصل والمعلومات والإعلام	**0.863	**استراتيجيات تعزيز مهارات المواطنة العالمية**	**0.545
استراتيجيات تعزيز مهارات العمل الجماعي	**0.896	–	–

دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجداول (3، 4) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحثان بقياس الثبات باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

المجال	معامل الثبات	المجال	معامل الثبات
استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	0.819	**استراتيجيات تعزيز مهارات استخدام التكنولوجيا**	0.831
استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الإبداعي	0.804	**استراتيجيات تعزيز مهارات التعلم الذاتي**	0.867
استراتيجيات تعزيز مهارات التواصل والمعلومات والإعلام	0.835	**استراتيجيات تعزيز مهارات المواطنة العالمية**	0.807
استراتيجيات تعزيز مهارات العمل الجماعي	0.851	**الثبات الكلي**	0.917

يتضح من خلال من الجدول (5) أن استبانة البحث تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث الحالية.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، أُفرغت البيانات وأدخلت في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة

للبحث الحالي، والتي شملت: التكرارات، النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفاكرونباخ، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في استجابات أفراد البحث.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

تناول هذا الجزء عرض نتائج البحث الميدانية ومناقشتها على النحو التالي:

السؤال الأول: ما الاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب التي يمكن لأساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية توظيفها لذلك؟

وقد توصل الباحثان من خلال الرجوع إلى الدراسات والأدبيات المتعلقة بالبحث إلى مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب التي يمكن لأساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية توظيفها لذلك، وهي التي تكونت منها فقرات أداة البحث.

السؤال الثاني: ما درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب؟

للتعرف على درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث، وذلك على النحو التالي:

أولاً: استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار

جدول (6) يوضح درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطلاب من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب.

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس			الطلاب		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	طرح أنواع متعددة من المسائل الشرعية من واقع الحياة.	3.83	0.94	3	3.90	0.93	4
2	تصميم أنشطة تحوي مشكلات أو مسائل شرعية تنمي أنواع مختلفة من الاستدلال (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج).	3.46	0.95	9	3.66	1.07	8
3	الحث على الدقة في تحديد المشكلة أو المسألة الشرعية.	3.85	0.98	2	4.03	0.93	1
4	تشجيع الطلاب على جمع المعلومات حول المشكلة أو المسألة الشرعية.	3.57	1.00	7	3.95	1.05	3
5	التحفيز على إبداء الرأي ووجهات النظر حول المشكلات أو المسائل الشرعية.	3.81	0.99	4	3.72	1.16	7
6	التشجيع على تقديم الأدلة والبراهين على الأحكام والمسائل الشرعية التي تدعم توجههم.	3.88	1.09	1	3.96	1.02	2
7	تدريب الطلاب على تحديد العلاقة بين الأدلة والبراهين والمشكلات والمسائل الشرعية.	3.64	1.04	5	3.76	1.06	6
8	تدريب الطلاب على التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين المشكلات والمسائل الشرعية.	3.49	1.03	8	3.76	1.04	5
9	التوجيه إلى تقييم المعلومات الشرعية المطروحة والأدلة والادعاءات.	3.36	1.03	10	3.64	1.06	10
10	التوجيه إلى التأمل النقدي لعمليات التعلم (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج، الاستدلال).	3.28	1.13	11	3.49	1.13	12
11	التحفيز على اتخاذ القرار لأي البدائل المناسبة لحل المشكلة أو المسألة الشرعية بناء على الأدلة والبراهين.	3.26	1.09	12	3.65	1.03	9
12	تشجيع الطلاب على التفكير باستقلالية دون التأثر بآراء الآخرين.	3.62	1.02	6	3.55	1.11	11
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.59	0.73	–	3.75	0.77	–

يوضح الجدول (6)، ما يلي: على مستوى العبارات، جاءت استجابات الأساتذة جميعها بدرجة عالية؛ ماعدا العبارات (9، 10، 11) فقد جاءت بدرجة متوسطة، وربما يعزى ذلك لكونها من المهارات المعقدة التي تحتاج إلى مزيد من التدريب، بينما جاءت استجابات الطلاب حول عبارات المحور بدرجة استخدام (عالية)؛ وربما يعود هذا التباين لكون بعض العبارات تحتاج إلى وعي عميق، مما يجعل إجابة الأساتذة أكثر دقة وواقعية.

أما بشكل كلي فقد جاءت درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكذلك من وجهة نظر الطلاب جاءت عالية، ويشير ذلك إلى مستوى ممارسة كافٍ؛ ولكن لا يرتقي إلى مستوى الطموح والتميز، لذا فإنها تحتاج إلى مزيد من الاستمرارية والتدريب والدعم؛ لكون المهارات في هذا المحور تُعد من أبرز الاتجاهات، لنقل الطلاب من مجرد الحفظ والتلقين إلى وضعهم أمام مشكلات حقيقية شعروا بها أو عايشوها، كما تكسبهم قيمًا عالية كالتروي والتبين قبل إطلاق الأحكام، وسلامة التفكير، وسمات الإنصاف والوضوح والواقعية؛ وهي سمات تتميز بها الشخصية المسلمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العطاب (2020)، بينما تختلف مع نتيجة نمر (2018)، وإجبارة والقضاة (2018)، والحارثي (2020)؛ وربما يعود ذلك لاختلاف مجتمع وعينة البحث، كما تدل على مستوى من التركيز أعلى في جامعتي الإمام محمد والأمير سطام.

ثانياً: استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الإبداعي

جدول (7) يوضح درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب من وجهة نظرهم ووجهة نظر الطلاب

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس			الطلاب		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
13	الحث على صياغة المسألة الشرعية بأسلوب الطلاب الخاص.	3.35	1.14	8	3.66	1.17	4
14	التشجيع على توليد بدائل وحلول شرعية مبتكرة من خلال تهيئة مثيرات تعليمية مناسبة (كالعصف الذهني، والألغاز، والأسئلة المتشعبة، والخرائط الذهنية والمفاهيمية..).	3.46	1.09	4	3.47	1.16	8
15	تثمين واحترام حلول الطلاب الإبداعية حول المشكلات والمسائل الشرعية.	3.85	0.84	1	3.62	1.21	7
16	اعتماد أكثر من طريقة أو أسلوب لحل بعض المشكلات أو المسائل الشرعية.	3.45	1.08	5	3.76	1.10	1
17	التشجيع على استنتاج علاقات جديدة بين المفاهيم الشرعية وتفسيرها بشكل علمي متميز.	3.44	1.08	6	3.65	1.13	5
18	منح فرص التساؤل للحلول أو البدائل أو الأحكام الشرعية المقترحة.	3.48	1.07	3	3.74	1.08	2
19	تعزيز إجابات الطلاب التي تدل على تغيير مسار التفكير ومرونته عند مواجهة مشكلة شرعية مستجدة.	3.56	1.02	2	3.73	1.11	3
20	الحث على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة للمسائل والأفكار الشرعية.	3.38	1.07	7	3.64	1.10	6
21	تدريب الطلاب على بناء صورة عقلية تخيلية مستقبلية لحلول وأفكار شرعية ممكنة.(قصة غير مكتملة يتخيل الطالب نهايتها، تخيل نفسك تعيش في عهد الصحابة، صف ما تراه..).	2.96	1.26	9	3.30	1.22	9
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.44	0.80	–	3.62	0.86	–

يوضح الجدول (7)، ما يلي: على مستوى العبارات؛ فقد جاءت جميعها بدرجة استخدام عالية؛ ما عدا العباراتين (13، 20) إذ جاءت بدرجة متوسطة لدى الأساتذة، وجاءت العبارة (21) لدى الأساتذة والطلاب بدرجة متوسطة.

أما بشكل كلي فإن درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب جاءت عالية، ويشير ذلك إلى مستوى ممارسة كافٍ، ولكن لا يرتقي إلى المستويات المأمولة، لذا فإنها تحتاج إلى مزيد من الجهود الرامية إلى التطوير؛ لكون هذه المهارات لا تختص بفئة معينة، بل أي فرد يتعلم بحماسة في نطاق اهتمامه الموجه نحو قضية أو موضوع معين يصبح مبدعًا، فلكي يكون الإنسان مبدعًا فإن عليه أن يحلم أحلامًا خيالية واسعة (سعادة، 2003)، ولأن التدريس المنظم والاستراتيجيات والتدريبات تحسن الذكاء وعمليات التفكير في هذا العالم التنافسي المعلوماتي سريع التغير، وهي تقابل احتياجات المجتمعات المتطورة في الألفية الثالثة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة راضي (2015)، والتوبي والفواعير (Ato-bi & Alfawair,2016)، ونمر (2018)، والكلثم (2019)، وعبود (2019)، والحارثي (2020) التي توصلت إلى أن مستوى تعزيز الجامعات لها بدرجة متدنية أو متوسطة، وربما يعود ذلك لاختلاف عينة ومجتمع البحث، ويشير الباحثان إلى أن هذه الدراسة هي الوحيدة التي أجريت في كليات الشرعية في جامعتي الإمام محمد (كليات الشريعة بالأحساء)، والأمير سطام، كما يمكن تفسير ذلك بمستوى من التميز أعلى في هاتين الجامعتين، وبخاصة في مجال العلوم الشرعية.

ثالثاً: استراتيجيات تعزيز مهارات التواصل والمعلومات والإعلام

جدول (8) يوضح درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات التواصل والمعلومات والإعلام لدى الطلاب من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس			الطلاب		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
22	إعطاء الطلاب فرصة لشرح بعض المسائل الشرعية لزملائهم.	3.58	1.17	6	3.57	1.19	8
23	التدريب على كتابة رسائل أو مقالات تتضمن توجيهات شرعية أو تمثيل للمعرفة الشرعية من خلال الحياة الواقعية.	3.18	1.25	13	3.48	1.15	12
24	تشجيع الطلاب على نشر المعرفة الشرعية من خلال الوسائل الإعلامية والمعلوماتية المتعددة.	3.47	1.15	9	3.33	1.24	14
25	تهيئة مواقف تعليمية تتطلب جمع المعلومات الشرعية أو الاستشهاد بمعلومة شرعية مرتبطة بالدروس من مصادرها الصحيحة المعلوماتية والإعلامية.	3.55	1.03	7	3.60	1.12	7
26	الحث على تقويم مدى صحة المعرفة الشرعية المستقاة من الوسائل العلمية والمعلوماتية.	3.48	1.01	8	3.61	1.12	6
27	تكليف الطلاب بمهمة المتابعة والاستفادة مما ينشر من معلومات شرعية في الوسائل الإعلامية لتوظيفها في الدرس.	3.04	1.20	14	3.50	1.25	10
28	إرشاد الطلاب إلى بعض الوسائل الإعلامية الهادفة للاستفادة منها في الحصول على المعلومات الشرعية.	3.60	1.00	5	3.71	1.11	2
29	الحث على الالتزام بالقيم الأخلاقية الشرعية (الصدق، الأمانة، عدم التحيز،..) عند نقل الرسالة الإعلامية.	4.12	0.98	1	4.07	1.05	1
30	التأكيد على الالتزام بحقوق النشر عند تحميل فيديو أو رسالة صوتية من الوسائل الإعلامية والمعلوماتية.	3.71	1.16	3	3.65	1.15	3
31	تدريب الطلاب على التفريق بين الحقيقة والرأي في الرسائل الإعلامية.	3.24	1.25	12	3.56	1.19	9
32	التشجيع على كشف الرسائل المزيفة والقيم غير الملائمة والمخالفة للأحكام الشرعية والعمل على رفضها.	3.64	1.16	4	3.62	1.19	5

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس			الطلاب		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
33	تدريب الطلاب على الحوار الهادف حول المشكلات والمسائل الشرعية.	3.83	0.99	2	3.65	1.14	4
34	التشجيع على تقديم الآراء النقدية للمضامين الإعلامية وفقا للمنظور الشرعي.	3.41	1.15	10	3.41	1.19	13
35	تدريب الطلاب على تصنيف المعلومات الشرعية التي تم جمعها وتنظيمها.	3.30	1.04	11	3.50	1.21	11
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.51	0.82	_	3.59	0.86	_

يوضح الجدول (8)، ما يلي: على مستوى العبارات؛ فقد تراوحت استجابة الأساتذة ما بين درجة استخدام (متوسطة إلى عالية)، فقد جاءت جميعها عالية ما عدا العبارات (23، 27، 31، 35) فقد جاءت متوسطة؛ مما يشير إلى أهمية الدعم والتشجيع، بينما جاءت استجابات الطلاب جميعها بدرجة عالية ما عدا العبارة (24)، وربما يعزى هذا التباين لكون العبارات في هذا المحور معقدة وتحتاج إلى وعي عميق؛ مما يجعل استجابات الأساتذة أكثر دقة وواقعية.

أما بشكل كلي فقد كانت درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات التواصل والمعلومات والإعلام من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب جاءت عالية، وهي نتيجة تشير إلى مستوى كافٍ، إلا أنه يظل بحاجة إلى مزيد عناية، لكون المشكلة لا تقتصر في تأثير الإعلام ووسائله على الأفراد المتعلمين في الوقت الحاضر، بل تتجاوز ذلك إلى كيفية التعامل مع إنتاجها ومحتواها الإعلامي، وما تشتمل عليه التربية الإعلامية من مهارات ينبغي التركيز عليها وإكسابها الطلاب كالتحدث، والقراءة، والكتابة، والمهارات الاجتماعية، والثقافية، والمشاركة الهادفة؛ لإنتاج المحتوى الإعلامي ذاته؛ مما يساعد المتعلمين على التواصل الفعال (لعيس، 2015). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العطاب (2020)، بينما تختلف مع دراسة التوبي والفواعير (Atobi & Alfawair, 2016)، ونمر (2018)، والحارثي (2020) التي توصلت إلى أن مستوى توافر مهارات التشاركية والاتصال، ودور الجامعات كان بدرجة متوسطة، وربما يعود ذلك إلى اختلاف عينة ومجتمع البحث، وربما إلى الجهود المتميزة في هاتين الجامعتين للارتقاء بمستوى الطلاب في هذا المجال.

رابعاً: استراتيجيات تعزيز مهارات العمل الجماعي:

جدول (9) يوضح درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات العمل الجماعي من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس			الطلاب		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
36	استخدام استراتيجيات التعلّم الداعمة للعمل الجماعي (كالتعلم التعاوني، وطريقة المناقشة، والمشروعات الجماعية..).	3.88	0.98	2	3.71	1.11	2
37	التأكيد على مبادئ وأسس العمل الجماعي (الإيجابية، تحمل المسئولية، الإصغاء، الاحترام المتبادل..).	3.92	0.97	1	3.83	1.04	1
38	تدريب الطلاب على استخدام المهارات الشخصية في مساعدة الآخرين على تحقيق الهدف.	3.57	1.16	3	3.59	1.10	3
39	الاستفادة من تطبيقات التواصل للتشارك ومناقشة المسائل العلمية الشرعية جماعيا.	3.33	1.20	5	3.55	1.12	5
40	الحثّ على التفاعل الإيجابي مع قضايا المجتمع كالتوعية من نواقل الأمراض وغيرها وفقا للمنظور الشرعي.	3.46	1.11	4	3.56	1.13	4
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.63	0.87	_	3.65	0.87	_

يوضح الجدول (9)، ما يلي: على مستوى العبارات فقد جاءت استجابات الأساتذة جميعها بدرجة عالية ما عدا العبارة (٣٩) فقد جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت استجابات الطلاب جميعها بدرجة عالية.

أما بشكل كلي فقد جاءت درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات العمل الجماعي في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب كذلك بدرجة عالية، وهي نتيجة تشير إلى مستوى كافٍ إلا أنه بحاجة إلى مزيد عناية، لكون المجتمعات تستمد قوتها من إرثها الاجتماعي الناتج من اندماج أفرادها وترابطهم وتماسكهم، وهو ما يستدعي أن تقوم المؤسسات التعليمية وبخاصة الجامعات بدورها في تعزيز أنماط التفاعل الاجتماعي داخلها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العطاب (2020)، بينما تختلف مع دراسة التوبي والفواعير (2016 Atobi & Alfawair,)؛ التي توصلت إلى أن دور الجامعات العمانية في اكساب خريجيها لمهارات التعاون كان بدرجة متوسطة، وبالمثل دراسة نمر (2020)، فقد توصلت إلى أن واقع التفاعل الاجتماعي بين الطلاب كان بدرجة متوسطة كذلك، وربما تفسير ذلك يعود إلى اختلاف عينة ومجتمع البحث، وإلى سعي الأساتذة في هاتين الجامعتين التي أجري فيهما هذا البحث إلى تحقيق هذا المبدأ الشرعي في سلوك طلابها.

خامساً: استراتيجيات تعزيز مهارات استخدام التكنولوجيا

جدول (10) يوضح درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات استخدام التكنولوجيا لدى الطلاب من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس			الطلاب		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
41	استخدام التقنيات الرقمية والإنترنت في القاعات الدراسية من أجل تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحوها.	3.62	1.01	5	3.74	1.14	3
42	تكليف الطلاب بأبحاث تتطلب الدخول على محركات البحث وأدوات التصفح المتنوعة.	4.03	1.00	1	3.97	1.07	1
43	تحديد مواقع إلكترونية يمكن الرجوع إليها لإثراء موضوع الدرس.	3.65	1.12	4	3.58	1.20	5
44	استخدام اليوتيوب لتوضيح بعض عناصر الدرس.	3.25	1.17	7	3.26	1.28	7
45	استخدام البلاك بورد أو غيرها من التطبيقات التعليمية أو الإيميل كوسيلة لاستلام الواجبات والمشروعات البحثية.	3.99	1.07	2	3.90	1.22	2
46	إجراء بعض الاختبارات التقويمية من خلال التطبيقات الإلكترونية المناسبة.	3.66	1.10	3	3.69	1.18	4
47	توضيح القضايا الأخلاقية والقانونية المتعلقة بالوصول للمعرفة الشرعية.	3.37	1.19	6	3.58	1.12	6
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.65	0.75	–	3.67	0.84	–

يوضح الجدول (10)، ما يلي: على مستوى العبارات جاءت استجاباتهم جميعًا الأساتذة والطلاب بدرجة استخدام عالية؛ ما عدا العبارة (47) فقد جاءت متوسطة في استجابات الأساتذة فقط، أما (44) فقد جاءت بدرجة متوسطة في استجابات الأساتذة والطلاب.

أما بشكل كلي؛ فكانت درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات استخدام التكنولوجيا لدى الطلاب من وجهة نظرهم وكذلك من وجهة نظر الطلاب عالية، وهي نتيجة تشير إلى مستوى كافٍ إلا أن الأساتذة مطالبون بتوظيفها على نحو واسع ومتميز؛ لكونها من أهم المهارات التي ينبغي إكسابها للطلاب في قرن يتميز بثورة تكنولوجية هائلة، لا يمكن للأفراد والمجتمعات أن يرتقوا –بعد توفيق الله– إلا بمواكبتها، إضافة لكونها رافد مهم لزيادة وعي المتعلمين الشرعي والبحثي والاجتماعي والاقتصادي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غيث (Ghaith, 2010)، والشمري والشمري (2020)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة التوبي والفواعير (2016 Atobi & Alfawair,) التي توصلت إلى أن دور الجامعات العمانية كان بدرجة متوسطة، والعطاب (2020) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعتي بيشة وأب لمهارات استخدام تكنولوجيا كان بدرجة قليلة. وربما يعزى ذلك لاختلاف عينة ومجتمع البحث، وجهود الجامعتين في توفير بيئة تتوافر فيها متطلبات استخدام التكنولوجيا.

سادساً: استراتيجيات تعزيز مهارات التعلم الذاتي:

جدول (11) يوضح درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس			الطلاب		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
48	التأكيد على قيم الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج أثناء أداء المهام المتعلقة بالمقرر.	3.91	0.99	3	3.78	1.07	3
49	استخدام الاستراتيجيات الداعمة للتعلم الذاتي كالصف المقلوب والتعلم التعاوني وتعليم الأقران ولعب الأدوار والتعلم للإتقان.	3.26	1.16	6	3.50	1.11	6
50	تقديم التغذية الراجعة بفاعلية من أجل بناء المعرفة الشرعية بناء سليما.	3.59	1.09	4	3.64	1.05	5
51	التأكيد على مبدأ أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة.	4.13	0.95	1	3.94	1.08	1
52	الحث على توسيع التعلم الشخصي لاكتساب المعرفة والخبرة الشرعية.	3.94	0.97	2	3.94	1.01	2
53	استخدام أساليب التقويم الذاتي في أثناء سير العملية التعليمية لمتابعة أساليب تعلم الطلاب.	3.56	1.10	5	3.67	1.06	4
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.73	0.79	_	3.75	0.83	_

يوضح الجدول (11)، ما يلي: على مستوى العبارات؛ جاءت استجاباتهم جميعًا: أساتذة وطلابا بدرجة استخدام عالية؛ ما عدا العبارة (٤٩) فقد جاءت بدرجة متوسطة في استجابات الأساتذة.

أما بشكل كلي؛ فكانت درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تعزيز مهارات التعلم الذاتي من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب كذلك بدرجة عالية؛ وهي نتيجة تشير إلى مستوى كافٍ إلا أنها بحاجة إلى مزيد من العناية والتميز؛ لكونها مهارات ضرورية لطلاب الجامعات في عصر التقدم التكنولجي الهائل والثورة المعلوماتية؛ ليتمكنوا من الاستمرارية في تحمل تعليم أنفسهم، والقدرة على الحصول على المعلومات بأنفسهم والوصول إليها، ومواصلة التعلم مدى الحياة، والتدرب على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، ومواكبة الانفتاح الكبير والمستمر. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نمر (2018) التي أظهرت أن دور جامعة نجران في تعزيز مهارات التعلم الذاتي كان بدرجة ضعيفة، وربما يعزى ذلك إلى اختلاف عينة ومجتمع البحث، ومستوى من التركيز أعلى من قبل الأساتذة في الجامعتين التي أجريت فيهما الدراسة.

سابعاً: استراتيجيات تعزيز مهارات المواطنة العالمية

جدول (12) يوضح درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تعزيز مهارات المواطنة العالمية لدى الطلاب من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس			الطلاب		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
54	تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الاختلافات الثقافية والهويات المتعددة ما لم تخالف الشرع.	3.75	1.02	6	3.71	1.05	4
55	تنمية مهارات التفاعل مع الآخرين على اختلاف ثقافاتهم.	3.75	1.10	7	3.68	1.06	6
56	التأكيد على قيم حقوق الإنسان الموافق للشرع كالتفاوض وبناء السلام والمسؤولية الاجتماعية والعدالة الاجتماعية.	3.94	0.98	3	3.74	1.04	1
57	تطوير سلوكيات الاهتمام بالآخرين والتعاطف معهم.	3.98	1.01	2	3.74	1.13	2

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس			الطلاب		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
58	التشجيع على الاهتمام بالقضايا العالمية المعاصرة والتجاوب معها ما لم تخالف الشرع.	3.76	1.04	5	3.55	1.19	8
59	التأكيد على مهارات إدارة الاختلافات وحل النزاعات.	3.55	1.07	8	3.57	1.13	7
60	تشجيع الطلاب على مساعدة المحتاجين والأعمال التطوعية.	3.87	1.12	4	3.70	1.16	5
61	تشجيع الطلاب على نبذ العنف والتطرف وأشكال التمييز العنصري.	4.14	1.00	1	3.73	1.34	3
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.84	0.82	_	3.68	0.88	_

يوضح الجدول (12)، ما يلي: **على مستوى العبارات؛** جاءت استجابات الأساتذة والطلاب حول عبارات المحور جميعها بدرجة استخدام (عالية).

أما بشكل كلي؛ فكانت درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تعزيز مهارات المواطنة العالمية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب كذلك جاءت عالية. وهي نتيجة تشير إلى مستوى كافٍ إلا أنه من منطلق أهميتها بحاجة إلى مزيد من العناية والتطوير؛ لكون مهارات المواطنة العالمية من المهارات المهمة في عالم تسوده النزاعات والمشكلات، وهو ما يستدعي أن تعمل المؤسسات التعليمية وبخاصة الجامعات على ترسيخها، ودعمها بالأدلة الشرعية، وما تشتمل عليه من قيم كالعدالة الاجتماعية، والتنمية المستدامة، وحقوق الإنسان، والتسامح، والتعاطف، ونبذ العنف، والتطرف، وأشكال التمييز العنصري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيدوري (2012)، ونصار (2018)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة غيث (Ghaith, 2010)، والحارثي (2020)، وربما يعزى ذلك لاختلاف عينة ومجتمع البحث، واهتمام الجامعتين بتطوير اتجاهات الطلاب والأساتذة في هذا المجال.

ومن خلال العرض السابق لمدى استخدام أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلاب، نجدها جاءت كالتالي:

جدول (13) يوضح درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من وجهة نظرهم ووجهة نظر الطلاب

م	الاستراتيجيات	وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس			وجهة نظر الطلاب		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	**استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات**	3.59	0.73	5	3.75	0.77	1
2	**استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الإبداعي**	3.44	0.80	7	3.62	0.86	6
3	**استراتيجيات تعزيز مهارات التواصل والمعلومات والإعلام**	3.51	0.82	6	3.59	0.86	7
4	**استراتيجيات تعزيز مهارات العمل الجماعي**	3.63	0.87	4	3.65	0.87	5
5	**استراتيجيات تعزيز مهارات استخدام التكنولوجيا**	3.65	0.75	3	3.67	0.84	4
6	**استراتيجيات تعزيز مهارات التعلم الذاتي**	3.73	0.79	2	3.75	0.83	2
7	**استراتيجيات تعزيز مهارات المواطنة العالمية**	3.84	0.82	1	3.68	0.88	3
	المتوسط الحسابي العام	3.62	0.69	_	3.67	0.73	_

يتضح من الجدول (13): أن درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من وجهة نظرهم جاء بدرجة عالية، حيث تأتي استراتيجيات تعزيز مهارات المواطنة العالمية بالمرتبة الأولى، تليها استراتيجيات تعزيز مهارات التعلم الذاتي، وبالمرتبة الثالثة تأتي استراتيجيات تعزيز مهارات استخدام التكنولوجيا، وتأتي استراتيجيات تعزيز مهارات العمل الجماعي بالمرتبة الرابعة، تليها استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وبالمرتبة السادسة تأتي استراتيجيات تعزيز مهارات التواصل والمعلومات والإعلام، وفي المرتبة الأخيرة تأتي استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الإبداعي.

كما يوضح الجدول أن درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب جاءت بدرجة عالية، حيث تأتي استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بالمرتبة الأولى، يليها استراتيجيات تعزيز مهارات التعلم الذاتي، وبالمرتبة الثالثة تأتي استراتيجيات تعزيز مهارات المواطنة العالمية، وتأتي استراتيجيات تعزيز مهارات استخدام التكنولوجيا بالمرتبة الرابعة، يليها استراتيجيات تعزيز مهارات العمل الجماعي، وبالمرتبة السادسة تأتي استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الإبداعي، وفي الأخير تأتي استراتيجيات تعزيز مهارات التواصل والمعلومات والإعلام. وتشير النتائج السابقة إلى أهمية إيلاء الاستراتيجيات التدريسية المقترحة مزيدًا من العناية، وبخاصة استراتيجيات تعزيز مهارات التواصل والمعلومات والإعلام، واستراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الإبداعي حتى تصل جميعها إلى مستوى التميز والتوظيف بدرجة عالية جدًا.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب تعزى لاختلاف متغير المسمى الوظيفي؟

جدول (14) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب وفقًا لاختلاف المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عضو هيئة تدريس	190	3.63	0.68	0.683	0.495
طالب	347	3.67	0.73		

يتضح من خلال الجدول (14) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد البحث حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لاختلاف متغير المسمى الوظيفي، وتُشير إلى تقارب استجابات أفراد البحث، وتؤكد ما تم التوصل إليه من نتائج.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم وفقًا لاختلاف متغيري (الجامعة، التخصص)؟

1- الفروق باختلاف متغير الجامعة:

جدول (15) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من وجهة نظرهم وفقًا لاختلاف متغير الجامعة

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإمام محمد بن سعود الإسلامية	73	3.56	0.78	1.025	0.307
الأمير سطام	117	3.67	0.62		

يتضح من خلال الجدول (15) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام حول توظيفهم للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب وفقًا لاختلاف متغير الجامعة وتُشير النتيجة إلى تقارب استجابات أفراد البحث.

2- الفروق باختلاف متغير التخصص:

جدول (16) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من وجهة نظرهم وفقًا لاختلاف التخصص

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.445	2	0.222	0.459	0.632
داخل المجموعات	101.755	210	0.485		
المجموع	102.200	212			

يتضح من خلال الجدول (16) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة من أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام حول درجة توظيفهم للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب وفقًا لاختلاف متغير التخصص، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في الجامعات السعودية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب وفقًا لاختلاف متغيري (الجامعة، التخصص)؟

1- الفروق باختلاف متغير الجامعة:

جدول (17) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب وفقًا لاختلاف الجامعة

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإمام محمد بن سعود الإسلامية	238	3.73	0.80	2.609	0.010
الأمير سطام	109	3.55	0.50		

يتضح من خلال الجدول (17) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد البحث من الطلاب باختلاف متغير الجامعة، وذلك لصالح الطلاب في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتُشير النتيجة إلى أن الطلاب في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يوافقون بدرجة أكبر على توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتهم للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، وربما يعزى ذلك إلى تميز التخصصات الشرعية إلى حدٍ ما في جامعة الإمام.

2- الفروق باختلاف متغير التخصص

جدول (18) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب وفقًا لاختلاف التخصص

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6.279	2	3.139	6.082	0.003
داخل المجموعات	177.565	344	0.516		
المجموع	183.843	346			

يتضح من خلال الجدول (18) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد البحث من الطلاب باختلاف متغير التخصص، ولتحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير التخصص؛ استخدم الباحثان اختبار شيفيه (Scheffe)، وذلك على النحو التالي:

جدول (19) يوضح نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق في وجهات نظر الطلاب حول درجة توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتي الإمام محمد وجامعة الأمير سطام للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في الجامعات السعودية وفقًا لاختلاف متغير التخصص

التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أصول الدين	الشريعة	الدراسات الإسلامية
أصول الدين	112	3.86	0.66	-	0.25**	0.32**
الشريعة	126	3.61	0.91	0.25-*	-	
الدراسات الإسلامية	109	3.54	0.50	0.32-**		-

* دال عند مستوى (0.05)

يتضح من خلال الجدول السابق، أن تلك الفروق جاءت لصالح الطلاب الملتحقين بتخصص أصول دين، وتشير النتيجة إلى أن الطلاب الملتحقين بتخصص أصول دين يوافقون بدرجة أكبر على توظيف أساتذة العلوم الشرعية في جامعتهم للاستراتيجيات التدريسية الفعالة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، أوصى الباحثان بما يلي:

- العناية بتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب اللازمة للنجاح في الحياة، وتضمينها في الاستراتيجيات التدريسية على نحو ما توصل إليه البحث.
- الاستفادة من الاستراتيجيات التدريسية المقترحة المتضمنة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب في تقويم الأداء الوظيفي لدى الأساتذة، وبناء منظومة من البرامج التدريبية لصقلها لديهم.
- التفاعل والتحديث المستمر للدورات التدريبية وورش العمل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول مهارات القرن الحادي والعشرين وبخاصة ما يتعلق بمهارتي (التواصل والمعلومات والإعلام، التفكير الإبداعي).
- التأكيد على إقامة دورات تدريبية، وتقديم حقائب تعليمية، بخاصة للاستراتيجيات التي حصلت على مستوى توظيف متوسط، نحو: تعزيز مهارات التقييم، والتأمل النقدي، واتخاذ القرارات كمهارات لازمة لتنمية التفكير الناقد، وكذلك الاستراتيجيات الداعمة للتعلم الذاتي كالصف المقلوب والتعلم التعاوني وتعليم الأقران ولعب الأدوار والتعلم للإتقان، وأيضًا توظيف اليوتيوب في توضيح عناصر الدروس للطلاب، والاستفادة من تطبيقات التواصل، والمشاركة للمسائل العلمية ومناقشتها جماعيًا، وتدريب الطلاب على كتابة رسائل أو مقالات تتضمن توجيهات شرعية أو تمثيل للمعرفة الشرعية من خلال الحياة الواقعية، وتدريب الطلاب على بناء صورة عقلية تخيلية مستقبلية لحلول وأفكار شرعية ممكنة (قصة غير مكتملة يتخيل الطالب نهايتها، تخيل نفسك تعيش في عهد الصحابة، صف ما تراه).

البحوث المقترحة:

إتمامًا للفائدة المرجوة للبحث وبناء على المشكلات التي واجهها الباحثان ومن خلال نتائج البحث اقترح الباحثان ما يلي:

- توظيف أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بتخصصات أخرى.
- برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في توظيف أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في الجامعات السعودية.
- تصور مقترح لتوظيف أساتذة العلوم الشرعية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بالجامعات السعودية.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

إجبارة، تهاني والقضاة، محمد. (2018). واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. جامعة العلوم والتكنولوجيا. اليمن. 11(35). 103-122.

البشر، فاطمة. (2019). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية (دراسة تحليلية). المؤتمر الدولي الأول- تقويم أداء عضو هيئة التدريس في التوجهات الوطنية والدولية الحديثة. جامعة القصيم. 175-191.

البلوي، عواطف والبلوي، عائشة. (2019). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. (107). 433-387.

بيرز، سيو. (2014). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين. مكتب التربية لدول الخليج. الرياض.

ترلينج، بيرني، وفادل، تشارلز. (2013). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا. [مترجم: بدر الصالح]. جامعة الملك سعود. النشر العلمي. (العمل الأصلي نشر في 2009).

جاد، عزة. (2014). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على مشكلة في تدريس الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الأول الثانوي لتنمية بعض مهارات التعلم للقرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية. 4 (2). 76-128.

جبرة، مازن علي. (2018). مهارات القرن الحادي والعشرين لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. المؤتمر الدولي الأول لتقويم التعليم-مهارات المستقبل. تنميتها وتقويمها. الرياض. هيئة التقويم والتدريب.

جيان، ليو، وروي، وي، وتشنغ، ليو، ومان، شي، وبينيان، زو، وتان، كريس، وخيا، ليو. (2015). التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين. قطر. مؤسسة قطر. وايز. مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم.

جيدوري، صابر بن عوض. (2012). تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة شؤون اجتماعية. الإمارات. 29 (116). 77-110.

الحارثي، عبدالرحمن. (2020). آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية بكلية التربية. جامعة سوهاج. مصر. 72(72.)10- 50.

حفني، مها. (2015). مهارات القرن الحادي والعشرين. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الرابع والعشرون- برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ٢٨٨-٣١١. استرجع بتاريخ 2021/7/20. من الموقع الإلكتروني:https:// net.researchgate.www

خجا، بارعة وحافظ، أفنان. (2018). تعليم مهارات المستقبل في ضوء رؤية المملكة 2030. المؤتمر الدولي الأول لتقويم التعليم- مهارات المستقبل؛ تنميتها وتقويمها. الرياض: هيئة التقويم والتدريب.

خواجي، محمد والعمري، سعدي. (2019). الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء رؤية 2030 وعلاقتها بمهارات القرن 21 لدى طلابهم، المؤتمر الأول- المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل. أبها. الجمعية العلمية للمعلم (جسم). 78-103.

ديلور، جاك. (1997). التعلم ذلك الكنز المكنون: تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. اليونسكو. مركز الكتب الأردني.

راضي، محمد. (2015). دور جامعة القصيم في رعاية الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي للطلاب. مجلة الثقافة والتنمية. جامعة القصيم. 89(15). 117-204.

الزهراني، أحمد وإبراهيم، يحي. (2012). معلم القرن الحادي والعشرين. مجلةالمعرفة.الرياض.(211).38-73.

سبحي، نسرين. (2016). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية. جامعة الأمير سطام. الخرج. 1(1). 9-44.

سعادة، جودت. (2003). تدريس مهارات التفكير. عمّان: دار الشروق.

الشبل، منال. (2021). واقع التعليم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية. (15). 341-366.

شلبي، نوال محمد. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. دار سمات للدراسات والأبحاث. 3(10). 1-33.

الشمري، فيصل والشمري، علي. (2020). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات

التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية. جامعة سطام. الخرج. 6(1). 259-294.

عبدالشافي، دينا. (2013). المهارات الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة تصور مقترح في إطار تحولات القرن. مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية. 1(2). 146-186.

عبود، يسرى. (2019). تقويم الممارسات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل وعلاقتها بتنمية الإبداع والابتكار لدى الطلاب. المؤتمر الدولي الأول- تقويم أداء عضو هيئة التدريس في التوجهات الوطنية والدولية الحديثة. جامعة القصيم. 442-461.

العطاب، نادية. (2020). مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعتي بيشة وأب لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. مجلة العلوم التربوية والإنسانية. جامعة تعز. اليمن. 4(9). 149-179.

العمري، حياة. (2021). دور الأستاذ الجامعي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في جامعة طيبة في ضوء رؤية المملكة 2030. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 17(2). 221-234.

غانم، تفيده. (2014). برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي المرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم، المؤتمر الدولي الأول- توجهات استراتيجية في التعلم، تحديات المستقبل. جامعة عين شمس.

القداح، محمد. (2011). درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن 21. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 7(1). 77-95.

الكلثم، حمد. (2013). تحليل محتوى كتاب الفقه «١» للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية. جامعة الأزهر. مصر. 1(154). 224-243.

الكلثم، مها إبراهيم. (2019). واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء النظرية البنائية من وجهة نظرهم. المؤتمر الدولي الأول- تقويم أداء عضو هيئة التدريس في التوجهات الوطنية والدولية الحديثة. جامعة القصيم. 228-241.

لعيس، إسماعيل. (٢٠١٥). دور التربية الإعلامية والثقافة المعلوماتية في إصلاح المنظومة التعليمية. مجلة دفاتر الإلكترونية. (05). 236-246. استرجع بتاريخ 2021/7/20 من الموقع الإلكتروني: http://ar-chives.univ-biskra.dz/handle .

اللقاني، أحمد والجمل، علي. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. (الطبعة الثانية). القاهرة: دار عالم الكتب.

محمد، كريمة. (2018). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة المصرية للتربية العملية. 21(8). 81-124.

المنتدى الأكاديمي. (2014). مؤتمر التحديات والفرص في تعلم اللغات والتعليم في القرن الحادي والعشرين. دبي: مركز المعرفة.

منظمة اليونسكو. (1996). التعليم ذلك الكنز المدفون، تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. فرنسا: اليونسكو.

منظمة اليونسكو. (2019). بناء مجتمعات المعرفة في الوطن العربي، القاهرة: مكتب اليونسكو للعلوم. استرجع بتاريخ (2021/6/10). من الموقع الإلكتروني:https://:org.unesco.unesdoc .

مهدي، حسن. (2018). فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة التربوية بجامعة الملك سعود. 30(1). 101-126.

المؤتمر الخامس لإعداد المعلم. (2016). إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. مكة المكرمة. جامعة أم القرى.

المؤتمر الدولي (المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات). (2016). المؤتمر الأول- المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل. أبها. الجمعية العلمية للمعلم (جسم). جامعة الملك خالد.

المؤتمر الدولي الأول لتقويم التعليم (2018). المؤتمر الدولي الأول لتقويم التعليم- مهارات المستقبل؛ تنميتها وتقويمها. الرياض. هيئة التقويم والتدريب.

الناجم، محمد عبد العزيز. (2012). تقويم مناهج العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي

والعشرين. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (130). 206-256.

نصار، نور الدين. (2018). أدوار أعضاء هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلاب الجامعات الفلسطينية وسبل تعزيزها (جامعة الأزهر أنموذجا). مجلة جامعة الأزهر في غزة. 20(2). 139-172.

نمر، أمين. (2018). دور جامعة نجران في تحقيق مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. عمان. 45(4). 333-353.

نمر، أمين. (2020). واقع التفاعل الاجتماعي لدى طلبة جامعة نجران وطرق تعزيزه في البيئة التعليمية الجامعية. مجلة العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. عمان. 47(3). 459-476.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام. الرياض، هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وزارة التعليم. (2019). رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

وزارة المعارف. (1995). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (الطبعة الرابعة). الرياض: مطابع البيان.

الوطبان، عبدالعزيز. (2018، نوفمبر). مهارات القرن الحادي والعشرين في رؤية المملكة 2030. مجلة التعليم الجديد. استرجع بتاريخ 2021/6/10. من الموقع الإلكتروني: https://www.new-educ.com.

يوسف، فاطمة. (2020). المعلم العصري وتحديات القرن الواحد والعشرين. فلسطين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4(19). 110-130.

Arabic References:

Abdulshafy, D. (2013). Basic skills for education and lifelong learning, a proposal in the context of the transformations of the century. *Journal of Educational Sciences* (in Arabic), Cairo University, Postgraduate College of Education *1*(2), 146-186.

Alamri, Hayat. (2021). The Role of the University Instructor in Enhancing the 21st Century Skills at Taibah University in Light of Saudi Vision 2030. *Jordanian Journal of Educational Sciences* (in Arabic)*, 17(2),* 221-234.

Alattab, N. (2020). Level of Bisha and Ibb University teaching staff practice for 21st century skills from the perspective of higher studies student. *Journal of Educational Sciences and Humanities* (in Arabic), Ta'iz University, *4*(9), 149-179.

Albilawi, A., & Albilawi, A. (2019). Proposed Training Program to Develop Some of the Twenty First Century Skills for Primary Stage Teachers of Mathematics in Tabuk City. *Journal of Arab Studies in Education & Psychology* (in Arabic), *107, 387-433.*

Al-Ghaddah, M. (2011). The Perception Level of Educational Personnel in Jordan of Their New Roles in the Twenty-First Century and the Extent to which these Roles are Implemented. *Jordanian Journal of Educational Sciences* (in Arabic)*, 7*(1)*,* 77-95.

Al-Harthi, A. (2020). Mechanisms of including the skills of the twenty-first century in the teacher educational preparation programs from the faculty perspectives. *Journal of Education Sohaj UNV* (in Arabic)*, 72*(72), 10-50.

Al-Kaltham, H. (2013). Analysis of the content of the jurisprudence (*Fiqh)* book "1" for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the skills of the twenty-first century. *Journal of Education* (in Arabic), Alazhar University, *1*(154)*, 224-243.*

Al-Laqani, A and AL-Jamal, A. (2003) A dictionary of educational terms defined in curricula and teaching methods (2 Ed.) (in Arabic), Dar Alam Alkutub.

Al-Najem, M. (2012). Evaluating Sharia Sciences Curricula in light of 21st century skills. *Journal of Reading and Knowledge* (in Arabic), Egyptian Society for Reading and Knowledge, *130*, 206-256.

Al-Shammari, F., & Al-Shammari, A. (2020). The level of mastery of faculty members at the University of Hail to digital teaching skills and the obstacles to them considering the Corona crisis from their viewpoints. *Journal of Educational Sciences* (in Arabic)*, 6*(1), 259-264.

Alshibl, M. (2021). Reality of digital learning in enhancing the 21st century skills from the

Ministry of Education. (2016). *Saudi Arabian Vision 2030*.

Muhammad, K. (2018). A proposed training program for developing teaching performance skills of the secondary stage physics teachers in light of 21st century Skills. *Egyptian Journal of Practical* Education (in Arabic), *21*(8). 81-124.

Nassar, N. (2018). Roles of faculty members in developing global citizenship values among Palestinian university students and methods of enhancing them: The case of Al Azhar University. *Journal of Al-Azhar university at Gaza* (in Arabic), *20*(2). 139-172.

Nimr, A. (2018). The role of Najran University in achieving the concept of knowledge economy from the perspectives of a sample of faculty members. *Journal of Educational Sciences* (in Arabic), *45*(4), 333-353.

Nimr, A. (2020). The reality of social interaction among Najran University students and method to enhance it in the university environment. *Journal of Educational Sciences* (in Arabic), *47*(3), 459-476.

Radi, M. (2015). The role of Qassim University in nurturing creativity and developing creative thinking for students. *Journal of Culture and Development* (in Arabic), Qassim University, *89*(15), 117-204.

Sa'ada, J. (2003). *Teaching thinking skills* (in Arabic), Dar El Shorouk.

Sabhi, N. (2016). Content analysis of 21st century skills in developed science course for intermediate schools in Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences* (in Arabic). *1*(1). 9-44.

Shalabi, N. (2014). Proposed framework for the integration of the 21st century skills in Egyptian science curriculum in basic education. *International Specialized Educational Journal* (in Arabic), *3*(10), 1-33.

Trilling, B., & Fadel, C. (2014). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times (B. Al Saleh Trans.)*. King Saud University. (Original Work Published 2009).

UNESCO. (1996). *Education, the buried treasure*

point of view of mathematics teachers and supervisors in Saudi Arabia. *Shaqra University Journal of Humanities and Management* (in Arabic), *15*, 341-366.

Al-Wattban, A. (2018) Twenty-first century skills in the Kingdom's vision 2030 (in Arabic). New Education Journal, https://www.new-educ.com

Alzahrani, A. & Ibrahim, Y. (2012). *21st century teacher. Alma'refa* (in Arabic)*, 211, 38-78.*

Beers, S. (2014). *Teaching 21st century Skills* (in Arabic). Arab Bureau for Education For the Gulf States.

Delors, J. (1997). *The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, Jordan Book Center.

Education and Training Evaluation Commission. (2018). *The National Framework for Standards for General Education Curricula* (in Arabic).

Idjbara, T & Alqudat, M. (2018). The role of Libyan universities in the developing students' thinking skills. *Arab Journal of Educational Quality Assurance* (in Arabic), *11*(35), 103-122.

Jaydori, S. (2012). Developing of the value global citizenship among the students of undergraduate. *Journal of Social Affairs* (in Arabic), *29*(116), 77-110.

Jiyan, L., R, w., Ching, L., Man, Ch., Binyan, Z., Than, K., & Xia, L. (2015). *Education for the future: Universal experience to develop 21st century skills and competences* (in Arabic). World Innovation Summit for Education. Qatar Foundation.

La'is, I. (2015). The role of media education and information culture in reforming the educational organism. *Laboratory Records Journal* (in Arabic), *5*, 236-246.

Mahdi, H. (2018). A strategy in smart learning based on learning project and Google services in the acquisition of teacher students at Aqsa University some skills of the twenty-first century. *King Saud University Educational Journal* (in Arabic), *30*(1), 101-126.

Jabra, M. (December 4th- 6th, 2018). 21st Skills for the Saudi Arabian vision 2030. *First International Conference on Education Evaluation: Future Skills; Development and Assessment* (in Arabic). Riyadh. Education Evaluation Commission.

Khaja, B. & Hafiz, A. (December 4th- 6th, 2018). Teaching future skills in the light of the Saudi Arabian Vision 2030. *First International Conference on Education Evaluation: Future Skills; Development and Assessment* (in Arabic). Riyadh. Education Evaluation Commission.

Khawadji, M. & Al-Amri, S. (December 4th – 5th, 2016). Teaching Practice of teachers in the light of Vision 2030 and its relevance to the 21st century skills of their students. *The first Conference – Teacher: Development requirements and Future ambitions* (in Arabic). Teachers' Scientific Society, Abha, 78-103.

ثانيا– المراجع الإنجليزية

American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE), and the Partnership for 21st Century Skills (P21) *21 .*(2010).*st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*. Pearson. Retrieved in March ٤/20٢١, from: http://www.p21.org

Atobi, Abdullah & Alfawair, Ahmed .(2016). The role of education institutions in Oman to provide its graduates the skills and knowledge of the twenty-first cenyure, *Global Institute for Study & Research Journal* (GISR-J) 2016/february ISSN:2397-0308 Vo,2 .No;2 .

GEMS Education.(2016). *School of the Future*, GEMS Intlligence Unit.

Ghaith, G. (2010). An exploratory study of the achievement of the twenty-first century skills in higher education, *Education + Training*, Vol. 52 No. 6/7, 489-498.

Kayange, J. Jimmy & Msiska, Masauko 2016).). Teacher Education in China: Training Teachers for the 21st Century, *The Online Journal of new Horizons in Education*. Vol. No. 6(4).

Lim, P., Ching, C., & Churchill, D. (2010). Leading ICT in education practices: A capac-*sure*: *Report of the International Commission on Education for the 21st Century*.

UNESCO. (2019). Building Knowledge Societies in the Arab World. UNESCO Regional Bureau for Science and Culture, Cairo.

Yosif, F. (2020). Modern teacher and the challenges of the twenty-first century. *Journal of Educational and Psychological Studies* (in Arabic), *4*(19), 110-130.

Abood, Y. (Jan 20th-22nd). Evaluating teaching practice of faculty members at King Faisal University and its relevance to developing students' creativity and innovation. *First International conference – Evaluating faculty members in modern national and international trends* (in Arabic). Qassim University. 442-461.

Albishr, F. (Jan 20-22nd, 2019). Evaluating teaching performance of Faculty members at Saudi public universities (An analytical Study). *First international Conference (in Arabic)*. Qassim University. 175-191.

Al-Kaltham, M. (Jan 20-22nd, 2019). reality the teaching practices of the faculty members at the University of Majmaah in view of the structural theory from the perspective of their students. *First international Conference (in Arabic)*. Qassim University. 228-241.

Fifth Conference on teacher preparation. (February 2nd- 4th, 2016). Preparing and training the teacher in light of the requirements of development renovations of the times (in Arabic), Makkah.

Hafni, M. (August 26th - 27th, 2015). 21st century skills. *24th Scientific Conference – University Teacher Preparation Program for Excellence* (in Arabic), Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, 228-311.

Ghanim, Tafidah. (October 15th-17th, 2014). A Proposed Training Program in Twenty-First century teachers' competencies based on contemporary training needs for primary science teachers and its impact on developing their cognitive competencies. *First International conference – Strategic Trends in Learning, Future Challenges.* Ain Shams University.

ity-building toolkit for teacher education institutions in the Asia-Pacific (pp. 1-94). Microsoft Partners-in-Learning (Asia-Pacific).

North Central Regional Educational Laboratory & Metiri Group.(2003). enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. Naperville, IL: NCREL & Metiri Group. Retrieved from; http://pict.sdsu.edu/engauge21 st.pdf

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *Curriculum and Instruction: A 21st Century Skills Implementation Guide*. Retrieved in March 4/2021, from. https://eric.ed.gov/?id=ED519422 .

Saavedra, A., & Opfer, D. (2012). Learning 21st-Century Skills Requires, 21st-Century Teaching. *Phi Delta Kappan*, *94*(2), 8-13.

Warner, C. (1994). The Development of Generic Competencies in Australia and New Zeland. *National Centre for Educational Research*, Australia. https://eric.ed.gov/?id=ED384810

World Economic Forum 2016).). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Yim-Teo, T. (2004). *Reforming Curriculum for a knowledge Economy: The Case of Technical Education in Singapore*. Paper presented to the NCIIA 8th Annual meeting Titled: Education that Works: 137-144.

انعكاسات جائحة كوفيد-19 على المجتمع السعودي: دراسة حالة على الوحدات الصغرى (الأفراد والأسر)*

The Repercussions of the Covid-19 Pandemic on Saudi Society: A Case Study of Small Units (Individuals and families)

د. أحمد عبدالرحمن البار

أستاذ الخدمة الاجتماعية المساعد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية

Ahmed Abdulrahman Albar

Assistant Prof. in Social Work, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU)
College of Social Sciences, Department of Sociology and Social Work

(قُدم للنشر في 01/ 11/ 2021، وقُبل للنشر في 25/ 11/ 2021)

الملخص

أجريت الدراسة بعد عام من بداية جائحة كوفيد-19 وهدفت إلى رصد بعض الانعكاسات الإيجابية والسلبية للجائحة، باستخدام منهج دراسة الحالة لعينة عمدية من الأفراد والأسر في المجتمع السعودي عن طريق المقابلة الفردية شبه المقننة لتلك العينة المكونة من 18 مبحوثًا. توصلت الدراسة إلى نتائج عدّة أبرزت تأثير الجائحة، إذ جاء من ضمن الانعكاسات الإيجابية للجائحة تقارب أفراد الأسرة، والتأكيد على قيمة الأسرة، وأهميتها في المجتمع السعودي، كما أشارت الدراسة إلى مجموعة من الانعكاسات الإيجابية المتمثلة في تحقيق بعض الوفورات المالية؛ بسبب تعليق العديد من الأنشطة، وتوقف السياحة والسفر، وقلة المناسبات الاجتماعية لفترة طويلة. كما تغيرت بعض المفاهيم لدى الأشخاص بشأن النفقات والادخار، وأهمية الالتفات للأسرة والتخطيط للمستقبل. غير أن هناك انعكاسات سلبية تمثلت في القيود التي فرضتها الجائحة على الأفراد والأسر، والحد من تحركاتهم، وغياب الاحتفاء بالعديد من المناسبات الاجتماعية والدينية بالصورة التي اعتاد عليها الناس، وفضلًا عن ذلك زيادة الأسعار، وعدم توفر بعض السلع والاحتياجات خاصة في بداية الأزمة. كما تفاوتت النتائج بشأن العمل والتعليم عن بعد بين مؤيد ومعارض وبين من وجد بعض الإيجابيات والسلبيات في هذا التحول الرقمي. كما زاد رصيد الثقة بأجهزة الدولة من حيث استحسان إدارتها لملف الجائحة، ولكن في المقابل اهتزت الثقة بالقطاع الخاص والتوجه للأنشطة التجارية. خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: جائحة كوفيد-19، انعكاسات الجائحة، الوحدات الصغرى، فترة الحجر والحظر، منهج دراسة الحالة.

Abstract

The study has been conducted a year after the beginning of the pandemic of COVID-19. It aims to reflect the positive and negative aspects of the pandemic on Saudi society. The main target population of the study are individuals and families. Case study approach is the methodology of the study via conducting individual semi-structured interviews with 18 participants. The outcomes of the study are various. Part of positive sides of crisis of CORONA is the cohesion and closeness of family members which confirms the value and importance of the family within Saudi society. Participants could save some money owing to the lockdown of social, economic, entertainment and tourism activities. Different concepts have changed such as saving versus expense, leaning to family and plan for the future. Nevertheless, negative repercussions have occurred that restricted and limited the people's movement and deprived them from certain social and religious occasions during and after the quarantine. The increase of prices and scarcity of some necessary commodities at the beginning of the crisis is another negative aspect of the pandemic. Responses' answers about digital transformation in education and work varied in terms of positives and negatives. The trust in official agencies has increased in managing the file of pandemic while it was shaken with regard to private sector. Both policy and practice implications are provided in addition to suggestions of further research projects to be conducted in this field.

Keywords: COVID-19 Pandemic, Pandemic Repercussions, Small Units or Micro Units, Quarantine Period, Case Study Approach

*شكر وتقدير: يتقدم الباحث بخالص الشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتمويل البحث رقم (20-12-18-880)

المقدمة:

مرَّ على جائحة كوفيد-19 المستجد ما يزيد على العام والنصف، وشهد العالم تغيرات كبيرة مسّت معظم جوانب الحياة، لم ينج من تأثيرها أي مجتمع، فقد تفاوتت المجتمعات والحكومات في درجة تأثرها واستجابتها وتكيفها وتعافيها مع الجائحة، من حيث الإصابات والوفيات وانعكاساتها، مما جعل المجتمع السعودي خاصة -والعالم عامة- يعمل على مجابهة هذه الجائحة التي نتج عنها تغيرات لم يسبق للمجتمعات الإنسانية تجربتها من حيث مدتها وشموليتها وعدم اليقين بمآلاتها.

هنالك أوبئة حدثت في العصر الحديث، ولكن نطاقها الجغرافي كان محدودًا، وربما فترتها الزمنية لم تدم طويلا، بخلاف ما نشهده اليوم مع الجائحة فقد تأثر بسببها الاقتصاد، وانهارت كيانات اقتصادية، وأعمال ومشاريع، وخسر ملايين الأفراد وظائفهم، وفَقَدَ آخرون مزايا وظيفية كانوا يحظون بها قبل الجائحة، وتغيرت منظومة التعليم بصورة لم يسبق لمؤسسات التعليم التعرض لها، فتحولت إلى نظام التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بعد؛ بسبب إغلاق المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية لأكثر من عام دراسي، وتوقفت الحركة، وأُلْزِمَتْ شركات الطيران بتعليق رحلاتها، وأغلقت الدول حدودها، وتم تشغيل المؤسسات الصحية بصورة أربكت المنظومة الصحية، وكلفت الدول الكثير. أصيب مئات ملايين الناس بالفيروس، وخسرت البشرية الملايين من ضحايا كورونا، إذ تطلعنا المنظمات الدولية بتقارير عن مآلات الأزمة وانعكاساتها المستقبلية على الأفراد والأسر والمجتمعات. والدراسة الحالية ركّزتْ على المجتمع السعودي؛ لتبرز شيئًا من تجاربه الإيجابية في التعامل مع أزمة كورونا، وترصدها؛ وكذلك تبيّن التحديات التي واجهت المجتمع السعودي؛ وذلك من خلال عينة الدراسة (أفرادًا وأسرًا) التي أُختيرتْ لهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

وفقًا لإحصائيات وزارة الصحة السعودية عن عدد الحالات المسجلة والمقدمة من مركز الصحة 937 فإن إجمالي عدد حالات الإصابة المسجلة على مستوى العالم بلغت (240.982.323) حالة، تم شفاء (218.212.432) حالة، ووفاة (4.907.516) حالة (Worldometer, 2021) (المركز الوطني للوقاية من الأمراض ومكافحتها (وقاية، 2021).

ومن حيث الخسائر البشرية في الأرواح، وعدد والإصابات والوفيات موزعة حسب قارات العالم بتأريخ 16 أكتوبر 2021 جاءت قارة آسيا الأعلى من حيث عدد الإصابات بفيروس كورونا، إذ بلغت (77.781.740) حالة، وعدد الوفيات بلغت (1.147.557) حالة، بنسبة (23%) من حالات الوفاة في العالم. وبلغت حالات الإصابة في قارة أوروبا (61.329.804) حالة إصابة، في حين كانت حالات الوفاة الأعلى بين قارات العالم، إذ بلغت (1.258.952) حالة وفاة بنسبة (26%) من حالات الوفاة على مستوى العالم. جاءت بعد ذلك من حيث عدد الإصابات قارة أمريكا الشمالية إذ سجلت (54.984.052) حالة إصابة، و(1.118.627) حالة وفاة، مثلت (23%) من حالات الوفاة في العالم. وبلغت حالات الإصابة في قارة أمريكا الجنوبية (38.117.545) حالة إصابة، و(1.163.424) حالة وفاة، بما يعكس (24%) من حالات الوفاة في العالم. أما قارة أفريقيا فقد بلغت حالات الإصابة بها وفقًا للتأريخ المذكور أعلاه (8.496.129) حالة إصابة، في حين بلغت نسبة الوفيات بفيروس كورونا على مستوى العالم (4%) بمجموع (215.591) حالة. وبلغت الإصابات في قارة أوقيانوسيا والتي تضم دولًا مثل أستراليا، ونيوزيلندا، وفيجي، وغوام، وبابوا غينيا الجديدة (272.332) حالة، والوفيات (3.350) حالة وفاة (موقع صحتي 2021: المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، 2021).

ولعرض إحصائيات مفصلة عن الحالات المتضررة من فيروس كوفيد-19 لدول مجلس التعاون الخليجي يوضح الجدول رقم (1) حالات الإصابة والشفاء والوفيات لهذه الدول. وبجانب التأثيرات الصحية، جاءت في الإطار النظري إشارات لبعض الإحصائيات والتقارير الدولية بشأن انعكاسات الجائحة على الاقتصاد والتعليم.

الجدول رقم (1) إحصائيات حالات كورونا في دول مجلس التعاون الخليجي

م	الدولة	عدد السكان	حالات الإصابة	حالات الشفاء	الوفيات	نسبة٪ الإصابة	نسبة٪ الشفاء	نسبة٪ الوفيات
1	السعودية	35.034.907	547.890	536.768	8.760	1.55	98	1.6
2	الكويت	4.328.106	412.258	409.125	2455	9.5	99.3	0.6
3	الإمارات	9.999.027	738.487	731.632	2.118	7.4	99.1	0.3
4	عُمان	5.224.529	304.025	299.351	4.103	5.8	98.5	1.3
5	البحرين	1.754.938	275.975	273.851	1.391	15.5	99.3	0.5
6	قطر	2.807.805	237.868	236.089	608	8.5	99.5	1.7

المصدر: الموقع الرسمي للمركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي (2021): إحصائية صحتي لرصد الحالات الموثقة حول العالم (2021).

من الحقائق الهامة لجائحة كوفيد-19 تأكيدها على قيمة إدارة الدولة وأهميتها للأزمة، وتدخلها السريع في التخفيف من حدتها وآثارها المختلفة، وهو ما يحسب لحكومة المملكة العربية السعودية منذ بداية الجائحة من حيث إدارتها للأزمة بكفاءة ومهنية، أسهمت في الحد من انعكاسات الجائحة السلبية، وسرعت من عملية التعافي.

تمثل جائحة كورونا أزمة وكارثة حقيقية على مستوى العالم، لم ينج من آثارها أي مجتمع. والدول في تعاملها مع هذه الأزمة تفاوتت من حيث التأثير والتعافي، فهناك من تأثر تأثرًا كبيرًا من الجائحة على المستوى الشخصي، والأسري، والاجتماعي، والنفسي، والاقتصادي، والتعليمي، وهناك من استفاد من الأزمة، ووجد بعض الفرص والمكاسب.

تركز الدراسة بصورة أكبر على انعكاسات الأزمة السلبية والإيجابية، تحديدا على الأفراد والأسر (الوحدات أو الأنساق الصغرى) في هذه الدراسة، وتسعى للإجابة عن التساؤلين الآتيين:

1-ما الانعكاسات الإيجابية للجائحة على الأفراد والأسر في المجتمع السعودي؟

2-ما الانعكاسات السلبية للجائحة على الأفراد والأسر في المجتمع السعودي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف على انعكاسات جائحة كوفيد-19 الايجابية والسلبية على الأفراد والأسر. وعليه يندرج تحت أهداف الدراسة مجموعة من الموضوعات التي تم تغطيتها في دليل المقابلة، وكشفت عنه الدراسة، مثل المظاهر والسلوكيات التي مارسها الأفراد والأسر، وساعدت على تحقيق التكيف، وتحقيق بعض المكاسب المادية والاجتماعية، والفرص من الأزمة سواء كانت على المستوى الشخصي أم الأسري والوضع المادي، وفيما يخص العمل والتعليم عن بعد، ودرجة الثقة في مؤسسات الدولة والقطاع الخاص. وكذلك الإشارة لمجموعة من الانعكاسات السلبية المرتبطة بموضوعات الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها حدثًا يعيشه العالم في الوقت الراهن. فالموضوع حديث، والحاجة قائمة لتناول تداعيات الحدث أو الكارثة وانعكاساتها من مختلف التخصصات. إن رصد المشكلة من بداية حدوثها يساهم في إيجاد قاعدة معرفية من البيانات والمعلومات التي تفيد الباحثين في مراحل تالية من دراسة المشكلة. ولكون البعد الاجتماعي يؤثر بهذا الحدث، ويتأثر به، فإن التطرق للأبعاد الاجتماعية وانعكاساتها، من حيث تسليط الضوء على تجربة المجتمع السعودي في تعامله مع تداعيات هذه الأزمة، ورصد سلوكيات أفراده يعد إضافة علمية، كما أن هذه الدراسة من شأنها أن تفيد الجهات والمؤسسات ذات العلاقة وصانعي القرار.

مفاهيم الدراسة (تم صياغة مفاهيم الدراسة بطريقة مبسطة وفقاً للمفهوم الإجرائي)

الوحدات الصغرى Small Units : تسمى الوحدات والمستويات والأنساق الصغرى وفقا لنظرية الأنساق ومنظور النسق الإيكولوجي والممارسة العامة في مجال الخدمة الاجتماعية. وهي في هذه الدراسة الأفراد والأسر، إذ إنّ هناك وحدات لم يتم تضمينها ضمن عينة الدراسة، مثل الوحدات الوسطى التي تضم الجماعات الصغيرة، والجيرة أو الحي، وبعض مؤسسات المجتمع والوحدات، أو الأنساق الكبرى التي تتناول مؤسسات المجتمع الكبرى ومنظماته، والسياسات والقرارات والأنظمة والقوانين، والعادات والقيم والثقافة بوجه عام.

جائحة كورونا (كوفيد-19) المستجد: فيروس كورونا المستجد كوفيد-19 من فصيلة فيروسات كورونا الجديد. وينتقل الفيروس بين البشر من الشخص المصاب بالعدوى إلى شخص آخر عن طريق المخالطة القريبة دون حماية. ووفقا لوزارة الصحة السعودية فإن الأعراض النمطية لفيروس كورونا تشمل: الحمى - السعال - ضيق التنفس وأحيانًا تتطور الإصابة إلى التهاب رئوي، قد يسبب مضاعفات حادة للأشخاص ذوي الجهاز المناعي الضعيف، وللمسنين والأشخاص المصابين بأمراض مزمنة، مثل: السرطان، والسكري، وأمراض الرئة المزمنة (الموقع الرسمي لوزارة الصحة السعودية. فيروس كورونا المستجد (كوفيد COVID-19، 2020). والجائحة هنا يقصد بها انتشارها على مستوى عالمي، ونطاق جغرافي كبير، تسبب العديد من المشكلات والانعكاسات السلبية، تم رصد العديد منها في الدراسة.

الحجر المنزلي: عبارة عن التدابير المتخذة في مجال الصحة والتي تهدف إلى فرض حجر صحي على الأفراد قيد حركتهم ويعزل أولئك الذين تعرضوا للفيروس عن بقية السكان. وعند الإشارة له في هذه الدراسة فإنه يقصد به فترة الحظر الكلي والجزئي وما نتج عنها من تقييد لأنشطة غير المرضى عن الآخرين سواء بهدف رصد الأعراض واكتشاف الحالات مبكراً أو للحد من انتشار الفيروس في الأماكن (المدن والمحافظات بل والمناطق) التي انتشر فيها الوباء. وكون فرض القرار بقرار حكومي على المجتمع في بداية الأزمة سواء كان حظرًا كليًّا أم جزئيًّا؛ تُبقي الأفراد في أماكن سكنهم أطول فترة ممكنة للحد من انتشار الجائحة. فهو، في هذه الدراسة، يختلف عن العزل الذي يعني فصل المصاب بالمرض أو العدوى عن الآخرين للوقاية من تفشي العدوى أو مرض العدوى (الموقع الرسمي لمنظمة الصحة العالمية، 2020). أو

عزل الأشخاص المشتبه بإصابتهم أو بهدف التحقق من سلامتهم لحين انتهاء التدابير الصحية الاحترازية. وعند الإشارة لمصطلح الحجر المنزلي في هذه الدراسة يقصد به بقاء الشخص في مسكنه وتقييد حركته ونشاطه سواء كان ذلك خلال فترة الحظر الجزئي أو الكلي. لقد تم استخدام هذا المصطلح نظراً لاستخدامه من قبل المبحوثين بكثرة عند حديثهم عن فترة الحظر وهو ما برز في عدد من اقتباسات المبحوثين.

الحظر الجزئي: بقاء الأفراد والأسر في منازلهم لأطول فترة، مع تخصيص وقت محدد للخروج لشراء بعض المستلزمات الشخصية والأسرية. وتم البدء بالحظر الجزئي في 23 مارس 2020 ومنع التجول من الساعة 7 مساءً حتى الساعة 6 صباحًا في بعض مناطق المملكة التي انتشرت بها حالات كورونا أكثر من غيرها (الموقع الرسمي لوزارة المالية، 2021).

الحظر الكلي: منع الخروج نهائيا على مدار 24 ساعة يوميا من المنزل، وبقاء الأفراد والأسر داخل بيوتهم، والسماح بالخروج للحالات الطارئة بعد الحصول على إذن خروج من الجهات المختصة، واستثناء حالات العاملين بعد إرفاق ما يثبت ارتباطهم بمهام لدى جهات عملهم. علما أن هناك تدرج في عملية الحظر الكلي وفي تعميمه على المدن والمحافظات وفقا لزيادة حالات الإصابة إذ بدأ العمل بالحظر الكلي في 6 إبريل 2020 (الموقع الرسمي لوزارة المالية، 2021).

التحول الرقمي: عبارة عن عملية تحويل نموذج أعمال المؤسسات الحكومية أو شركات القطاع الخاص إلى نموذج يعتمد على التكنولوجيات الرقمية في تقدم الخدمات وتصنيع المنتجات وتسيير الموارد البشرية (الموقع الرسمي لهارفارد بزنس رفيو، 2021). وفي هذه الدراسة يقصد به عملية التحول الإلكتروني التي حدثت في مختلف مناحي الحياة في المملكة العربية السعودية من تعليم، وعمل، وتدريب عن بعد، وتقديم خدمات صحية وخدمية عدة، وعملية الشراء عبر الإنترنت التي حدثت على نطاق واسع، وقامت بها جُلُّ فئات المجتمع، وكثر فيها الاعتماد على التطبيقات الإلكترونية الرسمية وغير الرسمية.

الانعكاسات الناتجة على أزمة جائحة كورونا (كوفيد-19): جائحة كورونا وما تبعها من إجراءات صارمة من فرض الحظر الجزئي والكلي، وإغلاق المحلات التجارية، والمنتزهات، وإيقاف التنقل داخل البلدان وخارجها، وتعليق الدراسة، والتحول الرقمي المفاجئ وغير المخطط له في معظم المؤسسات؛ مثلت أزمة عالمية نتج عنها آثار عدة على الفرد والأسرة والمجتمع. وفي هذه الدراسة تم رصد مجموعة من الانعكاسات الناتجة عن الجائحة على الأفراد والأسر في المجتمع السعودي.

الإطار النظري للدراسة:

جاء ضمن تقرير البنك الدولي (2020) توقع انخفاض بنسبة 5.2% في الناتج المحلي الإجمالي العالمي في عام 2020، وهو الركود العالمي الأعمق منذ عقود. وعلى المدى الطويل من المتوقع أن ينخفض الاستثمار، ويتآكل رأس المال البشري؛ نتيجة فقدان العمل والتعليم. وجاءت الإشارة إلى أن الأزمة تؤكد ضرورةَ اتخاذ الإجراءات العاجلة؛ للتخفيف من الآثار الصحية والاقتصادية للوباء، وحماية الفئات الأضعف من السكان. أحدثت أزمة كورونا تأثيرًا على التواصل الاجتماعي بين البشر. كما أن الفقراء والمحرومين سيعانون أكثر (منتدى أسبار الدولي، 2020). ووفقا لمجلة فوربس فقد أكثر من 22 مليون أمريكي وظائفهم في غضون شهر؛ بسبب جائحة كورونا، إضافة إلى أن الملايين من العاملين لحسابهم الخاص حول العالم خسروا مشاريع هامة، وبأن العديد من العملاء أغلقوا محلاتهم (Younger, 2020).

ووفقا لما جاء في «تقرير السعودية وتداعيات جائحة كوفيد-19، 2020» الصادر عن ملتقى أسبار، كشفت جائحة كورونا عجز الحكومات الرأسمالية عن معالجة الآثار الاجتماعية للأزمة خاصة ما يتعلق بالضمان الاجتماعي، والفئات الفقيرة، وأولئك الذين يعملون في وظائف غير مستقرة. كما أبرزت توجه أنظمة الرعاية الصحية حول تحقيق المزيد من الأرباح على حساب تخفيض النفقات والتكلفة الباهضة في الحصول على خدمات طبية في معظم البلدان. كما أن الدول التي فضلت منح شعوبها حرية الاختيار في العزل من عدمه هي التي تكبدت خسائر عدة في بداية الأزمة (منتدى أسبار الدولي، 2020). وفي دراسة استقصائية بعنوان «التقييم السريع لاستمرارية الخدمات الصحية الأساسية أثناء جائحة كوفيد-19» التي شملت 159 بلدا، تجاوب منهم (105) بلدٍ؛ وذلك لمعرفة آثار الجائحة على النظم الصحية خلال الفترة من مارس حتى يونيو 2020، كشفت الدراسة أن معظم البلدان تقريبا بنسبة (90٪) شهدت تعطلا في خدماتها الصحية، وكان التأثير الأكبر بين البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط. على سبيل المثال تم إيقاف الخدمات الروتينية، والاختيارية، وبرامج التوعية، وتشخيص الأمراض غير السارية، وعلاجها، وخدمات تنظيم الأسرة، ومنع الحمل، وعلاج اضطرابات الصحة النفسية، وعلاج الأسنان، وعلاج الملاريا، والكشف عن حالات السل (منظمة الصحة العالمية، 2021).

لقد نتج عن أزمة كورونا تحديات عدة؛ بسبب عدم اليقين بمآلات الجائحة، وإمكانية تكرارها، وما سبق ذلك من إغلاق

فرضته الجائحة على كافة مناشط الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية، ووجد الكثير أنفسهم مرغمين على العمل عن بعد من منازلهم، ولم يكن هذا الخيار متاحا للجميع. وشهدت القطاعات الأشد تأثرا بالجائحة مستوى غير مسبوق من حالات الإغلاق، وفقدان مصدر الدخل وخسارة الوظائف. ومما زاد الأمر سوءا معاودة الأزمة بصورة أشد في عددٍ من المجتمعات الإقليمية والدولية مع نهاية 2020 وبداية 2021، أو كما يطلق عليها الموجه الثانية. وفي هذا الخصوص صدر تصريح من وزارة الصحة السعودية في 31 يناير مفاده رصد زيادة في حالات الإصابة بفيروس كورونا، وعزو ذلك للتجمعات بين الناس، وعدم الالتزام بالإجراءات الوقائية، الأمر الذي قد يجعل المملكة تدخل في الموجه الثانية التي رصدت بالفعل في دول عدة. (الحساب الرسمي لوزارة الصحة، تصريح وزير الصحة، تويتر، 2021).

الاستجابة الحكومية والمجتمعية للأزمة:

جاء في الموقع الرسمي لصندوق النقد الدولي ضمن تقرير آفاق الاقتصاد العالمي (2020) ضرورة أن تستمر السياسة النقدية في وقاية الأسر من خسائر الدخل باتخاذ إجراءات كبيرة وموجهة بدقة إلى جانب توفير الدعم للشركات التي تعاني من عواقب القيود الإلزامية المفروضة على النشاط. وجاء ضمن التقرير أن تأثير الجائحة على الأسر الأقل دخلا سوف يكون حادا مما يقيّض الجهود التي بذلت منذ التسعينيات الميلادية في الحد من الفقر على مستوى العالم. وجاء في البيان الختامي لوزراء التعليم لمجموعة العشرين حول جائحة كورونا (2020) الحث على مواصلة الجهود، ومشاركة التجارب والخبرات والدروس المستفادة لدعم استمرارية التعليم، ومرونته خلال الأزمات (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2020ب).

كما جاء ضمن البيان الختامي لقمة الرياض، مجموعة العشرين التأكيد من قبل قادة الدول العشرين بالالتزام بقيادة العالم نحو تشكيل حقبة ما بعد جائحة فيروس كورونا المستجد التي تحقق التوازن والشمول والاستدامة. حيث تمت الإشارة إلى أن الجائحة كشفت أوجه الضعف في إجراءات التأهب والاستجابة، وأن الدول الأعضاء يؤكدون على تعزيز إجراءات التأهب في المجال الصحي؛ لمواجهة الجوائح العالمية، والوقاية منها، واكتشافها، والاستجابة لها، ويدخل في ذلك دعم قدرات الدول المحتاجة، والالتزام بتبادل المعلومات تبادلًا شفافًا وموحدًا، وأهمية دور المنظمات الدولية وعلى رأسها منظمة الصحة العالمية. كما تم التأكيد على مبادرة المملكة العربية السعودية في الوصول إلى أدوات مكافحة الجوائح، وإيجاد حلول طويلة الأمد لمعالجة ثغرات التأهب للجوائح العالمية والاستجابة لها. وجاء التركيز على الأكثر تأثرا بالأزمة والحفاظ على الوظائف، وخلق فرص عمل للجميع. وتمت الإشارة إلى أن التعافي للدول غير متكافئ، وتكتنفه حالة عدم اليقين.

وفيما يخص التجارة والاستثمار جاءت التوصية بالسعي إلى إبقاء الأسواق مفتوحة، والعمل لضمان تكافؤ الفرص؛ لتعزيز بيئة أعمال مواتية، وتعزيز النمو الاقتصادي الشامل بزيادة مشاركة المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمتناهية الصغر في التجارة والاستثمار. كما تمت الإشارة فيما يخص النقل والسفر إلى البحث عن إجراءات يمكن من خلالها تسهيل حركة الناس بما لا يؤثر في جهود حماية الصحة العامة. وفي مجال السياحة تم تثمين الدول التي أجلت بعض الفعاليات الهامة لأجل صحة الإنسان.

وفي مجال التعليم تم التأكيد على أهمية استمرارية التعليم في أوقات الأزمات من خلال تنفيذ تدابير لضمان التعليم الحضوري الآمن، والتعليم عن بعد، والتعليم المدمج. وتم التأكيد على التعليم الشامل والعادل، وتحسين الوصول إلى تعليم الطفولة المبكرة (البيان الختامي للقادة، 2020). وفي هذا الخصوص تعلق المديرة العامة لليونسكو بأنه: «لم يسبق لنا أبدًا أن شهدنا هذا الحدّ من الاضطراب في مجال التعليم. إنّ إقامة الشراكات هي سبيلنا الوحيد للمضي قدمًا. إذ يحثّ التحالف على العمل المنسّق والمبتكر لإيجاد حلولٍ لا تقتصر على دعم المتعلمين والمدرسين في الوقت الراهن وحسب، بل تستمر معنا طوال عملية التعافي، وذلك مع إيلاء تركيز خاص لمبادئ الإدماج والإنصاف» (التحالف العالمي للتعليم، 2020).

وفيما يخص المجتمع السعودي، يحسب للمملكة العربية السعودية منذ بداية جائحة كورونا اختيارها للإنسان بجانب حفاظها على الاقتصاد. تم مخاطبة المواطن والمقيم دون تمييز؛ وذلك واضح في الخطاب الملكي الموجه من خادم الحرمين الشريفين حفظه الله في 19 مارس 2020 (الغامدي، الشيخي، المالكي، الزهراني، الودعاني، 2020). وفي سبيل الحد من انتشار فيروس كورونا، وحماية الإنسان والمجتمع تم اتخاذ العديد من القرارات السريعة والجرئية، مثل تعليق العمرة من الداخل والخارج، وقصر حج عام 1441هـ وعام 1442هـ على عدد محدود جدا من الحجاج؛ لعدم تعطيل إقامة شعيرة الحج، وحماية للناس من انتشار الفيروس (الموقع الرسمي لوزارة الحج، 2021).

هناك انعكاسات إيجابية للأزمة شملت قطاعات، مثل: التعليم، والصحة، والأسرة، والعمل والبيع بالتجزئة، غير أنه في المقابل تضررت قطاعات تضررًا كبيرًا. ونتيجة للتحول الرقمي وجدت القطاعات نفسها بحاجة إلى إعادة تدريب الموظفين والمستفيدين لردم الفجوة وتحقيق التكيف، فالطلب سوف يزيد على الخدمات التي تمدّ الأفراد بمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال العلوم والتقنية، والهندسة، والرياضيات، ويتوقع زيادة حجم الدور الذي تؤديه الأسرة –ممثلة في الوالدين– في متابعة مسيرة أولادهم التعليمية، كما أن سلبية التأثير سوف تزيد من الشعور بالأمان الوظيفي الحكومي مقابل العمل الحر، وأن العمل عن بعد سوف يكون خيارا، وميزة من مزايا العمل، حيث أظهرت التجربة

على المستوى العالمي أنه باستطاعة الموظفين أن يكونوا منتجين أثناء عملهم من بعد (مجموعة الأغر للمعرفة، 2020).

إن توظيف التقنية عبر تطبيقات إلكترونية، مثل: تطبيق «تطمن»، وتطبيق «توكلنا»، وتطبيق «تباعد»، ساهم في سهولة التواصل، والحصول على بعض الخدمات الصحية، والحدّ من انتشار الفيروس (الموقع الرسمي لوزارة الصحة، 2021). وهناك مزايا عدّة تتحقق من خلال العمل عن بعد تمت الإشارة إليها في نتائج إحدى الملتقيات (ملتقى أسبار، 2020) التي تدعم نتائج الدراسة الحالية، غير أن هناك عددا من السلبيات للعمل عن بعد تمت الإشارة إليها في (تقرير السعودية وتداعيات جائحة كوفيد-19، 2020) المنبثق عن ملتقى أسبار، تمثل بعض التحديات التي تواجه العمل، منها: استخدام البرامج والتطبيقات الجاهزة التي تعود معظم ملكيتها لشركات أجنبية؛ مما يجعلها المتحكم في السوق، ويجعل البيانات مكشوفه للمالك، وربما عرضه للاختراق، وتفاوت مستوى المعرفة والقدرة لدى الموظفين في استخدام التقنية؛ بسبب غياب دليل لإجراءات العمل عن بعد في مثل هذه الظروف الطارئة ولوائح وأنظمة نتج عنها عدم الالتزام بساعات عمل محددة، وأصبح بعض المسؤولين لا يفرقون بين أيام الأسبوع وإجازة نهاية الأسبوع، فيضطر العاملون للعمل لساعات زائدة دون تعويض.

ولضمان استمرارية التعليم في الحالات الطارئة تم اعتماد التعليم غير المتزامن من خلال القنوات التالية: قناة عين التلفزيونية، بوابة عين الوطنية، منصة نون، المنصة الوطنية للمحتوى التعليمي المفتوح، منصة أعناب، محتوى بوابة المستقبل (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2021) ، ووفقا لـ(تقرير السعودية وتداعيات جائحة كوفيد-19، 2020) الصادر عن ملتقى أسبار، فإن هناك العديد من المزايا الاقتصادية والبيئية والاجتماعية للجائحة، مثل: علاج نقص المرافق والمدارس المؤهلة والمناسبة، وتوفير كلفة بناء مدارس جديدة وحديثة، الأمر الذي سيخلق وفرًا ماليًّا. كما أنه يقلل من الفروق الفردية متى ما تم دعم منظومة التعليم عن بعد، والتحقق من إمكانية إتاحته والوصول له من قبل جميع شرائح المجتمع، ومناطقه، الأمر الذي يتطلب تقديم الدعم الكامل للمؤسسات التعليمية. غير أن هناك العديد من السلبيات للتعليم تمت الإشارة لعدد منها في (تقرير السعودية وتداعيات جائحة كوفيد-19، 2020) الصادر عن ملتقى أسبار. فمن ضمن التحديات التي تم رصدها من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية خلال تجربة التعليم عن بعد، وآليات التعامل معها على الرغم من الجهود المبذولة لتيسير عملية التحول الرقمي في عملية التعليم، عدم توفر الأجهزة الحاسبوبية لكافة الطلبة، وعدم توفر خدمات الانترنت للجميع، وعدم جاهزية المجتمع والأسرة والميدان التعليمي لنظام التعليم عن بعد، وضعف البنية التحتية لاستقبال المشتركين (الموقع الرسمي لوزارة التعليم، 2020).

منهجية الدراسة:

تم استخدام منهج دراسة الحالة بالاعتماد على أداة المقابلة شبه المقننة لعينة عمدية من الأفراد والأسر في المجتمع السعودي بلغت 18 مقابلة، اختيرتْ العينة العمدية أو القصدية؛ نظرا لشيوع استخدامها في الدراسات النوعية، ولكونها تحقق الغرض من الدراسة؛ ولأن مجتمع الدراسة يمكن تحديدهم والوصول إليهم، والحصول منهم على معلومات تثري موضوعات الدراسة. قام الباحث بتصميم دليل للمقابلة interview guide بطريقة تغطي العديد من الأسئلة المرتبطة بموضوع الدراسة، التي في مجملها تجيب عن تساؤلات الدراسة الرئيسية. ورُعي التنويع في المبحوثين من حيث الجنس والعمر والحالة الوظيفية والوضع الاقتصادي والاجتماعي ما أمكن، بحيث تتضمن نتائج المقابلات كما يطلق عليها حالات نموذجية وغير نموذجية (Yin, 2003). ولأن الدراسة تهدف إلى عكس شي من تجربة المبحوثين الإيجابية والسلبية لم يكتف الباحث بأداة الدراسة الرئيسة في الدراسة إذ استخدم المقابلات غير الرسمية informal interviews بما يخدم توجه الدراسة وأهدافها. هنا تم تدوين بعض الملاحظات المختصرة. هذا النوع من المقابلات وإن كان يشيع استخدامه جنبا إلى جنب مع أداة الملاحظة بالمشاركة بهدف الحصول على فهم أعمق للمشكلة أو الظاهرة أو المنظمة أو المجال المراد دراسته وملاحظته، إلا أنها تستخدم للكشف عن موضوعات تم إغفالها أو لم يتم تغطيتها بصورة كافية من خلال أدوات الدراسة المستخدمة. في هذا النوع من المقابلات لا يحتاج الباحث لدليل مقابلة أو لترتيب مسبق مع المبحوث، فهي أقرب للمحادثة أو «الدردشة» التي تجيب عن بعض تساؤلات الدراسة أو تفسر بعض النتائج، وربما تمهد الأساس لدليل المقابلة في المقابلات الرسمية شبه المقننة (Qualitative Research Guidelines Project, 2021).

لم يتم الاكتفاء بما تم تحديده من أسئلة وموضوعات في دليل المقابلة إذ إنّ ما يميز المنهج النوعي انفتاح الباحث على أي موضوعات جديدة ذات صلة بموضوع الدراسة، وإن لم يتم التخطيط لها مسبقا، وهو ما تم اتباعه في إجراء المقابلات. موضوعات تم تضمينها ضمن نتائج الدراسة، مثل: بعض صور المعاناة التي تم رصدها في فترة الحظر الكلي، والمرتبطة بالتنقلات، والحصول على أذونات، وقضاء الاحتياجات التي لا تحتمل تأخيرًا. كما تمت الإشارة إلى بعض الممارسات الخاطئة في التعامل مع المرضى من قبل بعض المؤسسات الصحية. وإثراء الدراسة بتجارب إيجابية للأسر في تكيفها وتعايشها مع الأزمة، وابتكارها بعض الأنشطة والبرامج؛ لشغل وقت الفراغ، وتمتين العلاقات بين أفرادها. كذلك أشارت الدراسة إلى مجموعة مكاسب وفرص تحققت، وإلى مجموعة عوامل أسهمت في نجاح إدارة الأزمة. وجاءت المناداة بضرورة تدخل الدولة في إدارة الأزمات، واستحسان إدارة الدولة ومؤسساتها للجائحة. كما تمت الإشارة

إلى وجود قلق من المستقبل لدى شريحة ليست قليله من المبحوثين والشعور بعدم الأمان الوظيفي وقلة الفرص. وتم تضمين امتعاض المبحوثين من ارتفاع الأسعار. الدراسة خرجت بنتائج ثريه وفي العديد من أبعادها وصلت لدرجة من التشبع في البيانات التي تم تحديدها في إطار أهداف الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

ساعد التنويع بين المبحوثين من خلال المقابلات بالخروج بنتائج واستنتاجات ثرية ومتفاوتة ما أمكن لا تمثل اتجاهًا واحدًا، وهو ما تم مراعاته عند اختيار العينة، بحيث تمثل typical and atypical cases والذي ذكر في منهج دراسة الحالة، ويعني حالات نموذجية وغير نموذجية. بعبارة أخرى تم مقابلة حالات نجحت في إدارتها وتعاملها مع الأزمة على المستوى الشخصي والأسري والمادي والتعليمي والوظيفي، وحالات واجهت بعض الصعوبات والتحديات، وأخفقت في بعض الجوانب.التزم الباحث بالموضوعية قدر الإمكان في جمع البيانات وتحليلها والاستشهاد باقتباسات لعينة من إجابة المبحوثين. لم يتم الاكتفاء بمعرفة ماهية الانعكاسات السلبية والإيجابية للجائحة على من تمت دراستهم، بل تم تتبع مشاركة وإجابات المبحوثين بأسئلة متفرعة تبحث عن الكيفية والسبب لهذه الانعكاسات. بعبارة أخرى، تم طرح أسئلة تبدأ بكيف ولماذا للحصول على فهم أعمق عن الموضوع محل الدراسة. ما تمت الإشارة إليه في منهجية الدراسة، والتعمق في طرح الأسئلة، والانفتاح على الموضوعات الجديدة ذات العلاقة، إضافة إلى أن عملية التحليل باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي زادت من موثوقية النتائج. بعبارة أخرى، منهج دراسة الحالة باستخدام أداة المقابلة في دراسة كهذه توصلت لموضوعات ثرية وعميقة نوعا ما، قد يتعذر الوصول إليها باستخدام أدوات أخرى. وبطبيعة الحال تظل إيجابيات وسلبيات لكل أداة ومنهج دراسة.

تحليل النتائج وتفسيرها: (تم الاستشهاد بمجموعة من اقتباسات المبحوثين مع بقاء الكلمات المستخدمة كما هي وكتابتها بخط مائل كما هو متعارف عليه في البحوث النوعية).

تطرقت الدراسة للكشف عن تعامل المجتمع السعودي مع أزمة كورونا من خلال تقديم شيئًا من الخبرة الشخصية للمبحوثين بعد مرور أكثر من عام من بدء الجائحة. حيث تم رصد مجموعة من انعكاسات الجائحة الإيجابية والسلبية على الأفراد والأسر، ثم مناقشة أبرز نتائج الدراسة وموضوعاتها، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات، ودعمها ببعض الآليات لتفعيلها.

تم استخدام برنامج MAXQDA لتنظيم البيانات النوعية وتحليلها، وتم توظيف أسلوب التحليل الموضوعي thematic analysis لتحليل البيانات وعرضها وتصنيفها، إذ قام الباحث بقراءة المقابلات كاملة صفحة صفحة، وموضوعا فموضوعا، وفي كثير من الأحيان سطرا سطرا للوقوف على أبرز الموضوعات الرئيسة التي تم الوصول إليها من واقع المقابلات، وتلك التي تتفرع عنهاmain themes and subthemes. بعد ذلك تحليل البيانات وفقا لمحاور الدراسة المرتبطة أساسا بتساؤلات الدراسة وأهدافها. استخدم الباحث إستراتيجية التحليل الفئوي cate-gorical strategy من خلال تقسيم السرد التفصيلي للبيانات التي تم جمعها وإعادة ترتيبها؛ لغرض الخروج بفئات أو تصنيفات تيسر عملية المقارنة بين البيانات، ومن ثم تفضي إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة بفهم أفضل. وفي الوقت ذاته تم التركيز على التجربة والخبرة تركيزًا كليًّا بدلا من حصرها في موضوعات محددة، بمعنى كامل النص للمقابلات التي تمت مع المبحوثين تم التعامل معها بصفتها وحدة واحدة، ومن ثم النظر والبحث لأنماط وفئات التحليل في كامل البيانات. بعبارة أخرى بجانب النظر لأوجه التشابه في البيانات التي تم جمعها وفقا للمعلومات المتكاملة في النص المراد تحليله يتم البحث عن المقارنات وأوجه الاختلاف بين المبحوثين حول الموضوعات التي تم مناقشتها بصورة شمولية لكافة الموضوعات themes التي تم الكشف عنها، وتصنيفها في البيانات (Teddlie and Tashakkori, 2009).

شملت الدراسة الذكور والإناث في الفئات العمرية ١٨ سنة وأكثر، ومثّل المتزوجون والملتحقون بوظائف معظم عينة الدراسة غير أن الدراسة تضمنت فئات من غير المتزوجين والعاملين، وكذلك مجموعة من المتقاعدين. معظم من تمت مقابلتهم من الجنسية السعودية. شارك في الدراسة مبحوثون من مختلف مناطق المملكة.

في فترة الحظر وجد الناس أنفسهم مطالبين بالمكوث في مقار سكنهم، والخروج لا يتم إلا بالحصول على تصريح وفي أضيق الحدود وبأوقات محددة. ورغم تضمين البعد الإنساني ومراعاة الحالات الطارئة ضمن إدارة الدولة للأزمة إلا أن هناك حالات عبّرت عن انزعاجها من بعض القرارات وآلية تنفيذها التي نتج عنها مواجهتها لبعض الصعوبات في عملية الخروج والحصول على أذونات للتنقل لأمور لا تحتمل التأخير أو الرفض. يذكر أحد المشاركين في الدراسة تجربته عند رغبته في مراجعة المستشفى نتيجة انخفاض الضغط لديه، لكونه مصابًا بالضغط والقلب مبديا استيائه من عدم التنسيق بصورة واضحة بين الجهات المعنية في بداية الأزمة قائلا:

«لابد يكون فيه اهتمام بحالات الطوارئ هم حاطين 937 تتصل عليهم..تحس فيه نوع من الإحجام. أنا مريض قلب..أبغى أطلع أبغى أروح المستشفى. أرسلت للموقع رفضوا..شغلت سيارتي معاي ولدي ورحت المستشفى. أموت يعني مو معقول! ما فيه أحد يتجاوب.. كأنه قرآن نزل. أغلب

الطوارئ ما يجي بسرعة إلا حالة طارئة فعلا..أنا صار عندي انخفاض بالضغط، وأنا مريض ضغط..أقيسه..والإجراءات لازم تستنى موافقه، معتمدين على النظام الآلي.. ممكن يقرأها شخص غير طبي..رجل أمن ما يعرف الحالة الطبية ألي أتكلم عنها.. حتى 911 قال ما أعرف أيش أقول لك.. اضطريب أخرج وأروح لمستشفى قريب مني ولا واجهت مشكلة».

وتضيف أحد المبحوثات التي تعمل في المجال الصحي عن تجربة أسرتها مع حالة والدتها الصحية قائلة:

«أشوف كل شي في البداية إنه صعب. فاجئني الحظر الكامل وقت شوال. شفت حالات اجتماعية للناس يقول والدتي بعيد عني، كنت أتمنى أشوفها لو عطوني تصريحاً كنت أتمنى وجود مراعاة لبعض الحالات. أحس غابت عنهم. كنت أعرف حالات كثيرة، كان وده يشوف والدته و كانت بعيده عنه، كان حظر كلي كنت أتمنى فترة العيد يكون جزئيا ما يكون كليا، فيه ناس عندهم مرضى لازم يتابعونهم..هم وجهة نظرهم عشان نحد من التجمعات».

يضيف أحد الآباء تجربته مع طفلته التي كانت تعاني من ألم في أحد مفاصلها مبديا ملاحظته على آلية أخذ موعد للحالات الطارئة من خلال التطبيق الذي أوجدته وزارة الصحة. وبطبيعة الحال، أثناء الأزمات، تكون الأولوية للحالات الطارئة، ويتم إرجاء بعض الحالات حسب تقييم أقسام الطوارئ أو الطبيب المختص.

«فيه نقطة صار تطبيق وزارة الصحة حتى أروح للكشف أحتاج أروح للتطبيق، وآخذ موعد بعد أسبوع أو بعد عشرة أيام. وقلت لهم: لو كان ضروري قالوا: فيه مستوصفين في المدينة غير الطوارئ، يعني ما تخاف. قلت: برضه عندي ملف في مستشفى حكومي..اتصلت على وزارة الصحة قال: فيه مستوصفين مفتوحة طول الليل، ورحت ولقيت طبيب عام، وقال: أحولك على استشاري عظام من خلال موعد..قلت: محتاج الحين.. قال: ممكن تاخذ مسكن أو ممكن اضطر أروح مستشفى خاص..هم سووا هذا الشي عشان كورونا، حتى الطوارئ قال: هذي ما هي حالة خطيرة..قلت: طيب مو معقول أعطيها مسكن مدة عشرة أيام».

لقد كشفت الدراسة عن العديد من المظاهر والسلوكيات الإيجابية التي انتهجها البعض في المجتمع السعودي وأسهمت وساعدت الأفراد وأسرهم في تحقيق قدرٍ من التكيف مع الأزمة بشكل عام، وخلال فترة الحظر الكلي أو الجزئي؛ بسبب قرار الحظر على وجه التحديد. هناك من وجدها فرصة لمراجعة الذات وتطويرها والإفادة من الوقت المتاح. آخرون أكدوا أنها عمّقت العلاقات الإيجابية داخل الأسرة، وقرّبت بين أفرادها. نتائج الدراسة أكدت على قيمة الأسرة وأهميتها في مثل هذه الأزمات. هناك من خرج عن المألوف وابتكر بعض الأنشطة الاجتماعية والترفيهية داخل منزله، وبمشاركة أفراد أسرته. وسائل التواصل الاجتماعي ساعدت بلا شك في تحقيق قدر من التواصل والترفيه وقضاء الوقت، والارتباط بالآخرين، رغم البعد المكاني. تصف أحد المبحوثات الطريقة التي انتهجتها وزوجها وأفراد أسرتها خلال فترة الحظر بأنهم يقضون الوقت في مشاهدة بعض الأفلام أو المشاركة في الطبخ، وإعداد الطعام أو الشواء، وممارسة بعض اللعب الجماعية. ويسرد مشارك آخر تجربته وأسرته الصغيرة مع إخوته وأخواته وقرابته خلال فترة الحظر مبديا استحسانه لها، واستحسان كل من شارك فيها حيث يقول:

«عملت مسابقات على مستوى الأسرة الكبيرة، عملت أسئلة على قوقل درايف، وأرسلت الرابط للعائلة الكبيرة الإخوان والأخوات والعمات والعمان، قلنا فيه جوائز للأولاد من سن 21 إلى سن 13، وفيه جوائز من سن 12 إلى خمس سنوات، ووزعنا الجوائز حددنا الجوائز بدأنا من فوق أول واحد ياخذ 500 ريال وآخر خمسة كل واحد ياخذ 100 ريال والصغار بدأنا من 250 إلى 50 ريال، و كان من جمالية المسابقة أن كل أب يكتب رسالة لابنه الي عبى الإجابة نقرأ الرسالة وقت توزيع الجوائز نقرأ الرسالة الي كتبها الأب للابن أو البنت..ونقول هذا حاصل على المركز الأول..كانت جميلة..كل الأسئلة كانت عن الحجر نفسه..في الجانب التديني مثلا نسأل كم تقرأ في اليوم من القرآن حزب صفحة..هل تقبل يد والدك والدتك كل صباح..جانب اجتماعي جانب تعليمي جانب تطويري حتى من الأشياء فيه جانب دايت هل كنت تمارس رياضه هل امتنعت عن الغذاء غير المفيد هل تشعر بالسعادة كونك ما طلبت من المطعم.. الأب يكتب الرسالة يقول إني كنت ممتن

وسعيد وأرى فيه كذا ثم يعبر عن مدى وده لهذا الابن أو الابنة ورغبته أيش يكون ابنه في المستقبل وتُقرأ أمام الجميع. كانت إيجابية جدا وبعد ما انتشرت بين العوائل الآن الي واصل 105 الي دخلوا هذا الرابط خاصة إذا الولد جاوب وانتهى..حسب ما وصلني من الناس إن الكل ليلة توزيع الجوائز كان حاضر لأن الكل كان يتمنى إنه يفوز».

يعلق أحد الآباء واصفاً الأزمة وفترة الحظر بأنها قد تناسب أشخاصًا دون غيرهم، مشيراً إلى أن الأزمة لم تمثل له شخصيا مشكلة؛ لكونه من الأساس قليل الخروج، واصفا نفسه بأنه شخص «بيتوتي»، وعنده فسحة في منزله من باحه «حوش»، وسطح مكنه من ممارسة رياضة المشي، وقضاء بعض الوقت خارج حجرات المنزل. غير أنه يلاحظ أن أكثر من تأثر من فترة الحظر هم أولاده الساكنون في شقق؛ لكونهم بجانب ما اعتادوا عليه من كثرة الخروج، أتت الأزمة، وقيدت حركتهم. ويضيف أن المشكلة أخذت في محيطه منحىً آخر ساهم في صعوبة تحقيق التكيف لدى بعض أفراد أسرته:

«المشكلة بعد شهر من العملية وزيادة الحالات بدأوا الحريم في البيت زوجتي وبنتي بدأوا يشعرون بنوع من القلق والفوبيا.. تلقاهم يلبسون الكمامات والدسوس..يشعرك إن المرض بدأ يأخذ منحى آخر برغم الإعلان عن عدد الإصابات، وطلعت إشاعات كثير للموضوع..تجيك حالات العالم والوفيات. هنا بدأ المرض يأخذ منحى نفسي لدى بعض الشرائح في البيت خاصة الحريم. هذي تسبب لك قلق إن البيت غير مستقر نفسيا. القضية الأخرى السوالف الي تكون في البيت معاد صارت سوالف عادية.. صارت كلها عن الكورونا..فلان مرض.. الدولة الفلانية صار فيها كذا..تحس إنك تعيش المرض ليل نهار..رغم إن الإشاعات الي تصور المرض أن الي يجيه المرض يموت. تعيش المرض في كل أوقات اليوم. الأمر الثالث لمن تطلع وتقابل بعض الأشخاص والزملاء، تجد إنه لابس كمامه ودسوس.. في البداية كانوا يقولون البسوا دسوس..تحس إنه رجل آلي..هذا يسبب نوع من الرعب النفسي، ولكن بشكل عام كان فيه كثير من الإيجابيات لكن تسببت بنوع من الهلع النفسي، وأتصور إن الهلع النفسي الي أصاب البعض هو الي خلى البعض يعاني».

كثير من المبحوثين أفصحوا بأن بعض المفاهيم لديهم تغيرت عن الأسرة وأهميتها، وأهمية الدور الذي يقوم به كل فرد فيها، هناك من تحدث من باب الدعابة واصفاً فترة الحظر الكلي أو الجزئي بالفرصة التي عرّفت أفراد الأسرة بعضهم ببعض. هنا قطعا المقصود المعرفة التي تجعلك تشعر بالآخر، وقيمة وجوده في حياتك وحياة الأسرة. يقول أحد المبحوثين في هذا الأمر:

«كانت فرصة باعتبار تجربتي الشخصية خلتني أنظر من قرب في زاوية البيت أيش تعاني زوجتك مع العيال..شفت من قرب كيف نوم الزوجة تصحى لأجل الولد ولأجل تجهيز الطعام أو الفطور في رمضان.. اهتمامها في ترتيب الغرفة ترتيب أوراقي. وجدت الزوجة تستحق تكريم والواحد بدأ ينظر نظره جانبية كان ماخذ مقلب في نفسه إنه هو يتعب ولكن اكتشفت إن فيه ناس تتعب وعندها تضحيات ..و كيف تهتم بنفسها وتقوم بعدة مهام كيف المرأة تقدر تديرها مقارنة بالرجل».

ويشارك أحد المتزوجين تجربته خلال فترة الحظر ومدى تكيفه وزوجته واصفاً الأزمة وفترة الحظر بالفرصة التي قربت كثيرا بينه وبين زوجته حيث تشاركا معا عددا من المهام والاهتمامات، بما فيها الطبخ، وترتيب المنزل والتحدث مع بعضهما. ويصف أحد المتزوجين قبل بدء الجائحة بقليل أن فترة الحظر كانت مفيدة له وزوجته، حيث سرعت من عملية التقارب بينهما، واكتشاف الطرف الآخر بصورة يصفها بالرائعة. ويضيف أحد المبحوثين الذي تزوج حديثا أنه ومن خلال مكوثه في المنزل والعمل عن بعد، ونظرا لأنه يسكن في نفس المبنى الذي يوجد به والداه وإخوته واصفاً بأن علاقته توطدت بصورة أعمق مع أخواته وأسرته بشكل عام.

«أخواتي الصغار صاروا يفضفضون لي بأشياء.. مكانتي تقربت لأسرتي في الفترة هذي:»

ويذكر آخر عن الأنشطة التي مارسها وزوجته ووجدا إضافة كبيرة لحياتهما من خلالها قائلا:

«كنا نتمرن سوى تمارين رياضية كنا نشوف برامج تليفزونية أفلام نحبها ومسلسلات.. كنا نطبخ سوى كثير أنا مرة أطبخ وبرضه القراءة ونتناقش في الكتب أنا فصل وهي فصل ونتناقش ليه فهمت بالطريقة هذي وأنا ليه فهمت كذا»

في المقابل ليس الكل يحظى بهذه الميزة من التمتع بعلاقة

جيدة مع الأسرة والأشخاص المحيطين، واتساع بيئة المسكن، ووجود متنفس لأفراد الأسرة؛ لقضاء بعض الوقت خارج حجرات المنزل. كما أن عملية التكيف عملية نسبية لم يكن تحقيقها من السهولة بمكان على الجميع. في هذا الشأن يصف أحد المبحوثين تجربته قائلا:

«أحيانا أنزل تحت العمارة أجلس نص ساعة..يوم سمحوا بالمشي والرياضة ساعة قدرنا نتنفس شوي، يوم فكوا شوي بدينا نتأقلم ..مافيه تقبل للتطبيقات..الي في شقة ممكن أصعب من الي في فيلا مافيه متنفس.. فيه ناس من أصحابنا الي عنده استراحات ومزارع وضعهم أفضل. إضافة فيه خوف من المرض تحس إنك خايف الي يجيب مرسول وأنت رايح كان فيه خوف. من ضمن التجارب الصبر..ممكن تجيك أيام أسبوع ما عندك الي تبغاه مافي رفاهية..تحس إنك مقيد».

ويشترك في هذا الشعور الكثير خاصة ممن لم يعتادوا على قضاء الوقت الطويل في المنزل أو من تكون مساكنهم ضيقة، وغير مهيئة لممارسة العديد من الأنشطة. يصف أحد المبحوثين حالته بأنه يقضي جل وقته أمام شاشة التلفزيون يتنقل من قناة إلى أخرى.

«أنا أحب أفرفر.. تعبتني نفسيا عملية الحبسه خاصة إننا عايشين في شقق. الي عنده فله يقدر يتحرك براحته لكن أصحاب الشقق متهذلين..البعد السكني مهم..المجمعات السكنية الي زي الكومبليكسات مهمة»

وتصف أحد المشاركات الأزمة بأنها كانت صعبة على أسرتها، على الرغم من تكيفهم معها، ومحاولتهم شغل وقتهم خلال فترة الحظر خاصة أنها صادفت مناسبة رمضان والعيد، مشيرة إلى أن الأسرة لم تعتد على هذا النمط من الحياة لا سيما أن الأب هو كبير العائلة، ويجتمع في هذه المناسبات في منزله بقية أفراد الأسرة.

«خلينا نكون واقعين في العيد وصلنا لنفسيات كل واحد بعيد عن الثاني لمن نشوف بعض في وسائل التواصل كان وضعنا النفسي سيئ بالذات الوالد كان عنده زي بداية اكتئاب في شوال ورمضان حتى لو الواحد جلس في بيته في هدوء وروحانية.. شوال تأثرنا عشان مناسبة عيد وأثر علينا إن الوالد كبير العيله ويجمع الأسرة يمكن عدا لأننا خايفين لا أحد يصاب».

في بداية الأزمة حصلت ندرة لبعض المواد الغذائية والصحية؛ بسبب عدم جاهزية السوق، وكثرة الطلب مما أدى إلى ارتفاع الأسعار، وهذا كان ملاحظا، ولكنه لم يستمر طويلا، حيث عادت الأسعار لطبيعتها، وباتت متوفرة بما يلبي احتياجات الناس. في هذا الصدد ينقل مجموعة من المبحوثين مشاهداتهم وتجربتهم خلال هذه المرحلة:

«والله شوف الحمد لله أنا سمعت هذا من بعض الجيران لكن الواقع ما شفت. الموضوع هذا أول شهر واجهت مشكلة في الليمون والنعناع وبعض الخضار ولكن تعالج بأسرع وقت لكن المستلزمات الصحية زي الكمامات كان فيه نوع من المبالغة ورجعت الأمور لمجاريها»

وفي هذا الصدد يضيف مشارك آخر:

«إيه أكيد..فيتامين سي ما حصلته والقفازات والمعقمات ارتفع سعرها وانقطعت من السوق في البداية. وبعض البرامج صارت تستغل.. التطبيقات التوصيل لو تطلب من البقالة الي جنبك قالوا خمس وعشرين .حملت تطبيق تطمن..ما استأذنت للخروج بغير أوقات الحجر إلا مرة أو مرتين »

في المقابل يصف أحد الآباء هذه الفترة بما فيها فترة العيد أنها رغم غرابتها، وعدم اعتيادهم عليها إلا أنها كانت إيجابية:

«قربت بين أفراد الأسرة تحس مهما جلست مع الجوال ممكن تلعب معاهم الكيرم والورقة تشوفون برامج مع بعض.. أحيانا تبغى تسوي مقترحات تسليات نلعب ورقة..الكيرم..نتفرج مسابقات في العيد البزروة سووا مسابقات البرامج عن طريق الفيديو.. إنك تتواصل وتسوي مسابقات..افتكر بنات أختي ثاني العيد سووا مسابقات في العيد وجوائز..عندنا الجيران جونا أول العيد عيدوا علينا وكتبوا عبارة جميلة إنه حتى في كورونا نقدر نعيد».

ويذكر بعض الأبناء الذين تمت مقابلتهم أنهم خلال فترة رمضان وما قبل رمضان كانت الصلاة تقام جماعة، والكل

يصلي، وكان والده يخصص وقتًا لقراءة شيء من القرآن، بحيث يقرأ كل شخص وجه أو وجهين لدرجة أنهم ختموا القرآن خلال شهر رمضان مع صلاة التراويح والتهجد. ولم يخلُ برنامجهم من قراءة كتب في التأريخ والأدب والفقه والسيرة النبوية، بالإضافة إلى اجتماع الأسرة على الوجبات، وتخصيص وقت بشكل يومي لمشاهدة أحد الأفلام المناسبة للجميع. هناك فرصة تحققت لهذه الأسرة وغيرها من الأسر؛ لكونها تقيم في أحد المجمعات السكنية حيث تم ممارسة رياضة المشي والخروج بعض الوقت خلال فترة الحظر داخل نطاق المجمع السكني. ويذكر أنه في أيام العيد تم ممارسة طقوس العيد من لبس وصلاة العيد والفطور بعد الصلاة، وتم تخصيص عيديات وهدايا لكل أفراد الأسرة بطريقة غير تقليدية وجميلة، وفقا لمن تمت مقابلتهم أنهم ما زالوا يتذكرونها حتى الآن. وتذكر الأم أنها كانت بجانب ذلك تتواصل يوميًا مع أسرتها عبر بعض التطبيقات المجانية بالفيديو. ويذكر الأب أنه استطاع إنجاز بعض مهامه خلال فترة الحظر والعمل عن بعد مستغلا هذه التجربة، واعتبارها فرصة حققت له عددا من المكاسب. تذكر إحدى الأمهات في هذا الصدد أن طفلها البالغ من العمر 15 سنة يتذكر فترة الحظر ويحن للأجواء التي عاشتها أسرته في تلك الفترة.

«ابني يقول اشتقت لفترة الحظر كنا كلنا مع بعض نجلس مع بعض وفيه فعاليات نطبخ ونلعب ونشوف أفلام».

الناس وإن استطاعت التكيف كما جاء في نتائج الدراسة خلال هذه الفترة إلا أن هناك من أشار لشي من الامتعاض والملل. هناك أفراد وأسر استطاعوا التعايش، وهناك من واجه بعض الصعوبات. الاقتباسات التالية من نتائج المقابلات التي تمت مع عينة من المبحوثين تسلط الضوء على هذه التجربة.

«أول شي بداية الحظر ما كنت أشعر في بداية الأمر إني في حظر..ما كنت أشعر إن فيه قدامي عقبات.. السبب لأن فيه شي كان يشغلني. الجوال خلاني متواصل مع الناس وكنت شغال على جهاز اللاب توب كوني أدرس دراسات عليا. الدراسة إلي أنا فيها والتفرغ لبحثي ما خلاني أشعر. من هنا نقاش، تواصل..متى بديت أشعر بالحظر، بعد العيد. من المجتمع إلي ودك تتقابل معاه كل واحد يقول أنا مصاب أو احترازات.. كذلك بعض الوفيات من بعض أقاربنا..ناس مؤثرين في العائلة ماتوا بصورة غير ملفته ما نزور ما نحضر عزاء!..شي مفاجئ ما كنا نحسب لها حساب! أول نحضر الدفن ونعزي..الآن العزاء بالجوال تحس فيه ناس فاقدهم ما تعبر بشي أمامهم..أول بداية الحظر ما كنا نعرف إن فيه شي واقع في المجتمع..بحكم أننا بعيدين عن المجال الصحي. بعد فترة سمعنا فلان مصاب العائلة الفلانية توفى أحد أفرادها..أستاذ توفى..لمن تطلب نجتمع بأحد الكل يعتذر.. بحكم الاحترازات وصارت حواجز نفسية.. متعودين نلتقي من فترة لفترة صرنا ما نقدر نعبر عن مشاعرنا. أصبح شي مادي يعني معنوياتك ما تقدر تبثها لشخص أو صديق. الجانب المعنوي كان أكثر صدمه. الجانب الحسي ممنوع تتحرك خلك مكانك..لكن المعنوي أو النفسي صدمات..تجربتي ما قابلت الوالدة في الحجر كله حتى الأعياد كانت في قرية جنب الرياض ولكن الحجر والانشغال أبعدنا عنهم».

وفي هذا الخصوص تضيف إحدى العاملات الاجتماعيات في المجال الطبي مشاهدتها من واقع عملها مع حالات المرضى والوفيات بفيروس كورونا قائلة:

«حتى حالات الوفاة كنا ماسكينها لفترة طويلة تكون مؤلمة..فقدان الأشخاص إلي اشتغلت معهم فترة كانت مؤلمة..ما في عزاء ولا مشاركة في الدفن خاصة إن جات فترة أول شهرين إلي مصاب الدولة تاخذه وتدفنه في مقابر خاصة. كان مؤلماً للأهل الان فيه إجراءات احترازية كان يسبب لي ألم كبير أحس بالذنب ولا يكون في المقابر العادية كانوا يخافون كان هذا من الأشياء إلي دخلت معاهم فيها خاصة الأجانب إلي يتوفون هنا يكلمونا أهلهم من براواتس آب ويطلبون منا صورة للميت كان ممنوع كان فيه مشكلة في عملية التكنولوجيا..ممنوع أرسل صورة المريض».

ومع هذه التحديات التي فرضتها الجائحة، وانعكست على الحياة الاجتماعية للأفراد والأسر هناك من وجد فيها بعض الفرص لإعادة النظر في بعض سلوكيات المجتمع الاستهلاكية التي تكلف الكثير من المال والجهد، وهناك من يرى أن الأسرة والزوجين هم أولى بمبالغ مناسبات تكلفهم الكثير من المصاريف التي بالإمكان إقامتها بصورة وطرق مختلفة. فلم يعد يحسب الناس حساب لمسألة العيب الاجتماعي،؛ لكون الجائحة فرضت ذلك، ولديهم عذرهم، فضلا عن تكرر حدوثها وممارستها من قبل عدد من الأسر. هناك من استفاد فعلا من الجائحة ماديا، واستطاع

توفير مبالغ مالية، ما كان بالإمكان تحقيقها لولا الجائحة، وما فرضته من أسلوب حياة جديد ومختلف. يتحدث أحد المبحوثين عن زميلٍ له تزوج خلال فترة الجائحة ناقلا عن العريس تجربته بأنه استطاع توفير مبلغ مالي نظير إلغاء إقامة الزواج في قصر أفراح، ودعوة عدد كبير من المعازيم، وعدم السفر لقضاء شهر العسل في الخارج، عادة كما هو المعتاد عمله قبل الجائحة، من أنه وفر مبلغًا ماليًّا جعله يغطي إيجار شقته لمدة ثلاث سنوات. الفائدة الاقتصادية ليست مقتصرة على الزوج وأسرته بل حتى من تتم دعوتهم من السيدات من حيث التبسط في اللبس والتزين؛ نظرا لظروف الجائحة، وطبيعة المناسبات من حيث المكان الذي تقام فيه، وعدد الحضور. تتحدث إحدى الأمهات في هذا الخصوص قائلة:

«بالعكس أمّنى يتوجهون لها..الناس كثيرين عملوا حفلاتهم في بيوتهم..بنتي عملت الملكة حقها في البيت..عدد محدود..عماتها وخالاتها وخلاص..ورجال وانتهينا حفلات صغيرة في البيوت والاستراحات الصغيرة».

وتشاركها أخرى هذه الرؤية الجديدة قائلة:

«صحيح..حتى الخطوبات أغلب الناس صارت تستفيد من هذا الشي.. نقدر نفرح بأبسط الأشياء مو لازم زواج كبير وتكاليف..بعد الأزمة ممكن يتغير هذا الشي حتى أختي صارت لها خطوبة الفترة الماضية، فقال الوالد: ممكن يكون زواج مختصر».

إن من الانعكاسات الإيجابية للجائحة تعلم البعض الاستمتاع بقضاء الوقت بمفردهم خلال هذه الأزمة أو مع أسرهم. كما إن استخدام وسائل تقنية وتطبيقات إلكترونية لم يسبق استخدامها من قبل، وتوظيفها بطريقة مختلفة يعد من إيجابيات الجائحة. ويوضح أحد المشاركين تجربته في هذا الأمر قائلا:

«أنا أحب الحركة والخروج المتكرر من المنزل. في بداية الأمر كان بالنسبة لي صعب جدا، وممكن أول أسبوع أفكر أيش ممكن أزين.. كان بالنسبة لي أزمة، أزمة تفكير وحنا في هذا البلد مستقرين والفرص متاحة..في البداية كثرة التفكير وأنا في البيت أيش ممكن أعمل.. أيش الأشياء اللي بسويها. لمن صدقت الأزمة واقتنعت بوجودها قلت أول شي أطور نفسي شوي لأن عندي وقت وصرت أدخل يوتيوب كثير وصرت أدخل مقاطع في الاكسل والاكسس، وصار لي فيها ميدان. اكتشفت إن قضية التطوير التقني ممكنه، هذي ممكن أول الخطوات. لمن حسيت إني وجدت ذاتي استمريت بهذا المنهج».

ويصف مشارك آخر هذا التحول التقني في المجتمع بعبارات قائلا:

«المجتمع كان بتسارع عجيب انتقل للتقنية كيف بها السرعة دخلنا عالم التقنية واصبحت البيوت السعودية كلها تتعامل بالتقنية إلا أنه وجد مجتمع مقتدر ومتعلم ومثقف ويقبل يدخل التحدي ونجح».

ويذكر آخر تجربته واصفا إياها بالإيجابية، وأن فترة الحظر وما بعد الحظر كانت مهمه بالنسبة له:

«بالنسبة لي كتجربة كانت عبارة جاءت في وقت كنت مزحوم جدا جدا ضغوطات عمل وطلعات والتزامات الأسرة، فجأة جات في فترة بريك..بعد يوم يومين حسيت كنت محتاج البريك أهدي من سرعة الحياة..أنا كنت محتاج البريك هذا..أنا قاعد اجهد نفسي أكثر من اللازم..فصرت أقرأ فيه دورات شريت سيكل، مارست الرياضة اهتميت بصحتي شفت كيف خسرت وزن حسيت المجتمع قاعد يركض وناسي أشياء مهمه ما التفت لها..الصحة..الأسرة..أشوف الفيروس وباء ومرض، ولكن أعطى إشارات إيجابية كنا غافلين عنها حتى الشباب كان لاهي عن والديه..كأنه التفت إن هذي الأسرة التفت لأهمية الأسرة».

إن عدم اليقين بمآلات الأزمة جعل الكثير يعيد النظر في العديد من مظاهر الحياة التي أعتادوا عليها. كما أن الأضرار الاقتصادية التي لحقت بالبعض جعلت الكثير يعيد حساباته، مشيرين إلى أنهم نوعا ما يتفقون أن الأزمة جعلتهم أكثر تخطيطا واهتماما بالإدخار المالي مقارنة بالسابق. الاقتباسات التالية تشير للانعكاسات التي أحدثتها الأزمة فيما يخص ترشيد النفقات وزيادة المدخرات لدى البعض:

«حتى طريقة صرفنا قلت..صار في نهاية الشهر مافيه مصاريف زايده خاصة البداية أول ثلاثة شهور.. فيه شي فايض. نعم استطعت أخفف من نفقاتي لأن ما عندي قرض. عندي شقه ملك..يمكن أنا سمعت غيري عانوا لأن بتوفيق الله ما عندي قرض

حسيت مافيه تنقلات وما اشترينا ملابس العيد ما كان فيه اهتمام بالتسوق ومشاركة في استراحات وعشاء حق أيام العيد ما كان فيه مشاركة اجتماعية تجعل فيه تكلفه..ولا فيه شي يخليك تروح المطاعم. أدركت وين كنت أضيع الفلوس أدركت أن الدبره مهمه صارت الدبره بالقوة بسبب كورونا».

ويعكس مشاركون تجربتهم الإيجابية باستطاعتهم سداد ديونهم؛ بسبب الوفورات التي تحققت لهم بعد الجائحة التي تم عزوها لتوقف السياحة وتعليق السفر والاستمرار في تعليق أو تقنين المناسبات الاجتماعية، الأمر الذي لم يكن يتحقق في السابق. هذا ما جعل البعض يعيدون حساباتهم. في المقابل هناك فئات من المجتمع لم تستفد كثيرا من الجائحة فيما يتعلق بتحقيق بعض المدخرات المالية بل وفقا لهم أفادوا أن مصاريفهم زادت بسبب قضاء وقت طويل داخل المنزل، وما يترتب على ذلك من سلوك تعويضي بشراء بعض الوجبات، ورسوم التوصيل، والاشتراك في مواد الترفيه، وتوجه السيدات بصورة أكبر للشراء الإلكتروني. يفسر البعض عدم قدرتهم على توفير بعض المصاريف إلى ارتفاع الأسعار، وإقرار الزيادة في ضريبة القيمة المضافه. ويرى آخرون أنه بمجرد عودة الحياة لطبيعتها، وعودة السفر والمناسبات سوف يعود معظم الناس لسابق عهدهم، ولن يتعلم من هذه الأزمة سوى القليل.

«ما أعتقد أنها بتنضج المجتمع لمزيد من الإدخار لأنه هم ما شعروا بأزمة عدم وجود المال هم توقفوا فقط عن ممارسة محبوباتهم الحياتية مجرد ما تفتح الحياة وتعود يعودون أول شهرين يفتح السفر راح تزدحم السياحة. [والله شوف عندنا] مافيه الفكرة من الأساس أما من ناحية الإدخار الناس تفكر تدخر لكن الوقت الحالي مع ارتفاع الأسعار صار ماهو وضع إدخار.. وضع كيف أعيش اليوم. موضوع الإدخار في السعودية مجرد تنظير و كلام حتى بنك التسليف والإدخار غيروه لبنك التنمية الاجتماعية الدليل لو فكوا الحظر كل رجع لسابق عهده...لو فتحوا السفر نفس الفكرة»

هناك العديد من الانعكاسات الإيجابية التي ظهرت في المجتمع نتيجة تأثير الجائحة، فهناك من أهتم بصحته من خلال اتباع نظام غذائي وصحي وممارسة شيء من الرياضة مقارنة بما قبل الجائحة. كما أن هناك من استمر في غسل المشتريات من الخارج وتعقيمها حتى بعد انتهاء فترة الحظر. أحد أرباب الأسر يشير للتأثير الإيجابي للجائحة على أفراد أسرته من حيث تبني عادات صحية لم تكن تحظى باهتمام كبير من قبل:

«العادات الغذائية ربما هي الأبرز. صاروا الناس وبيتنا جزء من هذا أصبح الي كنت أعلمهم لا تاكلون هذا كلوا كذا كلوا كذا ما كانوا يستجيبون صارت ولله الحمد لحظة تغير..مثلا نظام البيتزا تعطل أو شبه تعطل عندنا بينما الأول بشكل شبه يومي يجي شي من برا. بطل البيت الطلبات الخارجية وتراجعت بشكل كبير جدا جدا. فترة الحجر وما تلاها إلى الان الموضوع لا زال البيت عندي مو منفتح عليه بالشكل الي كان سابقا. صحيح إن فترة الحجر كانت أقوى بس الحمد لله هذي كانت فرصة لتغيير عادات ما كانت جيدة سواء في الأكل والطلعات..في النظام الغذائي والطلبات الخارجية».

وتعكس إحدى المبحوثات تجربتها وتجربة أسرتها، وكيف أن الجائحة أحدثت تغييرًا في عاداتهم الصحية:

«في أشياء كثيرة تغيرت عادات وثقافات كثيرة. من كان يصدق حتى عادات البيت.. زاد الحرص في أشياء كثير. أتوقع بنظل نتمسك نتخلص من الأكياس نغسل العلب بالكامل حتى لو فيه زيارات مع الأخوات حتى وضع الأحذيه كله برا».

ويعود أحد المشاركين للإشارة إلى بعد إيجابي يتمثل في ممارسة الرياضة رغم تحدي الحظر الكلي أو الجزئي.

«بالنسبة لي كشخص كنت منضبط بساعات المشي ما تركتها أبدا. بالعكس كان محفز للأولاد يشوفون أبوهم يدور في البيت بشكل دائم غير لمن تطلع وتروح المشى ممكن ما ينتبهون إلا وانت داخل هذي الحالة الي عشتها».

هناك فئات تضررت في بداية الأزمة اجتماعيا ونفسيا وربما صحيا؛ بسبب قرار الحظر، حيث تم إلزام الجميع به دون اعتبار للفروقات المجتمعية والاختلافات بين البيئات الجغرافية والسكنية من حيث السعة، وقلة عدد السكان، ودرجة الوعي. صحيح الهدف السيطرة على الفيروس والحد من انتشاره، وهناك دول لم يلتزم سكانها بالتعليمات، وكانت النتيجة كارثية، وهو ما جعل تطبيق القرارات في السعودية يأخذ غالبًا صورة الحزم. هنا يرى بعض المبحوثين أنهم تمنوا مراعاة ذلك خاصة وقت الحظر

الكلي، إذ إنّ الدولة فتحت المجال كما ذُكر للخروج وقضاء بعض الاحتياجات في فترة الحجر الجزئي. في هذا الصدد يطرح أحد المبحوثين ملاحظته من خلال مشاهدته الشخصية قائلا:

«كان فيه مشكلة في إدارة الأزمة الاجتماعية. الإدارة الاجتماعية للأحياء كانت ضعيفة. لجان التنمية لم يكن لها دور.. كان الأولى أن هذه المجموعات ما تأخذ إجازة قياساً بمنسوبي الصحة. فالتغير يجي بشكل مفاجئ مثل كورونا اعتبر الحلول بدايتها عشوائية ومتخطبة وغامضة..هنا الكل معذور فيها.. الإشكالية في بداية كورونا ما كان فيه إدارة خاصة بالأحياء من الناحية الإدارية لأن فيه فرق بين الحظر والتباعد وحماية الأرواح.. ممكن نجتمع في الحي ونمارس الرياضة بطريقة آمنة ومتباعده..النوادي المفروض ما أغلقت..لأني بحمي المجتمع من مشكلات معينة وخلقت ضغوط نفسية..بعض العوائل العدد كبير في ظل اختناقات داخل العائلة [المسكن] ..البعض غير قابل يتكيف في الجلوس في البيت مثل الأمراض النفسية والأعصاب والسكر والضغط..ممارسة الرياضة لهم مهم جدا..راح تسوء حالتهم..وجهة نظري مسألة ممارسة الرياضة كانت مؤثرة في الأحياء كان فيه نوع من التباعد. ترك الرياضة جعل الناس تعيش الفراغ والملل وغياب دور وسائل الإعلام في التزفيه.. تذكر مسابقة حروف كيف كانت البرامج تدار من الإعلام وفيها نوع من التباعد وتحقق أهداف فكرية وربحية ثقافية في المجتمع... الإعلام جعل فرصة للمشاهير الفارغة».

ويضيف أحد أفراد العينة بعدًا سلبيًا، متمثلا في عدم دقة العنوان البريدي، وتفعيله عبر التطبيقات مما تسبب في معاناة وصول الأغراض والطلبيات التي يتم توصيلها من خلال شركات الشحن إضافة إلى تفاوت أسعار خدمة التوصيل من شركة إلى أخرى:

«الاهتمام بالخدمات الإلكترونية تحتاج دعم ما نظمت تنظيم جيد تجد توصيل بعشرة ريالات وآخر بخمسين ريالا ليش ما يكون مبلغ ثابت. شي ثاني أتمناه حتى الآن البوست كود حق المنازل ما فُعّل كل ما يتصل بك شركة توصيل يطلب منك اللوكيشن..تعاني مع أرامكس ودي إتش إل».

ومن الانعكاسات الإيجابية للجائحة التي تحققت في كافة المجالات، بما في ذلك مجال العمل التحول الرقمي الذي لم يكن ليتحقق بهذه السرعة والكيفية لولا الأزمة وما فرضته من تغيرات في بيئة العمل والتعليم والتواصل. يذكر أحد المبحوثين مزايا العمل عن بعد بالنسبة له، وأنها كانت فرصة منحته مساحة من المرونة وبعض المزايا ما كان يمكن توفيرها في حال الحضور إلى مقر العمل.

«العمل عن بعد على حسب الموظف بس أثبت نجاحه في النظام الإداري. إرتباطنا بالإيميلات..سرعة إنهاء المعاملات صار أكثر. يكون الموظف مرتاح ومبسوط».

وفيما يتعلق بالتهديدات والانعكاسات السلبية التي نتجت عن جائحة كورونا في مجال العمل عن بعد وقطاع الأعمال بشكل عام وفقا لتجربة وانطباعات المبحوثين أن العمل عن بعد غير مناسب للجميع، إذ توجد فئات من المجتمع لا تفضله، وتجد صعوبة في ممارسته. كما أن هناك من وجد العمل عن بعد مرهقًا وبلا ضوابط تحمي حقوق العامل. في هذا الصدد يعلق أحد المبحوثين قائلا:

«هذا من عيوبه صار العمل معناه تشتغل كل يوم. كنت اشتغل الجمعة والسبت وهذا غير مطلوب بس لأن الناس شافوا العمل عن بعد أنت لازم تدفع ضريبة إنك ما تداوم وهذا من عيوبه وفيه سلبيات فيه ناس استغلوا هذا الشي حتى ما يلتزموا بساعات دوامهم بشكل كامل».

ومن الانعكاسات السلبية للجائحة ما بينته الدراسة من إن درجة الثقة في القطاع الخاص اهتزت لدى الكثير من أفراد المجتمع؛ لكون القطاع الخاص هو الأكثر تضررا من الناحية الإقتصادية من الجائحة. ومما يفسر ذلك تضرر القطاع الخاص من انعكاسات الجائحة ومن ثم انعكاس ذلك على العديد من القرارات، مثل: شح الوظائف، وتسريح بعض الموظفين من أعمالهم أو منحهم إجازة من رصيدهم أو بدون راتب. الاقتباسات التالية تعكس مشاهدة عينة من المبحوثين في آلية تعامل القطاع الخاص مع الجائحة، واستجابته لها، وانعكاس ذلك على قراراته فيما يتعلق بالحفاظ على موظفينه أو تعريضهم لفقد وظائفهم أو بعض المزايا الوظيفية. عدد من الإجابات تعكس تجارب شخصية للمبحوثين أو لأشخاص من دائرة محيطهم ومعارفهم:

«جهة عملي خفضت بعض المخصصات الماليه للموظفين».

«كثير كثير حتى حنا تضررنا فيه أشهر

ما استلمنا رواتبنا كاملة. قال[صاحب العمل] الشهر هذا بنعطيكم نصف الراتب وبنعوضكم».

يعلق أحد المبحوثين عن مسألة الأمان الوظيفي، وكيف أن الأزمة جعلت الكثير يشعر أن العمل في القطاع الخاص أقل أمانا قائلا:

«هو مو مسألة مافيه أمان وظيفي..القطاع الخاص الي قدمت لهم [الدولة] الدعم مشت أمورهم بس قريت فيه كثير تسرحوا من وظائفهم».

من الانعكاسات السلبية للجائحة نفور عدد من المبحوثين من الإقدام على الأنشطة التجارية؛ لعدم شعورهم بمأمونية النجاح بسبب تداعيات الجائحة. يذكر أحدهم في هذا الخصوص قائلا:

«أصحاب المشاريع التجارية..غلطان الي يفتح الآن..صعب يشتغل الآن..أصبحت الرسوم الشهرية والسنوية [مرتفعة] حتروح أرباحك كلها فيها لو مثلا بقالة صغيرة رسوم ضريبة وعامل عليه رسوم سنويا تكلف 14 ألف وإيجار المحل والدفاع المدني والبلديه والضريبة والتفتيش.. تلقى نفسك شغال بربح 5000 ريال ما تقدر تستمر وهذا الي خلا السوق قفل هذا قبل الأزمة والأزمة زادت..الي يبقى في السوق الي عنده راس مال قوي».

ويؤيد بعض المبحوثين عدم مناسبة القطاع الخاص للعمل خاصة وقت الأزمات:

«أكيد خايف الي في القطاع الخاص ما يشعر بالأمان يشوف غيره فقد وظيفته. القطاع الخاص وقت الأزمة ماهو خيار طيب... الحكومة محد يتعرض لي».

القطاع الخاص ليس جميع منسوبيه تضرروا بالجائحة، فهناك شركات كبرى لم تتأثر كثيرا، وهناك قطاعات كتب لها رواجا؛ بسبب الجائحة أكثر من غيرها، ولكن تبقى الفئة الأكبر التي تضررت من الجائحة اقتصاديا هي التي تعمل في القطاع الخاص أو تعمل لصالحها في مشروعات تجارية باستثناء من كانت أزمة كورونا فرصه لهم.

وفيما يخص التعليم عن بعد هناك من وجد بعض المكاسب والفرص في هذا التحول سواء من حيث بقاء الأبناء في منازلهم الأمر الذي قلل من انتشار الجائحة أو في توظيف التقنية وتعلمها بطريقه مختلفة وإيجابية، إضافة إلى تفاعل ومشاركة الأسرة واعتماد الطلبة على أنفسهم. وهناك من وجد فيها بعض التحديات وعبر عن تجربته بالتجربة السلبية في هذا المجال. يصف أحد العاملين في المجال التعليمي أحد الممارسات الخاطئة في التعليم عن بعد قائلا:

«لو أقول لك الموضوع الوحيد الايجابي بقاء المتلقي الطالب والطالبة داخل المنزل حماية من الفيروس. أنا أشوف التعليم عن بعد ما يحقق أهداف تربوية. الفصل التفاعلي ومشاكله الدراسية والأسرية قربه من المعلم كيف أوقف على مستوى الطالب من خلال التعليم عن بعد حتى فيه دكتور صار بيني وبينه نقاش في القسم يقول الكل يأخذ درجات عالية».

ويذكر أحد الآباء تجربته في التعليم عن بعد مع أطفاله قائلا:

«الجانب التعليمي ما تقبلته لأن عندي طفل في أول إبتدائي أعاني معاناه في التأسيس بشكل مو طبيعي كنت أتمنى المدارس فتحت أبوابها للتأسيس ويوزعونهم على الفصول ومدة ساعتين في اليوم لا مقصف ولا دورة مياه لكن ما زلنا في طور التجريب».

وتظل حاجة الطلاب والطالبات للتفاعل الاجتماعي مع معلميهم وأقرانهم أحد الأشياء المفقودة في التعليم عن بعد، والتي من خلالها يتعلم الطالب والطالبة العديد مهارات حياتية وتحصيلية عدة، وهو ما تمت الإشارة إليه في ثنايا حديث المبحوثين.

«ما أدري..ما أقدر أقيس..بس نوره ماشيه أمورها تقرأ تكتب لكن الي ما ودي يتأثر تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية. الآن صداقاتها مع ولد خالتها».

«أتوقع إنه خيار للأزمة..كان فيه صعوبات..أنا أفضل يكون التقليدي. المدارس الي فيها تفاعل وأخذ وعطاء يعني يتفاعل مع الناس موجود باللحظة».

في المقابل أشارت الدراسة إلى عدد من إيجابيات التعليم عن بعد. فهناك آباء وأمهات اقتربوا أكثر من أطفالهم، وعرفوا عن قرب جوانب القوة والضعف لديهم، فيما يخص التحصيل العلمي. كما أن متابعة الأسر لأولادها أثناء فترة المنصات الإلكترونية يمنح الأسرة فهمًا أكثر لأسلوب التعليم وأنماطه التي تقدم لأولادهم من خلال متابعتهم للمعلمين والمعلمات. تشير أحد الأمهات

لتجربتها مع التعليم عن بعد، وتبدي تأييدها المطلق لهذا النوع من التعليم قائلة:

«كطلاب وتعليم من ناحية إنتاجية الطلاب الأم تتابع معاه مره ممتاز أنا أتابع ولدي أكثر من لمن كان يروح المدرسة. والقروبات والمدرسين أحس الأونلاين ناجح 100%».

ويذكر عدد من أولياء الأمور بعض المكاسب والفرص التي تحققت من التعليم عن بعد للدارس والأسرة ككل:

«والله شف أول شي التعليم ضعيف من قبل الأزمة بالتالي ما فرقت.. يعني ما كان جيد قبل عشان نقول ضعف. لكن الي نقدر نقوله إن الناس تعلموا التقنية وأصبحوا يستخدمون الوسائل هذي بوسائل إيجابية لربما انفتحت عليهم ومكنت الأهل يدخلون في العملية التعليمة كعائلة وأسهمت عند بعض الأسر تحسين وضع أفرادها واكتشفت أن الولد جيد أو ردي وبدت الأسرة تهتم وهناك أسر ما يتابعون».

إن من مكاسب الأزمة وانعكاساتها الإيجابية استحسان المبحوثين إدارة الدولة للأزمة، واصفين تدخلها بالتدخل الحكيم. لقد زادت ثقة المبحوثين بمؤسسات وأجهزة الحكومة؛ نتيجة ما شهدوه وعايشوه، وما تم اتخاذه من قرارات وإجراءات أسهمت في الحد من انتشار الجائحة، والتخفيف من انعكاساتها السلبية. في المقابل أكدت نتائج الدراسة أهمية تدخل الدولة في الأزمات والحد من تجاوزات القطاع الخاص في عملية الاحتكار، ورفع الأسعار، وتغليب مصلحة التاجر على حساب مصلحة المجتمع.

مناقشة النتائج:

عند الحديث عن انعكاسات الجائحة على المجتمع السعودي، تبين نتائج الدراسة أن معظم إجابات المبحوثين تعكس شيئًا من تجربتهم الإيجابية سواء فيما يتعلق بالقرارات التي تم اتخاذها من قبل الدولة أو استطاعتهم على تقبل الإجراءات التي تمت، وسهولة تكيفهم معها مما ساهم في الحد من انتشار الجائحة، وتحقيق بعض المزايا والمكاسب التي عادت عليهم أثناء هذه الفترة. هناك إشادة ببعض الممارسات التي انتهجتها الدولة من قبل المبحوثين، مثل: عدم إغفال الجوانب الإنسانية والاجتماعية خلال هذه الفترة الحرجة، مما جعل تقييم المبحوثين لتجربة فترة الحظر الكلي والجزئي تميل في المجمل للرضا والإستحسان. لقد تمت الإشارة بطريقة غير مباشرة إلى أن الجائحة وما نتج عنها من إغلاق لكثير من مناشط الحياة التي أعتاد الناس عليها، لم تحدث تلك الربكة أو الأزمة التي تمس الناس، وتهدد حياتهم، ومعاشهم، وهو ما يتفق مع ما جاء في (دراسة الاحتياجات المجتمعية لمواجهة آثار أزمة كورونا في مناطق المملكة العربية السعودية، المعد من قبل مركز إدارة الأزمة بمؤسسة سليمان بن عبدالعزيز الراجحي الخيرية، 1441).

هناك بطبيعة الحال صعوبات وتحديات للأزمات، من التحديات التي واجهها البعض ما هو متصل بإجراءات الحصول على أذونات التنقل لقضاء بعض الاحتياجات الضرورية والالتزامات الأسرية التي لا تحتمل تأخيرا. حتى إن جاءت لتعكس نسبة قليلة من المبحوثين، إلا أن نتيجة كهذه تؤكد على ضرورة الاستعداد لمثل هذه الحالات الطارئة التي لديها احتياجات خاصة من خلال تشكيل لجنة تضم مختصين من قطاعات الصحة والشؤون الاجتماعية والأمن، والجهات ذات العلاقة من بداية الأزمة أو الكارثة، إذ كانت آلية السماح بالتنقلات خلال فترة الحظر الكلي والجزئي تتم من خلال الجهاز الأمني الذي قد يغيب عن بعض منسوبيه احتياجات بعض الأفراد والأسر الصحية والاجتماعية. وهو ما جاء في نتائج هذه الدراسة التي صورت بعض المواقف التي تدعم هذه الملاحظة. وليس هناك أدق من إتمام العمل والتكامل الإداري، بحيث يتم الرجوع بصورة سريعة للملف الإلكتروني لكل حالة، واتخاذ القرار السريع الذي يُمكّن الأشخاص من مقابلة احتياجاتهم بكل يسر وسهولة.

الأزمة بينت أهمية الأسرة، وأهمية العلاقات الاجتماعية الجيدة بين أفرادها، إذ أشارت نتائج الدراسة إلى عدد من الممارسات الجيدة التي أنتهجها الأفراد والأسر خلال فترة الجائحة بشكل عام، وفترة الحظر الكلي والجزئي على وجه الخصوص. لقد تم رصد مجموعة من القيم الأسرية الهامة التي من خلالها حقق الأفراد والأسر قدرًا من التكيف والاستمتاع بقضاء الوقت ما أحدث تغييرًا في بعض المفاهيم والقيم بما يتعلق بالأسرة، وأدوار أفرادها، وأهمية المساندة الاجتماعية، وقضاء الوقت داخل المنزل ومع أفراد الأسرة، وسهولة التخلي عن بعض الأمور التي تم الاعتياد عليها في تحقيق المتعة الشخصية، وشغل وقت الفراغ بما في ذلك ترشيد النفقات والمصاريف. أمور كهذه ينبغي توثيقها وإبرازها؛ لكونها تعد من انعكاسات الأزمة الإيجابية التي تحققت للأفراد والأسر على المستوى الشخصي والأسري والاجتماعي أو النفسي والصحي، وكذلك على المستوى الاقتصادي وهو ما يتفق مع ما جاء في (الملخص التنفيذي لتقرير الآثار الاجتماعية لجائحة فيروس كوفيد-19 على المملكة العربية السعودية، من إعداد مجموعة الأغر (2020) ودراسة (المطيري، 2021) التي أشارت إلى بعض التغيرات التي طرأت على العلاقات الاجتماعية، مثل الحد من الالتزامات الاجتماعية، وتعزيز العلاقات التبادلة بين أفراد الأسرة، وقيام بعض أفراد الأسرة بأدوار تضامنية داخل

المنزل، وتقارب أفراد الأسرة ببعضهم بعضا، وأن هناك تغيرات سوف تطرأ على أدوار الأسرة ومسؤولياتها تجاه أفرادها، من حيث مشاركة الآباء للأمهات في بعض المهام. لقد أكدت الأزمة أن الأسرة في المجتمع السعودي في المجمل لديها العديد من القيم، والسمات الشخصية، والاجتماعية، والدينية التي تجعل منها ملاذا آمنا للكثير من أفرادها. كما ألمحت الدراسة أن الأسر المفككة التي يكثر بين أفرادها النزاعات، وعدم التعاون، وغياب الحوار هي التي يعاني أفرادها أكثر خلال الأزمات. تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مركز (المبدعون للدراسات والاستشارات والتدريب بجامعة الملك عبدالعزيز، 2020) من حيث تأكيدها على أهمية العلاقات الأسرية في الأزمات، واعتبار الأسرة الملاذ والملجأ الذي يقدم الدعم وتحقيق الأمان النفسي والاجتماعي والاقتصادي لأفراد الأسرة، وهو ما تحقق خلال فترة الحظر وما بعد الحظر. إضافة إلى أن الجائحة أسهمت في زيادة الوعي الصحي لدى الأفراد، وتعزيز ثقافة الادخار. نتيجة كهذه تتماشى مع ما جاء في رؤية المملكة 2030 من حيث الإشارة إلى أهمية رفع مدخرات الأسرة من 6% إلى 10% (الموقع الرسمي لرؤية المملكة 2030).

إن جائحة كورونا وما نتج عنها من آثار أكدت على أهمية التخطيط المالي، واعتبار الادخار ضرورة لتحقيق قدر من الحرية المالية؛ لمواجهة الأزمات، فمثلا وبالنظر لمعدلات ادخار الأسر في عدد من الدول جاء ادخار الأسرة السعودية في المملكة العربية السعودية الأقل ليكون 2.4% مقارنة بادخار متوسط الأسر على المستوى العالمي الذي يقدر بـ 10% كحد أدنى؛ لتحقيق الاستقلالية المالية على المدى الطويل (الرقيب، 2020). لقد بينت نتائج الدراسة الانعكاس الإيجابي للأزمة لمعظم المبحوثين من حيث زيادة مدخراتهم المالية؛ بسبب فترة الحظر، وإغلاق السفر، والحد من التجمعات البشرية أثناء المناسبات الاجتماعية؛كل ذلك من شأنه أن يقلل من مصاريف الأفراد والأسر خاصة من تغيرت لديهم بعض المفاهيم بشأن السفر والترفيه، والاستهلاك والتكلفة المرتفعة في إقامة المناسبات الاجتماعية. لقد زاد الاهتمام بين معظم المبحوثين بالتخطيط المالي والادخار تحسبا لأي تغيرات وأزمات مستقبلية، وفي المقابل تظل فئات تواجه صعوبة في عملية الادخار إما بسبب قلة دخلها وزيادة نفقاتها الأساسية أو نتيجة لارتفاع الأسعار أو لأن ذلك يعود لطريقة استهلاكها وسوء تخطيطها.

بالرغم من أن تقييم المبحوثين في المجمل للعمل عن بعد إيجابي، وأنها حققت لهم مزايا عدة، واعتبارها مناسبة لهم، من حيث إنها قللت الكثير من صور البيروقراطية الإدارية، والأهم أنها لم تؤثر على إنتاجية العمل بل أسهمت في زيادة إنتاجية العمل وفقا لتجربتهم. إلا أن المفارقة ما جاء في بيانات الدراسة أنه بمجرد العودة للعمل ومزاولته من مقر المنظمة لم تحبذ معظم جهات العمل في كل القطاعات العمل عن بعد، واعتماد الساعات المرنة والاستمرار عليها رغم التحول الرقمي الذي تحقق، والذي ربما يكون التوجه في المستقبل للعديد من القطاعات. وهناك جهات ما زالت تتيح العمل عن بعد خاصة قطاع التعليم لصدور توجيه بذلك، وصدور تصريحات بأن الدراسة في العام الدراسي 1443هـ سوف تعود لتكون حضورية، وربما يتم تخصيص بعض الوقت للتعليم عن بعد؛ نتيجة كهذه تشير إلى أهمية استثمار هذه الفرصة؛ لكونها تتيح المجال للالتحاق بسوق العمل للعديد من فئات المجتمع الباحثين عن عمل، وفرص؛ لتحسين دخلهم. كما تشير إلى ضرورة دراسة الأسباب التي حدت من هذا التوجه في قطاع الأعمال، وسن الأنظمة والتشريعات التي تيسر العمل عن بعد بجانب العمل الحضوري من خلال تخصيص جزء من ساعات وأيام العمل، وتمكين فئة من الموظفين وهو ما جاء في توصيات تقرير (Gartner Inc, 2020).

إن الممارسة والتجربة بينت بجلاء أن الهدف الرئيس استمرار عملية التعليم في المملكة، وعدم انقطاع الطلبة عن التعليم؛ بسبب الجائحة وهو ما حدث بالفعل منذ بداية الجائحة وحتى الانتهاء من العام الدراسي 1442هـ وبداية عودة طلاب التعليم العام والجامعي للدوام الحضوري مع بداية العام الدراسي 1443هـ. عالميا، جاء التأكيد على استمرار التعليم في أوقات الأزمات من خلال اتخاذ التدابير لضمان التعليم الحضوري الآمن والتعليم عن بعد، والتعليم المدمج. وتم التأكيد على التعليم الشامل والعادل، وتحسين الوصول إلى تعليم الطفولة المبكرة (البيان الختامي للقادة، 2020). وجاء في البيان الختامي لوزراء التعليم لمجموعة العشرين حول جائحة كورونا (2020) الحث على مواصلة الجهود ومشاركة التجارب والخبرات والدروس المستفادة لدعم استمرارية التعليم ومرونته خلال الأزمات، وكذلك التأكيد على دور القطاع الخاص والمنظمات الدولية في دعم استمرارية التعليم (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2020أ). وهو ما تم التأكيد عليه والعمل به في تجربة المملكة للتعليم عن بعد؛ بسبب انعكاسات الجائحة (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2021).

وفقا لمنظمة اليونسكو (2020) قلّت الفرص التعليمية، وفرص النمو والتطور للطلبة خارج نطاق المدرسة؛ بسبب التوقف عن التعليم أو إغلاق المدارس باعتبار أن المدارس ليست للتعليم فحسب وإنما هي أيضًا مكان للتواصل والتفاعل بين الطلبة وأقرانهم، وممارسة الأنشطة الاجتماعية. لقد تم الإقرار في نتائج الدراسة بالمعاناة التي واجهت وتواجه الأسر؛ بسبب حجم الجهد والمسؤولية الملقاه على عاتقها فيما يتعلق بمتابعة أولادها والإشراف عليهم، وتدريسهم، والتواصل مع مؤسساتهم التعليمية، وأنه ليس جميع الأسر لديها من الإمكانات والوعي والظروف المساعدة التي تعينها على القيام بهذه المسؤولية بالصورة المطلوبة. فقد يترتب على ذلك ترك الأطفال دون رعاية ومتابعة وإشراف؛ بسبب غياب الأبوين، وانشغالهما، وما يترتب على ذلك من ضرر عليهم. إن قيام الأسرة بهذه المهمة التي وجدت نفسها

المسؤول الأول عليها ربما يكون على حساب الإنتاجية والعمل لمن هم ملتحقون بسوق العمل نظير التزامهم بمتابعة أطفالهم واحتياجات أسرهم (الموقع الرسمي لمنظمة اليونسكو، 2020).

إن تجربة التعليم عن بعد تضمنت كلا البعدين، البعد السلبي الذي تمت الإشارة لبعض ملامحه والبعد الإيجابي المتمثل في حماية الطلبة من الفيروس من خلال بقائهم في منازلهم، واستمرار عملية التعليم دون تأخير أو تأجيل. كذلك وجود البدائل في تعويض الفاقد التعليمي من خلال القنوات المسجلة التي تم تخصيصها من قبل وزارة التعليم في المملكة لتغطية جميع المقررات لكافة المراحل التعليمية. إن من الإيجابيات التي أشارت إليها نتائج الدراسة تفاعل الأسر والمدارس سواء من حيث المتابعة والتواصل وجدية الجميع، طلاب وأسر ومنسوبي التعليم من أساتذة وإداريين. بل إن التعليم عن بعد أضاف قيمة –هامة كما جاء في ثنايا نتائج الدراسة– تتمثل في اعتماد بعض الطلبة على أنفسهم، وتحملهم قدرا من المسؤولية بجانب استخدامهم التقنية وتوظيفها في أمور قلما يتم الالتفات إليها قبل الجائحة.

إن نتائج الدراسة الحالية أشارت إلى زيادة ثقة المشاركين بأجهزة الدولة، ورغبتهم باستمرار إدارتها في الأزمات لما لمسوه من جهود وحرص؛ ما جعلهم يقللون من أي محاولات وتدخلات يقودها القطاع الخاص. وهو ما جاء متوافقا مع (منتدى أسبار الدولي، 2020) الذي أشار إلى أهمية توفير الحماية للإنسان، وتحقيق الأمن المجتمعي من خلال الدولة، وعدم ترك المجال للقطاع الخاص في تحقيق أرباح على حساب صحة الإنسان وحياته وأمن المجتمع. ووفقا لدراسة (العنزي، 2021) تمت الإشارة إلى مفهوم المسؤولية الاجتماعية، وتم تضمين بعد الحقوق والواجبات، وأن على الدولة واجبات تجاه أفرادها ورعاياها، مثل الرعاية الصحية والحماية الاجتماعية، وأن ما تقوم به الحكومات تجاه مجتمعاتها يعد جزءًا من مسؤوليتها بموجب الأطر القانونية الدولية لحقوق الإنسان الذي يقتضي على الحكومات توفير الظروف الملائمة التي تضمن حياة كريمة بما في ذلك الحماية الاجتماعية والرعاية الصحية دون تمييز. كما أن على الأفراد واجبات تجاه الدولة من أبرزها الالتزام بالأنظمة والقوانين، واحترام حقوق الآخرين. وفي الدراسة التي أعدها مركز «المبدعون» تمت الإشارة إلى مفهومي تعزيز الانتماء الوطني من خلال المبادرات التي قدمتها حكومة المملكة للمواطنين وأفراد المجتمع ككل، ومفهوم المسؤولية الاجتماعية التي تجلت في التزام الأفراد بالإجراءات الاحترازية التي تم إقرارها من قبل مؤسسات الدولة الرسمية التي كان لها دور في الحد من انتشار الوباء (مركز المبدعون للدراسات والاستشارات والتدريب بجامعة الملك عبدالعزيز، 2020). كل ذلك ينسجم مع ما جاء في النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية، 1431هـ) حيث أشار في باب الحقوق والواجبات في المادة (27) بأن الدولة تكفل حق المواطن وأسرته في حالة الطوارئ والمرض والعجز الشيخوخة، وتدعم الضمان الاجتماعي، وتشجع المؤسسات والأفراد على الإسهام في الأعمال الخيرية، وجاء في المادة (28) أن الدولة تيسر مجالات العمل لكل قادر عليه، وتسن الأنظمة التي تحمي العامل، وصاحب العمل. نتائج الدراسة جاءت لتؤكد التزام الدولة عبر مؤسساتها المختلفة بتقديم نموذج رائع في إدارة الأزمة انعكس إيجابا على احتواء الجائحة ما أمكن وزيادة كفاءة مؤسساتها وثقة الناس.

مقترحات الدراسة وتوصياتها:

توصلت الدراسة إلى نتائج عدة عكست شيئًا من التجربة والخبرة الإيجابية والسلبية للأفراد والأسرة، وحدة الدراسة. وبعد مرور أكثر من عام ونصف من الجائحة بدأت المجتمعات تتعافى وتعود إلى حالتها الطبيعية شيئيا فشيئا.

أولا: الاستمرار على التعليم والعمل عن بعد حتى بعد انتهاء الجائحة؛ لكون الدراسة وعدد من التقارير أشارت إلى مناسبتهما ليس فقط في أوقات الطوارئ والأزمات. وهذا بطبيعة الحال يتطلب حصر احتياجات المؤسسات والمشكلات التي واجهتها بهدف الحد من السلبيات التي ظهرت خلال الفترة السابقة، وتبني السياسات والممارسات الممكنة للمؤسسات والأفراد والأسر؛ لسد الفجوة الرقمية، وزيادة الفرص وتنوعها وإتاحتها سواء التعليمية أو المهنية. جاء في رؤية المملكة ما يعزز نتائج الدراسة وهذه التوصية، ويؤكد عليها بشأن التحول الرقمي، إذ أكدت الرؤية ضمن برنامج التحول الرقمي ذلك، وأشادت بالإنجاز والتقدم الذي حققته المملكة بشأن الحوكمة الإلكترونية، حيث جاءت المملكة في المرتبة 36 عالميا وفق مؤشر الأمم المتحدة للحوكمة الإلكترونية. ونتائج الدراسة أكدت على استثمار هذا المنجز والمكتسب الذي تحقق؛ بسبب الجائحة في تحول الكثير من الخدمات بما في ذلك التعليم والعمل ليكون إلكترونيا.

ثانيا: التأكيد على استمرار دور حكومة المملكة العربية السعودية في تقديم الدعم والرعاية خاصة أوقات الأزمات، وتفعيل الشراكات مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي تماشيا مع توجهات رؤية المملكة؛ ولأهمية ذلك ووضع الضوابط والأنظمة التي تكفل نجاح تجربة التخصيص وحماية الجميع من الاستغلال وارتفاع الأسعار وتواضع الخدمات.

ثالثا: يتطلب ذلك دعم القطاع الخاص والقطاع غير الربحي بجانب دعم الأفراد والأسر الذين تضرروا بسبب الجائحة؛ بسبب خسارة مشروع تجاري أو فقد مصدر الرزق أو بعض المزايا الوظيفية، وكذلك بهدف توفير فرص عمل للباحثين عن وظائف أو الراغبين في تحسين مستوى معيشتهم مما يؤكد على أهمية توفير نظام العمل عن بعد، والدوام المرن والجزئي للحالات التي هي في حاجة إلى هذا النوع من الأعمال.

رابعا: من الانعكاسات الإيجابية لأزمة كورونا الإشادة بالدور

الذي قام به القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم الدعم والمبادرات لمؤسسات الدولة والمجتمع (مركز إدارة الأزمة بمؤسسة سليمان بن عبدالعزيز الراجحي الخيرية، 1441). (مبادرات لتخفيف الأثر المالي والاقتصادي على القطاع الخاص. مبادرات دعم الأفراد، 2020) غير أن هناك استياء من دور القطاع الخاص تؤكده نتائج الدراسة من قبل معظم المبحوثين، والنظر له بأنه لم يكن له دور ملموس في الأزمة، بل وجد المبحوثون ارتفاعا في زيادة الأسعار في بداية الجائحة. الأمر الذي يؤكد ما جاء في التوصية الثالثة من حيث دعم هذين القطاعين، وتعزيز الشراكه معهما كما جاء في رؤية المملكة 2030 ، وجعلهما ذراعين يمكن الاعتماد عليهما في تحقيق الرفاه للمجتمع فضلا عن المساهمة في تحقيق الحماية في أوقات الأزمات.

خامسا: من النتائج التي ساعدت الأفراد والأسر في الحد من الانعكاسات السلبية للجائحة إقامتهم في مساكن تتسم بشيء من الفسحة سواء بسبب مساحتها أو لوجودها داخل نطاق جغرافي مغلق «مجمع سكني»، الأمر الذي يسر عملية التواصل بين السكان أو أفراد الأسرة كما هو الحال في الوحدات السكنية التي يسكنها أكثر من أسرة من نفس العائلة، وممارسة بعض الأنشطة الحركية، مثل المشي داخل نطاق المجتمع السكني، فهي بيئات معززة ومشجعة لممارسة بعض الأنشطة الاجتماعية والرياضية. نتيجة كهذه توصي بأهمية التوجه لهذا النوع من المخططات السكنية عند تصميم الأحياء وتفعيل دور اللجان الاجتماعية في الأحياء، والقرى، والمحافظات وممارسة دورها الاجتماعي في تقديم بعض الأنشطة الاجتماعية والصحية التي تتماشى مع الإجراءات الاحترازية والأمنية أوقات الأزمات، وبما يحد من إغفال أهمية الصحة النفسية والجسدية للسكان، وتمكينهم من ممارسة بعض الأنشطة الرياضية والاجتماعية تحت إشراف لجان التنمية الاجتماعية بالشراكة مع وزارتي الصحة والداخلية، وعدم إشغال الجهات الأمنية بعملية المراقبة لمثل هذه الأمور التي يمكن تداركها من قبل السكان متى ما كان هناك نظام وآلية ووعي لدى الأفراد والمؤسسات.

سادسا: أشارت الدراسة إلى مجموعة من الانعكاسات الإيجابية، وكذلك إلى عدد من التحديات والانعكاسات السلبية التي واجهت عينة الدراسة خلال الجائحة. وعليه يقترح إجراء المزيد من الدراسات التي ترصد تجربة المجتمع السعودي أفرادا وأسرا ومؤسسات بشقيها الإيجابي والسلبي، وتوثيقها بطريقة تهدف إلى تحديد نقاط القوة، والعوامل التي أسهمت في حماية المجتمع، وكذلك تحديد نقاط الضعف، وعوامل الخطورة التي تعرض لها المجتمع، أفراده ومؤسساته، وتلك التي يتوقع حدوثها مستقبلا، بسبب انعكاسات الجائحة. هناك حاجة لدراسة الأسر التي حققت قدرا مناسبا من النجاح والتكيف خلال الجائحة في شتى المجالات، في المقابل ضرورة دراسة الأفراد والأسر الذين واجهوا صعوبات في ذلك، وبجانب دراسة الوحدات الصغرى هناك حاجة لدراسة المنظمات والمؤسسات التي استطاعت المقاومة، وتجاوز الجائحة وخروجها بأقل الخسائر، وتحليل العوامل التي مكنتها من ذلك، كذلك الحال للمنظمات التي لم تستطع الصمود أمام انعكاسات الجائحة، ودراسة العوامل التي أدت بها إلى هذا الحال. بعبارة أخرى، توصي الدراسة بضرورة التعلّم من الأزمات، وتطوير منظومة مؤسسات المجتمع، وزيادة وعي أفراده، وتحليل السياسات والممارسات الجيدة، تلك التي هي بحاجة إلى إعادة نظر، مثل هذه التوصية تعزز من عملية النضج والتعلم.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

البيان الختامي للقادة. (2020). تحالف واسع لضمان استمرار التعليم. اليونسكو تجمع المنظمات الدولية وشركاء المجتمع المدني والقطاع الخاص تحت مظلة تحالف واسع لضمان استمرار التعليم. البيان الختامي للقادة: قمة الرياض لمجموعة العشرين. الموقع الرسمي لمنظمة اليونسكو. تم الاسترجاع من الموقع الإلكتروني: https://ar.unesco.org

التحالف العالمي للتعليم. (2020). التصدي لتأثير جائحة كوفيد-19. تم الاسترجاع من الموقع الإلكتروني: https://org.unesco.ar//:covid19

تقرير البنك الدولي. (2020). التوقعات الاقتصادية العالمية خلال جائحة كوفيد. تم الاسترجاع من: فيروس كورونا: البنك الدولي يتوقع حدوث أكبر انكماش اقتصادي منذ الحرب العالمية الثانية. أخبار الأمم المتحدة .(un.org)

الرقيب، حسين. (2020). أزمة كورونا هل تعزز ثقافة الادخال لدى الأسر السعودية؟ مقاله في صحية الرياض. تم الاسترجاع من: http://www.alriyadh.com

صحتي، إحصائية كورونا حول العالم. (2021) تم الاسترجاع من: صحتي احصائية كورونا في العالم مباشر احصائيات تفصيلية .(sehhty.com)

العنزي، نشمي. (2021). المسؤولية الاجتماعية لأفراد المجتمع السعودي في مواجهة جائحة كورونا. مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية. المركز الوطني للدراسات

والبحوث الاجتماعية. الرياض. المجلد (1). العدد (1). 1-31.

مبادرات لتخفيف الأثر المالي والاقتصادي على القطاع الخاص: مبادرات دعم الأفراد. (2020). تم الاسترجاع من: (About Initiatives (cfkc.gov.sa

مجموعة الأغر للمعرفة. (2020). الملخص التنفيذي لتقرير الآثار الاجتماعية لجائحة فيروس كوفيد-19 على المملكة العربية السعودية: دراسة استقصائية لقادة الرأي وصناع القرر في المملكة العربية السعودية حول الآثار متوسطة المدى لجائحة فيروس كوفيد-19 على المجتمع السعودي. تم الاسترجاع من: الآثار الاجتماعية لجائحة فايروس كوفيد 19 على المملكة العربية السعودية. مجموعة الاغر .(al-aghar.com)

مركز إدارة الأزمة بمؤسسة سليمان بن عبدالعزيز الراجحي الخيرية. (1441). دراسة الاحتياجات المجتمعية لمواجهة آثار أزمة كورونا في مناطق المملكة العربية السعودية.

المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي -GSS STAT. (2021). منصة إحصاء فيروس كورونا (كوفيد-١٩) لدول مجلس التعاون. تم الاسترجاع من الموقع الإلكتروني: - GCC Statistical Center COVID 19 in GCC Countries

مركز المبدعون للدراسات والاستشارات والتدريب بجامعة الملك عبدالعزيز. (2020). تداعيات الحظر الكلي والجزئي على الأسرة في المجتمع السعودي في ظل جائحة كورونا.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2021). الملخص التنفيذي لمقترح الخطة الوطنية لاستمرارية التعليم في الحالات الطارئة. تم الاسترجاع من: مقترح الخطة الوطنية لإستمرارية التعليم في الحالات الطارئة | المركز الوطني للتعليم الإلكتروني .(nelc.gov.sa)

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2021). معايير التعليم الإلكتروني. تم الاسترجاع من: معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العام | المركز الوطني للتعليم الإلكتروني .(nelc.gov.sa)

المركز الوطني للوقاية من الأمراض ومكافحتها (وقاية): لوحة البيانات التفاعلية لمرض فيروس كورونا. (2021). تم الاسترجاع من: التحديث اليومي للحالات Public Health Authority) (cdc.gov.sa

المطيري، رحاب رشيد. (2021). الأبعاد الاجتماعية لأزمة كورونا (كوفيد-19) في المجتمع السعودي: دراسة مطبقة على عينة من الأفراد ذكورا وإناثا بمدينة الرياض. مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية-المركز الوطني للدراسات والبحوث الاجتماعية. الرياض. المجلد (1). العدد (1). 32-58.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2020أ). تبني التعليم الرقمي عن بعد.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2020ب). البيان الختامي لوزراء التعليم لمجموعة العشرين حول جائحة كورونا. تم الاسترجاع من: بوابة مكتب التربية العربي لدول الخليج - الصفحة الرئيسة (abegs.org).

ملتقى أسبار. (2020). تقرير السعودية وتداعيات جائحة (كوفيد-19). 1-71. تم الاسترجاع من: تقرير-السعودية-وتداعيات-جائحة-كوفيد-19 .(mul-taqaasbar.com)

منتدى أسبار الدولي. (2020). تقارير سلسلة ويبنارات: العالم بعد كورونا»: تأثير COVID-19 على أهم القطاعات الرئيسية في الفترة من 25 مارس إلى 22 إبريل 2020. تم الاسترجاع من: التقرير السنوي .(awforum.org)

الموقع الرسمي لرؤية المملكة 2030. تم الاسترجاع من: نبذة تعريفية - رؤية السعودية 2030 (vision2030.gov.sa)

الموقع الرسمي لمنظمة الصحة العالمية. (2020). الاعتبارات المتعلقة بالحجر الصحي للأفراد في سياق احتواء مرض فيروس كورونا (كوفيد-19): إرشادات مبدئية. تم الاسترجاع من: إرشادات ودلائل .(who.int)

الموقع الرسمي لمنظمة الصحة العالمية. (2021). دراسة استقصائية بعنوان «التقييم السريع لاستمرارية الخدمات الصحية الأساسية أثناء جائحة كوفيد-19». تم الاسترجاع من تم الاسترجاع من الموقع الإلكترون: https://www.who.int.

الموقع الرسمي لوزارة التعليم. (2020). جهود وزارة التعليم في تفادي آثار جائحة كورونا (COVIDE-19). تم الاسترجاع من: وزارة التعليم. التعليم وكورونا .(moe.gov.sa)

الموقع الرسمي لوزارة الحج. معايير صحية دقيقة لاختيار حجاج موسم حج 1441هجرية. تم الاسترجاع من: وزارة الحج والعمرة: معايير صحية دقيقة لاختيار حجاج

موسم حج 1441هـ. وزارة الحج والعمرة .(haj.gov.sa)

الموقع الرسمي لوزارة الداخلية. (2021). الموافقة على تخفيف الاحترازات الصحية. تم الاسترجاع من الموقع الإلكتروني: محتويات (moi.gov.sa)

الموقع الرسمي لوزارة الصحة السعودية. (2020). المركز الإعلامي. خدمة الدردشة التفاعلية التجريبية المقدمة من مركز الصحة 937. تم الاسترجاع من: المملكة العربية السعودية – البوابة الإلكترونية لوزارة الصحة .(moh.gov.sa)

الموقع الرسمي لوزارة الصحة السعودية. (2021). . .moh.gov.sa

النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية (1431) الباب الخامس الحقوق والواجبات: المادة (27) و (28). منشورات الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان. تم الاسترجاع من: National Society For Human Rights » Categories » Saudi Laws (nshr.org.sa)

هارفارد بزنس ريفيو. (2021). المفاهيم الإدارية: التحول الرقمي. تم الاسترجاع من: شرح معنى "التحول الرقمي (Digital (Transformation)" - دليل مصطلحات هارفارد بزنس ريفيو .(hbrarabic.com)

وثيقة رؤية المملكة 2030. (2021). تم الاسترجاع من: Home-page - Vision 2030.

Arabic References:

Al-Aghar Group Think Tank. (2020). Social Impact of COVID 19 on Saudi Arabia: A survey of SaudArabian thought leaders and decision makers on the medium-term impact of COVID-19 on Saudi society. Retrieved from: Social-impact-of-COVID-19-on-Saudi-English-Digital.pdf(al-aghar.com).

Alenazy, Nashmy. (2021). Social Responsibility of Individuals of Saudi Society in dealing with Corona Pandemic. *Journal of Social Research and Studies*. Vol (1), 1 pp 1-31, Riyadh.

Almobduoon Research Center: King Abdulaziz University. (2021). The repercussions of the total and partial ban on the family in Saudi society in light of the Corona pandemic.

Almotiry, Rehab. (2021). Social Dimensions of Corona Crisis (Covid-19) in Saudi Society: An Applied Study among a Sample of Males and Females in Riyadh. *Journal of Social Research and Studies*. Vol 1, (1) pp 32-58, Riyadh.

Alreqeeb, Hussain. (2020). Will Corona Crisis Enhance Saving among Saudi Families? A Newspaper article. Retrieved from: http://www.alriyadh.com.

Arab Bureau of Education for Gulf States. (2020 a). Adopting digital distance education. Retrieved from: Arab Bureau of Education for the Gulf States (ABEGS).

Arab Bureau of Education for Gulf States. (2020 b). Final statement of the G20 education ministers on the Corona pandemic. Retrieved from: Arab Bureau of Education for the Gulf States (ABEGS).

Asbar Council: Asbar Center. (2020). Saudi Arabia and the Repercussions of (COVID-19) Pandemic. Pp 1-90. Retrieved from: https://multaqaasbar.com/wp-content/uploads/2020/08/Report-Saudi-Arabia-and- the-Repercussions-of-COVID-19-Pandemic.pdf.

Asbar World Forum. (2020). A series of remote world webinars: The impact of Covid-19 on the most important major sectors during the period from March 25 to April 22, 2020. Retrieved from: https://www.awforum.org/index.php/en/report.

Final statement of the leaders of the Riyadh summit of the group of twenty. (2020). UNESCO rallies international organizations, civil society and private sector partners in a broad Coalition to ensure #LearningNeverStops Retrieved from: UNESCO rallies international organizations, civil society and private sector partners in a broad Coalition to ensure #LearningNeverStops

Global Education Coalition. (2020). COVID-19 Education Response. Retrieved from:

National eLearning Center2021) .). Online Learning Standards for Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved from: https://nelc.gov.sa/ar/resource/617.

National Industrial Development and Logistics Program.2020)). Weekly report on the most important economic developments: the new Corona Virus. Retrieved from: https://corona-covid.net/

Public Health Authority: Saudi Center for Disease Prevention and Control. (2021). Covid-19 Disease Interactive Dashboard. Retrieved from: Daily Updates - Public Health Authority (cdc.gov.sa).

Saudi Vision 2030. (2021). Retrieved from: Overview - Vision 2030.

Sehhty: Covid-19 stats around the world. (2021). Retrieved from: https://sehhty.com/

The Basic Law of Saudi Arabia. (2021). Chapter 5: Rights and Duties. Article 27 and 28. National Society for Human Rights Publications. Retrieved from: National Society For Human Rights » Categories » Saudi Laws (nshr.org.sa).

The Center of Crisis Management at Soliman Alrajhi Charitable Foundation. (2020). The study of community.

The Statistical Centre for the Cooperation Council for the Arab Countries of the Gulf (GCC-Stat). (2021). Corona Virus Statistics Platform (COVID-19) for the Cooperation Council for the Arab Countries of the Gulf. (2021). Retrieved from: GCC Statistical Center - COVID 19 in GCC Countries.

The vision of kingdom of Saudi Arabia. 2030. (2021). Retrieved from: https://www.vision2030.gov.sa/

World Bank Report. (2020). World Economic Expectations during the Pandemic of Covid-19. Retrieved from: https://www.worldbank.org/en/who-we-are/news/coronavirus-covid19World

World Health Organization. (2020). Country & Technical Guidance - Coronavirus disease Global Education Coalition (unesco.org).

Harvard Business Review. (2021). Administrative Concepts: Explain the meaning of digital transformation. Retrieved from: https://hbrarabic.com/.

Health Organization (2021). In WHO global pulse survey, 90% of countries report disruptions to essential health services since COVID-19 pandemic. Retrieved from: https://www.who.int/ar/news/item/12-01-1442-in-who-global-pulse-survey-90-of-countries-report-disruptions-to-essential-health-services-since-covid-19-pandemic. in dealing with the effects of Corona Crisis in the Kingdom of Saudi Arabia.

Initiatives to mitigate the financial impact on the private sector: initiatives to support individuals. (2020). Retrieve: from: About Initiatives (cfkc.gov.sa).

Ministry of Education. (2020). The ministry of education's efforts to avoid the effects of the Corona pandemic. Retrieved from: https://www.moe.gov.sa/ar/default.aspx

Ministry of Finance. (2021). Financial Knowledge Center. The course of the precautionary measures taken by the kingdom. Retrieved from: https://cfkc.gov.sa/Pages/default.aspx

Ministry of Hajj and Umrah. (2021). Health Standards in Choosing Pilgrims of the 1441. Retrieved from: https://haj.gov.sa/ar/News/Details/12489.

Ministry of Health. (2021). Media Center: live chat. Retrieved from: https://www.moh.gov.sa

Ministry of Interior. (2021). Agreeing to ease health precautions. Retrieved from: (moi.gov.sa)

National eLearning Center2021) .). A proposal for a national plan for the continuity of education in emergence situations. Retrieved from: https://nelc.gov.sa/ar/node/274

(COVID-19). Retrieved from: Technical guidance (who.int).

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Gartner Inc. Newsroom: Press Releases. Arlington, Va., March 19, 2020. Time Off, Remote Work and Cost Cutting Top Priorities for Business and HR Leaders. Retrieved from https://www.gartner.com.

Qualitative Research Guidelines Project. (2021). Informal Interviewing. Robert Wood Johnson Foundation. Retrieved from RWJF - Qualitative Research Guidelines Project | Informal Interviews | Informal Interviewing (qualres.org)

Teddlie C., &Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Intergrating Quantitivative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. The Analysis of Mixed Methods Data. CA: Sage Publication.

Worldometers.info. (2021). Coronavirus cases around the world. Retrieved from: COVID Live Update: 240,984,012 Cases and 4,907,519 Deaths from the Coronavirus - Worldometer (worldometers.info).

Yin, R. (2003) Case Study Research: Design and Methods, California: Sage.

Younger, Jon (2020). The Big Freelance Skills Needed As Companies Rebuild After COVID 19. Forbes. Retrieve from https://www.forbes.com/sites/deloitte/2020/03/16/when-strategy-leads-success-follows-tips-for-keeping-up-in-the-fourth-industrial-revolution.

الخصائص المؤثرة للمعلمين في تباين مستوى التحصيل الرياضي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين نتائج TIMSS 2015 و 2019

The Effect of Teachers' Characteristics on 8th Grade Students' Mathematical Achievement in Saudi Arabia: A Comparative Study of TIMSS Result 2015 and 2019

د. أحمد مبارك الرشيدي

أستاذ تعليم الرياضيات المساعد، جامعة الملك سعود

Dr. Ahmed Mubarak Alreshidi

Assistant professor of Mathematics Education
College of Education, King Saud University

(قُدم للنشر في 09/ 09/ 2021، وقُبل للنشر في 25/ 11/ 2021)

الملخص

تهدف الدراسة إلى الكشف عن خصائص المعلم المؤثرة في تباين مستوى التحصيل الرياضي في دراسات TIMSS 2019 مقارنةً بنتائج TIMSS 2015 لدى طلاب الصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية، وكان عدد الطلبة الذين شاركوا في دورة 2015 (3759) طالبًا بمتوسط تحصيلي بلغ (368) وعدد معلميهم (149)، بينما كان عدد الطلاب (5680) بمتوسط تحصيلي بلغ (394) في دورة TIMSS 2019 وعدد معلميهم (222) معلمًا ومعلمة. واستخدم الباحث المنهج السببي المقارن والعلاقات من خلال الرجوع إلى البيانات في الدورتين، واستخدم تحليل الانحدار المتعدد الذي كشف أن خصائص المعلم أسهمت في تفسير (2 ٪) من تباين التحصيل الرياضي لطلاب في كلا الدورتين، وكشفت نتيجة T-test عن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس المعلم لصالح الطالبات في كلا الدورتين، كما كشفت نتائج التحليل الأحادي عن أهمية المؤهل التعليمي للمعلم إذ أظهرت النتائج تفوق الطلاب الذين حصل معلموهم على شهادة الماجستير على الطلاب في المجموعات الأخرى ويلي ذلك درجة البكالوريوس في كلا الدورتين. وأظهرت النتائج أهمية الخبرة التدريسية والعمر والنمو المهني للمعلم في كلا الدورتين إلا أن تخصص المعلم لم يظهر أي تأثير في TIMSS في دورته 2015.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات الدولية TIMSS 2015 & 2019، الصف الثاني متوسط، الرياضيات، خصائص المعلم، التحصيل.

Abstract

The study aimed to reveal teachers' characteristics that affected the variation in the 8th grade students' mathematical achievement in the Trends in International Mathematics and Science Study TIMSS 2019 compared with the results of TIMSS 2015. Both (IDP-Analyzer & SPSS) were used in data extraction and analysis. The total number of students participated in the 2015 session was (3759) students with an average achievement of (368) while the number of teachers was (149). Where, the number of teachers participating in the 2019 session was (222) teachers, and the number of students reached (5680) with an average achievement of (394). In order to reveal such effects, Ex Post-facto and MR designs were used in the analysis. Regression analysis was used, which revealed that teachers' characteristics explained about (2%) of the variation in the mathematical achievement of students in both sessions. The result of the T-test revealed that there were statistically significant differences attributed to the teacher's gender variable in favor of female students in both sessions. The results of Anova also confirmed the importance of teachers level of educational, as the results showed that students whose teachers have master's degrees outperform students in other groups, followed by a bachelor's degree in both sessions. The result also, showed the importance of teaching experience, age and professional development of the teacher in both sessions, while teachers' major did not show any effect in mathematics achievement in TIMSS in its 2015 session.

Keywords: TIMSS 2015 & 2019, Eighth Grade, Mathematics, Teacher Characteristics, Achievement.

المقدمة:

تعدّ مادة الرياضيات من المواد المهمة في التعليم، حيث شهد تطوير تعليم مادة الرياضيات في المملكة العربية السعودية تطورًا ملحوظًا في السنوات الأخيرة، إذ استهدف المشروع الشامل لتطوير المناهج تطوير العملية التعليمية وذلك بتطوير الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي بما في ذلك مادة الرياضيات في مراحل الإعداد العام وذلك لتلبية احتياجات المتعلمين وسوق العمل. واعتمدت السلسلة العالمية ماجروهيل (McGraw Hill) التي ترجمت واعتمدت في المدارس لتحسين مستوى أداء التحصيل الرياضي للطلاب في المملكة العربية السعودية، حيث إن التركيز على التحصيل الرياضي للطلاب أصبح ذا أهمية في مجال الأبحاث التربوية في الدراسات العالمية. ويلاحظ تدني مستويات التحصيل الرياضي في الدراسات الدولية في العلوم والرياضيات والتي تعرف ب TIMSS في جميع دوراته 2011، 2015، 2019 واختبار PISA 2018 مقارنةً مع الدول المشاركة (IEA, 2011; IEA, 2015; IEA, 2019).

وتعنى دراسات التميز في مادتي العلوم والرياضيات بالصفين الرابع والثاني متوسط، إذ تتلخص هذه الدراسات في مجالات المحتوى الرياضي للصف الرابع الابتدائي في مجالات (الإعداد والقياس والهندسة والبيانات) بينما تتلخص في مجلات (الإعداد والجبر والهندسة والاحتمالات والبيانات) للصف الثاني متوسط، وتتركز في المجالات المعرفية (المعرفة والتطبيق والاستدلال) في كلا المرحلتين. وتجري هذه الدراسة التقييمات كل أربع سنوات ابتداءً من عام 1995 وحتى عام 2019. إذ تشارك في هذه الدراسة العديد من الدول بشكل فعال على مدى مراحلها، وساهمت المملكة العربية السعودية ولأول مرة في الدورتين 2003 & 2007 بشكل تجريبي، بينما شاركت في الدورات 2011 واستمرت إلى عام 2019 مرورًا بالدورة 2015 وذلك تحت إشراف هيئة تقويم التعليم والتدريب (طاشكندي، 2020). وقد حققت المملكة العربية السعودية مستويات متدنية في الدورات مقارنةً بالدول المشاركة، ووجد قصورًا واضحًا في مستويات التحصيل في مادة الرياضيات، فقد حصل طلاب الصف الثاني متوسط على متوسط أداء بلغ (394) في مادة الرياضيات في الدورة 2011، ومتوسط أداء بلغ (368) في عام 2015، بينما حقق طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات متوسط أداء بلغ (394) في دورة 2019 (IEA, 2011; IEA, 2015; IEA, 2019)، مع العلم أن متوسط الأداء العالمي لمادة الرياضيات في اختبارات TIMSS بلغ (500) نقطة.

الأمر الذي يدعونا كباحثين للبحث عن الأسباب التي أدت إلى هذا الانخفاض من خلال البحث عن أهم المتغيرات التي تؤثر بشكل كبير في تباين التحصيل الرياضي للطلاب في الاختبارات الدولية، حيث إن هنالك توجهات ملحوظه للباحثين تسعى لإيجاد أهم المتغيرات المتعلقة بالمعلمين والتي تؤثر في التحصيل الرياضي للطلاب وذلك لتحسين أداء معلمي الرياضيات (Hershkowitz & Breen, 2006) وقد أجريت العديد من الدراسات التي ناقشت العوامل الخاصة بالمعلمين والتي أثرت على نتائج الطلاب في الاختبارات الدولية والتي وجدت تأثير بعض هذه العوامل مثل سنوات الخبرة التدريسية للمعلم ومؤهله التعليمي على أداء الطلاب التحصيلي (Greenwald, Hedges, & Laine, 1996)، وتتضمن اختبارات TIMSS استبانة خاصة بالمعلم والتي تشمل معلومات عن خلفية المعلم ومتغيرات تخص الأداء التدريسي والنمو المهني للمعلم. وأظهرت بعض الدراسات ومنها دراسة (Blömeke et al., 2016) التي اهتمت بالعوامل التي تخص المعلمين وتأثيرها في تحصيل طلابهم، وتوصلت الدراسة بأهمية النمو المهني للمعلم، حيث بينت الدراسة أن النمو المهني للمعلمين يعد من أهم العوامل المؤثرة بشكل إيجابي على جودة التعليم. ومن بين هذه الدراسات أيضًا دراسة (Benavot, Romero-celis, 2019) التي أكدت على أهمية النمو المهني للمعلم وذلك من خلال تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية مقترحًا للإدارة التعليمية لتعزيز دور المعلم ونموه المهني.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في إيجاد الأسباب والمتغيرات التي أدت الى تدني مستويات التحصيل الطلابي في مادة الرياضيات في الاختبارات الدولية (TIMSS 2019) في المملكة العربية السعودية ومقارنتها بنتائج طلابها في دورته 2015، إذ حققت المملكة العربية السعودية مستويات متدنية في الاختبارات الدولية مقارنة بأقرانها، إذ حصل طلاب الصف الثاني متوسط على متوسط أداء بلغ (368) في عام 2015 ومتوسط أداء بلغ (394) في دورة 2019 (IEA, 2015; IEA, 2019)، والذي يعد منخفضا مقارنة بالمتوسط العام لجميع الدول في اختبارات TIMSS والذي بلغ (500) نقطة، الأمر الذي جعل من الضروري لنا كباحثين التحقق في أهم الأسباب والمتغيرات التي أدت لذلك الانخفاض وتقديم المقترحات والتوصيات اللازمة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: أيّ من الخصائص التالية (جنس المعلم، والخبرة التدريسية للمعلمين، والعمر، ومؤهل المعلم التعليمي، وتخصص المعلم، وعدد ساعات النمو المهني للمعلم) أثّرت في تباين مستوى التحصيل الرياضي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية وفقًا لنتائج (TIMSS) في دورتيه ال 2015 و2019 عند مستوى الدلالة (0.05)؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروقات في التحصيل الرياضي لطلاب بين المجموعات تعزى لهذه الخصائص (جنس المعلم، والخبرة التدريسية للمعلمين، والعمر، ومؤهل المعلم التعليمي، وتخصص المعلم، وعدد

ساعات النمو المهني للمعلم) وفقًا لنتائج المملكة العربية السعودية في اختبارات (TIMSS) في دورتيه ال 2015 و 2019 عند مستوى الدلالة (0.05)؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن خصائص المعلمين (جنس المعلم، والخبرة التدريسية للمعلمين، والعمر، ومؤهل المعلم التعليمي، وتخصص المعلم، وعدد ساعات النمو المهني للمعلم) الأكثر تأثيرًا في تباين مستويات التحصيل الرياضي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية في اختبارات TIMSS 2015 & 2019
- الكشف عما إذا كان هنالك أي فروقات في التحصيل الرياضي لطلاب بين المجموعات تعزى لأي من هذه الخصائص (جنس المعلم، والخبرة التدريسية للمعلمين، والعمر، ومؤهل المعلم التعليمي، وتخصص المعلم، وعدد ساعات النمو المهني للمعلم) وفقًا لنتائج (TIMSS) في دورتيه ال 2015 و2019؟
- مقارنة نتائج دراسات TIMSS 2015 بنتائج TIMSS في دورته الأخيرة 2019 وذلك للكشف عن أي تطورات حدثت خلال الفترتين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في معرفة خصائص المعلمين التي تؤثر على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، إذ تعد الرياضيات إحدى العلوم المهمة في نظام تعليم أي دولة، حيث قام النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية على تطوير مناهج الرياضيات وذلك لسدّ احتياجات المتعلمين في القرن الحادي والعشرين وذلك باتباعها المعايير العالمية واحتياجات سوق العمل، وقامت الوزارة مؤخرًا بتكثيف الدورات التدريبية للمعلمين من خلال إقامة دورات محلية وعالمية وذلك من خلال إيفاد المعلمين في دورات خارج المملكة من خلال برنامج «خبرات»، والذي يدلّ على حرص الوزارة على تطوير مهارات وخبرات المعلمين من خلال تطوير نموهم المهني (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

وتأتي أهمية هذه الدراسة نظرًا لأهمية خصائص المعلمين وتأثير تلك الخصائص على أداء الطلاب التحصيلي في مادة الرياضيات، حيث أظهرت العديد من الدراسات أن (خبرة المعلم، وعمره، وجنسه، ومؤهله التعليمي، وتخصصه والساعات التي قضاها في الدورات التدريبية) تعد من العوامل المؤثرة في تباين مستوي التحصيل الرياضي للطلاب في نتائج TIMSS في العديد من الدول كدراسة دارلينق ودراسة ريفكين وآخرون و ودراسة سوينتون وآخرون (Darling-Hammond, 2000; Rivkin et al., 2005; Swinton et al., 2010). وكشفت هذه الدراسة عن تأثير هذه العوامل من خلال مقارنتها في الدورتين TIMSS 2015 & 2019، وتأتي أهمية المقارنة في معرفة ما تم تحقيقه خلال الأربع أعوام، إذ إن تأثير هذه العوامل اختلفت في الدورتين والذي يدل على فاعلية القرارات التي تم تنفيذها بعد دورة TIMSS 2015، حيث تتوافق اهتمامات هذا البحث مع اهتمامات الوزارة في إيجاد العوامل التي أثرت في تدني مستويات التحصيل الرياضي في اختبارات TIMSS مقارنةً مع الدول الأخرى، وقد يسهم هذا البحث في مشاركة صانعي القرار والتربويين والمشرفين في اتخاذ قرارات تسهم في تحسين جودة اختيار المعلمين ونموهم المهني.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة خصائص المعلمين (جنس المعلم، والخبرة التدريسية للمعلمين، والعمر، ومؤهل المعلم التعليمي، وتخصص المعلم، وعدد ساعات النمو المهني للمعلم) وتأثيرها على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في المملكة العربية السعودية للصف الثاني متوسط في اختبارات TIMSS في دورتيه 2015 & 2019.
- **الحدود المكانية:** جميع الطلاب والمعلمين المشاركين في اختبارات TIMSS في دورتيه 2015 & 2019 في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** تقتصر هذه الدراسة على تحليل بيانات دراسات TIMSS في دورتيه 2015 & 2019.

مصطلحات الدراسة:

- **الخبرة التدريسية:** ويقصد بذلك عدد السنوات التدريسية التي قضاها المعلم في التدريس، حيث تضمنت استبانة المعلم سؤال الخبرة التدريسية وهو كالتالي: «في نهاية هذه السنة الدراسية كم سيبلغ مجموع عدد السنوات التي قمت بالتدريس خلالها؟» ويرمز لهذا المتغير بالرمز (BTBG01).
- **الجنس:** يقصد بهذا المتغير جنس المعلم «ذكر أم أنثى» إذ تضمنت الاستبانة هذا السؤال ويرمز له ب (BTBG02).
- **العمر:** تضمنت استبانة المعلم سؤالًا عن عمر المعلم ويرمز له بالرمز (BTBG03).
- **المؤهل الدراسي:** ويقصد بالمؤهل الدراسي أعلى مستوى تعليمي وصل إليه المعلم وقد قسمت الاستبانة المؤهلات إلى عدة مستويات (أكمل المرحلة الثانوية، حاصل على شهادة تدريب المعلمين، حاصل على شهادة الدبلوم العالي، حاصل على درجة بكالوريوس أو ما يعادلها، حاصل على الماجستير أو ما يعادلها، حاصل على درجة الدكتوراه) ويرمز لها بالرمز (BTBG04)، إلا أن البيانات

لم تشر إلى أي معلم حصل على درجة الدكتوراه في كلا الدورتين لذا تم استبعاد هذا المؤهل.

- **التخصص:** ويقصد به مجال التخصص والدراسة (تربوي، غير تربوي) حيث صنفت الاستبانة هذا المتغير إلى عدة مستويات وتم اختيار المستويات التي تناسب بيانات المعلمين في المملكة وهي (تخصص في الرياضيات وتعليم الرياضيات، تخصص في الرياضيات ولكن ليس تربوي، تعليم الرياضيات ولكن ليس رياضيات، تخصصات أخرى، ثانوي أو معهد) ويرمز له بالرمزين (BTDMMME & BTDM05) وذلك بحسب الدورة.

- **النمو المهني للمعلم:** ويقصد به عدد الساعات التي قضاها المعلم في التدريب خلال السنتين الماضيتين، إذ تضمنت استبانة المعلّم السؤال التالي: «خلال السنتين الماضيتين ما إجمالي عدد الساعات التي قضيتها في التنمية أثناء الخدمة مثل ورش العمل والندوات وغيرها لمادة الرياضيات»، وقد قسمت الدراسة استجابة المعلم للاستبانة إلى خمس مستويات: (لا يوجد، أقل من 6 ساعات، 6-15 ساعة، 16-35 ساعة، 35 ساعة فأكثر) ويرمز له بالرمزين (BTBM25 & BTBM23) وذلك بحسب الدورة.

الإطار النظري:

أكدت العديد من الدراسات على أهمية العوامل المتعلقة بالمعلّم وتأثيرها على أداء الطلاب، سواء ما إذا كانت خصائص، سمات، أنماط، سلوكيات أو اتجاهات المعلمين (Lajos Göncz, 2017)، واعتمدت هيئة تقويم التعليم والتدريب في اجتماعه الحادي عشر من الدورة الأولى الصادرة في عام 1440هـ المعايير والمسارات المهنية للمعلمين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019)، والتي أكدت على المعايير التخصصية والمعايير العامة المشتركة لمعلمي الرياضيات، وشملت هذه المعايير التطوير المهني المستمر والمعرفة بمحتوى التخصص للمعلم، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خصائص المعلمين ومدى تأثيرها على أداء الطلاب ومن أهمها التطوير المهني للمعلم وتخصصه، ويعتبر المعلم عاملا أساسيا مؤثرا في عملية التعليم وفي آداء طلابه.

ويؤكد باربير ومرشد (Barber and Mourshed, 2007)، أن البيانات والدراسات المتاحة تؤكّد أن جودة المعلم هي المحرك الأساس لتعليم الطلاب في المدارس، ويقترح هاتي (Hattie, 2009)، أن الخصائص المتعلقة بالمعلمين وتجويدها أهم من أي عوامل أخرى وأنها تؤثر بشكل أكبر على أداء الطلاب من العوامل الأخرى والتي تتعلق بالمنهج، طرق التدريس، البيئة المدرسية والمباني وتضمين الآباء في العملية التعليمية، ولا نستغرب هذه النتيجة فالمعلم هو المحرّك الأساسي واللبنة الأساسية للتعليم، فنظرة المعلم لتعليمه وسلوكياته واتجاهاته تؤثّر بشكل كبير على الطلاب وهذا ما أكدت عليه النظرية الفكرية الاجتماعية (Bandura, 1986), إذ يعدّ المعلم بسلوكياته وآرائه وخبراته نموذجا يحتذى به الطلاب، وأشار باندورا أن الكفاءة الذاتية توجه جهود المعلم ومحاولاته وشعورة نحو التدريس، فأصبح من الضروري العمل على العوامل التي تؤثّر على كفاءة المعلم ومن أهمها ثقته في تدريس المحتوى والخبرات التدريسية السابقة(Bandura, 1997) ، ومن هنا يأتي دور المؤسسات التربوية من كليات ومعاهد لتنمية المعرفة التخصصية والتربوية للمعلم ويأتي دور المراكز التربوية والإشرافية للعمل على نمو المعلم المهني من خلال الدورات في مجال التخصص وطرائق التدريس.

وفي دراسة أجراها كل من تروبوفا وجونسون وميربيرغ (Toro-pova and Johansson and Myrberg, 2019)، أكّد الباحثون على أن معرفة المعلم بالمحتوى من العوامل الضرورية لتعليم أفضل، إذ يقصد بالمعرفة هنا (معرفة المعلم في مجال تخصصه والمعرفة التربوية) كما قسّمها شولمان (Shulman, 1986) في دراسته عن النمو المعرفي للمعلمين، فلا تقتصر معرفة المعلم بالمحتوى التخصصي هنا على المعرفة السطحية للحقائق والمفاهيم بل تتعدى لمراحل متقدمة للتطبيق والتحليل وذلك لكي يستطيع أن يتعمق المعلّم بموضوعات الدرس ويصل إلى مراحل متقدمة تثري التفكير الرياضي لدى الطلاب، كما يجب أن يكون المعلّم ملمّا بالأساليب وطرق التدريس الحديثة في التخصص مما يسهل عملية نقل المعلومة من المعلمّ للطالب، وبالتالي، يكون لدى المعلمين مستويات معينة من المعرفة المهنية، والتي تتمثل جوانبها المهمة في معرفة المحتوى وطرائق تدريس هذا المحتوى بشكل فعال يتيح للطلاب هضم المعلومة بطريقة تسهل العملية التعليمية، كما أن المعلمين الملمّين بتخصصاتهم يتمتعون بمستويات معيّنة من الثقة في تدريس موادهم وذلك لأنهم قادرون على تدريس المحتوى بشكل أعمق خصوصا في المراحل التعليمية المتأخرة، ومن الناحية النظرية، يجب أن تكون خصائص المعلم هذه مرتبطة بتصورات الطلاب وإنجازاتهم (Toropova & Johansson & Myrberg, 2019).

كما أنه من الضروري أيضا، التأكيد على تجويد معايير اختيار المعلم والنظر لخصائصه ومؤهلاته العلمية، ليس هذا وحسب بل الاهتمام ببرامج إعداد المعلم وتأهيله بما في ذلك الرجوع إلى البرامج الخاصة بإعداد المعلمين من معاهد وكليات وتجويدها بما يتماشى مع المعايير الحديثة لاختيار المعلمين، الأمر الذي أكدت عليه دراسة فونغ (Fung, 2017)، بأن ممارسات المعلمين وسماتهم المهنية تعد من العوامل المؤثرة في أداء الطلاب، كما أن خصائص المعلمين كالمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة للمعلمين ونموهم المهني مرتبطة بأداء طلابهم (Rivkin et al., 2005; Swinton et al., 2010) ، وتعتبر هذه الخصائص

بما في ذلك (معرفة المعلم، واتجاهاته، وسماته) من المؤثرات التي بالإمكان العمل عليها وتطويرها من خلال إعداد المعلمين من خلال البرامج الأكاديمية، وتطوير خبراتهم من خلال التدريب (Scheerens, 2005).

الدراسات السابقة:

تتيح الدراسات الدولية كدراسة TIMSS بيانات مهمة تخص أداء الطلاب في مواد العلوم والرياضيات على نطاق واسع يشمل العديد من دول العالم، كما أنها توفر البيانات الخاصة بالمعلم، المدرسة، النظام التعليمي، المنهج، أولياء الأمور وبيانات الطلاب وتربطها بآدائهم، والذي يتيح للباحثين سهولة الوصول للبيانات وتحليلها والوصول إلى استنتاجات تفيد المجتمع والبحث العلمي، حيث تناولت دراسات عديدة هذه البيانات وقامت بتحليلها ووصلت إلى نتائج أسهمت في صنع القرار، ومن هذه الدراسات التي تناولت خصائص المعلمين ومدى ارتباطها في أداء الطلاب، حيث إن سمات المعلم تعتبر عاملًا مؤثرًا على جودة مخرجات التعليم (Darling-Hammond, 2000)، وكشفت دراسة لينتش (Lynch, 2017) والتي تعنى بدراسة العلاقة بين درجات الطلاب وخصائص معلميهم، بوجود علاقة ارتباطية بين هذين المتغيرين، حيث خلصت الدراسة بأهمية التدريس وأن التدريس الجيد يؤدي الى تجويد التعليم والذي بدوره يحسّن من أداء الطلاب في الاختبار. وخصائص المعلّم كالمؤهل الدراسي للمعلم، ودرجاته في اختبار الرخصة المهنية، وخبرته التدريسية تسهم في قياس جودة المعلم (Shuls & Trivitt, 2015) والتي تلعب دورًا هامًا في تحسين أداء الطلاب في مادة الرياضيات(Goe, 2007) . وأشارت دراسة كل من ريفكين وآخرون (Rivkin et al, 2005) ودراسة سوينتون وآخرون (Swinton et al, 2010)، بأن المؤهل الدراسي للمعلم، وتخصصه، والدورات التدريبية التي يحضرها المعلم بالإضافة لسنوات الخبرة جميعها مرتبطة بأداء الطلاب في مادة الرياضيات.

وأظهرت دراسة بلوميك وآخرون (Blömeke et al, 2016)، التي أجريت على بيانات TIMSS 2011، حيث أجريت هذه الدراسة على 205,515 طالبًا وطالبة من 47 دولة من بينهم دول عربية، وهدفت الدراسة للكشف عن مدى تأثير خصائص المعلمين على أساليبهم التدريسية والتحصيل الرياضي لطلاب، وأظهرت النتائج إن خصائص المعلمين مرتبطة بدلالة إحصائية بالأساليب التدريسية والتحصيل الرياضي للطلاب، حيث إن النمو المهني للمعلم واستعداده كان أكثر الخصائص ارتباطًا بأساليب التدريس خصوصًا بدول أوروبا وآسيا الشرقية والدول العربية، بينما كان المستوى التعليمي للمعلم الأقوى ارتباطًا بتحصيل الطلاب بجميع الدول خصوصًا بدول شرق آسيا والدول العربية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غرينوالد وآخرون (Greenwald et al, 1996)، والتي استخدم بها الباحثون التحليل المتعدد حيث استخلصت الدراسة على وجود علاقة إيجابية ذو دلالة إحصائية بين خصائص المعلم وممارساته التدريسية ونتائج الطلاب.

وفي دراسة الأومير (2021)، والتي أجريت على عيّنة TIMSS 2019، حيث أجريت الدراسة على عيّنة الصف الرابع الابتدائي كدراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية وأمريكا، واشتملت الدراسة على 12,527 طالبًا وطالبة، حيث اهتمت الدراسة بخصائص معلمي الرياضيات المؤثرة في تباين مستوى التحصيل لدى طلاب الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلاب تعزى لمتغير جنس المعلم وذلك لصالح طلاب المعلمات في كلتا الدولتين بمتوسط بلغ (388) لطلاب و(413) لطالبات (T=8.464, Sig<0.000) في المملكة العربية السعودية و بمتوسط بلغ (526) لطلاب المعلمين و(535) لطلاب المعلمات (T=3.349, Sig<0.001) في الولايات المتحدة الامريكية. كما أكدت الدراسة على تأثير عدد سنوات خبرة المعلم التدريسية في كلتا الدوليتين على أداء الطلاب في الاختبار التحصيلي، حيث وجدت الدراسة أن طلاب المعلمين ذوي الخبرة 10-14 عامًا و20 عامًا فأكثر كانوا الأعلى في نتائج الاختبار مقارنةً مع أقرانهم في المملكة العربية السعودية بينما كان طلاب المعلمين ذوي الخبرة 15-19 عامًا كانوا الأعلى في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما توصلت دراسة كل من أوديمبو و سيماتوا (Odiembo & Simatwa, 2014)، والتي اهتمت بدراسة العلاقة بين الخصائص المتعلقة بالمعلم (العمر والجنس) في كينيا ومستوى آداء الطلاب في مادة الرياضيات، إذ كشفت الدراسة على وجود علاقة إيجابية غير دالة احصائيًا بين عمر المعلم والتحصيل الرياضي للطلاب، وأنه يجب إعادة النظر في التحقيق في هذين المتغيرين ويتم العمل على تطوير متغير الخبرة للمعلمين وذلك بالتطوير المهني للمعلمين، إذ أنه من الواجب أن يكون هنالك ارتباط إيجابي ذو دلالة بين متغير العمر والذي يعني نمو الخبرة التدريسية والآداء التحصيلي للطلاب في مادة الرياضيات.

وفي دراسة قام بها كل من غوستافسون و نيلسين (Gus-tafsson & Nilsen, 2016)، والتي شارك بها 38 دولة حول العالم في بيانات TIMSS 2007 & 2011، والتي كشفت على وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مستويات التحصيل الرياضي للطلاب تعزى للمستوى التعليمي للمعلم وذلك لصالح طلاب المعلمين ذوي المستويات العليا في المستوى التعليمي، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الأومير (2021)، والتي كشفت نتائج الدراسة على تفوق طلاب المعلمين الذين يحمل معلموهم شهادة البكالوريوس على الطلاب في المجموعات الأخرى والذين يحمل معلموهم شهادات (الدبلوم العالي، شهادة

تدريب المعلمين، الثانوية فقط) في المملكة العربية السعودية، بينما تفوق الطلاب الذين يحمل معلموهم شهادة الدكتوراه على طلاب المجموعات الأخرى في أمريكا. وتفوق الطلاب الذين يحمل معلموهم تخصص تربوي في غير الرياضيات على الطلاب الآخرين، حيث توصلت الدراسة بأن الطلاب الذين كان تخصص معلميهم تخصصًا تربويًا في الرياضيات حصلوا على أدنى المستويات مقارنة ببقية الطلاب في السعودية، بينما العكس تمامًا في أمريكا حيث تفوق الطلاب الذين يحمل معلموهم تخصصًا تربويًا في مادة الرياضيات على الطلاب الذين يحمل معلموهم تخصصات أخرى. وفي دراسة قام بها كل من دوديين و عبدالفتاح والشمراني و أبو هلال (Dodeen & Abdelfattah & Alshumra-ni & Abu-Hilal, 2012)، والتي هدفت للكشف عن تأثير خصائص المعلمين المتعلقة بالجودة على أداء الطلاب في التحصيل الرياضي في اختبارات TIMSS 2007، للصف الثاني متوسط في كلّ من المملكة العربية السعودية وتايوان والتي ضمّت 171 معلمًا ومعلمة في السعودية و152 معلمًا ومعلمة في تايوان، إذ كشفت الدراسة عن فروقات ذات دلالة إحصائية في أداء التحصيل الرياضي للطلاب تعزى لاستعداد المعلم في موضوعات الرياضيات ونموه المهني، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الأومير (2021) في تأثير عامل النمو المهني للمعلم، إذ تنصّ الدراسة على تفوّق الطلاب الذين تلقى معلميهم ساعات تدريبية أكثر من غيرهم في السعودية.

الإجراءات المنهجية:

1. منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي وذلك للإجابة عن السؤال الأول والذي يعني بدراسة العلاقة بين خصائص المعلمين وأداء طلابهم في اختبارات TIMSS في مادة الرياضيات. وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم الباحث المنهج السببي المقارن (Ex Post-facto) «والتي تكون فيه المتغيرات المستقلة ظاهرة ومعروفة، وتكون فيه المتغيرات التابعة قابلة للملاحظة، ويقوم فيه الباحث بدراسة المتغيرات المستقلة وكيف أثرت على المتغيرات التابعة» وذلك للكشف عن أي فروقات في تحصيل الطلاب الرياضي بين المجموعات تعزى لكل متغير من متغيرات الدراسة عند مستوى الدلالة 0.05.

2. العيّنة:

تقوم المنظمة المسؤولة عن الاختبار الدولي (TIMSS) بالتعاون مع الإدارات المسؤولة عن التعليم في الدول المشاركة والتي قامت بوضع إطار معين لاختيار العيّنة من المدارس ومكاتب التعليم المشاركة، حيث يتم أولًا اختيار المدارس المشاركة وفق خصائص معينة ومن ثم يتم اختيار فصل واحد على الأقل من كل مدرسة، وعليه يتم اختيار معلمي وطلاب الفصول في المدارس، وتمثلت عيّنة هذا البحث من جميع الطلاب ومعلميهم السعوديين والذين شاركوا في اختبار ال TIMSS في الدورتين (2015 و2019)، حيث تم اختيار الصف الثاني متوسط كعيّنة للبحث.

ويوضح جدول (1) توزيع الطلاب ومعلميهم حسب متغيرات البحث، حيث بلغ عدد العيّنة (149 معلمًا و3759 طالبًا وطالبة) بمتوسط تحصيلي بلغ (368) بعد التصفية الأولية للبيانات في الدورة TIMSS 2015، بينما بلغ عدد عينة دورة TIMSS 2019 (222 معلما و5680 طالبا وطالبة) بمتوسط تحصيلي بلغ 394 بعد التصفية الأولية للبيانات، يوضح الجدول أدناه توزيع عيّنة البحث حسب خصائص معلميهم (جنس المعلم، والخبرة التدريسية للمعلمين، والعمر، ومؤهل المعلم التعليمي، وتخصص المعلم، وعدد ساعات النمو المهني خلال السنتين الماضيتين) بالإضافة لتحصيل طلابهم في كل مستوى من مستويات هذه المتغيرات.

جدول (1): التحليل الوصفي للعينة بناءا على خصائص معلميهم (TIMSS 2015) Vs (TIMSS 2019.

خصائص معلمي الرياضيات	المملكة العربية السعودية (TIMSS 2015)					المملكة العربية السعودية (TIMSS 2019)				
	عدد المعلمين		عدد الطلاب		متوسطهم التحصيلي	عدد المعلمين		عدد الطلاب		متوسطهم التحصيلي
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	149	-	3759	-	**367.72**	222	-	5680	-	394
الخبرة التدريسية (BTBG01)										
اقل من 5 سنوات	29	19.4	697	21.21	**357.14**	46	20.7	1074	23.45	378.19
5-9 سنوات	39	26.1	1067	26.35	**360.53**	59	26.6	1430	24.63	394.92
10-14 سنة	24	16.1	544	15.14	**368.05**	46	20.7	1258	19.16	392.60

خصائص معلمي الرياضيات	المملكة العربية السعودية (TIMSS 2015)				المملكة العربية السعودية (TIMSS 2019)				
	عدد المعلمين		عدد الطلاب		متوسطهم التحصيلي	عدد المعلمين		عدد الطلاب		متوسطهم التحصيلي
15-19 سنة	32	21.4	834	23.61	379.28	30	13.5	798	14.87	402.51
20 سنة فأكثر	19	12.7	486	13.69	373.93	36	16.2	1003	17.89	407.66
المجموع	143	95.97	3628	96.52	-	217	97.7	5563	97.9	-
جنس المعلم (BTBG02)										
أنثى	78	52.3	2060	53.83	372.93	106	47.7	2704	50.33	400.2
ذكر	68	45.6	1637	46.17	360.15	103	46.4	2623	49.67	368.16
المجموع	146	97.99	3697	98.35	-	209	94.1	5327	93.7	-
عمر المعلم (BTBG03)										
أقل من 25 سنة	5	3.35	126	3.31	361.22	2	0.9	29	0.31	412.63
25-29 سنة	26	17.4	629	18.38	350.83	34	15.3	773	16.24	378.00
30-39 سنة	75	50.33	1923	52.52	366.46	115	51.8	2971	54.91	391.98
40-49 سنة	33	22.14	813	23.43	382.23	52	23.4	1378	25.38	404.04
50-60 سنة	5	3.35	148	2.36	358.36	6	2.7	159	3.15	407.77
المجموع	144	96.64	3639	96.81	-	209	94.1	5310	93.48	-
المؤهل الدراسي (BTBG04)										
أكمل المرحلة الثانوية	4	2.68	112	3.99	360.09	-	-	-	-	-
حاصل على شهادة تدريب المعلمين	1	0.67	24	1.26	357.40	-	-	-	-	-
حاصل على شهادة الدبلوم العالي	3	2.01	76	3.42	325.58	-	-	-	-	-
حاصل على بكالوريوس أو ما يعادلها	96	64.4	2455	88.23	370.14	171	77.02	4367	98.82	392.14
حاصل على الماجستير	3	2.01	61	3.10	433.55	6	2.70	141	1.18	403.63
المجموع	107	71.81	2728	72.57	-	177	79.7	4508	79.36	-
تخصص المعلم (BTDMMME & BTDM05) – رياضيات & تعليم الرياضيات										
تخصص الرياضيات وتعليم الرياضيات	56	37.6	1363	37.42	366.50	47	21.2	1085	18.48	390.55
تخصص الرياضيات ولكن ليس تربوي	60	40.3	1511	42.21	366.62	125	56.3	3284	69.42	393.04
تعليم الرياضيات ولكن ليس رياضيات	23	15.4	624	16.23	365.85	29	13.1	751	11.76	397.50
تخصصات أخرى	2	1.3	76	1.33	377.95	3	1.4	69	0.34	541.44
ثانوي أو معهد	4	2.7	112	2.81	360.09	-	-	-	-	-

خصائص معلمي الرياضيات	المملكة العربية السعودية (TIMSS 2015)				المملكة العربية السعودية (TIMSS 2019)			
	عدد المعلمين		عدد الطلاب		متوسطهم التحصيلي	عدد المعلمين	عدد الطلاب		متوسطهم التحصيلي
المجموع	145	97.3	3686	98.05	–	204	91.8	5189	91.35	–
عدد ساعات النمو المهني (BTBM25&BTBM23)										
لا يوجد	19	12.75	494	11.07	**374.88**	16	7.20	418	8.03	384.61
أقل من 6 ساعات	26	17.44	710	18.47	**356.29**	27	12.2	715	13.22	384.57
6–15 ساعة	53	35.57	1344	35.57	**366.67**	67	30.2	1701	30.42	387.18
16–35 ساعة	31	20.80	706	20.78	**361.74**	54	24.3	1362	25.89	396.27
أكثر من 35 ساعة	19	12.75	485	14.10	**385.24**	44	19.81	1118	22.44	405.15
المجموع	148	99.32	3739	99.46	–	208	93.70	5314	93.55	–

أداة الدراسة ومصدر البيانات:

تحوي استبانة المعلم في دراسة TIMSS معلومات حول الخلفية الشخصية للمعلم كما توفر معلومات حول الممارسات التدريسية والإعداد والتطور المهني للمعلمين المشاركين في الدراسة، كما تتسم هذه الاختبارات في الصدق والثبات والتي تشرف عليها المنظمة العالمية (IEA- TIMSS & PIRLS)، وتوفر هذه منظمة بيانات الدراسة لجميع الدول في موقعها الرسمي، إذ يسهل على الباحثين الوصول واستخلاص البيانات الأصلية عن طريق برنامج (IDP-Analyzer) إذ يسهل هذا البرنامج الوصول إلى بيانات المعلم، الطالب، المدرسة والمنهج في أي دولة من الدول، كما يقوم البرنامج بتحديد واستخلاص المتغيرات والدول المراد الوصول اليها وتحليلها، كما يتيح البرنامج استخلاص البيانات ووضعها بصيغة برامج أخرى مثل SAS & SPSS، إذ تم استخلاص البيانات وتحليلها من البرنامج لمتغيرات الدراسة للمملكة العربية السعودية لدورتين 2015 و2019.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: أي من هذه الخصائص (جنس المعلم، والخبرة التدريسية للمعلمين، والعمر، ومؤهل المعلم التعليمي، وتخصص المعلم، وعدد ساعات النمو المهني للمعلم) أثرت في تباين مستوى التحصيل الرياضي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية وفقًا لنتائج (TIMSS) في دورتيه الـ 2015 و2019؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد وذلك لإيجاد معاملات التأثير لقيمتي (Beta & B) ومعاملات الارتباط ($Adjusted\ R^2$) للمتغيرات الموضحة في جدول (2) لكل دورة. حيث أظهرت النتائج أن خصائص المعلم أسهمت في تفسير (2٪) من تباين التحصيل الرياضي لطلاب في كلا الدورتين 2015 و2019. والذي يعني أن هذه الخصائص قادرة على تفسير التأثير بنسبة 2٪ من درجات التحصيل الطلابي وهي نسبة دالة نسبيًا.

وبناءً على قيمة (Beta)، يعتبر المؤهل الدراسي للمعلم الأكثر تأثيرًا في تباين مستوى تحصيل الطلاب من بين هذه المتغيرات في دورة TIMSS 2015، حيث بلغت قيمة (*Beta=0.114, B=16.63)، بينما يأتي تأثير تخصص المعلم في تباين التحصيل الرياضي للطلاب في الترتيب الثاني بحجم تأثير بلغ (*Beta=0.11, B=8.79) يليه العمر بحجم تأثير (*Beta=0.082, B=7.97) بينما بلغ تأثير جنس المعلم (*Beta=-0.078, B=-12.29) قيمة سالبة لصالح الطالبات. وتعتبر عدد ساعات النمو المهني للمعلمين الأكثر تأثيرًا على تباين الطلاب من بين هذه المتغيرات في دورة TIMSS 2019 حيث بلغت قيمة التأثير (*Beta=0.089, B=6.143) يليه المؤهل الدراسي للمعلم بحجم تأثير (*Beta=0.055, B=24.86) ثم تخصّص المعلّم بقيمة (*Beta=0.038, B=4.935) بينما بلغ تأثير جنس المعلم (*Beta=-0.032, B=-5.22) قيمة سالبة لصالح الطالبات. ولم تظهر النتائج أي تأثير في تحليل الانحدار المتعدد لمتغير خبرة المعلم في كلتا الدورتين، ولم تظهر النتائج أي تأثير لعدد ساعات النمو المهني للمعلمين في دورة 2015، وأخيرًا لم يكن هنالك أي تأثير لعمر المعلم في دورة 2019.

جدول (2): اختبار الانحدار المتعدد لقياس تأثير خصائص المعلمين في تباين مستوى تحصيل طلابهم الرياضي في الدورتين

الدولة	السعودية 2015		السعودية 2019	
	(B (s.e	Beta	(B (s.e	Beta
خبرة المعلم	(1.98) 2.963	0.05	(1.32) 2.137	0.036
جنس المعلم	-(3.38) *12.29	0.078 -	(2.64) *-5.22	-0.032
عمر المعلم	(3.355) *7.97	0.082	(2.62) 1.669	0.014
مؤهل المعلم الدراسي	(2.80) *16.63	0.114	(7.0) *24.86	0.055
تخصص المعلم	(1.96) *8.79	0.11	(2.02) *4.935	0.038
عدد ساعات برامج النمو المهني	(1.32) 2.263	0.035	(1.101) *6.143	0.089
*دال عند مستوى دلالة أقل من (0.05)				
Adjusted R^2	0.02		0.02	
Constant	(7.37) *380.90		(6.92) *401.48	

السؤال الثاني: هل هنالك أي فروقات في التحصيل الرياضي للطلاب بين المجموعات تعزى إلى أي من هذه الخصائص (جنس المعلم، والخبرة التدريسية للمعلمين، والعمر، ومؤهل المعلم التعليمي، وتخصص المعلم، وعدد ساعات النمو المهني للمعلم) وفقًا لنتائج المملكة العربية السعودية في اختبارات (TIMSS) في دورتيه ال 2015 و2019؟

وللإجابة على السؤال الثاني، تم تقسيم كل متغير إلى مستويات وذلك بناءً على استبانة TIMSS وبناء على تقسيمات المنظمة للعينة وذلك بعد التصفية النهائية للبيانات المفقودة، حيث استخدام تحليل ANOVA للمتغيرات التي تزيد مستوياتها عن مستويين، واستخدام تحليل Brown-Forsythe في حال عدم تحقق شرط تساوي المجموعتين (HOMOGENEITY) وذلك بالاطلاع على مستوى (Leven test)، واستخدم اختبار T-test عندما كانت العيّنة مقسمة الى مجموعتين وفق المتغير، وبعد ذلك استخدمت الاختبارات البعدية (LSD & Tukey) في حال تساوي المجموعات واختبار Games-Howell في حال عدم تحقق شرط (HOMOGENEITY).

أولًا: خبرة المعلم

قسم الطلاب بناءً على خبرة معلميهم إلى 5 مجموعات (5 أعوام فأقل، 5-9 أعوام، 10-14 عامًا، 14-19 عامًا، 20 عامًا فأكثر)، وأظهرت النتائج عند تحليل البيانات أن اختبارات تجانس المجموعات غير متحقق في دورة (TIMSS 2015)، (Leven test=7.43, Sig=0.00)، وفي دورة (TIMSS 2019) (Leven test=6.934, Sig=0.00) وعليه تم استخدام اختبار Brown-Forsythe كما هو مبين بالجدول رقم (3) والذي يشير إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستويات التحصيل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم في كلا الدورتين.

جدول (3): نتائج تحليل التباين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقاً لمتغير خبرة المعلمين

	اختبار Brown-Forsythe			
	قيمة F	Df1	Df2	Sig
دورة TIMSS 2015	15.569	4	3003.242	0.000
دورة TIMSS 2019	10.765	4	5230.214	0.000

استخدم اختبار Games-Howell في كلا الدورتين كما هو مبيّن في الجدول رقم (4)، وأظهرت النتائج في دورة TIMSS 2015 تفوق الطلاب الذين كانت خبرة معلميهم 15-19) عامًا) مقارنة بالمجموعات الأخرى عدا من كانت خبرة معلميهم 20 عامًا فأكثر، كما أظهرت النتائج تفوق الطلاب الذين كانت خبرة معلميهم 20 عامًا فأعلى على الطلاب الذين كانت خبرة معلميهم (5 أعوام فأقل و5-9 أعوام). وأظهرت النتائج في دورة 2019، تفوق الطلاب الذين كانت خبرة معلميهم (10-14عامًا و20 عامًا فأعلى) على المجموعتين الأولى والثانية (5 أعوام فأقل، 5-9 أعوام)، وتفوق طلاب الذين كانت خبرة معلميهم (15-19 عامًا) على طلاب المجموعة الأولى فقط (5 أعوام فأقل) عند مستوى الدلالة.

جدول (4): الاختبارات البعدية للمقارنة بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقاً لمتغير خبرة المعلمين

الدولة	الفئة	(5) سنوات فأقل	(9–5) سنوات	(14–10) سنة	(19– 15) سنة
TIMSS 2015	(5) سنوات فأقل	–	0.858	-7.824	*-24.718
	(9–5) سنوات	-0.858	–	-8.682	*-25.576
	(14–10) سنة	7.824	8.682	–	*-16.894
	15) –19) سنة	*24.718	*25.576	*16.894	–
	20)) سنة فأكثر	*13.580	*14.438	5.756	-11.138
TIMSS 2019	(5) سنوات فأقل	–	-7.668	*-18.299	*-15.455
	(9–5) سنوات	7.668	–	*-10.631	-7.787
	(14–10) سنة	*18.299	*10.631	–	2.844
	15) –19) سنة	*15.455	7.787	-2.844	–
	20)) سنة فأكثر	*17.650	*9.982	-0.648	2.195

*دال عند مستوى دلالة أقل من (0.05)

ثانيًا: جنس المعلم

للكشف عن الفروقات بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقًا لمتغير جنس المعلم، تم استخدام اختبار T-test، الذي كشف عن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات في الدورتين (T>5, Sig<0.000) كما هو مبين بالجدول (5).

ثالثا: عمر المعلم

جدول (5): اختبار T-test للتعرف على الفروق بين متوسطي تحصيل الطلاب الرياضي وفقاً لمتغير جنس المعلمين

الدولة	جنس المعلم	عدد الطلاب	متوسط التحصيل	الانحراف المعياري	اختبار Levene	قيمة T	Sig
TIMSS 2015	أنثى	2060	374.01	71.75	28.0(0.00)	5.03	0.000
	ذكر	1637	360.97	82.95			
TIMSS 2019	أنثى	2704	408.56	77.99	7.73(0.005)	5.09	0.000
	ذكر	2623	397.38	82.23			

وللتحقق من وجود فروقات بين متوسطات تحصيل الطلاب الرياضي، قسم الطلاب إلى خمس مجموعات بناءً على عمر المعلم (25 عاما فأقل، 25–29 عامًا، 30–39 عامًا، 40–49 عامًا، 50 عامًا فأكثر)، وأظهرت النتائج أن اختبارات تجانس المجموعات متحققة في دورة (Leven test=1.17,) TIMSS 2015) (Sig=0.32 وغير متحققة في دورة (TIMSS2019)

(Leven test=4.52, Sig=0.001) وعليه تم استخدام اختباري Brown-Forsythe وANOVA كما هو مبين بالجدول رقم (6) والذي يشير إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في كلا الدورتين 2015 & 2019.

وللكشف عن الفروق بين متوسطات تحصيل الطلاب الرياضي وفقًا لمتغير عمر المعلم، استخدم اختبار LSD في دورة

جدول (6): نتائج تحليل التباين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقاً لمتغير عمر المعلمين

		اختبار One Way ANOVA				
	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	Sig
TIMSS 2015	بين المجموعات	3999.84.771	4	99996.193	16.971	0.000
	داخل المجموعات	21412598.38	3634	5892.295		
		اختبار Brown-Forsythe				
	قيمة F		Df1	Df2	Sig	
TIMSS 2019	12.051		4	285.349	0.000	

TIMSS 2015 بينما استخدم اختبار Games-Howell في دورة TIMSS 2019 كما في الجدول رقم (7)، أظهرت النتائج في دورة TIMSS 2015 تفوق الطلاب الذين كانت أعمار معلميهم 40)-(49 عامًا على الطلاب في المجموعات الأخرى والذين كانت أعمار معلميهم (25 عامًا فأقل، 25-29 عامًا ، 30-39 عامًا) ما عدا الطلاب الذين كانت أعمار معلميهم (50 عامًا فأكثر) فلم يكن هنالك أي فروق عند مستوى الدلالة، كما أظهرت النتائج تفوق الطلاب الذين كانت أعمار معلميهم (25 عاما فأقل) و(30-39 عاما) و(50 عامًا فأعلى) على الطلاب الذين كانت أعمار معلميهم (25-29 عامًا). وأظهرت النتائج في دورة TIMSS 2019، تفوق الطلاب الذين كانت أعمار معلميهم (30-39 عامًا) و(40-49 عامًا) و(50 عامًا فأعلى) على الطلاب الذين كانت أعمار معلميهم (25-29 عامًا).

رابعًا المؤهل الدراسي

جدول (7): الاختبارات البعدية للمقارنة بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقاً لمتغير خبرة المعلمين

الدولة	الفئة	أقل من 25 سنة	25–29 سنة	30–39 سنة	40–49 سنة
TIMSS 2015	أقل من 25 سنة	-	*16.510	-3.165	*-16.978
	25-29 سنة	*-16.510	-	*-19.675	*-33.488
	30-39 سنة	3.165	*19.675	-	*-13.813
	40-49 سنة	*16.978	*33.488	*13.813	-
	50-60 سنة	5.087	*21.597	1.922	-11.891
TIMSS 2019	أقل من 25 سنة	-	33.955	14.910	12.835
	25-29 سنة	-33.955	-	*-19.044	*-21.119
	30-39 سنة	-14.910	*19.044	-	-2.074
	40-49 سنة	-12.835	*21.119	2.074	-
	50-60 سنة	-7.263	*26.691	7.647	5.572

*دال عند مستوى دلالة أقل من (0.05)

وللتّحقق من وجود فروقات بين متوسطات تحصيل الطلاب الرياضي وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي للمعلم، تم تقسيم الطلاب بناءً على المؤهل الدراسي لمعلميهم إلى خمس مجموعات (أكمل المرحلة الثانوية، حاصل على شهادة تدريب المعلمين، حاصل على شهادة دبلوم، حاصل على شهادة بكالوريوس، حاصل على شهادة ماجستير أو ما يعادلها) وذلك بناءً على التصنيف الموجود باستبانة المعلم في اختبارات TIMSS 2015 & 2019، واستخدام اختبار Brown-Forsythe للكشف عن الفروقات في دورة TIMSS 2015 بينما استخدم اختبار T-test في دورة TIMSS 2019 وذلك لوجود مؤهلين دراسيين فقط (بكالوريوس) و(ماجستير أو ما يعادلها) وأظهرت النتائج في الجدول (8) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستويات التحصيل تعزى لمتغير المؤهل الدراسي للمعلم في دورة TIMSS 2015.

وللكشف عن التباين بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقا

جدول (8): نتائج تحليل التباين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقاً لمتغير مؤهل المعلم

	اختبار Brown-Forsythe			
	قيمة F	Df1	Df2	Sig
دورة TIMSS 2015	10.782	4	155.327	0.000

لمتغير المؤهل العلمي للمعلم في دورة 2019، تم استخدام اختبار T-test، والذي كشف عن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذين حصل معلموهم على شهادة ماجستير (T=-2.849, Sig<0.005) كما هو مبين بالجدول رقم (9).

جدول (9): اختبار T-test للتعرف على الفروق بين متوسطي تحصيل الطلاب الرياضي وفقاً لمتغير مؤهل المعلمين

الدورة	مؤهل المعلم	عدد الطلاب	متوسط التحصيل	الانحراف المعياري	اختبار Levene	قيمةT	Sig
TIMSS 2019	بكالوريوس	4367	401.18	80.82	(0.048)3.919	-2.849	0.005
	ماجستير	141	422.05	85.76			

استخدم اختبار Games-Howell وذلك للكشف عن الفروقات بين مستويات التحصيل الرياضي التي تعزى للمؤهل التعليمي للمعلم في دورة TIMSS 2015 كما في الجدول رقم (10)، أظهرت النتائج تفوق الطلاب الذين حصل معلميهم على درجة الماجستير على الطلاب في كافة المجموعات، بينما يأتي في الدرجة الثانية الطلاب في المجموعتين الأولى والرابعة الذين حصل معلميهم على درجة البكالوريوس أو أكمل المرحلة الثانوية حيث تفوّق الطلاب في هاتين المجموعتين على طلاب المجموعة الثالثة والذين حصل معلموهم على شهادة الدبلوم العالي عند دلالة أقل من 0.05.

جدول (10): الاختبارات البعدية للمقارنة بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقاً لمتغير مؤهل المعلمين

الدولة	الفئة	أكمل المرحلة الثانوية	حاصل على شهادة تدريب المعلمين	حاصل على شهادة الدبلوم العالي	حاصل على بكالوريوس أو ما يعادلها	حاصل على الماجستير
TIMSS 2015	أكمل المرحلة الثانوية	-	7.695	*39.638	-4.940	*-53.635
	حاصل على شهادة تدريب المعلمين	-7.695	-	31.943	-12.635	*-61.330
	حاصل على شهادة الدبلوم العالي	-*39.638	-31.943	-	*-44.578	*-93.273
	بكالوريوس أو ما يعادلها	4.940	12.635	*44.578	-	*-48.695
	حاصل على الماجستير	*53.635	*61.330	*93.273	*48.695	-

*دال عند مستوى دلالة أقل من (0.05)

خامسا: التخصص

وللتأكد من وجود فروقات بين متوسطات تحصيل الطلاب الرياضي وفقًا لمتغير تخصص المعلم، تم تقسيم الطلاب بناءً على تخصصات معلميهم إلى أربع مجموعات (متخصص في الرياضيات وتعليم الرياضيات، متخصص في الرياضيات، ولكن ليس تربوي، متخصص في تعليم الرياضيات ولكن ليس في الرياضيات البحتة، تخصصات أخرى) ويشير جدول (11)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في دورة TIMSS 2015، بينما تشير نتائج اختبار Brown-Forsythe في دورة TIMSS 2019 على وجود فروق بين المجموعات بدلالة إحصائية، (F=80.282, Sig=0.000).

جدول (11): نتائج تحليل التباين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقاً لمتغير تخصص المعلم

	اختبار Brown-Forsythe			
	قيمة F	Df1	Df2	Sig
دورة TIMSS 2015	1.007	4	879.534	0.403
دورة TIMSS 2019	80.282	3	965.21	0.000

وللكشف عن هذه الفروقات، استخدم اختبار Games-Howell في دورة 2019 كما في الجدول رقم (12)، حيث أظهرت النتائج تفوق الطلاب في المجموعة الرابعة والذين كان تخصص معلميهم (تخصصات أخرى) على جميع الطلاب في المجموعات الأخرى، كما أظهرت النتائج تفوق الطلاب في المجموعة الأولى والذين كان تخصص معلميهم في (الرياضيات البحتة وتعليم الرياضيات) على طلاب المجموعة الثالثة الذين تخصص معلميهم في (تعليم الرياضيات ولكن ليست الرياضيات البحتة).

جدول (12): الاختبارات البعدية للمقارنة بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقاً لمتغير تخصص المعلمين

الدولة	الفئة	تخصص في الرياضيات وتعليم الرياضيات	تخصص في الرياضيات ولكن ليس تربوي	تعليم الرياضيات ولكن ليس رياضيات	تخصصات اخرى
TIMSS 2019	تخصص في الرياضيات وتعليم الرياضيات	-	6.5852	*11.219	*-131.7
	تخصص في الرياضيات ولكن ليس تربوي	-6.5852	-	4.634	*-137.9
	تعليم الرياضيات ولكن ليس رياضيات	*-11.219	4.634	-	*-142.5
	تخصصات أخرى	*131.7	*137.9	*142.5	-

*دال عند مستوى دلالة أقل من (0.05)

سادسًا: التطور المهني

وللكشف عن وجود فروقات بين متوسطات تحصيل الطلاب الرياضي وفقًا لعدد ساعات النمو المهني للمعلم، تم تقسيم الطلاب إلى خمس مجموعات بناءً على عدد ساعات التدريب التي تلقاها معلميهم خلال السنتين الماضيتين (لا يوجد ساعات، أقل من 6 ساعات، 6-15 ساعة، 16-35 ساعة، أكثر من 35 ساعة)، وكما في الجدول رقم (13)، أظهرت نتائج اختباري Anova & Brown-Forsythe على وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في كلا الدورتين TIMSS 2015 & 2019 (F>9, Sig=0.000).

جدول (13): نتائج تحليل التباين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقاً لمتغير النمو المهني

	اختبار Brown-Forsythe			
	قيمة F	Df1	Df2	Sig
دورة TIMSS 2015	9.576	4	2827.693	0.000

	اختبار One Way ANOVA				
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة Sig
TIMSS 2019	بين المجموعات	303973.96	4	75993.491	11.877	0.000
	داخل المجموعات	33968438.17	5309	6398.274		

وللكشف عن هذه الفروقات، استخدم اختبار LSD في دورة TIMSS 2019 بينما استخدم اختبار Games-Howell في دورة TIMSS 2015 وكما في الجدول رقم (14)، أظهرت النتائج في دورة TIMSS 2015 تفوق الطلاب الذين تلقى معلموهم تدريبًا أكثر من (35) ساعة على الطلاب الذين تلقى معلموهم تدريبًا (أقل من 6 ساعات و6-15 ساعة و16-35 ساعة) ما عدا الطلاب الذين لم يتلقَّ معلموهم أي تدريب فلم يكن هنالك فروقات عند مستوى الدلالة، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب الذين لم يتلق معلموهم أي تدريب والذين تلقى معلموهم تدريبا (6-15 ساعة) على الطلاب الذين تلقى معلموهم تدريبًا (أقل من 6 ساعات)، وأظهرت النتائج في دورة TIMSS 2019، تفوق الطلاب الذين تلقى معلموهم تدريبًا أكثر من 35 ساعة على الطلاب في بقية المجموعات، ويأتي في الترتيب الثاني تفوق الطلاب الذين تلقى معلموهم تدريبًا (16-35) ساعة على الطلاب الذين لم يتلق معلموهم أي دورات تدريبيه والذين تلقى معلموهم تدريبًا (6 ساعات فأقل)، كما أظهرت النتائج على تفوق الطلاب الذين تلقى معلموهم تدريبًا (6-15) ساعة على طلاب المجموعة الثانية الذين تلقى معلموهم تدريبًا (6 ساعات فأقل).

جدول (14): الاختبارات البعدية للمقارنة بين متوسطات التحصيل الرياضي وفقاً لمتغير النمو المهني للمعلمين

الدولة	الفئة	لا يوجد	أقل من 6 ساعة	6–15 ساعة	16–35 ساعة	35ساعة فأكثر
TIMSS 2015	لا يوجد	–	*15.682	3.033	8.570	-11.178
	أقل من 6 ساعة	*-15.682	–	*-12.649	-7.112	*-26.860
	6–15 ساعة	-3.033	*12.649	–	5.536	*-14.211
	16–35 ساعة	-8.570	7.112	-5.536	–	*-19.784
	35ساعة فأكثر	11.178	*26.860	*14.211	*19.784	–
TIMSS 2019	لا يوجد	–	5.2422	-7.194	*-10.507	*-19.302
	أقل من 6 ساعة	-5.2422	–	*-12.436	*-15.749	*-24.545
	6–15 ساعة	7.194	*12.436	–	-3.312	*-12.108
	16–35 ساعة	*10.507	*15.749	3.312	–	*-8.795
	35ساعة فأكثر	*19.302	*24.545	*12.108	*8.795	–

*دال عند مستوى دلالة أقل من (0.05)

المناقشة:

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود علاقة بين خصائص المعلم تفسّر تباين التحصيل الرياضي لدى الطلاب في كلا الدورتين، إلا أن حجم تأثير المتغيرات على مستوى الأداء يختلف من دورة إلى أخرى، وبلغت قيمة (Adjusted R=0.02)، والتي تعني أن هذه العوامل أثرت على أداء الطلاب في اختبارات TIMSS في الرياضيات بنحو 2٪، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد على أن (المؤهل الدراسي للمعلم، والتخصص، والجنس) من العوامل المؤثرة في تباين مستويات التحصيل الرياضي لطلاب الصف الثاني متوسط في كلا الدورتين، ويأتي تأثير عامل المؤهل الدراسي للمعلم في المرتبة الأولى الأكثر تأثيرًا على درجات الطلاب في الاختبار في مادة الرياضيات في دورة عام 2015، بينما يأتي هذا المتغير في المرتبة الثانية أقل تأثيرًا على درجات الطلاب في مادة الرياضيات في دورة عام 2019، ويأتي تخصص المعلم في المرتبة الثانية من العوامل التي أثرت في تباين مستويات الطلاب في الدورة 2015، بينما يأتي هذا العامل في المرتبة الثالثة في اختبارات TIMSS في دورته 2019، ويعتبر عامل جنس المعلم من العوامل المؤثرة في تباين مستويات التحصيل الرياضي في كلا الدورتين وذلك لصالح الطالبات والمعلمات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Shuls & Trivitt, 2015 والتي نصت على أنّ المؤهل الدراسي للمعلم يسهم في قياس جودة المعلم والتي تلعب دورًا هامًا في تحسين أداء الطلاب في مادة الرياضيات (Goe, 2007)، حيث إن المؤهل الدراسي للمعلم، وتخصصه، والدورات التدريبية وسنوات الخبرة جميعها مرتبطة بأداء الطلاب في مادة الرياضيات (Rivkin et al., 2005; Swinton et al., 2010).

وأثر عمر المعلم على درجات الطلاب في الدورة 2015 بينما لم يكن هنالك أي تأثير في الدورة 2019، إذ لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Odiembo & Simatwa, 2014) في اختبار TIMSS في دورته 2015 بينما تتفق النتيجة مع الدراسة

في دورة 2019 إذ كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية غير دالة بين متغير عمر المعلم ودرجات الطلاب في اختبار الرياضيات في كينيا، إذ يؤكد الباحث على ضرورة العمل على تطوير المعلم من خلال نموه المهني والذي بدوره يطور الخبرة التدريسية للمعلم مما يجعل العمر عاملًا مؤثرًا مع مرور الوقت.

وتُعد عدد ساعات النمو المهني للمعلم الأكثر تأثيرًا في تباين مستوي التحصيل الرياضي للطلاب في دورة TIMSS 2019 الأمر الذي أكّد عليه (Odiembo & Simatwa, 2014) في دراسته، حيث يؤكد أهمية النمو المهني للمعلّم وتأثيره على الخبرة التدريسية بشكل مباشر وعمره بشكل غير مباشر مرورًا بالخبرة التدريسية، ولكن لم تظهر نتائج الانحدار المتعدد أي تأثيرًا واضحًا على درجات الطلاب في دورة عام 2015 تعزى لعدد ساعات النمو المهني للمعلم، إذ تعتبر هذه النتيجة محيرة نوعًا ما، إذ تتناقض النتيجتان في الدورة 2015 مع الدورة 2019، وقد يعزى ذلك لنوعية الدورات التدريبية التي اعتمدتها الوزارة بعد دورة 2015 والتي جلبت ثمارها وذلك بالنظر لتأثير هذا المتغير على أداء الطلاب في التحصيل الرياضي في دورة TIMSS 2019، إذ تتفق نتيجة أهمية النمو المهني للمعلم في الدورة 2019 مع دراسة Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. 2016 والتي نصت على أن النمو المهني للمعلم واستعداده كان أكثر الخصائص ارتباطًا بأساليب التدريس والذي أثّر على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات في الاختبار خصوصًا في دول أوروبا وآسيا الشرقية والدول العربية.

ولم تفسّر خبرة المعلم أي تباين في مستويات أداء الطلاب في اختبار الرياضيات في كلا الدورتين 2015 و2019 TIMSS، والذي يتفق مع دراسة (الزيد، 2020) والتي نصّت على وجود علاقة ضعيفة بين متغير خبرة المعلم وممارساته التدريسية والتي لم تظهر أي تأثير على تحصيل الطلاب الرياضي، كما اتفقت الدراسة مع الدراسات (الأومير، 2021 ; Alharbi et al., 2020) والتي أشارت بعدم وجود أثر لعدد سنوات خبرة المعلم التدريسية في تباين التحصيل الرياضي للطلاب في مادة الرياضيات في السعودية في الصف الرابع الابتدائي.

لقد أظهرت نتائج التحليل الأحادي تفوق الطلاب الذين كانت خبرة معلميهم 15 عامًا فأعلى على بقية الطلاب في المجموعات الأخرى والذين يمتلك معلموهم خبرة أقل من 15 عامًا في مادة الرياضيات في اختبار TIMSS في دورته 2015، وتبدو النتيجة مقاربة في اختبار الرياضيات في دراسة TIMSS في الدورة 2019 حيث تفوق الطلاب الذين كانت خبرة معلميهم 10–14 عامًا و20 عامًا فأعلى على بقية الطلاب في المجموعتين الأولى والثانية والذين كانت خبرة معلميهم أقل من 10 أعوام، كما يلاحظ هنالك تباين في مستوى التحصيل الرياضي بين الطلاب في المجموعة الرابعة والذين كانت خبرة معلميهم 15–19 عامًا وطلاب المجموعة الأولى والذين كانت خبرة معلميهم أقل من 5 أعوام لصالح الطلاب في المجموعة الرابعة، و يظهر من هذه النتيجة تباين مستويات التحصيل الرياضي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في اختبارات TIMSS في دورتيه 2015 و 2019 تعزى لمتغير خبرة المعلم التدريسية، وتوافق هذه النتيجة ما توصل إليه Shuls & Trivitt, 2015 إذ أن خبرة المعلم التدريسية تسهم في جودة الممارسات التدريسية للمعلم والتي في دورها تشكل عاملًا مهمًا في تحسين أداء الطلاب في مادة الرياضيات (Goe, 2007; Rivkin et al., 2005; Swinton et al., 2010) ، كما تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة Al-reshidi, A., Alharbi, M., Alshasrif, K., Kandeel, R., (N.D)، والتي أجريت على بيانات TIMSS في دورته 2015 في كلٍّ من السعودية وسنغافورة، إذ أظهرت النتائج وجود تباين في مستويات التحصيل الرياضي للطلاب تعزى لمتغير الخبرة التدريسي للمعلم وذلك لصالح الطلاب الذين يمتلكون معلموهم خبرة أعلى.

واتفقت نتائج تحليل الانحدار المتعدد واختبار T-test، على تأثير عامل جنس المعلم في مستويات التحصيل الرياضي للطلاب في اختبارات TIMSS في دورتيه 2015 و2019 وذلك لصالح الطالبات والمعلمات، إلا أنه من الصعب تحديد تأثير أي من المتغيرين (جنس الطالب أم جنس المعلم) في تباين المستوى التحصيلي في المملكة العربية السعودية، إذ أنه ليس من الممكن أن أعزي هذه النتيجة لمتغير جنس المعلم فقط بل قد يكون جنس الطالب ساهم في تفسير التباين وذلك لأن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية منفصل (غير مختلط)، إلا أنه من الممكن تحديد مصدر التأثير في الدول الأخرى وذلك كون الأنظمة التعليمية في الدول الأخرى مختلطة، وتتفق نتيجة الدراسة مع العديد من الدراسات والتي وجدت تفوق طلاب المعلمات على طلاب المعلمين: من بينها دراسات (الزيد،2020 ; Al-reshidi et al, ND)، وقد يعزى ذلك لحرص المعلمات على التعليم والعمل بجديه بشكل أكبر مما يساهم في تحفيز الطلاب لتعلم (Alharbi et al., 2020).

وفي هذه الدراسة اتفقت نتائج الانحدار المتعدد والتحليل الأحادي على تأثير متغير العمر في تباين مستويات التحصيل الرياضي للطلاب في الدورة 2015 بينما لم تظهر نتائج الانحدار المتعدد أي علاقة لهذا المتغير في الدورة 2019، بينما وجدت فروقات بين المجموعات تعزى لعمر المعلم في نتائج التحليل الأحادي، إذ كشفت النتائج عن وجود فروقات بين مستويات التحصيل بين المجموعات لصالح الطلاب الذين تجاوزت أعمار معلميهم 40 عامًا مقارنةً بالطلاب الذين كانت أعمار معلميهم (أقل من 25 عامًا و 25–30 و 30– 39) عامًا، وأظهرت النتائج أيضًا، تفوق الطلاب في المجموعات الثالثة والرابعة والخامسة والذين كانت أعمار معلميهم (30–39 عامًا و 40–49 عامًا و50 عامًا فأعلى) على طلاب المجموعة الثانية (25–29 عامًا) وذلك في نتائج TIMSS في دورته 2019، إذ يلاحظ أن الطلاب في المجموعة الثانية والذين تتراوح أعمار معلميهم بين (25–29 عامًا) قد حصلوا على أدنى مستوى في التحصيل

الرياضي مقارنة بأقرانهم في كلا الدورتين، إذ أن طلاب المجموعة الأولى والذين كانت أعمار معلميهم أقل من 25 عامًا تفوقوا على طلاب هذه المجموعة في الدورة 2015، وقد يعزى ذلك لحماس المعلمين الجدد عند التعيين لأول عامين والذي قد يساهم في تفوق طلابهم على طلاب المعلمين بالمجموعة الثانية، وقد يتراجع هذا الحماس والتحفيز الداخلي بعد مرور العامين الأولين وعندها يأتي دور الخبرة تصاعديًا بعد سن الثلاثين، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة الأومير (2021) والتي كشفت عن وجود فروقات بين مستويات التحصيل الرياضي لطلاب الصف الرابع الابتدائي وذلك لصالح الطلاب الذين تزيد اعمار معلميهم في كل من السعودية والولايات المتحدة الأمريكية في اختبارات TIMSS 2019، ونستنتج من هذه الدراسة ارتباط عمر المعلمين بالخبرة التدريسية، حيث إن المعلمين الأكثر سنًا يملكون خبرة تدريسية أكبر مما يؤثر على تحصيل طلابهم في مادة الرياضيات، ولا يعني ذلك ارتباط هذين المتغيرين بشكل دائم ففي بعض الدول يتم تعيين المعلمين بشكل متأخر أو يتم تكليف المعلم بأعمال أخرى غير التدريس.

وكشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد والتحليل الأحادي Anova، على أن متغير المؤهل التعليمي للمعلم يؤثر في تباين مستويات التحصيل الرياضي لدى طلابهم، حيث أظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في تباين مستويات التحصيل بين طلاب المجموعات تعزى للمؤهل الدراسي لصالح الطلاب الذين يملك معلموهم درجة الماجستير في كلا الدورتين بفارق 48 نقطة على الأقل في الدورة 2015 و21 نقطة في الدورة 2019 مقارنةً بطلاب المجموعات الأخرى، وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة (Gustafsson & Nilsen, 2016) والتي أجريت على بيانات TIMSS في دورتيه 2007 و 2011، إذ بيّنت الدراسة أهمية المؤهل التعليمي للمعلم وأن طلاب المعلمين الذين يحملون شهادة الدراسات العليا حصلوا على درجات أعلى مقارنةً بأقرانهم ممن درسوا بواسطة معلمين ذوي مؤهل تعليمي أقل، وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن دراسة الأومير (2021) والتي أجريت على بيانات الصف الرابع الابتدائي في كل من المملكة العربية السعودية وأمريكا إذ توصلت الباحثة إلى نتيجة تفوق الطلاب السعوديين الذين لم يكملوا معلميهم المرحلة الابتدائية مقارنةً مع بقية المراحل ما عدا مرحلة البكالوريوس وقد فسرت الباحثة عن أسباب هذه الفروقات وذلك نظرًا لقلة عدد المجموعة مقارنةً مع بقية المجموعات، إلا أن دراسة الأومير (2021) تتفق مع الدراسة الحالية في بقية الجوانب، ففي أمريكا مثلًا وجدت الدراسة تفوق طلاب المعلمين الذين يحملون درجة الدكتوراه على الطلاب الآخرين الذين يحمل معلموهم مؤهلات أقل.

وأظهرت نتائج الانحدار المتعدد تأثيرًا لمتغير تخصص المعلم على تحصيل الطلاب في الرياضيات إلا أنه لم تظهر نتائج التحليل الأحادي أي تباين بين المجموعات تعزى لتخصص المعلمين في نتائج TIMSS 2015 والذي يختلف تمامًا مع النتائج في الدورة 2019، وتتفق النتيجة في الدورة 2015 مع بعض الدراسات والتي لم تجد فروقات في مستويات التباين في التحصيل الرياضي لطلاب بين المجموعات تعزى لتخصص المعلم ومن بين هذه الدراسات دراسة (Harris & Sass, 2011) والتي أجريت في ولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث وجدت الدراسة أن تخصص المعلمين لم يؤثر على تباين مستويات التحصيل الطلابي في مادة الرياضيات، إلا أن نتائج التحليل الأحادي تعطي نتائج مختلفة تمامًا في نتائج TIMSS 2019، إذ توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروقات في تباين مستويات التحصيل الطلابي في مادة الرياضيات تعزى لتخصص المعلم وذلك لصالح الطلاب الذين يملك معلموهم تخصصًا في (تخصصات أخرى) بمتوسط بلغ (541) على بقية المجموعات بفارق تجاوز 130 نقطة والذي يعد فرقًا شاسعًا وغير منطقي، إلا أن أعداد الطلاب في هذه المجموعة لا يتجاوز 69 طالبًا، وقد تعزى هذه النتيجة غير المنطقية إلى قلة عدد الطلاب في هذه المجموعة مقارنةً مع المجموعات الأخرى (عدم تساوي المجموعات)، وقد تعزى أيضًا لسوء فهم هؤلاء المعلمين وعددهم (3) معلمين إلى سؤال في استبانة المعلم في دراسة TIMSS 2019، وقد تعزى هذه النتيجة لتفوق الطلاب أصلًا في هذه المجموعة، كما توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروقات في مستويات التحصيل الرياضي بين الطلاب في المجموعة الأولى والذين يمتلك معلميهم تخصص في (الرياضيات البحتة وتعليم الرياضيات) على طلاب المجموعة الثالثة والذين يمتلك معلميهم تخصص في (تعليم الرياضيات ولكن ليست الرياضيات البحتة)، وتدعم هذه النتيجة قرارات الوزارة الأخيرة والتي أقرت بوقف درجات البكالوريوس التربوي من كليات التربية في تخصص الرياضيات وتخصصات أخرى، اذ يتوجب على الراغبين بالالتحاق بالقطاع التعليمي الحصول على تخصصات من الكليات المعنية (كلية العلوم) مثلًا ومن ثم الحصول على درجة الماجستير أو الدبلوم في تخصصات تربوية من كليات التربية.

وتوصلت نتائج الانحدار المتعدد إلى أن عدد الساعات التدريبية التي قضاها المعلم في التطوير المهني كان الأكثر تأثيرًا في تباين مستوي التحصيل الرياضي للطلاب في دورة TIMSS 2019، بينما لم يكن مؤثرا في دورة 2015، بينما توصلت نتائج التحليل الأحادي إلى وجود فروقات في التباين بين المجموعات في كلا الدورتين، إذ كشفت النتائج تفوق الطلاب في المجموعة الخامسة والذين تلقى معلموهم تدريبًا أكثر من 35 ساعة على الطلاب في المجموعات الأخرى والذين تلقى معلموهم تدريبًا (أقل من 6 ساعات، 6-15 ساعة، 16-35 ساعة) في كلا الدورتين، يليهم تفوق طلاب المجموعة الرابعة والذين تلقى معلميهم تدريبًا من (16-35) ساعة على الطلاب في المجموعتين الأولى والثانية والذين لم يتلقّ معلموهم أي دورات تدريبية والذين تلقى معلموهم دورات (6 ساعات فأقل) في اختبار TIMSS في دورته 2019، ويلاحظ أن الطلاب في المجموعة الثانية والذين تلقى معلموهم أقل من 6 ساعات تدريبية كانوا الأقل تحصيلًا مقارنةً ببقية المجموعات في كلا الدورتين، ويتضح من هذه النتيجة أنه كلما زاد

عدد الساعات التدريبية للمعلم كان أثره واضحًا إيجابيًا في تبيان مستويات التحصيل الرياضي لدى الطلاب، إلا أنه يبقى السؤال عن نوعية هذه الدورات التدريبية، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Odiembo& Simatwa, 2014)، والتي أكدت على ضرورة النموّ المهني للمعلم والذي يساعد المعلم على اكتساب خبرات تدريسية والتي بدورها تؤثر على ممارسات المعلم التدريسية مما يؤثر بطريقة إيجابية على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات (Shuls & Trivitt, 2015).

الخاتمة:

اختلفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد في هذه الدراسة عن نتائج التحليل الأحادي في بعض الجوانب ويرجع ذلك لطبيعة الاختبار، إذ استخدم اختبار تحليل الانحدار المتعدد لإيجاد حجم تأثير المتغيرات ككتلة مع بعضها البعض (كمتغيرات مستقلة) وعلى التحصيل الرياضي للطلاب (كمتغير تابع)، واستخدم برنامج IDP-Analyzer لهذا التحليل مستخدمًا جميع درجات التحصيل الخمسة (Plausible Values 1-5)، والذي يحدد البرنامج فيه الدرجة الأنسب للطالب، بينما استخدم برنامج SPSS في التحليل الأحادي و T-test وذلك لعدم توفرها في برنامج IDP-Analyzer إذ استخدمت القيمة المتوسطة بين القيم الخمسة (PV1-PV5)، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن وجود علاقة بين خصائص المعلم (مؤهل المعلّم الدراسي، تخصصه، وجنسه) والتحصيل الرياضي لدى الطلاب في كلا الدورتين، وعن وجود علاقة بين عمر المعلم والتحصيل الرياضي للطلاب في اختبار TIMSS 2015، بينما كانت عدد الساعات التدريبية للمعلم الأكثر تأثيرًا على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات في اختبار TIMSS 2019، بينما لم يكن هنالك علاقة بين الخبرة التدريسية للمعلّم وتحصيل الطلاب في كلا الدورتين.

بينما أظهرت نتائج التحليل الأحادي و T-test، عن وجود تباين في التحصيل الرياضي للطلاب بين المجموعات تعزى لخصائص المعلم (خبرة المعلم، جنسه، عمر المعلم، مؤهله التعليمي، التطور المهني للمعلم) بين المجموعات في كلا الدورين، كما أظهرت النتائج عن وجود فروقات في التحصيل الرياضي بين المجموعات تعزى لتخصص المعلم في بيانات TIMSS 2019، ولم يكن هنالك فروقات في بيانات TIMSS 2015.

التوصيات:

توصي هذه الدراسة بالاستفادة من خبرات المعلّمين الذين تتراوح أعمارهم بين 40 عامًا فأكثر، وذلك بالاستفادة من هذه الفئة في التدريس وعدم تكليفهم بمهام إدارية أو إشرافية، ويلاحظ من هذه الدراسة أهمية المؤهّل التعليمي للمعلم، بحيث توصي نتائج هذه الدراسة بالاستفادة من المعلمين ذوي المؤهلات العليا ومن لديهم درجة الماجستير وتشجيع المعلمين على إكمال تعليمهم الدراسي في مراحل الدراسات العليا، كما تؤيّد نتائج هذه الدراسة القرارات الأخيرة والتي تشجّع الراغبين في التدريس الحصول على درجة البكالوريوس في التخصص من الكليات المعنية ومن ثم الحصول على شهادة تربوية من الكليات التربوية.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

الأوميير، مها. (2021). خصائص معلمي الرياضيات المؤثرة في تباين مستوى تحصيل الطلاب الرياضي في دراسة (TIMSS 2019) دراسة مقارنة بين نتائج المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

الزيد، ندى. (2020). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الرياضي لطلبة الصف الرابع الابتدائي في ضوء اختبارات (TIMSS2015). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

طاشكندي، خالد. (2020). نتائج اختبارات الـ«TIMSS».. دوران في حلقة مفرغة. عكاظ. استرجع بتاريخ: 18-12-0202 من الموقع الإلكتروني التالي: https://www.okaz.com.sa/investigation/2051937/na

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. هيئة تقويم التعليم والتدريب. استرجع بتاريخ: 17-10-2017 من الموقع الإلكتروني: https://etec.gov.sa

Arab References:

Alomiear, M. I. (2021). Teachers' Characteristics and their Effect on student's Mathematical achievement in (TIMSS 2019): A Comparative Study between Saudi Arabia and the United States of America. (Unpublished Master Thesis). King Saud University. Riyadh. KSA.

Al-Zaid, Nada. (2020). Teaching practices of mathematics teachers and their relationship to the mathematical achievement of fourth grade students in the light of (TIMSS 2015) tests. (Unpublished Master

Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*, *2*, 21-50. https://www.researchgate.net

Barber, M., and M. Mourshed. (2007). How the world's best-performing schools come out on top. *London: McKinsey.*

Darling-Hammond, L. (2000a). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, *51*(3), 166–173.

Dodeen, Hamzeh & Abdelfattah, Faisal & Alshumrani, Saleh & Abu-Hilal, Maher. (2012). The Effects of Teachers' Qualifications, Practices, and Perceptions on Student Achievement in TIMSS Mathematics: A Comparison of Two Countries. *International Journal of Testing* 1532-7574. 12. 61-77.

Fung, D., Kutnick, P., Mok, I., Leung, F., Lee, B., Mai, Y., et al. (2017). Relationships between teachers' background, their subject knowledge and pedagogic efficacy, and pupil achievement in primary school mathematics in Hong Kong: An indicative study. *International Journal of Educational Research*, 81, 119–130.

Gustafsson, Jan-Eric & Nilsen, Trude. (2016). The Impact of School Climate and Teacher Quality on Mathematics Achievement: A Difference-in-Differences Approach. 10.1007/978-3-319-41252-8_4.

Goe, L. (2007). The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. *National Comprehensive Centre for Teacher Quality*. http://www.ncctp.org/publications/

Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361–396.

Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality, and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812.

thesis). King Saud University. Riyadh.

Education & Training Evaluation Commission. (2017). Standards and Professional Paths for Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *King Fahad National Library.* Education & Training Evaluation Commission. ISBN: 978-603-90852-1-8. (In Arabic)

Education & Training Evaluation Commission. (2017). Standards and Professional Paths for Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Education & Training Evaluation Commission. (In Arabic) https://etec.gov.sa

Tashkandi, Khaled. (2020, December 18). The results of the "TIMSS" tests...revolving in a vicious circle. Okaz. (In Arabic). Retrieved from https://www.okaz.com.sa/investigation/na/2051937

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Alreshidi, A., Alharbi, M., Alshasrif, K., Kandeel, R., (N.D) .The impact of teachers' characteristics on students' achievement: A comparison of TIMSS 2015 results in Saudi Arabia and Singapore. Unpublished Study.

Alharbi, M. S., Almatham, K. A., Alsalouli, M. S., & Hussein, H. B. (2020). Mathematics Teachers' Professional Traits that Affect Mathematical Achievement for Fourth-grade Students according to the TIMSS 2015 Results: A Comparative Study among Singapore, Hong Kong, Japan, and Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research*, *104*, 101671.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York: W.H. Freeman*.

Benavot. A., Romero-Celis, T. (2019). Promoting Effective Mathematics Teaching Analyzing Teacher Enactment of Grade 8 Mathematics Curricula Using TIMSS Data. Policy Brief No. 6. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. https://www.iea.nl

improvement (pp. 81–62). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Shuls, J. V., & Trivitt, J. R. (2015). Teacher qualifications and productivity in secondary schools. *Journal of School Choice, 9*(1), 49–70.

Swinton, J., Thomas, B., Benjamin, S., & Howard, C. (2010). Does in-service professional learning for high school economic teachers improve student achievement? *Education Economics*, 18(4), 395–406.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Toropova, Anna & Johansson, Stefan & Myrberg, Eva. (2019). The role of teacher characteristics for student achievement in mathematics and student perceptions of instructional quality. *Education Inquiry.* 10. 1-25.

Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *London: Routledge.*

Hershkowitz, R., & Breen, C. (2006). Foreword-expansion and dilemmas. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present, and future (pp. vii–xii). *Sense Publishers*.

IEA. (2011). TIMSS 2011 International Results in Mathematics-Chapter 1. TIMSS & PIRLS International Study Center. Retrieved from: https://timssandpirls.bc.edu

IEA. (2015). TIMSS 2015 International Results in Mathematics. *TIMSS & PIRLS International Study Center*. Retrieved from: http://timssandpirls.bc.edu

IEA. (2019). TIMSS 2019 International Results in Mathematics. *TIMSS & PIRLS International Study Center*. Retrieved from: https://timss2019.org

Lynch, K., Chin, M., & Blazar, D. (2017). Relationships between observations of elementary mathematics instruction and student achievement: Exploring variability across districts. *American Journal of Education*, *123*(4), 615–646.

Lajos Göncz (2017) Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology, *Open Review of Educational Research, 4:1*, 75-95, DOI: 10.1080/23265507.2017.1339572

Odiembo, Emelda July Auma and E. Simatwa. "The Relationship between Secondary School Mathematics Teacher Age, Gender and Students' Academic Achievement in Mathematics in Kenya: A Case Study of Muhoroni Sub County." *Educational Research* 240-225 :(2014) 5.

Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.

Scheerens, J. (2005). The school effectiveness knowledge base as a guide for school improvement. In Hopkins D. (eds). *The practice and theory of school*

تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

Evaluating the Teaching Practices of Islamic Education Teachers at the High School in the Light of 21st Century Skills

د. عبد الرحمن بن محمد بن نصيان النصيان
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة القصيم

Dr. Abdulrahman Mohammad Alnesyan

Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Qassim University

(قُدم للنشر في 05/ 11/ 2021، وقُبل للنشر في 09/ 12/ 2021)

الملخص

هدفت الدارسة إلى تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وما إذا كان هنالك فروق بين استجابات أفراد عينة البحث حول واقع الممارسات التدريسية ترجع لاختلاف متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). ولتحقيق هذا الغرض استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الدراسة التي تمثلت في استبانة طبقت على عينة بلغ عددها (67) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدارسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية التدريسية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين كانت متحققة بدرجة كبيرة بشكل عام لجميع المحاور السبعة، وتميل بعض الممارسات ضمن المهارات إلى أن تكون بدرجة كبيرة جداً. وأن هناك فروقاً دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الممارسات التدريسية ترجع لاختلاف الجنس لصالح الإناث، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الممارسات التدريسية ترجع لاختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). واختتمت الدراسة بصياغة عدد من التوصيات والدراسات المقترحة بما يتلاءم مع نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، مهارات القرن الحادي والعشرين، التربية الإسلامية.

Abstract:

The study aimed to evaluate the teaching practices of Islamic education teachers in the secondary stage in the light of 21st century skills, and whether there were differences between the responses of the research sample members about the reality of teaching practices due to the different variables: (gender, educational qualification, years of experience). To achieve this purpose, the researcher used the descriptive approach by applying a questionnaire as a study tool. The study sample included (67) male and female teachers. The study reached several results, the most important of which are: that the practice of teaching the Islamic education teachers to develop the skills of the twenty-first century was generally achieved to a large extent for all the seven axes, and some practices within the skills tend to be very large. There are statistically significant differences in the study sample members responses about the reality of teaching practices due to the difference of sex in favor of females, as well as no statistically significant differences in the responses of the members of the study. The study sample on the reality of teaching practices is due to the difference (educational qualification, years of experience). The study concluded with the formulation of a number of recommendations and proposed studies in line with the results of the study.

Keywords: Teaching Practices, 21st Century Skills, Islamic Education.

المقدمة:

أضحى التسارع المعرفي، والتسابق التقني، والتنافس القيمي السمة المميزة لعالمنا المعاصر الذي يتميز بالتوسع السريع في المعرفة وإنتاجها وتوافرها وتزاحمها في وسائل التواصل ومنصاته؛ مما يؤثر على الأنظمة التعليمية، ويحتّم عليها تطوير مدخلاتها، ومراجعة عملياتها لينعكس على مخرجاتها -بإذن الله- جيلٌ يجمع بين الأصالة والمعاصرة، مكتسبًا للمعرفة وللمهارات الضرورية التي تعينه ليكون مساهمًا بإيجابية وابتكار في بناء مجتمعه وفق منهج الله تعالى في أرضه.

ويعدّ العمل على رفع كفاءة معلم التربية الإسلامية مطلبًا مهمًا يتيح البناء الشامل والمقصود من داخل المنظمات التربوية للمشاركة الفعالة في بناء شخصية المتعلم المسلمة السوية، ولمجتمع مسلم متفاعل مع ما حوله وقائدًا له؛ وتأسيسًا على ذلك، تعد الممارسات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية من المهارات الأساسية التي تؤهله للتفاعل الفعّال مع المستحدثات المعرفية والتقنية على الساحة التربوية، وينعكس ذلك بمعرفة قدراته والاعتناء بمهاراته وبزيادة كفاءته، ومن ثم تحقيق الأهداف التعليمية المناطة به كمعلم للتربية الإسلامية ومربي فعال لقيمها ومشاركًا في تحقيق رسالتها السامية، للإسهام في المشاركة البناءة في بناء الشخصية المتزنة للمتعلم متفاعلاً مع متغيرات ومستجدات العصر بضوابط شرعية منضبطة ومطردة ذات معنى له وعلى صلة بحياته.

وينظر لتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين على أنها طريقة منهجية تهدف إلى تطوير مهارات المتعلم مما ينعكس على أدائه مستقبلاً، وتحويل التعليم المدرسي من النمط التقليدي السائد المقتصر على التعليم المبني على جهود فردية ويركز فيه على ملكات معينة إلى مجتمع مدرسي يسير وفق نظم تربوية منظمة يعمل فيها المتعلمون بشكل تعاوني، ويكون الطلاب قادرون على التفكير بشكل مستقل، وإصدار الأحكام والقرارات، وحلّ المشكلات بشكل فعال، واستخدام وإدارة المعلومات، وتحليل الوسائط، وإنشاء منتجات إعلامية، وتطبيق التكنولوجيا، وتحفيز التفكير الإبداعي، والإنتاجية بشكل فعال؛ بغية تمكين الطالب مواطناً معتمدًا على ذاته، مسؤولاً اجتماعياً يتعلم مدى الحياة (Smit، 2016؛ بيرز، 2014).

وتشير الدراسات البحثية التي تهتم بتقويم الممارسات التدريسية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (إبراهيم وعباس وإمام، 2014؛ الحطيبي، 2018؛ الغامدي، 2018؛ الزهراني، 2019؛ الجهني،2019؛ السيد، 2021؛ 2016 Smit, 2018؛ Care,) إلى وجود فجوات أدائية في الممارسات التدريسية، ومن ثم توصي تلك الدراسات بأهمية تجويد الأداءات التدريسية للمعلم؛ كونه حجر الأساس في عمليات التطوير المنشودة، والارتقاء بنوعية الجودة بالتعليم؛ بغية تحسين نوعية فرص التعلم المقدمة للطالب لتتناسب مع متطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرين، وزيادة الوعي بضرورة إكساب الطلاب تلك المهارات لإعدادهم للحياة بصورة مستمرة ، والارتقاء بخبراتهم ومستواهم التعليمي، وتفعيل إستراتيجيات التدريس والتقييم القائمة على المهارات وليس المحتوى.

المشكلة:

شهدت الساحة التربوية المعاصرة ظهور اتجاهات جديدة تركز على مجموعة من المهارات والقدرات التي يحتاجها الطلاب لتمكينهم من التعامل مع معطيات وتحديات عالم معقد ومترابط؛ ومن تلك الاتجاهات ما يُعنى بتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين؛ حيث يتجاوز عملية تعليم الطلاب إستراتيجية أو أداة معينة إلى تعليمهم طريقة التفكير بما يتعلمونه؛ بهدف مساعدتهم على إدارة تفكيرهم بشكل مستقل، والبحث عن إجابة لأسئلتهم (ترلينج وفادل، 2013؛ بيرز، 2014). وفي ذات السياق ينبغي لمعلم التربية الإسلامية الإلمام بتلك الاتجاهات وإدراك أسسها المعرفية، والاستفادة من جوانبها المختلفة، وتفعيلها في حجرة الصف، وأن ينعكس ذلك على الممارسات التدريسية اليومية لمقررات التربية الإسلامية توظيفاً وتقويماً وتطويراً؛ بغية تمكين الطلاب من فرص تعلم مقصودة وواعدة وتجويد نواتج التعلّم في ظل مقررات التربية الإسلامية.

ومن هذا المنطلق وتماشيا مع التوجهات العالمية التي تدعو إلى تطوير العملية التعليمية، ورغبة في تعزيز التطوير المستمر والأداء الكفء لمعلم التربية الإسلامية وتنميته مهنيا في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وبناءً على نتائج الدراسات السابقة، وتوصيات المؤتمر الدولي لتقويم التعليم 2018، 2020، التي كان من أهم توصيتهما تنمية وتقويم مهارات المستقبل وإستراتيجيات إكسابها للنشء، وضرورة تجديد التعليم والعناية بجودته وتجويد نواتج التعلّم، وتقارير المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم التي أوصت باستمرارية تطوير الأداءات التدريسية للمعلم؛ وللأهمية التي تمثلها مهارات القرن الحادي والعشرين من تمكين الطلاب من إجادة وتوظيف ما تعلموه من معارف ومهارات، ومن التفاعل مع التحولات المستجدة على المجتمعين المحلي والعالمي، ونظرا لقلة الدراسات البحثية المرتبطة بالممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية ذات الصلة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ظهرت مشكلة الدراسة الحالية التي تسعى إلى تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

الأسئلة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

2-إلى أي مدى تختلف الممارسات التدريسية لمعلمي التربية

الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

1. الوقوف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

2. الكشف عن الفروق الموجودة في استجابات معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أنها قد تفيد في الجوانب الآتية:

1-تفيد معلمي التربية الإسلامية لتوجيههم إلى أهم الممارسات التدريسية التي تعينهم لتمكين طلابهم من فرص تعلم مقصودة وواعدة، وتجويد نواتج التعلّم في ظل مقررات التربية الإسلامية.

2-تفيد المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعنيين بتطوير الأداء التدريسي للمعلمين في تحديد أبرز الممارسات التدريسية التي ينبغي أن يقوم بها معلمو التربية الإسلامية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

3-تفيد مخططي برامج إعداد معلم التربية الإسلامية ومطوريها في إثراء جوانب الإعداد التربوي في تلك البرامج بتأهيل المعلم ليكون قادراً على تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه، وتأسيس توقعات عالية داعمة للتعلم بالاستفادة من مهارات القرن الحادي والعشرين.

4- تفيد الباحثين التربويين في مجال مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها في فتح آفاق بحثية جديدة ذات صلة بالتنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالاستفادة من حركة تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين، بهدف تطوير العملية التعليمية في الفصول الدراسية والارتقاء بها.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التدريسية (Teaching Practices):

يعرفها كريشان والشناق والرواد وصلاح (2020: 35) بأنها:» تحويل المفاهيم الحديثة في التدريس إلى ممارسات سلوكية تدريسية فعلية داخل الصف الدراسي من قبل المعلمين، لأجل تحسين التحصيل المسلكي والعلمي لدى الطلبة».

ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنها: تلك الممارسات التدريسية المتضمنة مجموعة الأداءات والأساليب الصفية المقصودة وغير المقصودة التي يقوم بها معلمو التربية الإسلامية عبر المناسب من مقرراتها، وبما يتناسب وتنمية معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين لطلابهم.

مهارات القرن الحادي والعشرين (A 21st Century Skills):

تعرف مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها: تلك المهارات التي يحتاجها الطلاب للنجاح في العمل والمدرسة والحياة (Part-nership for 21st Century Skills, 2009: 3).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: تلك المهارات التي تؤهل الطلاب للتفاعل الإيجابي معها عبر الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية، وهي: مهارة التفكير الناقد وحلّ المشكلات، مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق، مهارة الابتكار والإبداع، مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات، مهارة فهم الثقافات المتعددة.

الإطار النظري:

تشكّل مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين في بواكير العقد الأول من القرن الحادي والعشرين على شكل جهود تعاونية بين الجهات والمنظمات التعليمية والخدمية وقطاع الأعمال في الولايات المتحدة الأمريكية لجعل تعليم القرن الحادي والعشرين أمرا ممكنًا، وتوظيف قوة التقنية في جميع جوانب التدريس والتعلم، وقد سمّيت فيما بعد بالشراكة العالمية لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ بهدف دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المدارس، واعداد الشباب للنجاح أفرادًا ومواطنين بهدف إعدادهم للحياة بأسلوب نوعي في عالم تقني متشابك (Beers, 2011؛ ترلينج وفادل، 2013).

وقد دعمت الشراكة العالمية من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين المجتمع التربوي العالمي إلى الاستفادة من المهارات التي اقترحتها ودمجها في المناهج والنظم التعليمية، وقد استجابت الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم لهذه الدعوة عبر دعمها لمهارات القرن الحادي والعشرين، وعن الحاجة إلى تضمينها في سياق التربية العلمية في التعليم قبل الجامعي، ودعم هذه المهارات بما يتفق مع أفضل الممارسات عبر نظام التعليم (شلبي، 2014). وإن تكامل هذه المهارات بشكل مقصود ومنهجي في مناهج التعليم سوف يتيح للطلاب إنجاز العديد من الأهداف؛ لأن مهارات القرن الحادي والعشرين تمكن الطلاب والطالبات على حد سواء من التعلم والتحصيل في المقررات الدراسية على أعلى المستويات، ويتيح للطلاب فرصة أكبر للابتكار، وممارسة القيادة والمشاركة بفاعلية في الحياة المهنية إبان القرن الحادي والعشرين (Kay, 2010).

تصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين:

من خلال استعراض الأدبيات البحثية ذات الصلة بمهارات القرن الحادي والعشرين يتضح أن لمهارات القرن الحادي والعشرين عدة تصنيفات، أو ما يمكن أن يوصف بتداخل التصنيفات لأكثر من مهارة أساسية على سبيل المثال (Farisi, 2016؛ Partnership for 21st Century Skills, 2011؛ Wil-cox, Liu, Thall, & Howley, 2017). ومن أوضح من صنف تلك المهارات ترلينج، وفادل (2009)، اللذان صنفاها في ثلاثة مجالات تناولت: مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات الحياة والمهنة، واعتُمِد هذا التصنيف في هذه الدراسة لوضوحها، ولإمكانية تحويلها لممارسات تدريسية قابلة للتحقق في حجرة الدراسة في مجال مقررات التربية الإسلامية، وهي على النحو الآتي:

جدول (1): شراكة القرن الحادي والعشرين والمهارات السبع

مهارات شراكة القرن الحادي والعشرين	المهارات السبع
	مهارات التعلم والإبداع
– التفكير الناقد وحل المشكلة	1. التفكير الناقد وحل المشكلة
– الاتصالات والتعاون	2. ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام
– الابتكار والإبداع	3. التعاون والعمل في فريق والقيادة
	4. الابتكار والإبداع
	مهارات الثقافة الرقمية
– الثقافة المعلوماتية	(متضمنة في الاتصالات)
– الثقافة الإعلامية	(متضمنة في الاتصالات)
– ثقافة تقنية المعلومات والاتصالات	5. ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال
	مهارات الحياة والمهنة
– المرونة والتكيف	6. المهنة والتعلم المعتمد على الذات
– المبادرة والتوجيه الذاتي	(متضمنة في مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات)
– التفاعل الاجتماعي والتفاعل عبر الثقافات	7.فهم الثقافات المتعددة
– الإنتاجية والمساءلة	(متضمنة في مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات)
– القيادة والمسؤولية	(متضمنة في مهارة التعاون والعمل في فريق والقيادة)

المصدر: ترلينج وفادل (2013: 176)

تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين:

سمح القرن الحادي والعشرين بالعديد من مظاهر التغيير التقني الذي انعكس على الطرائق التي نتعلم ونعيش ونعمل بها، وقد ولدت التقنيات الجديدة والتواصل العلمي وشبكات التواصل الاجتماعي والنمو المتسارع للمعرفة عالما مترابطا على نحو متزايد يتطلب فرص تعلم مختلفة، وتدريسا مصمّما على نحو جديد؛ إنّ تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين هو تعليم الطلاب عملية التفكير بما يتعلمونه من خلال المحتوى وبشكل مستقل، وأن يتوقعوا إجابات عن أسئلتهم الخاصة (بيرز، 2014).

وبالرغم من هذا الأمر فإنّ العديد من المعلمين يتميزون بالكفاءة بدرجة كبيرة في استخدامهم لمهارات للقرن الحادي والعشرين، ويملك العديد من منهم الاستعداد الأدنى لتوضيح الإستراتيجيات لتدريس مهارات التفكير والمهارات الأخرى للقرن الحادي والعشرين؛ إلا أنه ينقصهم عادة الوعي بعمليات التفكير الخاصة بهم، وعمليات التفكير الخاصة بالأشخاص الآخرين، والتقييم لتفكيرهم وخصوصا طلابهم بطرق تساعدهم على النمو مفكرين ومتعلمين (الكلثم، 2013)؛ حيث هناك اتفاق على وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة (شلبي، 2014).

إن المهارات المصنفة والمتنوعة التي يحتاجها الطلاب كمهارات في القرن الحادي والعشرين ليست مبتكرة؛ سواء أكانت مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات أو محو أمية

المعلومات والوعي العالمي أو غيرها؛ لكن الجديد هو المدى الذي يعتمد عليه النجاح الفردي والجماعي على امتلاك جميع الطلاب لهذه المهارات وفي سياقات مقصودة (Rotherham, & Willingham, 2009). وقد حدّدت الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين ستة عناصر مفتاحيّة في تعلّم هذا القرن، وهي كما في بيرز (2014):

1-تؤكد على موضوعات محورية على مستوى فهم أعلى.

2-تركز على مهارات التعلم؛ مثل: مهارات المعلومات والتقنية، ومهارات التفكير والمهارات الشخصية

3-تفعل التقنية الرقمية أداة من أدوات القرن الحادي والعشرين بحيث تُبنى من خلالها المعرفة الجديدة.

4-يعلّم المربي ويتعلّم المتربي في ظلّ تطبيقات وخبرات من العالم الواقعي ذات صلة ومعنى لهم.

5-يعلم المربي ويتعلم المتربي في ميادين مهمة؛ مثل: الثقافة المالية والاقتصادية، وإدارة الأعمال.

6-تتميز عمليات التقويم بقياس مهارات القرن الحادي والعشرين في الاختبارات المقننة والتقويمات الصفية معاً.

وفي سياق الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية ذات الصلة بمهارات القرن الحادي والعشرين، وبالرجوع إلى مجموعة من المصادر التي منها الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة، والدراسات والأبحاث السابقة المرتبطة بمحوري الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية، ومهارات القرن الحادي والعشرين (هندي والتميمي، 2013؛ بيرز، 2014؛ Alnesyan, 2012)، فإنه يمكن تحديد أُطر ضابطه لهذه الممارسات التدريسية وهي على النحو الآتي:

1-الاستفادة من منطلقات النظرية الثقافية الاجتماعية والتي تؤكد ارتباط التطور العقلي والمعرفي للمتعلم بالتفاعل الاجتماعي في إطار الثقافة والقيم السائدة، بحيث تشارك هذه المنطلقات تشكيل الممارسات التدريسية بطريقة مباشرة وغير مباشرة في حجرة الصف، وخصوصا ما يتعلق من البدء من ثقافة المتعلم وبيئته الإسلامية كمنطلق لتطوير المهارات والقدرات.

2- محاولة تجسيد مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية عبر المناسب والممكن من مقرراتها وباعتدال، وتشجيع الطلاب على إتقان مهارات القرن الحادي والعشرين عبر معرفة المحتوى وتفعيل خبرة المتعلم والارتقاء بقدراته العقلية والمسلكية.

3-يمكن تحديد ممارسات تدريسية أساسية ومحورية ينبغي لمعلمي التربية الإسلامية أن يتقنها لتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين، وأن تكون جزءاً مقصوداً من سلوكه وممارساته التدريسية اليومية وهي كالآتي:

1) تعليم الإبداع والتجديد: عبر توفير بيئة تربوية آمنة داخل حجرة الصف، تعمق المعرفة الشرعية للمتعلم تتيح محاولة فحص الأفكار والقضايا المستجدة في المجال الشرعي والاجتماعي وفق الأطر المعتبرة.

2) تعليم التفكير الناقد وحل المشكلات: عبر تفعيل ضروب متنوعة من الطرق الاستقرائية والاستدلالية، وتعميق فهم منظومات الأفكار في المجال الشرعي، وتحديد العلاقة بين المكون ومنظومته عبر استخدام تفكير النظم ما أمكن.

3) تعليم التواصل: عبر تفعيل مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية للمتعلم في سياقات متنوعة، والفهم الواضح لهدف المعلومات أو الأفكار ذات الصلة بمحتوى التربية الإسلامية التي سيتم مشاركتها أو تلقيها عبر التواصل الفعّال مع الآخرين وفي بيئات متنوعة.

4) تعليم التشارك: عبر تنمية جملة من قيم التعاون والمرونة للمتعلمين داخل حجرة الصف وتقدير المساهمات الفردية، والقدرة على توصيل الأفكار للطالب ذات الصلة بمحتوى التربية الإسلامية كمهارة مقصودة للإسهام في توصيل أفكاره للمحيط الاجتماعي الأكبر.

5) تعليم الثقافة الرقمية: عبر تشجيع الاستخدام الفعال للتقنية ومنصات التواصل لإنجاز المهام العلمية، والتطبيقات العملية ذات الصلة بمحتوى التربية الإسلامية.

4- أهمية معرفة معلمي التربية الإسلامية أدوات التقويم والقياس المناسبة لثلاث مهارات رئيسية لها تفرعاتها هي: مهارات التعلّم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، ومهارات الحياة والمهنة.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات المتعلقة بموضوع مهارات القرن الحادي والعشرين، ونظراً لهذا التنوع سنقتصر على الدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم التربية الإسلامية، والممارسات التدريسية وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل عام لعلاقتها المباشرة بالدراسة، وهي على النحو الآتي:

دراسات مهارات القرن الحادي والعشرين ذات الصلة بتعليم وتعلم التربية الإسلامية:

دراسة الناجم (2012) التي هدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر عينة الدراسة، وإلى التعرف على متطلبات تنمية تلك المهارات في مناهج العلوم الشرعية، ومعرفة واقع مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متطلبات تنمية تلك المهارات. ولتحقيق هذه الأهداف استُخدِم المنهج الوصفي

عبر ثلاث استبانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن أهداف القرن الحادي والعشرين متوافرة بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية أثناء الخدمة في مجال المهارات.

وأجرى الكلثم (2013) دراسة هدفت إلى إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الواجب مراعاتها في محتوى كتاب الفقه (1) في المرحلة الثانوية، وإلى تحليل محتوى كتاب الفقه (1) في المرحلة الثانوية في ضوء هذه المهارات، وتقديم تصور في ضوء نتائج الدراسة لتطوير محتوى ذلك الكتاب. واستخدمت الدراسة تحليل المحتوى كأحد أنواع المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى تضمين ضعيف بنسبة (20٪)، وأوصى الباحث بتطوير محتوى كتاب الفقه (1) في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

وهدفت دراسة الشقحاء والنصيان (2020) إلى تقويم محتوى كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وباستخدام بطاقة تحليل المحتوى أداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط للفصلين الدراسيين الأول والثاني. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، ومن أهمها: إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين لمقرر الفقه، كما توصلت إلى أن درجة تضمين تلك المهارات في مقرر الفقه بشكل عام (ضعيفة)، وبمتوسط نسبة مئوية (27.84٪) لجميع المهارات، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتضمينها.

وأجرت الصقرية (2020) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة التربية الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة في سلطنة عمان؛ واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأُعِدّ مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، كما استُعِيْن باختباري التفكير الابتكاري لتورنس، والتفكير الناقد لواتسون–جليسر. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين واختبار التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية؛ في حين لا توجد فروق إحصائية في أداء الطالبات في اختبار التفكير الناقد.

دراسات مهارات القرن الحادي والعشرين ذات الصلة بالممارسات التدريسية:

استهدفت دراسة إبراهيم وآخرون (2014) التعرف على مدى استخدام مدرسي ومدرسات التربية الفنية في المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (82) معلمًا ومعلمة من دولة العراق، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون بعض المهارات بدرجة كبيرة؛ مثل مهارة الاتصال الفعال، والبيان العملي؛ بينما يستخدمون التفكير الناقد وحلّ المشكلات بدرجة متوسطة؛ أما المعلّمات فيستخدمن تلك المهارات بدرجة كبيرة؛ بينما استهدفت دراسة Smit (2016) التحقق من كيفية تنفيذ العديد من مهارات القرن الحادي والعشرين في تعليم الرياضيات، واستخدمت الدراسة المنهج المزجي؛ حيث أجريت الدراسة في ثلاثة صفوف مختلفة في مدرستين من خلال استخدام إعداد التعلم القائم على حلّ المشكلات في مشروع «"Mascil" في هولندا بالمقارنة مع بيئة تعليمية تقليدية. وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين تُعزّز بشكل إيجابي من خلال المهام القائمة على حلّ المشكلات في تعليم الرياضيات.

بينما هدفت دراسة الحطيبي (2018) إلى تقويم الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأُعِدّت أداتا البحث هما قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، واستبانة «مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي العلوم»، وبينت النتائج ضرورة العمل على تحسين أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

في حين هدفت الغامدي (2018) إلى دراسة الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي عبر تصميم استبانة لدراسة الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين، وتكونت عينة الدراسة من (434) معلمة من معلمات الرياضيات لجميع المراحل التعليمية بمدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن معظم المهارات في محور «الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين» كانت بدرجة (مرتفعة ومتوسطة)، وأن جميع التحديات في محور «التحديات التي تواجه معلمة القرن الحادي والعشرين» توافرت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمات الرياضيات تعزى إلى المرحلة، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة.

بينما هدفت الزهراني (2019) إلى وضع تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق هذه الهدف استُخْدِم المنهج الوصفي عبر تصميم استبانة في ضوء تلك المهارات لتشخيص واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات، وطبقت الدراسة على جميع مشرفي ومشرفات مادة الرياضيات في مدينتي مكة المكرمة وجدة، وتوصلت الدارسة إلى أن الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كانت بشكل عام بدرجة متوسطة، وتميل بعض الممارسات إلى أن تكون بدرجة ضعيفة، كما كشفت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة

إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد الدراسة في تقديراتهم إزاء جميع محاور الدراسة تعزى لمتغيري سنوات الخدمة والإدارة التعليمية؛ بينما توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وكذلك الجنس، وذلك لصالح أفراد الدراسة ذوي مؤهل البكالوريوس، والإناث على الترتيب.

ودراسة الجهني (2019) التي هدفت إلى تقويم أداء معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الملاحظة أداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة على عينة بلغت (25) معلمة علوم في مدينة تبوك. وجاءت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لأداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بلغ (2.6). أما دراسة السيد (2021) فقد هدفت إلى دراسة أثر استخدام إستراتيجية سوم (SWOM) في تدريس الرياضيات لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بكلية التربية بالدلم قسم الرياضيات لتحقيق بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (17) طالبة، واستخدم البحث مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى أن الإستراتيجية لها أثر إيجابي فعال في تحقيق بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة لصالح التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم (الناجم ،2012؛ إبراهيم وآخرون،2014؛ الغامدي، 2018؛ الحطيبي، 2018؛ الجهني، 2019؛ الزهراني، 2019)؛ حيث اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع البحث الحالي في اتباع منهجية المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة أداة طُبِّقت. وكذلك بعض متغيرات الدراسة. كما اتفقت في تحقيق أهداف الدراسة بشكل عام؛ ومنها الاتفاق في توفير تصورات لزيادة فاعلية وتعزيز الممارسات الأدائية للحصول على الكفاءات التدريسية المطلوبة لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تقديم المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة المعلمين؛ بينما اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة؛ كدراسة (الكلثم، 2013؛2016، Smit؛ الشقحاء والنصيان، 2020؛ الصقرية، 2020؛ السيد، 2021) في اختيار منهج الدراسة، واختلفت مع عدد منها من ناحية الأهداف حيث تناولت بعضها مقررات ووثائق ذات صلة في التعليم العام.

وقد استُفِيْد من الدراسات السابقة في: تحديد المشكلة والفجوة البحثية التي تتمثل في تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ بهدف توفير رؤى وتصورات لرفع فاعلية وتدعيم الممارسات الأدائية للحصول على الكفاءات التدريسية المنشودة لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء تلك المهارات، والإفادة من الأدوات والمنهج الذي استخدمته الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وتحديد أبعادها ومحاورها، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة لتعزيز نتائج هذه الدراسة وتقويمها وفق ما توصلت له تلك الدراسات.

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة فإن فروض الدراسة الحالية تتضمن ما يلي:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ترجع لاختلاف الجنس.

2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ترجع لاختلاف المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ترجع لاختلاف عدد سنوات الخبرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يعرض الباحث هنا لإجراءات الدراسة من حيث المنهج الذي اعتُمِد عليه، ومجتمع الدراسة وعينته، والأداة المستخدمة في جمع البيانات، وكيفية بنائها، والإجراءات التي اتُّبِعت في التأكد من صدقها وثباتها، وكذلك الأساليب الإحصائية التي استُخْدِمت في معالجة وتحليل البيانات التي حُصِل عليها.

أولًا: منهج الدراسة

في الدراسة الحالية استُخْدِم المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهو المنهج المناسب لمثل الدراسة الحالية.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية في جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ والبالغ عددهم (614) معلمًا ومعلمة.

ثالثاً: عينة الدراسة الأساسية

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 67 معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، اخْتِيْروا بطريقة عشوائية، وبعد التحقّق من مؤشرات الصدق والثبات الخاصة بأداة الدراسة، طُبِّق عليهم في الشهر الثالث من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ؛ والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة:

جدول (2): توزيع عينة الدراسة الأساسية في ضوء المتغيرات المختلفة

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	29	%43.3
أنثى	38	%56.7
المؤهل	العدد	النسبة
بكالوريوس	53	%79.1
ماجستير فأعلى	14	%20.9
سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 10 سنوات	11	%16.4
من 10 سنوات فأكثر	56	%83.6

ويتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث الأساسية كانوا من الإناث بنسبة بلغت 56.7%؛ بينما بلغت نسبة الذكور في عينة البحث 43.346.2%، كذلك يتضح أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث كانوا من أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس بنسبة بلغت 79.1%؛ بينما بلغت نسبة أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى 20.9%، كذلك يتضح أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث الأساسية كانوا من أصحاب سنوات الخبرة من 10 سنوات فأكثر بنسبة بلغت 83.6%، يليهم أصحاب سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات بنسبة بلغت 16.4%.

رابعاً: أدوات الدراسة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتحقيقه للأهداف التي يسعى إليها استُخْدِمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة من الأفراد عينة الدراسة، واتُبعت الخطوات الآتية في بنائها:

أولاً: أُعِدّت الاستبانة بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة والأبحاث السابقة لتحديد الممارسات التدريسية التي ينبغي على معلمي التربية الإسلامية تطبيقها أثناء تدريسهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بهدف تحقيق الدراسة أهدافها.

ثانياً: تصميم فقرات الاستبانة لجمع البيانات اللازمة عن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وتم توزيعها على سبعة محاور فرعية هي كالآتي:

1. الممارسات التدريسية في ضوء مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، وقد تضمن هذا المحور (18) ممارسة في صورته الأولية، و(16) ممارسة في نسخته النهائية بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكّمين.

2. الممارسات التدريسية في ضوء مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وقد تضمن هذا المحور (5) ممارسات في صورته الأولية، و(6) ممارسات في نسخته النهائية بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكّمين.

3. الممارسات التدريسية في ضوء مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق، وقد تميز هذا المحور بثبات عدد العبارات لعدد (6) ممارسات في صورة المحور الأولية والنهائية.

4. الممارسات التدريسية في ضوء مهارة الابتكار والإبداع، وقد تضمن هذا المحور (7) ممارسات في صورته الأولية، و(8) ممارسات في نسخته النهائية بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكّمين.

5. الممارسات التدريسية في ضوء مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، وقد تضمن هذا المحور (7) ممارسات في

صورته الأولية، و(8) ممارسات في نسخته النهائية بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكّمين.

6-الممارسات التدريسية في ضوء مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات، وقد تميز هذا المحور بثبات عدد العبارات لعدد (9) ممارسات في صورة المحور الأولية والنهائية.

7-الممارسات التدريسية في ضوء مهارة فهم الثقافات المتعددة، وقد تضمن هذا المحور (5) ممارسات في صورته الأولية، و(6) ممارسات في نسخته النهائية بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكّمين.

وقد بلغ إجمالي مجموع عبارات محاور مستوى الممارسات التدريسية سبعًا وخمسين عبارة في صورة الأداة الأولية، وتسعًا وخمسين عبارة في نسختها النهائية بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكّمين.

صدق الاستبانة وثباتها:

أولاً: عينة تقنين الاستبانة (العينة الاستطلاعية)

تكونت العينة الاستطلاعية التي تُؤكِّد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بالتطبيق عليها من (25) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وطُبِّق عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ.

ثانيا: الصدق

للتحقق من صدق الاستبانة الحالية اعتُمِد على طريقتين هما:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين): "Face Validity"**

عُرِضت الاستبانة على عدد من المحكّمين الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي، وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها، وقد قدّم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة؛ حيث حظيت جميع العبارات بنسب اتفاق عالية من المحكّمين (أكثر من 80%) مع بعض الملاحظات التي من أبرزها: اقتراح التعديل على طريقة حساب المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة، واقتراح إضافة أو حذف أو دمج عبارات لخمسة محاور ذات صلة بمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وطلب تجلية للصياغة اللفظية للمحور الثاني والخامس أو إعادة تموضع لعباراتهما التي رُوعِيت في النسخة النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي: "Internal Consistency"**

تُحقِّق -كذلك- من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation Coefficient" في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
أولاً: الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين							
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات		مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام		مهارة الابتكار والإبداع		مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات	
1	0.461**	1	0.827**	1	0.724**	1	0.851**
2	0.446**	2	0.871**	2	0.916**	2	0.849**
3	0.498**	3	0.755**	3	0.890**	3	0.814**
4	0.615**	4	0.885**	4	0.897**	4	0.776**
5	0.843**	5	0.760**	5	0.899**	5	0.744**
6	0.755**	6	0.690**	6	0.907**	6	0.821**
7	0.681**	مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق		7	0.862**	7	0.793**
8	0.807**	1	0.877**	8	0.866**	8	0.646**

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
9	0.837**	2	0.838**	مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال		9	0.799**
10	0.841**	3	0.946**	1	0.854**	مهارة فهم الثقافات المتعددة	
11	0.858**			2	0.794**	1	0.900**
12	0.804**	4	0.886**	3	0.901**	2	0.933**
13	0.782**			4	0.890**	3	0.909**
14	0.764**	5	0.800**	5	0.654**	4	0.956**
15	0.673**			6	0.639**	5	0.822**
16	0.752**	6	0.745**	7	0.797**	6	0.925**
				8	0.761**		

* دالة عند مستوى ثقة 0.05، ** دالة عند مستوى ثقة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. كذلك في حالة محور مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تُحقِّق من اتساق وتجانس الأبعاد الفرعية لهذا المحور وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس الأبعاد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الآتي:

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمحور (الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين) والدرجة الكلية للمحور

الأبعاد	معامل الارتباط	الأبعاد	معامل الارتباط
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	0.929	مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	0.931
مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	0.924	مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات	0.909
مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق	0.893	مهارة فهم الثقافات المتعددة	0.850
مهارة الابتكار والإبداع	0.878		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمحور والدرجة الكلية له جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس الأبعاد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثالثاً: الثبات

تُحقِّق من ثبات درجات محور الاستبانة وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach" » فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (5): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور الاستبانة وأبعادها

المحور	الأبعاد	معامل الثبات
الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	0.937
	مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	0.886
	مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق	0.923
	مهارة الابتكار والإبداع	0.953
	مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	0.913
	مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات	0.923
	مهارة فهم الثقافات المتعددة	0.956
	ثبات المحور الأول ككل	0.984

يتضح من الجدول السابق أن لمحور الاستبانة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيا؛ ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في البحث الحالي.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة من خلال الاختيار من خمسة اختيارات تتمثل في: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً أو منعدمة) لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو محور أو بعد تعبر عن درجة عالية من التحقق، ويجب ملاحظة أنه اعتُمِد على المحكات الآتية في التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للمحاور والأبعاد:

جدول (6): محكات تحديد مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد أو المحور	درجة التحقق
أقل من 1.8	ضعيفة جداً أو منعدمة
من 1.8 لأقل من 2.6	ضعيفة
من 2.6 لأقل من 3.4	متوسطة
من 3.4 لأقل من 4.2	كبيرة
من 4.2 فأكثر	كبيرة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج إجابة السؤال الأول

نص السؤال الأول للدراسة الحالية على الآتي:»ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟».

وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات المحور الأول المتعلق بمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

1-الممارسات التدريسية في ضوء مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات:

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة التفكير الناقد وحلّ المشكلات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	أحث طلابي على الدقة في فهم النص الشرعي	4.597	0.698	كبيرة جداً	1
16	أطرح أنواعا متعددة من الأسئلة من واقع الحياة تؤدي حلولاً أفضل لمشكلات معينة	4.373	0.885	كبيرة جداً	2
2	أرقب طلابي أثناء عمليات فهم النص الشرعي للتأكد من صحة فهمهم للنص الشرعي	4.343	0.946	كبيرة جداً	3
5	أنمي لدى طلابي مهارة الاستنباط كإحدى طرائق تدبر النص القرآني	4.313	0.820	كبيرة جداً	4
4	أحفز طلابي على التنبؤ بالأحكام الشرعية الواردة في النص الشرعي	4.284	0.775	كبيرة جداً	5
3	أطلب من طلابي تفسير فهمهم للنص الشرعي والتأكد من دقة ذلك	4.284	0.950	كبيرة جداً	6
14	أشجع طلابي على استخلاص العبر والآيات من النصوص الشرعية	4.224	0.867	كبيرة جداً	7
12	أوجّه طلابي إلى تقويم المعرفة الشرعية بدقة من حيث صحة أدلتها ووثوق مصدرها.	4.179	1.029	كبيرة	8
15	أطرح أنواعا متعددة من المشكلات وطرق معالجتها بطرق معتادة أو مبتكرة من واقع الحياة عبر محتوى مقررات التربية الإسلامية	4.179	1.058	كبيرة	9
7	أحث طلابي على التعليل عند الاستدلال بالنص الشرعي ما أمكن	4.119	0.808	كبيرة	10
13	أشجع طلابي على توظيف المعرفة الشرعية السابقة للتنبؤ باستنتاجات جديدة	4.000	1.059	كبيرة	11
11	أوجه طلابي إلى محاولة تفسير المعرفة الشرعية، وبناء الاستنتاجات على أفضل تحليل.	3.836	1.095	كبيرة	12
10	أوجه طلابي إلى تقييم الأفكار المطروحة والأدلة للوصول للحكم الشرعي	3.836	1.123	كبيرة	13
6	أشجع طلابي على التبرير المشتق من النصوص الشرعية عبر استنباط العلة ما أمكن	3.806	0.988	كبيرة	14
9	أصمم أنشطة تحفز طلابي على تلخيص المعاني الإجمالية للنص الشرعي	3.582	1.293	كبيرة	15
8	أصمم أنشطة تنمي لدى طلابي أنواعًا مختلفة من التطبيقات الحياتية للنص الشرعي	3.567	1.246	كبيرة	16
	المتوسط العام لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	4.095	0.977	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين فيما يتعلق بمهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات متحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد ٤,٠٩٥ بانحراف معياري 0.977، ومن عبارات هذا البعد ما جاء متحققاً بدرجة كبيرة جداً؛ حيث جاءت في الترتيب الأول ممارسة «أحثّ طلابي على الدقّة في فهم النص الشرعي». وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييمًا عالياً في حثّ مجتمع دراستها لطلابهم على الدقّة في خطوات حلّ المسألة الرياضية، وفي استخدام التعابير الرياضية قراءة وكتابة. وقد تُفسّر هذه النتيجة بخصوصية وطبيعة مقررات التربية الإسلامية، وارتكازية فهم النصّ الشرعي للمتعلّم المسلم ليعبد الله تعالى على بصيرة، واستشعار معلمي التربية الإسلامية لأهمية هذه المهمّة واهتمامهم بتنميتها.

يليها في الترتيب الثاني ممارسة «أطرح أنواعًا متعددة من الأسئلة من واقع الحياة تؤدي حلولاً أفضل لمشكلات معينة»، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييمًا متوسطاً لطرح مجتمع الدراسة أنواعًا متعددة من المشكلات الرياضية من واقع الحياة، وقد يعزى الفرق لاختلاف طبيعة مقرّر التربية الإسلامية والتي تلامس تفاصيل الحياة اليومية كافة للطالب مقارنة بالتطبيقات المفترضة من واقع الحياة للرياضيات.

ثم يليها في الترتيب الثالث ممارسة «أرقب طلابي أثناء عمليات فهم النصّ الشرعي للتأكّد من صحة فهمهم للنص الشرعي»، ثم في الترتيب الرابع ممارسة «أنمّي لدى طلابي مهارة الاستنباط كإحدى طرائق تدبّر النص القرآني»، وقد تفسّر نتيجة تحقق هاتين العبارتين بدرجة كبيرة جداً إلى ماهية تعليم التربية الإسلامية، واهتمامها بالنمو الشامل للمتعلم بما في ذلك مهارات التفكير بمختلف درجاتها ومستوياتها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييماً متوسطاً لتصمم مجتمع الدراسة لأنشطة رياضية تنمّي لدى الطالب أنواعًا مختلفة من الاستدلال؛ كالاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج، وقد يعزى الفرق لاختلاف طبيعة مقرّر التربية الإسلامية التي ترتبط كثيراً بالدليل والتعليل ما أمكن وبين مقرر الرياضيات والذي يرتبط بالقانون والمسألة الرياضية. وفي الترتيب الخامس ممارسة «أحفّز طلابي على التنبؤ بالأحكام الشرعية الواردة في النصّ الشرعي»، يليها ممارسة «أطلب من طلابي تفسير فهمهم للنصّ الشرعي والتأكّد من دقة ذلك»، ثم ممارسة «أشجّع طلابي على استخلاص العبر والآيات من النصوص الشرعية»، وقد يرجع السبب في تحقّق هذه العبارات بدرجة كبيرة جدّا إلى استشعار عينة الدراسة وإيمانهم بأهمية العناية بربط النصوص الشرعية بواقع المتعلّم، وانعكاس ذلك التأكيد على فهم المتعلم وتحليله وتحقق نواتج التعلم المستهدفة.

وجاءت تسع عبارات متحققة بدرجة كبيرة تجسّد تسع ممارسات تدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين فيما يتعلق بمهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات، والتي رُتّبت تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة عليها من الفقرة (7-16). وقد جاء إجمالي نتيجة هذا المحور مقاربة لما توصلت إليه دراسات كلٍّ من (إبراهيم وآخرون، 2014؛ الحطيبي، 2018؛ الزهراني، 2019؛ الجهني،2019؛ السيد، 2021)؛ والتي دلّت على وجود ممارسات تدريسية متنوعة لتنمية مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات كإحدى مهارات القرن الحادي والعشرين في بيئات مماثلة؛ مما يشير لوعي عينات تلك الدراسات بأهمية ممارساتهم التدريسية، وانعكاسها على طلابهم ومساعدتهم وتشجيعهم وتحفيزهم لتنمية وتفعيل هذه المهارات في سياقات ذات صلة، ولأهمية تطوير الممارسات التدريسية المستقبلية ومعرفة كفاياتها.

2–الممارسات التدريسية في ضوء مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام:

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
5	أشجع طلابي على التبصر من مصداقية الوسائل الإعلامية المستخدمة في الحصول على المعرفة الشرعية	4.284	1.012	كبيرة جداً	1
6	أبين لطلابي أهمية تقييم ما ينشر في وسائل الإعلام ومنصات التواصل مع الآخرين وثقافاتهم انطلاقًا من النصوص الشرعية	4.149	1.004	كبيرة	2
1	أنمّي لدى طلابي مهارات التعبير عن الأفكار بفاعلية باستخدام مهارات الاتصال الشفهي والكتابي عبر صيغ وسياقات متنوعة	4.119	1.008	كبيرة	3
3	أحث طلابي على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة لبحث أو متابعة ما نُشِر، أو الاستشهاد بنصوص شرعية بما يخدم موضوع الدرس	4.060	0.998	كبيرة	4
2	أهيئ مواقف تعليمية ذات صلة بالتربية الإسلامية تتطلب جمع المعلومات عبر الأدوات التقنية ومن مصادرها الصحيحة	3.955	1.093	كبيرة	5
4	أحفز طلابي لمتابعة والاستفادة مما ينشر في وسائل الإعلام ومنصات التواصل الموثوقة لتوظيفها في الدرس	3.836	1.081	كبيرة	6
	المتوسط العام لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	4.067	1.033	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين فيما يتعلق بمهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام متحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد 4.067 بانحراف معياري 1.033، وجاءت عبارة واحدة من عبارات هذا البعد متحققة بدرجة كبيرة جداً، وهي ممارسة «أشجّع طلابي على التبصّر من مصداقية الوسائل الإعلامية المستخدمة في الحصول على المعرفة الشرعية»، وقد يُفسّر هذا التحقق للممارسة بوجود وعي عند عيّنة الدراسة فيما يتعلّق بأهمية مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام كإحدى مهارات القرن الحادي والعشرين، ووعيهم بأهمية استثماره في تعليم وتعلّم التربية الإسلامية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييمًا ضعيفًا لممارسات تشجيع الطالب على إصدار الحكم على فاعلية الوسائل والتقنيات الإعلامية المستخدمة في الحصول على المعرفة الرياضية؛ وقد عُلل ذلك إلى تركيز مجتمع تلك الدراسة على تعويد طلابهم على البحث عن المعرفة والحصول على المعلومة في المقام الأوّل بصرف النظر عن أي شيء آخر.

وجاءت باقي العبارات متحققة بدرجة كبيرة؛ حيث جاء في الترتيب الثاني ممارسة «أبيّن لطلابي أهمية تقييم ما ينشر في وسائل الإعلام ومنصّات التواصل مع الآخرين وثقافاتهم انطلاقًا من النصوص الشرعية»، وتشير هذه النتيجة إلى أن عيّنة الدراسة ذوو وعي عالٍ بأهمية التعاطي الإيجابي والفعال مع الآخرين لطلابهم عبر الأطر والمنطلقات المعتبرة شرعاً. يليها ممارسة «أنمّي لدى طلابي مهارات التعبير عن الأفكار بفاعلية باستخدام مهارات الاتصال الشفهي والكتابي عبر صيغ وسياقات متنوعة»، وهذه النتيجة جاءت لتؤكّد طبيعة الممارسات التدريسية لعلوم التربية الإسلامية حيث تتطلب توظيف مهارات الاتصال الشفهي وارتباطه بكتاب الله -عزّ وجلّ- بشكل أوضح، ومهارات الاتصال الكتابي بتطبيقاتها المتنوعة لبقية المقررات بشكل متميز. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييمًا متوسطا لممارسات تنمية مهارات الاتصال الشفهي، ومهارات الاتصال الكتابي لتدريس الرياضيات لدى طلابهم.

ثم جاءت ممارسة «أحثّ طلابي على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة لبحث أو متابعة ما نُشِر، أو الاستشهاد بنصوص شرعية بما يخدم موضوع الدرس»، يليها ممارسة «أهيّئ مواقف تعليمية ذات صلة بالتربية الإسلامية تتطلب جمع المعلومات عبر الأدوات التقنية ومن مصادرها الصحيحة». وفي الترتيب الأخير جاءت ممارسة «أحفّز طلابي لمتابعة والاستفادة مما ينشر في وسائل الإعلام ومنصات التواصل الموثوقة لتوظيفها في الدرس»، وقد يُفسر هذا التحقق للعبارات بدرجة كبيرة إلى طبيعة الممارسات التدريسية لمقررات التربية الإسلامية وارتباطها بتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات ومن مصادرها الصحيحة، وأهمية القيم الأخلاقية والمنطلقات القانونية وتعظيم مبدأ التثبّت خصوصا عند التعامل مع ما ينشر في وسائل الإعلام ومنصات التواصل. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييما ضعيفا لممارسات أن يسند المعلم لطلابه مهام المتابعة والاستفادة مما ينشر في الإعلام من معلومات رياضية لتوظيفها في الدرس.

3-الممارسات التدريسية في ضوء مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق:

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
6	أشجع طلابي على المشاركة في الأنشطة التطوعية وخدمة المجتمع ذات الصلة بمجال التربية الإسلامية	4.239	0.906	كبيرة جداً	1
4	أحفز طلابي على العمل والمشاركة والتعاون مع مجموعات متنوعة بفاعلية واحترام	4.075	1.091	كبيرة	2
2	أفعّل إستراتيجيات تعلم متنوعة داعمة للعمل الجماعي عبر مقررات التربية الإسلامية	4.030	1.058	كبيرة	3
1	أعزّز لدى طلابي الاتجاهات الإيجابية نحو الانخراط في المشروعات الجماعية والعمل التعاوني ضمن الفريق	4.015	1.108	كبيرة	4
3	أنمّي لدى طلابي مهارات القيادة وأسس العمل في فريق	3.940	1.113	كبيرة	5
5	أساعد طلابي على التكيف مع أدوار ومسؤوليات متنوعة ومحددة ضمن الفريق	3.896	1.089	كبيرة	6
	المتوسط العام لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق	4.032	1.061	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين فيما يتعلق بمهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق متحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد 4.032 بانحراف معياري 1.061، وجاءت عبارة واحدة من عبارات هذا البعد متحققة بدرجة كبيرة جدًا، وهي ممارسة «أشجّع طلابي على المشاركة في الأنشطة التطوعية وخدمة المجتمع ذات الصلة بمجال التربية الإسلامية»، ومجيء هذه الممارسة بهذا التحقق العالي يدلّ على وعي عيّنة الدراسة بأهمية المشاركة في الأنشطة التطوعية وخدمة المجتمع وتفعيلهم لها عبر الأنشطة الصفية، وتفاعل طلابهم معها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحطيبي (2018) التي أظهرت تقييمًا عاليًا لممارسة مجتمع دراستها تنمية المسؤولية الشخصية والمجتمعية، والمساهمة في تحقيق الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المدني كافة لدى طلابهم؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييما متوسطا لممارسات أن يركز المعلم على قضايا المجتمع ذات الصلة بمجال الرياضيات. كما تختلف –كذلك– مع دراسة الجهني (2019) التي أظهرت تقييما منخفضا لممارسات أن يركز المعلم على الإسهام في تحقيق الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المدني كافة. وقد يعزى هذا التباين لتباين مجالات الأنشطة التطوعية وخدمة المجتمع بين مسارات التربية الإسلامية والرياضيات والعلوم واختلاف تطبيقاتها؛ ومن ثم انعكاس ذلك على الممارسات التدريسية.

وجاءت باقي العبارات متحققة بدرجة كبيرة؛ حيث جاء في الترتيب الثاني ممارسة «أحفز طلابي على العمل والمشاركة والتعاون مع مجموعات متنوعة بفاعلية واحترام»؛ بينما جاء في الترتيب الثالث ممارسة « أفعّل إستراتيجيات تعلم متنوعة داعمة للعمل الجماعي عبر مقررات التربية الإسلامية». وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييماً عالياً في حثّ مجتمع دراستها لطلابهم على استخدام إستراتيجيات التعلّم الداعمة للعمل الجماعي. يليها ممارسة « أعزّز لدى طلابي الاتجاهات الإيجابية نحو الانخراط في المشروعات الجماعية والعمل التعاوني ضمن الفريق». وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (2021) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا لمهارة التعاون لصالح التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين C's 4 في مهارة التعاون، ثم ممارسة « أنمّي لدى طلابي مهارات القيادة وأسس العمل في فريق». وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييمًا عاليًا في ممارسات تنمية مهارات القيادة وأخذ المبادرة لمجتمع دراستها. وفي الترتيب الأخير جاءت ممارسة «أساعد طلابي على التكيّف مع أدوار ومسؤوليات متنوعة ومحددة ضمن الفريق»، وقد يُفسّر هذا التحقق للعبارات المجسّدة للممارسات بدرجة كبيرة إلى كون طبيعة مقررات التربية الإسلامية داعمة لقيم العمل الجماعي حاثّة عليها، وقابلة لمبدأ التعاون والتواصل والعمل في فريق، لاسيما في ظلّ النصوص الشرعية التي تحثّ على ذلك.

4–الممارسات التدريسية في ضوء مهارة الابتكار والإبداع:

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة الابتكار والإبداع

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
4	أحفّز طلابي على طرح الأفكار الجديدة بالاستفادة من الخبرات السابقة.	4.119	1.008	كبيرة	1
5	أشجّع طلابي على تنمية الطلاقة عبر توليد أكبر قدر من الأفكار والحلول لمسألة المعرفة الشرعية، وضرب الأمثلة على ذلك.	4.075	0.958	كبيرة	2
3	أستخدم إستراتيجيات تدريسية مختلفة لتحفيز ابتكار الأفكار وتنمية الطلاقة عبر تفعيل الأنشطة الصفية.	4.030	1.073	كبيرة	3
8	أعزّز لدى طلابي تطوير أفكارٍ جديدة ذات صلة بموضوع الدرس ويفسرونها للآخرين بفاعلية.	4.030	1.154	كبيرة	4
1	أحفّز طلابي على التعامل مع القضايا المعاصرة ذات الصلة بمقررات التربية الإسلامية بطرق إبداعية.	3.985	1.052	كبيرة	5

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
7	أحفّز طلابي على أن يوسّعوا أفكارهم الخاصة وذات الصلة بموضوع الدرس ويحلّلوها، بهدف تحسينها وتحقق نواتج تعلّم مبتكرة.	3.955	1.036	كبيرة	6
6	أشجّع طلابي على توليد أكبر قدر من المفاهيم الفقهية/ الأخلاقية حيال موضوع معين.	3.910	1.055	كبيرة	7
2	أناقش مع طلابي أنواعا متعدّدة من القضايا المعاصرة المتجدّدة (الفقهية أنموذجاً)، وأشجّع طلابي على إضافة تفاصيل / وقائع جديدة لها كلما أمكن.	3.851	1.091	كبيرة	8
	المتوسط العام لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة الابتكار والإبداع.	3.994	1.053	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين فيما يتعلق بمهارة الابتكار والإبداع متحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد 3.994 بانحراف معياري 1.053، وجاءت جميع عبارات هذا البعد متحققة بدرجة كبيرة؛ وفي الترتيب الأول جاءت ممارسة «أحفز طلابي على طرح الأفكار الجديدة بالاستفادة من الخبرات السابقة»، وهذه النتيجة متوقعة؛ إذ إن طبيعة كثير من الممارسات التربية الإسلامية تميل لتكون ذات معنى بنائي تستفيد من خبرات المتعلم وتوظّفها في سياقات ذات معنى. ثم ممارسة «أشجع طلابي على تنمية الطلاقة عبر توليد أكبر قدر من الأفكار والحلول لمسألة المعرفة الشرعية وضرب الأمثلة على ذلك».

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحطيبي (2018) التي أظهرت تقييماً عالياً لممارسة مجتمع دراستها تنمية إيجاد حلول للمشكلات بطريقة إبداعية؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييماً متوسطاً لممارسات أن يطرح المعلم أسئلة تساعد على تنمية الطلاقة لدى الطالب.

ثم ممارسة «أستخدم إستراتيجيات تدريسية مختلفة لتحفيز ابتكار الأفكار وتنمية الطلاقة عبر تفعيل الأنشطة الصفية». وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييماً متوسطاً لممارسات أن يستخدم المعلم إستراتيجيات تدريسية مختلفة لابتكار الأفكار. يليها ممارسة « أعزّز لدى طلابي تطوير أفكارٍ جديدة ذات صلة بموضوع الدرس ويفسرونها للآخرين بفاعلية»، ثم ممارسة «أحفز طلابي على التعامل مع القضايا المعاصرة ذات الصلة بمقررات التربية الإسلامية بطرق إبداعية»، وقد يُفسر هذا التحقق للممارسة بوجود وعي عند عينة الدراسة فيما يتعلق بأهمية تشجيع المتعلم على التفكير في القضايا الفقهية المعاصرة ذات الصلة بمقررات التربية الإسلامية بطرق مبتكرة تتطلب إحساساً بالتساؤل والرغبة بالإبداع، ومحاولة نقل ما تعلموه إلى مواقف حياتية جديدة.

يليها ممارسة «أحفّز طلابي على أن يوسّعوا أفكارهم الخاصة وذات الصلة بموضوع الدرس ويحلّلوها؛ بهدف تحسينها وتحقّق نواتج تعلّم مبتكرة». وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحطيبي (2018) التي أظهرت تقييماً عالياً لممارسة مجتمع دراستها تنمية القدرة على ابتكار أفكار متنوعة وجديدة. ثم ممارسة «أشجّع طلابي على توليد أكبر قدر من المفاهيم الفقهية/ الأخلاقية حيال موضوع معين». وفي الترتيب الأخير ممارسة «أناقش مع طلابي أنواعًا متعددة من القضايا المعاصرة المتجدّدة (الفقهية أنموذجاً)، وأشجّع طلابي على إضافة تفاصيل/ وقائع جديدة لها كلما أمكن».

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييمًا متوسطا لممارسات أن يشجع المعلّم الطالب على إضافة تفاصيل جديدة لفكرة رياضية معيّنة، وقد يرجع السبب في تحقّق هذه الممارسة بدرجة كبيرة إلى الثراء الواسع المرتبط بالقضايا المعاصرة المتجددة في مقررات التربية الإسلامية في الجانبين التعبّدي والحياتي للمتعلّم مقارنة ببقيّة المقررات الدراسية.

5–الممارسات التدريسية في ضوء مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال:

جدول (11): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
6	أبصّر طلابي بتطبيق الآداب الإسلامية والسلوك الأخلاقي المرتبط بالوصول إلى المعرفة الشرعية واستخداماتها	4.433	0.802	كبيرة جداً	1
5	أوجّه طلابي إلى مصادر المعلومات الموثوقة والآمنة المستقى منها المعرفة الشرعية	4.313	0.925	كبيرة جداً	2
7	أطوّر مهارات طلابي في استخدام أساليب البحث حول موضوع الدرس عبر استخدام التقنيات الرقمية، وأدوات الاتصال والإنترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي	4.030	1.087	كبيرة	3
8	أنمّي لدى طلابي القدرة على تحليل المحتوى الرقمي للتفريق بين المحتوى الصالح والسيّء	3.955	1.121	كبيرة	4
1	أعزّز الدافعية لدى طلابي نحو استخدام التقنيات الرقمية في تعليم وتعلّم التربية الإسلامية	3.940	1.113	كبيرة	5
2	أفعّل المنصات الرقمية والتطبيقات الذكية ذات الصلة في تعليم وتعلّم التربية الإسلامية	3.851	1.222	كبيرة	6
4	أساعد طلابي على مشاركة المعرفة الشرعية بين فريق العمل عبر مجموعة متنوعة من المصادر التقنية الموثوقة.	3.701	1.360	كبيرة	7
3	أدير الموقف التعليمي وأهيّئ بيئة تقنية آمنة لطلابي وأشركهم في تفعيل التقنيات الرقمية أداة لإنتاج المعرفة الشرعية.	3.657	1.274	كبيرة	8
	المتوسط العام لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	3.985	1.113	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين فيما يتعلق بمهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال متحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد 3.985 بانحراف معياري 1.113، وجاءت اثنتان من عبارات هذه البعد متحققة بدرجة كبيرة جدا، فقد جاء في الترتيب الأول ممارسة «أبصّر طلابي بتطبيق الآداب الإسلامية والسلوك الأخلاقي المرتبط بالوصول إلى المعرفة الشرعية واستخداماتها»، ومجيء هذه الممارسة بهذا التحقق العالي متوقع في ظل التوجيهات الربانية الضابطة لسلوك المتعلّم المسلم، وهو ما يميز محتوى التربية الإسلامية ويسهّل على معلّميها تحقيق هذا البعد من الممارسات التدريسية بشكل متميز. وفي الترتيب الثاني ممارسة «أوجّه طلابي إلى مصادر المعلومات الموثوقة والآمنة المستقى منها المعرفة الشرعية»، وارتفاع تقيمي هاتين الممارستين يدل على ارتفاع وعي عينة الدراسة بأهمية توعية طلابهم بمهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات ومصادرها الموثوقة والآمنة، وما يتصل بذلك من قضايا أخلاقية وحقوقية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي توصلت إلى أن ممارستي أن يوضح المعلم لطلابه القضايا الأخلاقية والقانونية المتعلقة بالوصول إلى المعرفة الرياضية، وأن يصدر الأحكام على نوعية مصادر المعلومات المستقى منها المعرفة الرياضية كانتا تمارسان بدرجة ضعيفة.

وجاءت باقي الممارسات متحققة بدرجة كبيرة؛ حيث جاء في الترتيب الثالث «أطوّر مهارات طلابي في استخدام أساليب البحث حول موضوع الدرس عبر استخدام التقنيات الرقمية، وأدوات الاتصال والإنترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي»، ثم في الترتيب الرابع «أنمّي لدى طلابي القدرة على تحليل المحتوى الرقمي للتفريق بين المحتوى الصالح والسيء»، يليها ممارسة «أعزّز الدافعية لدى طلابي نحو استخدام التقنيات الرقمية في تعليم وتعلّم التربية الإسلامية». وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجهني (2019) التي أظهرت تقييمًا منخفضًا لممارسات أن تشجّع المعلّمة على التعامل مع منصات التواصل الاجتماعي بصفتها مصدرًا للتعددية الثقافية. وقد يُفسّر هذا التحقق للعبارات السابقة بوجود الوعي المسؤول لمعلّم التربية الإسلامية عموماً النابع من معرفة الغاية من المقاصد الشرعية والحكمة منها وأهمية استشعارها عن التعامل مع المحتوى الرقمي، ومن التأهيل التربوي والمعرفي العالي عند عينة الدراسة فيما يتعلق بأهمية استخدام التقنيات الرقمية وأدوات الاتصال وتفعيلها عند تعليم وتعلم التربية الإسلامية، وفي الوقت نفسه الوعي بتنمية القدرة لدى

المتعلم على التفريق بين المحتوى الصالح والسيء عند استخدام تلك التقنيات.

ثم ممارسة «أفعّل المنصات الرقمية والتطبيقات الذكية ذات الصلة في تعليم وتعلّم التربية الإسلامية»، وتظهر هذه الاستجابة الوعي الجيد من عينة الدراسة بكيفية توظيف التطبيقات الذكية في تعليم وتعلّم التربية الإسلامية خصوصا في ظل الجائحة الحالية التي تتطلب تفعيل تلك المنصات والتطبيقات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييمًا متوسطا لممارسات أن يشجّع المعلّم الطالب على استخدام التقنيات الرقمية وتوظيف التطبيقات الذكية في تدريس الرياضيات. يليها «أساعد طلابي على مشاركة المعرفة الشرعية بين فريق العمل عبر مجموعة متنوعة من المصادر التقنية الموثوقة». وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحطيبي (2018) التي أظهرت تقييمًا عاليا لممارسة مجتمع دراستها تنمية القدرة على إدارة تدفق المعلومات من مجموعة واسعة من المصادر؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الجهني (2019) التي أظهرت تقييمًا متوسطا لممارسات صقل مهارة إدارة تدفق المعلومات من مجموعة واسعة من المصادر. وفي الترتيب الأخير ممارسة «أدير الموقف التعليمي وأهيئ بيئة تقنية آمنة لطلابي وأشركهم في تفعيل التقنيات الرقمية أداة لإنتاج المعرفة الشرعية».

6-الممارسات التدريسية في ضوء مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات:

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
8	أرسّخ لدى طلابي مبدأ تعلم وتعليم العلم الشرعي مدى الحياة.	4.478	0.785	كبيرة جداً	1
5	أنمّي لدى طلابي الشعور بالمسؤولية وأداء أدوار ومسؤوليات متنوعة أثناء تحصيل العلم الشرعي.	4.284	0.884	كبيرة جداً	2
6	أحفز طلابي على استخدام مهارات إدارة الوقت لتنفيذ الأعمال في الوقت المحدد.	4.269	0.947	كبيرة جداً	3
4	أنمّي لدى طلابي روح المثابرة لفهم النصوص الشرعية.	4.209	0.946	كبيرة جداً	4
9	أشجّع طلابي على استكشاف وتوسيع التعلّم الشخصي المنضبط لاكتساب وبناء المعرفة الشرعية.	4.179	1.029	كبيرة	5
1	أعزّز الاتجاهات الإيجابية نحو مهارات اكتساب العلم الشرعي عبر استعراض سير العلماء.	4.090	0.996	كبيرة	6
7	أفعّل التغذية الراجعة بأنواعها، وأعي أهمية دورها في بناء المعرفة الشرعية لدى طلابي.	4.090	1.069	كبيرة	7
2	أهيّئ المواقف التعليمية التي تحفز الطالب على التساؤل الذاتي والتعلم الشخصي .	4.030	0.921	كبيرة	8
3	أحفّز طلابي على تنفيذ المهام ذاتياً عن طريق تحديد الأولويات وتنفيذها دون توجيه مباشر.	3.866	1.057	كبيرة	9
	المتوسط العام لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات.	4.166	0.959	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين فيما يتعلق بمهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات متحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد 4.166 بانحراف معياري 0.959، وجاءت أربع عبارات في هذا البعد متحققة بدرجة كبيرة جداً، فقد جاء في الترتيب الأول ممارسة «أرسّخ لدى طلابي مبدأ تعلّم وتعليم العلم الشرعي مدى الحياة»، وهذا النتيجة قد تبدو طبيعة في سياق كون التربية الإسلامية أزلية مع الفرد المسلم تعلّمًا وتعليمًا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحطيبي

(2018) التي أظهرت تقييمًا عاليًا لممارسة مجتمع دراستها لتوجيه طلابهم نحو ضرورة التعلم مدى الحياة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من الجهني (2019)، والزهراني (2019) اللتين أظهرتا تقييماً متوسطا لممارسات أن يرسخ المعلم أو المعلمة لدى الطالب مبدأ أنّ التعلم عملية مستمرة مدى الحياة. ثم في الترتيب الثاني ممارسة «أنمّي لدى طلابي الشعور بالمسؤولية وأداء أدوار ومسؤوليات متنوعة أثناء تحصيل العلم الشرعي». وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييمًا متوسطا لممارسات أن ينمّي المعلّم لدى الطالب الشعور المسؤولية وتحمّل النتائج أثناء أداء المهام الرياضية.

ثم في الترتيب الثالث ممارسة «أحفّز طلابي على استخدام مهارات إدارة الوقت لتنفيذ الأعمال في الوقت المحدّد»، وفي الترتيب الرابع ممارسة «أنمّي لدى طلابي روح المثابرة لفهم النصوص الشرعية». وقد يُفسّر هذا التحقّق للعبارتين السابقتين بدرجة كبيرة جدا بوجود وعي لدى عيّنة الدراسة بأهمية بُعد مهارات التعلم المعتمد على الذات وارتباطه بتعلم العلوم الشرعية، وأهمية امتلاك المتعلم لمهارات ذلك من مثل مهارات إدارة الوقت كمهارة مهمة في هذا البُعد، والارتباط بينها وبين اكتساب المتعلم لروح المثابرة ومن ثم السعي الدؤوب لفهم النص الشرعي، وتشجيع الطالب على إتقان تلك المهارات.

وجاءت باقي العبارات متحققة بدرجة كبيرة؛ حيث جاء في الترتيب الخامس ممارسة «أشجع طلابي على استكشاف وتوسيع التعلم الشخصي المنضبط لاكتساب وبناء المعرفة الشرعية». وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييماً ضعيفاً لممارسات أن يشجع المعلم لدى الطالب تجاوز المهارات الأساسية إلى استكشاف وتوسيع التعلم الشخصي لاكتساب الخبرة الرياضية، وقد يعود سبب تباين التقييم بين الدراسة الحالية ونتائج هذه الدراسة إلى قصور في بعض مهارات التدريس وإستراتيجيات التعلم الذاتي لدى مجتمع تلك الدراسة. يليها ممارسة « أعزّز الاتجاهات الإيجابية نحو مهارات اكتساب العلم الشرعي عبر استعراض سير العلماء»، ثم «أفعّل التغذية الراجعة بأنواعها وأعي أهمية دورها في بناء المعرفة الشرعية لدى طلابي».

يليها ممارسة «أهيئ المواقف التعليمية التي تحفز الطالب على التساؤل الذاتي والتعلم الشخصي»، وتظهر هذه الاستجابة الوعي الجيد من عينة الدراسة بأهمية تهيئة المواقف التعليمية التي تحفز الطالب على التساؤل الذاتي والتعلم الشخصي خصوصاً في مثل تعلّم التربية الإسلامية التي تستلزم بالعبودية لله تعالى، والشعور بالمسؤولية الذاتية، وتحمّل النتائج، واستثمار التغذية الراجعة بطريقة مناسبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (2021) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا لمهارة التعاون لصالح التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين 4 C's في مهارة التعلم، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحطيبي (2018) التي أظهرت تقييماً عالياً لممارسة مجتمع دراستها لتوجيه طلابهم نحو القدرة على المبادرة والتوجيه الذاتي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من الزهراني (2019)، والجهني (2019) اللتين أظهرتا تقييماً منخفضًا لممارسات تحفيز الطالب على التساؤل الذاتي، والقدرة على المبادرة والتوجيه الذاتي. وفي الترتيب التاسع والأخير جاءت ممارسة «أحفّز طلابي على تنفيذ المهام ذاتيًا عن طريق تحديد الأولويات وتنفيذها دون توجيه مباشر». وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييمًا ضعيفًا لتنمية مهارة تحديد وترتيب الأولويات المسندة للطالب.

7–الممارسات التدريسية في ضوء مهارة فهم الثقافات المتعددة:

جدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة فهم الثقافات المتعددة

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
3	أعزّز لدى طلابي تقبّل وجهات النظر المختلفة أثناء أدائهم المهام العلمية خلال الدرس.	4.269	0.863	كبيرة جداً	1
2	أبيّن لطلابي أهمية التفاعل مع الآخرين وثقافاتهم انطلاقاً من النصوص الشرعية وسير العلماء.	4.209	0.897	كبيرة جداً	2
6	أوجّه الطلاب للاستفادة من التنوع الاجتماعي والثقافي العالمي لخلق أفكار جديدة نحو إبراز الإسلام بالصورة الحسنة والدعوة له.	4.149	1.004	كبيرة	3
1	أوضّح لطلابي مبدأ وجود الاختلاف بين الثقافات والتباين بينها انطلاقا من النصوص الشرعية وسير العلماء	4.134	0.983	كبيرة	4
4	أحفّز طلابي على العمل بفاعلية مع مختلف التنوع الاجتماعي والثقافي ضمن مجموعات تعلّم التربية الإسلامية	4.090	0.900	كبيرة	5
5	أنمّي لدى طلابي مهارات إيصال الأفكار الجديدة للآخرين.	4.015	0.961	كبيرة	6
	المتوسط العام لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة فهم الثقافات المتعددة	4.144	0.935	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين فيما يتعلق بمهارة فهم الثقافات المتعددة متحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد 4.144 بانحراف معياري 0.935، وجاءت عبارتان في هذا البعد متحققتين بدرجة كبيرة جدا، فقد جاء في الترتيب الأول ممارسة «أعزّز لدى طلابي تقبّل وجهات النظر المختلفة أثناء أدائهم المهام العلمية خلال الدرس»، وتقارب هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت تقييمًا كبيرًا لتنمية المعلم لطلابه مهارة تقبل وجهات النظر المختلفة أثناء أدائهم المهام الرياضية معًا. وفي الترتيب الثاني جاءت ممارسة «أبيّن لطلابي أهمية التفاعل مع الآخرين وثقافاتهم انطلاقًا من النصوص الشرعية وسِير العلماء». وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من الحطيبي (2018)، والزهراني (2019) اللتين أظهرتا تقييمًا عاليًا لممارسة مجتمع دراستهما لتوجيه طلابهم نحو الوعي بالقضايا العالمية والدولية والثقافات الأخرى؛ ومهارات التفاعل مع الآخرين على اختلاف ثقافاتهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجهني (2019) التي أظهرت تقييما منخفضا في وعي مجتمع الدراسة بالقضايا العالمية والدولية، والثقافات الأخرى وانعكاس ذلك على أدائه. وقد يفسّر مجيء هاتين العبارتين بهذا التحقق العالي بالثراء الواسع والمتنوع لمحتوى التربية الإسلامية من خلال النصوص الشرعية والسير للشخصيات الفذّة والمتضمنة أهمية التفاعل مع الآخرين وثقافاتهم، وتقبّل وجهات النظر المختلفة لهم، والتماس العذر لهم، مما يشجّع المتعلّم على التفاعل مع الآخرين وثقافاتهم، والذي بدوره سينعكس على معلميها، ويسهّل تحقيق هذا البعد من الممارسات التدريسية بشكل كبير.

بينما جاءت باقي العبارات متحققة بدرجة كبيرة؛ حيث جاء في الترتيب الثالث ممارسة «أوجه الطلاب للاستفادة من التنوع الاجتماعي والثقافي العالمي لخلق أفكار جديدة نحو إبراز الإسلام بالصورة الحسنة والدعوة له»، يليها «أوضّح لطلابي مبدأ وجود الاختلاف بين الثقافات والتباين بينها انطلاقًا من النصوص الشرعية وسير العلماء»، ثم «أحفّز طلابي على العمل بفاعلية مع مختلف التنوع الاجتماعي والثقافي ضمن مجموعات تعلم التربية الإسلامية». وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من الحطيبي، (2018)، ودراسة الزهراني (2019) اللتين أظهرتا تقييمًا عاليًا في حثّ مجتمع دراستها لطلابهم على العمل بكفاءة مع مختلف الخلفيات الثقافية ضمن مجموعات التعلّم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجهني (2019) التي أظهرت تقييمًا منخفضًا في وعي مجتمع الدراسة بتقدير التعددية الثقافية بين الطالبات. وفي الترتيب الأخير جاءت ممارسة «أنمّي لدى طلابي مهارات إيصال الأفكار الجديدة للآخرين». ومن خلال مجموع استجابات مجتمع الدراسة لجميع المحاور السبعة تبين أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل عام كانت بدرجة كبيرة، وتميل بعض الممارسات ضمن المهارات إلى أن تكون بدرجة كبيرة جدا؛ مما يعني أن هنالك قبولا وممارسة من معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. وتتفق هذه الاستجابات مع ما توصلت إليه إحدى نتائج دراسات كلٍّ من (Smit , 2016؛ الحطيبي، 2018؛ الجهني، 2019؛ الزهراني، 2019؛ السيد، 2021)؛ حيث أظهرت إحدى نتائجها تقييمًا متنوعًا لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل عام في تلك الدراسات على تباينات في الواقع الذي طبقت فيه تلك الدراسات قد تعزى لطبيعة المقررات التي طبقت عليها؛ وللظروف الزمانية والمكانية، والخلفيات الثقافية للمجتمعات التي تناولتها تلك الدراسات.

ثالثاً: نتائج إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة الحالية على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغير: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟».

1-بالنسبة لمتغير الجنس:

استُخْدِم اختبار «ت» للمجموعات المستقلة "Indepen-dent Samples T-Test" في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين والتي ترجع لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (14): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين باختلاف الجنس (درجة الحرية=65)

الممارسات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارة التفكير الناقد وحلّ المشكلات	ذكر	60.379	9.198	3.381	0.01
	أنثى	69.447	11.993		
مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	ذكر	21.828	4.706	3.978	0.01
	أنثى	26.368	4.570		

الممارسات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق	ذكر	21.690	5.825	3.494	0.01
	أنثى	26.105	4.525		
مهارة الابتكار والإبداع	ذكر	28.172	6.798	4.035	0.01
	أنثى	34.842	6.631		
مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	ذكر	28.310	6.799	3.770	0.01
	أنثى	34.605	6.753		
مهارة المهنة والتعلّم المعتمد على الذات	ذكر	35.207	6.662	2.419	0.01
	أنثى	39.237	6.828		
مهارة فهم الثقافات المتعددة	ذكر	22.724	4.439	3.261	0.01
	أنثى	26.500	4.881		
الدرجة الكلية	ذكر	218.310	38.947	3.826	0.01
	أنثى	257.105	42.696		

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الإناث. وتتفق هذه الاستجابات مع ما توصّلت إليه نتائج دراستي كلٍّ من إبراهيم وآخرون (2014)، والزهراني (2019)؛ حيث أظهرتا أن المعلمات يستخدمن بعض مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل أكبر من المعلمين، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام المعلمات غالبًا بالجوانب التطويرية وتنمية المتعلّم بشكل أوسع من المعلمين.

2-بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

استُخدِم اختبار «مان وتني» Mann Whitney U في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين والتي ترجع إلى اختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) نظرًا لصغر عدد أفراد مجموعة ماجستير فأعلى (العدد=14)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (15): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين باختلاف المؤهل العلمي

الممارسات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين	المؤهل العلمي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات.	بكالوريوس	34.849	1847.00	326.00	0.696	0.487
	ماجستير فأعلى	30.786	431.00			غير دالة
مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام.	بكالوريوس	35.189	1865.00	308.00	0.978	0.328
	ماجستير فأعلى	29.500	413.00			غير دالة

الممارسات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين	المؤهل العلمي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق.	بكالوريوس	34.651	1836.50	336.50	0.539	0.590 غير دالة
	ماجستير فأعلى	31.536	441.50			
مهارة الابتكار والإبداع.	بكالوريوس	35.302	1871.00	302.00	1.074	0.283 غير دالة
	ماجستير فأعلى	29.071	407.00			
مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال.	بكالوريوس	35.009	1855.50	317.50	0.833	0.405 غير دالة
	ماجستير فأعلى	30.179	422.50			
مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات.	بكالوريوس	33.651	1783.50	352.50	0.288	0.773 غير دالة
	ماجستير فأعلى	35.321	494.50			
مهارة فهم الثقافات المتعددة.	بكالوريوس	34.868	1848.00	325.00	0.722	0.471 غير دالة
	ماجستير فأعلى	30.714	430.00			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	34.887	1849.00	324.00	0.726	0.468 غير دالة
	ماجستير فأعلى	30.643	429.00			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ترجع لاختلاف المؤهل العلمي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت وجود اختلافات في تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى للمؤهل العلمي.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ترجع لاختلاف المؤهل العلمي إلى ارتفاع وعي جميع أفراد عينة الدراسة بأهمية تفعيل تلك الممارسات، وتطوير الممارسات التدريسية المستقبلية ومعرفة كفاياتها بغض النظر عن اختلاف المؤهل العلمي، وإدراك جميع أفراد عينة الدراسة أهمية تلك الممارسات وتفعيلها من أجل تطوير مهارات طلابهم بما يتناسب مع مستقبلهم.

3-بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

استُخدِم اختبار «مان وتني» Mann Whitney U في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر)؛ نظرا لصغر عدد أفراد مجموعة أقل من 10 سنوات (العدد=11)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (16): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين باختلاف سنوات الخبرة

الممارسات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مهارة التفكير الناقد وحلّ المشكلات	أقل من 10	29.455	324.00	258.00	0.848	0.396 غير دالة
	من 10 فأكثر	34.893	1954.00			

الممارسات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	أقل من 10	30.045	330.50	264.50	0.741	0.458 غير دالة
	من 10 فأكثر	34.777	1947.50			
مهارة القيادة والتعاون والعمل في فريق	أقل من 10	32.773	360.50	294.50	0.232	0.817 غير دالة
	من 10 فأكثر	34.241	1917.50			
مهارة الابتكار والإبداع	أقل من 10	31.682	348.50	282.50	0.436	0.663 غير دالة
	من 10 فأكثر	34.455	1929.50			
مهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	أقل من 10	30.000	330.00	264.00	0.751	0.452 غير دالة
	من 10 فأكثر	34.786	1948.00			
مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات	أقل من 10	30.545	336.00	270.00	0.649	0.516 غير دالة
	من 10 فأكثر	34.679	1942.00			
مهارة فهم الثقافات المتعددة	أقل من 10	31.864	350.50	284.50	0.405	0.686 غير دالة
	من 10 فأكثر	34.420	1927.50			
الدرجة الكلية	أقل من 10	29.955	329.50	263.50	0.755	0.450 غير دالة
	من 10 فأكثر	34.795	1948.50			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ترجع لاختلاف سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) التي أظهرت عدم وجود اختلافات في تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لاختلاف سنوات الخبرة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2018) التي أظهرت عدم وجود اختلافات في تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ترجع لاختلاف سنوات الخبرة إلى تماثل الخبرة التدريسية لدى عينة الدراسة وتشابه أنماطها، نظرًا لتقارب مكوّنات وعناصر البيئات التعليمية مما يقلّص الفروقات المتوقعة لعدد سنوات خبرتهم؛ وكذلك قد يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا إلى ارتفاع مستوى النمو المهني المستمر للمعلمين والمعلمات بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم خصوصًا في ظل جهود وزارة التعليم في رفع المستوى المهني لمنتسبيها، ولذلك فإنّ استجابات أفراد عيّنة الدراسة كانت متقاربة بحيث لم تكن هناك فروق ذات دالة إحصائية.

وفي ضوء تلك النتائج جاءت مقترحات الدراسة وتوصياتها على النحو الآتي:

(1) **التوصيات:**

- تطوير البرامج التربوية ذات الصلة بمهارات القرن الحادي والعشرين لإعداد معلمي التربية الإسلامية قبل الخدمة.
- تطوير الإجراءات الإدارية والتشريعية لتتلاءم وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الإسلامية.
- تعزيز فعالية برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تعزيز فعالية التعاون بين المعلمين لتوفير فرص فعلية لتطبيق ممارسات التدريس الفعالة لمعلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين داخل غرف الصف.
- توفير الظروف الداعمة لنجاح تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بين الطلاب لتحقيق الغرض منها.
- أن تقوم الجهات ذات الصلة بالتدريب والتطوير المهني للمعلّم بنشر ثقافة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية التمكين المهاري لمعلمي التربية الإسلامية وتطوير مهاراتهم التدريسية.

(2) **المقترحات:**

- إجراء دراسات مشابهة لبقية المراحل التعليمية الأخرى، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
- تطوير مستوى الممارسات التدريسية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.
- تنمية كفايات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية أثناء الخدمة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
- إجراء دراسة عن تقويم تعلّم الطلاب والطالبات لمهارات القرن الحادي والعشرين داخل الفصول الدراسية لمقررات ومسارات التربية الإسلامية.

المراجع:

أولًا- المراجع العربية

إبراهيم، ليلى حسني وعباس، صادق كاظم وإمام، إيمان أحمد. (2014). واقع استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس التربية الفنية من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية بالعراق. تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث. 23. 233-255.

بيرز، سيو. (2014). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل. [ترجمة: محمد بلال الجيوسي]. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ترلينج، ب، وفادل، ت. (2013). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا. [ترجمة: بدر عبد الله الصالح]. جامعة الملك سعود.

الحطيبي، دينا عبد الحميد. (2018). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 1. (4). 261-291.

الجهني، آمال سعد. (2019). تقويم أداء معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 116. 23-50.

الزهراني، عبد العزيز عثمان. (2019). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 11. (1). 1-47.

السيد، سحر عبده. (2021). أثر إستراتيجية سوم (SWOM) في تدريس الرياضيات لتحقيق بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات. 24 (4). 251-278.

الشقحاء، فاطمة عبد الوهاب والنصيان، عبد الرحمن محمد. (2020). تقويم كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. 4 (3). 503-574.

شلبي، نوال. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 3 (10). 1-33.

الصقرية، رابعة محمد. (2020). أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة التربية الإسلامية. الجامعة الأردنية. عمادة البحث العلمي. 47 (1). 71-90.

الغامدي، منى سعد. (2018). دراسة الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء

مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين. مجلـــة كليـــة التربيـــــة. 70. (2). 468-528.

كريشان، أسامة والشناق، مأمون والرواد، ذيب وصلاح، رائد. (2020). مستوى الممارسات التدريسية الصفية والمهارات لدى معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية وتأثرها بمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية. المجلـــــة التربويـــــة. كلية التربية بسوهاج. 75. (75). 25-55.

الكلثم، حمد. (2013). تحليل محتوى كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية. 1(154). 224-243.

الناجم، محمد. (2012). تقويم مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة القـــراءة والمعرفة. (130). 206-256.

هندي، صالح والتميمي، إيمان. (2013). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلـــة العلـــوم التربويـــة والنفســـية. 1 (13). 247-280.

Arab References:

Al-Ghamdi, Mona Saad. (2018). A study of the training needs and challenges facing female mathematics teachers in the light of the twenty-first century skills female teacher. *Journal of the College of Education*, 70 (2), 468-528.

Al-Hutaibi, Dina Abdel-Hamid. (2018). Evaluating the performance of teaching science teachers at the intermediate stage in the light of the twenty-first century skills. *International Journal of Research in Educational Sciences*. 1 (4). 261-291.

Al-Juhani, Amal Saad. (2019). Evaluating the performance of science teachers at the intermediate stage in the light of the twenty-first century skills. *Arab Studies in Education and Psychology*, 116, 23-50.

Al-Kaltham, Hamad. (2013). Analysis of the content of the Fiqh book (1) for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the twenty-first century skills. *Journal of Education*, 1 (154), 224-243.

Al-Najem, Muhammad. (2012). Evaluating forensic science curricula at the secondary stage from the teachers' point of view in the light of the twenty-first century skills. Reading and Knowledge Journal, (130), 206-256.

Alnesyan, Abdulrahman Mohammad. (2012). Teaching and Learning Thinking Skills in the Kingdom of Saudi Arabia: Case studies from seven primary schools. [Unpublished doctoral thesis]. Exeter University, United Kingdom.

Al-Saqriyah, Rabaa Muhammad. (2020). The effect of using blended learning in developing some twenty-first century skills for eleventh-grade students in Islamic education. University of Jordan, *Deanship of Scientific Research*, 47, (1), 71-90.

Al-Sayed, Sahar Abdo. (2021). The effect of the SWOM strategy on teaching mathematics to achieve some twenty-first century skills. *Journal of Mathematics Education*. 24 (4), 251–278.

Al-Shaqha, Fatima Abdel-Wahab & Alnesyan, Abdulrahman Mohammad. (2020). Evaluation of the Fiqh book for the third intermediate grade in the light of the twenty-first century skills. *Journal of the College of Education,* Kafrelsheikh University, 4 (3), 503-574.

Al-Zahrani, Abdulaziz Othman. (2019). A proposed vision for developing the teaching practices of mathematics teachers in the light of the twenty-first century skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Umm Al-Qura University, 11, (1), 1-47.

Beers, Sue. (2014). Teaching 21ST Century Skills: An ASCD Action Tools, (Mohammed Bilal Al-Jayousi, translation). The Arab Bureau of Education for the Gulf States, (publishing the original work in 2011).

Beers, Z. S. (2011). Teaching 21st Century Skills: An ASCD Action Tool. Alexandria: association for supervision & curriculum development.

in science curricula in basic education in Egypt. *Specialized International Educational Journal*, 3(10), 1-33.

Smit, L.S. (2016). A better understanding of 21st century skills in mathematics education and a view of these skills in current practice, Centre for Teaching and Learning Theses [Master thesis]. Utrecht University, Noord-Holland, Netherlands.

Trilling, b & Fadel, T. (2013). 21st Century Skills: Learning for life in our time (Badr Abdullah Al-Saleh, translation). King Saud University. (Original work published in 2009).

Wilcox, D., Liu, J. C., Thall, J, & Howley, T. (2017). Integration of Teaching Practice for Students' 21st Century Skills: Faculty Practice and Perception. *International Journal of Technology in Teaching and Learning,* 13(2), 55-77.

ثانيًا– المراجع الإنجليزية

Alnesyan, Abdulrahman Mohammad. (2012). *Teaching and Learning Thinking Skills in the Kingdom of Saudi Arabia: Case studies from seven primary schools*. (Unpublished doctoral thesis), Exeter University, United Kingdom

Beers, Z. S. (2011). *Teaching 21st Century Skills: An ASCD Action Tool*. Alexandria: association for supervision & curriculum development.

Care, E. (2018). *Twenty-First Century Skills: From Theory to Action*. In E. Care, P. Griffin, & M. Wilson (Eds.), Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications (pp. 3-17). Cham: Springer International Publishing.

Farisi. M (2016), Developing the 21st-Century Social Studies Skills through Technology Integration, *Turkish Online Journal of Distance Education, 17 (1),* 16-30.

Kay, K. (2010). Middle Schools Preparing Young People for 21stCentury Life and Work. *Middle School Journal, 40* (5), 41-45.

Partnership for 21st Century Skills (2009). *Curriculum and Instruction: A 21st Century Skills Implementation Guide*. AZ: Partnership press.

Care, E. (2018). Twenty-First Century Skills: From Theory to Action. In E. Care, P. Griffin, & M. Wilson (Eds.). Assessment and Teaching of 21st Century Skills: *Research and Applications* (pp. 3-17). Cham: Springer International Publishing.

Farisi, M. (2016). Developing the 21st-Century Social Studies Skills through Technology Integration. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17 (1), 16-30.

Hindi, Saleh, & Al-Tamimi, Iman. (2013). The classroom teaching practices of Islamic education teachers at the secondary stage in Zarqa Governorate from a structural perspective and their relationship to some variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1 (13), 247-280.

Ibrahim, Laila Hosny, Abbas, Sadiq Kadhim & Imam, Iman Ahmed Hamad. (2014). The reality of using twenty-first century skills in teaching art education from the point of view of secondary school teachers in Iraq. *Educational Technology: Studies and Research*, 23, 233-255.

Kay, K. (2010). Middle Schools Preparing Young People for 21stCentury Life and Work. *Middle School Journal*, 40 (5), 41-45.

Krishan, Osama, Al-Shanaq, Mamoun, Al-Ruwad, Theeb, and Salah, Raed. (2020). The level of classroom teaching practices and skills of physics teachers in secondary schools and their impact on gender and teaching experience variables. *Educational Journal*, Faculty of Education, Sohag. 75, (75), 25-55.

Partnership for 21st Century Skills (2009). Curriculum and Instruction: A 21st Century Skills Implementation Guide. AZ: Partnership press.

Partnership for 21st Century Skills (2011). 21st Century Skills World Languages Map. Columbus: Partnership for 21st Century Skills.

Rotherham, A. J., Willingham, D. (2009). 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership,* 67(1), 16-21.

Shalaby, Nawal. (2014). A proposed framework for integrating twenty-first century skills

Partnership for 21st Century Skills (2011). *21st Century Skills World Languages Map*. Columbus: Partnership for 21st Century Skills.

Rotherham, A. J., Willingham, D. (2009). 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership, 67*(1), 16-21.

Smit, L.S (2016). *A better understanding of 21st century skills in mathematics education and a view of these skills in current practice, Centre for Teaching and Learning Theses* (Unpublished Master thesis), Utrecht University, Noord-Holland, Netherlands.

Wilcox, D., Liu, J. C., Thall, J, & Howley, T. (2017). Integration of Teaching Practice for Students' 21st Century Skills: Faculty Practice and Perception. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 13*(2), 55-77.

التَّعالُقُ النَّصِّيُّ فِي أَشْعَارِ شُعَراءِ عَاصِفَةِ الحَزْمِ

Intertextuality in the Poetry of the Storm of Firmness

د. فوّاز بْنُ زَايِدٍ الشّمريّ

أستاذ الأدب والنقد المشارك
كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr. Fauwaz Zayed Alshammari

Associate Professor of Literature and Criticism
College of Arts, University of Ha'il

(قُدم للنشر في 15/ 08/ 2021، وقُبل للنشر في 28/ 10/ 2021)

الملخص

تسعى هذه الدّراسة إلى الكشف عن التّعالق النّصّيّ في أشعار بعض شعراء عاصفة الحزم وآليّات استدعاء النّصوص الغائبة، وطريقة توظيفها. وقد اشتملت الدّراسة على مبحثين، الأوّل والموسوم بـ: «التّعالق النّصّيّ وأهمّيّته في النّقد الأدبيّ الحديث». والثّاني: بعنوان: «التّعالق النّصّي مع النّصوص الغائبة في أشعار شعراء عاصفة الحزم» وقسّم إلى: التّعالق الدّينيّ (القرآن الكريم/ الحديث النّبويّ الشّريف)، والتّعالق الأدبيّ، وقسّم أيضاً إلى: التّعالق الأدبيّ مع (الشِّعر العربيّ القديم والحديث/ الأمثال العربيّة القديمة). سبقتهما مقدّمة تناولت: هدف الدّراسة، ومنهجها، وحدودها، والدّراسات السّابقة، وخطّة الدّراسة. ثمّ جاءت الخاتمة الّتي أبرزت أهم النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة. وأخيراً قائمة المصادر والمراجع الّتي أفادت منها الدّراسة.

الكلمات المفتاحية: التّعالق، الحزم، القرآن، الحديث، الأمثال.

Abstract:

This study aims to discuss intertextuality in the poetry of the "Storm of Firmness", mechanics of brining embedded texts, and the ways they are employed. It has twofold: the first of which is entitled "intertextuality and its importance in modern literary criticism", and the second is entitled "Intertextuality in embedded texts in the poetry of the "Storm of Firmness". Also, one part concentrates on religious intertextuality (the Holy Qur'an and the Prophetic Hadeeth) and literary intertextuality. Moreover, the last part focuses on literary intertextuality in (old and modern Arabic poetry/old Arabic proverbs). This is preceded by an introduction which entails the aim of this study, the methodology, limitations, literature review, and the structure of the study. Finally, the conclusion highlights the results reached in this study, followed by the list of references.

Keywords: Intertextuality, Firmness, The Holy Qur'an, the Prophet Hadeeth.

المقدّمة:

لا يمكن بأيّ حال من الأحوال عزل النّصوص الإبداعيّة عن مرجعيّاتها الثّقافيّة، والفكريّة، والاجتماعيّة، والأدبيّة، ومن هنا فإنّ النّصّ الغائب يظّل له الحضور الفاعل والقويّ في النّصوص الحاضرة، وقد يكون ذلك تصريحاً أو تلميحاً، وفي كلا الحالتين نحتاج إلى متلقٍ واعٍ، وذي ثقافة واسعة؛ ليتمكّن من إرجاع النّصوص المضمرة إلى مرجعيّاتها. ولا شكّ في أنّ تلاقح النّصوص وتثاقفها أمر مفيد في تخصيب النّصوص، ومدّها بضرورات الحياة الفنيّة من جهة، ودليل على تشابه التّجارب الشّعريّة والشّعوريّة في كثير من الأحيان من جهة أخرى.

وما فتئ النّقاد المحدثون يتوقّفون عند ظاهرة تعالق النّصوص الإبداعيّة الحديثة مع النّصوص السّابقة أو المعاصرة لها؛ لما لها من دور كبير في الكشف عن مدى تطوّر هذه النّصوص فنيّاً، وتقديم رؤىً فكريّة عميقة تساهم في نقد الواقع وتغييره، وتجاوزه إلى ما هو أجمل وأفضل وأحسن. وهكذا تغدو الكتابة الفنيّة ذات هدف جميل، وغاية نبيلة، لا تقف على الحياد فيما يصطرع في المجتمع، وما يمور فيه من أحداث وما يستجدّ من مواقف وقضايا مفصليّة.

ومن هنا جاءت دراستي الموسومة بـ»التّعالق النّصّيّ في أشعار شعراء عاصفة الحزم» الّتي سلطت الضّوء على بعض نماذج من أشعار هؤلاء الشّعراء ومعالجتها من النّاحيتين الفنيّة والجماليّة، والمعرفيّة، وكيفيّة استدعائها لكثير من النّصوص الغائبة خدمة للتّجربة الشّعريّة والشّعوريّة الجديدة، وخدمة أيضاً للوعي الجمعيّ.

هدف الدراسة:

- تسعى هذه الدّراسة إلى بيان دور النّصوص الغائبة في تشكيل أفكار وصور النّصوص الشّعريّة الجديدة، وإثرائها جماليّاً وفنيّاً.
- تجليّة الدّلالات والإيحاءات الّتي سعت النّصوص الإبداعية الجديدة إلى محاولة تسريبها إلى ذهن المتلقيّ، وبثّها في روحه.

منهج الدّراسة:

اقتضت طبيعة الدّراسة إلى الاستعانة بالمنهج الوصفيّ التحليليّ، الّذي يرصد النّصوص الشّعريّة الدّالة ويحلّلها.

حدود الدّراسة:

اتّكأت الدّراسة على بعض النّماذج الشّعريّة الّتي رصدتها الصّحيفتان السّعوديّتان؛ «فيفاء أون لاين»، و»الجزيرة».

الدّراسات السّابقة:

1-دراسة السّويكت (2018)، وقد هدفت إلى بيان تناصّ شعراء عاصفة الحزم مع النّصوص الغائبة، سواء أكانت دينيّة أم أدبيّة قديمة وحديثة.

2- دراسة آل عجيم (2020)، وتناولت نماذج من أشعار شعراء عاصفة الحزم، وأشارت إلى تعالق هؤلاء الشّعراء مع النّصوص الدّينيّة، والأدبيّة القديمة، وكيفيّة الإفادة منها. وقد حاولت دراستي أن تدرس نماذج أخرى لم يشر إليها الباحثان السّابقان؛ لتعميق الدّراسة وإثرائها نظريّاً وتطبيقيّاً.

الخاتمة:

وقد رصدت أبرز النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة.

قائمة المصادر والمراجع:

ودُوّنت فيها المصادر والمراجع الّتي أفادت منها الدّراسة.

خطّة الدّراسة:

المقدّمة:

وتناولت هدف الدّراسة، ومنهجها، وحدودها، والدّراسات السّابقة، وخطّة الدّراسة.

المبحث الأوّل: «التّعالق النّصّيّ وأهميّته في النّقد الأدبيّ الحديث».

المبحث الثّاني: التّعالق النّصّيّ مع النّصوص الغائبة في أشعار شعراء عاصفة الحزم: التّعالق الدّينيّ/ التّعالق الأدبيّ.

الخاتمة: وقد رصدت أبرز النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة.

قائمة المصادر والمراجع: ودُوّنت فيها المصادر والمراجع الّتي أفادت منها الدّراسة.

المبحث الأوّل: التّعالق النّصّيّ وأهميّته في النّقد الأدبيّ الحديث

يُعدّ التّناصّ من المصطلحات النّقديّة الحديثة، وإن كانت له جذور في النّقد العربيّ القديم، تحت مسمّيات عديدة؛ قريبه منه من حيث المعنى، مثل: التّضمين، والاقتباس، والإغارة، والسّرقة... إلخ. فالإحساس بتعالق النّصوص وتداخلها موجود منذ وقت مبكر، فقد أورد أبو هلال العسكريّ قول عليّ بن أبي طالب -رضي الله عنه-: «لولا أنّ الكلام يُعاد لنفد. وقال بعضهم: كلّ شيء ثنيته قصر إلّا الكلام، فإنّك إذا ثنيته طال...، المعاني مشتركة بين العقلاء ...، وإنّما تتفاضل النّاس في الألفاظ ورصفها وتأليفها ونظمها» (أبو هلال العسكريّ، 1952: 196). ولكنّ

هذا المصطلح قد تعمّق، وتوسّع مفهومه وانتشر في الدّراسات النّقديّة الحديثة الغربيّة والعربيّة على حدّ سواء، واعتنى به الباحثون من النّاحيتين النّظريّة والتّطبيقيّة.

وإذا ما حاولنا أن نتلمس مفهوم التّناصّ لدى المعجميّين العرب القدامى، فسنجد أنّهم لم يتناولوه كمصطلح نقديّ؛ كما استقرّ في النّقد الأدبيّ الحديث، لكنّ أقرب المعاني إليه: إسناد الحديث ورفعه إلى فلان، وكذلك التحريك (الزّمخشريّ، 1979: 636؛ ابن منظور، د ت: 4441/6؛ الفيروز أباديّ، 2005: 632؛ الزّبيديّ، 1979: 178/18). فالتّناصّ يتطلّب عزو المعاني والأفكار إلى أصحابها، وكذلك تحريك النّصوص، وفكفكت بُناها الدّاخليّة؛ للتّحاور معها، وسبر أغوارها، والوقوف على تشابكها بعضها مع بعض، ومدى اتّصالها وتعالقها من وجه ما، أو اختلافها وتباينها في غير وجه.

وأمّا التّناصّ (Intertextuality) من النّاحية الاصطلاحيّة، فتعدّدت تسمياته؛ إذ أُطلق عليه: النّصوصيّة، تداخل النّصوص، التّناصيّة. ولكن ما شاع من هذه المصطلحات، وانتشر انتشاراً واسعاً بين الدّارسين؛ هو «التّناصّ» (عبد المطلب، 1995: 136؛ عزّام، 2001: 41). وهذا يعني أنّ الباحثين العرب المعاصرين لم يتّفقوا بعد على ترجمة واحدة لهذا المصطلح، مع أنهم أجمعوا على أهميّة هذه الظّاهرة، ودراستها في النّصوص الأدبيّة.

وقد بدأت ارهاصات هذا المصطلح بالظّهور عندما عمد الشّكلانيون والبنيويّون (Structuralism & Formalists) إلى عزل النّصّ عن سياقاته: الفكريّة، والثّقافيّة، والاجتماعيّة الّتي تؤثّر في صياغته، واعتبار العمل الأدبيّ نصّاً مغلقاً على نفسه، ومكتفٍ بنفسه أيضاً، ولا داعي لأن يحاول النّاقد إقامة علاقة بينه وبين أيّ شيء خارج عنه (فضل، 2002: 89، 91؛ عوض، 2003: 223). وفي خضمّ هذا الواقع ظهر مفهوم «التّناصّ لدى ميخائيل باختين (Mikhail Bakhtin)، وأطلق عليه اسم «الحواريّة» (Dialogism)، أي: «حوار النّصوص، وصيغ تقاطعها. وقد تمّت مقاربة هذا المفهوم من قبل «الشّكلانيّين» الرّوس، وخاصّة باختين، الّذي يرى أنّ الكلمات الّتي نستعملها هي دائماً «مسكونة بأصوات أخرى». ويسمّي «الحواريّة»؛ كل علاقة تحكم ملفوظاً بملفوظات أخرى» (خمري، 2007: 253). فالنّصوص تخضع لعمليّة التّأثر والتّأثير، والتّثاقف إن جاز التّعبير.

وجاء بعد ذلك النّاقد رولات بارت (Roland Barthes) والباحثة البلغاريّة جوليا كرستيفا (Julia Kristeva)، حيث أفادا من مبدأ الحواريّة الّذي أطلقه باختين، فقدّما مفهوماً جليّاً للتّناصّ. فبارت يرى أنّ النّصّ نسيج من الاقتباسات، والإحالات، والأصداء السّابقة أو المعاصرة الّتي تخترقه كاملاً، ولا تُعدُّ هذه الاقتباسات ...أصلاً للنّصّ، وهي مجهولة الاسم لا يمكن ردّها إلى أصولها، ولا يمكن أن توضع بين أقواس أيضاً (بارت، 1993: 63). وأمّا كرستيفا فترى أنّ التّناصّ، هو: «تقاطع نصوص، ووحدات، ووحدات من نصوص، في نصّ، أو نصوص أخرى» (واصل، 2011: 15). وأصبح النّصّ من وجهة نظرها: «لوحة فسيفسائيّة من الاقتباسات، فكلّ نصّ يستقطب ما لا يحصى من النّصوص الّتي يعيدها عن طريق التّحويل، والنّفي، أو الهدم، وإعادة البناء»(واصل، 2011: 15). ولكن يبقى النّصّ الجيد ذا شخصيّة متميّزة، يتأثّر بالنّصوص الغائبة، ولكن بحيث لا يصل إلى حدّ التّماهي، وذوبان الهويّة.

وجاء أيضًا جيرار جينت (Gerard Genette) الّذي تحدّث في كتابه (طروس) عن (التّناصيّة الجمعيّة) الّتي تعبّر عن العلاقة بين النّصّ اللّاحق بالنّصّ السّابق، أي: ما سمّاه بـ (التّعالي النّصيّ)، الّذي يرصد العلاقة الخفيّة والواضحة لنصّ معيّن مع غيره من النّصوص (عزّام، 2001: 40). وقد رتّب جينيت المتعاليات النّصّيّة وفق نظام تصاعديّ من: التّجريد (Abstraction)، إلى التّضمين (Implication)، إلى الإجمال (Globality)، وهذه الأنواع هي: التّناصّ بالمعنى الّذي صاغته كرستيفا، أي: الحضور الفعليّ لنصّ في نصّ آخر. التّوازي النّصيّ، أو العلاقة الّتي ينشئها النّصّ مع محيطه النّصيّ المباشر (العنوان الفرعيّ، العنوان الدّاخليّ، التّصوير، التّنبيه، الملاحظة،...إلخ). النّصّيّة الواصفة، أو علاقة التّفسير الّتي تربط نصّاً بآخر؛ إذ يتحدّث عنه من غير أن يتلفظ به بالضّرورة. النّصّيّة المتفرّعة (Hypersexuality)، أو العلاقة الّتي من خلالها يمكن لنصّ ما أن ينبثق من نصّ سابق عليه، بوساطة التّحويل البسيط أو المحاكاة. النّصّيّة الجامعة/ الجمعيّة: وهي علاقة بكماء، ضمنيّة أو مختصرة لها طابع تصنيفيّ لنصّ ما في طبقته النّوعيّة (عزّام، 2001: 40).

ويقسّم جيني (Jane) حالات عمل التّناصّ إلى ما يلي: التّحرير (Verbalization)؛ بمعنى التّحرير الكتابيّ لما ليس كتابيّاً في الأصل، وينطبق هذا على حالة التّناصّ بين الأنواع أو الأجناس المختلفة الأدبيّ والتّشكيليّ... الخطيّة (Linearization) (دوبيازي، 2000: 118؛ البادي، 2009: 22-23). ويعمد الكاتب هنا إلى ما يشبه تسوية لعناصر النّصّ الأصليّ الّذي يتناصّه هو، أو يناصصه وعناصر نصّه الجديد في فضاء الصّفحة، وداخل حدودها الماديّة. التّرصيع؛ إذ يعمد الكاتب إلى ترصيع عناصر النّصّ القديم في نصّه هو، فتنشأ تنافذات تناصيّة، قسّمها جيني إلى ثلاث فئات: تنافذ كنائيّ أو تناظريّ، وتنافذ استعاريّ، ومونتاج لا تنافذ فيه (جهاد، 1993: 50-53).

وقد قسّم بعض الباحثين التّناصّ إلى أقسام متعدّدة، أشهرها: التّناصّ الدّاخليّ/ تناص مضمونيّ/ غير مباشر/ وتناصّ خارجيّ/ شكليّ/ مباشر. فالتّناصّ الدّاخليّ هو: «الّذي يُستنبط من النّصّ استنباطاً، ويرجع إلى تناصّ الأفكار، أو المقروء الثّقافيّ، أو الذّاكرة التّاريخيّة الّتي تستحضر تناصّها بروحها، أو بمعناها، لا بحرفيّتها أو لغتها، وتفهم من تلميحات النّصّ وإيماءاته وشفرته وترميزاته.

ومن ثمّ فالتّناصّ ليس عمليّة بسيطة يمكن من خلالها فصل الأثر السّابق عن العمل اللّاحق المتأثّر. فالنّصّ يخضع لعمليّة بناء، بمعنى أنّ المكرّرة لا تظلّ كما هي، وإنّما تدخل في نسيج النّصّ، ويصبح لها دلالات ترتبط بالنّصّ وسياق إنتاجه» (محمد، 2009: 80) وهذا الضرب من التّناص فيه تخصيب كبير للنّصوص، وهو أمر ضروريّ أو لازم، ينبئ عن ثقافة واسعة، ودقّة كبيرة في توظيف النّصوص السّابقة، فضلاً عن دوره الفاعل في إيقاظ ذاكرة المتلقيّ وتنشيطها من أجل القبض على النّصوص الغائبة، وتجلية دورها في النّصّ الحاضر.

وأمّا التّناصّ الخارجيّ، فهو: «اجتزاء قطعة من نصّ، أو نصوص سابقة، ووضعها في النّصّ الجديد، بعد توطئة لها مناسبة تجعلها تتلاءم مع الموقف الاتّصاليّ الجديد وموضوع النصّ. وهو الشّكل البسيط، الّذي يتحقّق بنقل التّعبير كما هو ...، ويتمثّل التّناص المباشر في الشّعر العربيّ من خلال البيت بأكمله، أو التّشطير، أو التّخميس...» (محمد، 2009: 80). ويتميّز هذا النّوع من التّناصّ في سهولة معرفته، وإرجاعه إلى أصوله الأولى، ولكنّه يتطلّب من المتلقّي ثقافة واسعة تمكّنه من معرفة ما استحضره الشّاعر من خلال تطوافه عَبْرَ الزّمان والمكان.

وقد قدّم النّقاد العرب المحدثون دراسات جادة، وعلى قدر كبير من الأهميّة، وأشفعوا دراساتهم النّظريّة بدراسات تطبيقيّة، عالجوا من خلالها صور التّناصّ، وربطوا بين الموروث النّقديّ والدّراسات النّقديّة الحديثة، لاسيّما من خلال التّعريفات الّتي قدّموها لمفهوم النّصّ. فهذا محمّد مفتاح يرتكز إلى نوعين من التّناصّ، من خلال تعريفه للنّصّ، وهما: «المحاكاة السّاخرة (النّقيضة) الّتي يحاول الكثير من الباحثين أن يختزل التّناصّ بها، والمحاكاة المقتدية (المعارضة) الّتي يمكن أن نجد في بعض الثّقافات من يجعلها هي الرّكيزة الأساسيّة للتّناصّ» (محمد، 2009: 79).

ويحاول مفتاح استخلاص مقوّمات مختلفة للتّناصّ من خلال التّعريفات الّتي قدّمها كثير من النّقاد الغرب المحدثون، أمثال: كرستيفا، وأرّيفي (Arrivé)، وريفاتير (Riffaterre)، وغيرهم، ويرى أنّها: فسيفساء من نصوص أخرى أُدمجت فيه تقنيات مختلفة. ممتصّ لها يجعلها من عنديّاته، وبتصييرها مع فضاء بنائه، ومع مقاصده. محوّل لها؛ بتمطيطها، أو تكثيفها بقصد مناقضة خصائصها ودلالتها، أو بهدف تعضيدها. وهذا يعني أنّ التّناصّ هو تعالق (الدّخول في علاقة) نصوص مع نصّ حدث بكيفيّات مختلفة (مفتاح، 1985: 122). ويؤكد -كذلك- أن لا فكاك للمبدع من شروط التّناصّ الزّمانيّة والمكانيّة ومحتوياتها، ومن تاريخه الشّخصيّ، أي: من ذاكرته أيضاً (مفتاح، 1985: 120-121).

ويستخدم الغذّاميّ مصطلح (التّداخل النّصّيّ) بدلاً من التّناصّ، بالإضافة إلى استخدامه مكمّلة (كالنّظريّة التّكراريّة) «الّتي تقوم على مبدأ الاقتباس، ومن ثمّ (تداخل النّصوص)؛ لأنّ كلّ نصّ أو جزء من نصّ لهو دائم التّعرض للنّقل إلى سياق آخر في زمن آخر. فكلّ نصّ أدبيّ هو خلاصة تأليف لعدد من الكلمات، والكلمات هذه سابقة للنّصّ في وجودها، كما أنّها قابلة للانتقال إلى بعض آخر، وهي بهذا تحمل معها تاريخها القديم والمكتسب...، وينتج عن هذا أنّ أي نصّ هو خلاصة لما لا يحصى من النّصوص قبله» (الغذّاميّ، 1998: 57). ومن ثمّ فأيّ نصّ هو نتاج مختزل لعدد كبير من النّصوص السّابقة عليه أو المعاصرة له، وقد يكون هذا النّصّ بداية لنصوص جديدة ستأتي فيما بعد. ومن هنا فقد رفض الغذّاميّ فكرة السّرقة من أساسها، فالأمر طبيعيّ أن تقرأ مئات القصائد، وتجد فيها ما لا يُحدّ من سياقات تحضرها الإشارات المكرّرة (الغذّاميّ، 1998: 58). فتلاقح النّصوص قدر لا مفرّ منه، أو أمر مفروغ منه.

ويؤكّد الغذّاميّ أنّ النّصّ هو ابن النّصّ، بمعنى أنّ العمل الأدبيّ لا يأتي من فراغ، كما أنّه لا يفضي إلى فراغ، فهو نتاج أدبيّ لغويّ لكلّ ما سبقه من موروث أدبيّ، وبذوره خصبة تؤول إلى نصوص تنتج عنه. ومن طبع النّصّ أن يكون مخصّباً ومنتجاً تماماً مثل الكائن الحيّ، أو الشّجرة الحيّة (الغذّاميّ، 1993: 111). فالنّصّ بنية لغويّة مفتوحة على عدد غير قابل للإحصاء من النّصوص السّابقة عليه، كما أنّه قابل لعدد مفتوح من القراءات، ومن ثمّ فتداخل النّصوص أمر جوهريّ وضروريّ، لا يقوم النّصّ دونها، وهي سمة جماليّة وشعريّة في المنتج الإبداعيّ.

ويذهب صلاح فضل إلى أنّ مشكلة التّناصّ، وإمكانيّات التّحليل الّتي يفتحها هذا المفهوم لا تنفصل عن فكرة الإنتاجيّة (Productivity) الأدبيّة، فالتّناصّ يتّصل بعمليّات الامتصاص، والتّحويل الجذريّ أو الجزئيّ لعدد كبير من النّصوص الممتدّة بالقبول أو الرّفض في نسيج النّصّ الأدبيّ المحدّد، ومن هنا فإنّ النّصّ الأدبيّ يندرج في فضاء نصّيّ يتسرّب خلاله، وهذا يستدعي قراءة لا تلتزم بمستوى نصّ واحد (فضل، 1992: 222).

والتّناصّ -من وجهة نظره- درجات عديدة، منها: الشّكليّة، مثل: الإيقاعات، والأوزان، والأبنية المقطعيّة، ومثل: أنماط الشّخصيّات، والمواقف الّتي يمكن استخدامها كحدّ أدنى للتّناص، وتتمثّل الدّرجة الوسطى من التّناصّ في: الإشارات المتضمّنة، والانعكاسات غير المباشرة، سواء أكانت بالقبول أم الرّفض لنصوص أخرى تتعالق معها، ممّا يعتدّ به كمجال فعليّ للتّناصّ الحقيقيّ. أمّا الدّرجة القصوى من التّناصّ فتقوم فيها تلك الممارسات الاقتباسيّة كما في المعارضات، ممّا يحيل على مجموعة – الشّفرات الأسلوبيّة والبلاغيّة المستخدمة في نصوص سابقة بشكل لا يمكن أن يخفى على القارئ المتوسّط، وهو المجال الذي تمثّله أبواب السّرقات في النّقد العربيّ القديم (فضل، 1992: 223). فالنّصّ وحدة مركبة شديدة التّعقيد، ينتمي إلى أجناس

أدبيّة وثقافيّة متعدّدة، ومن ثمّ لا يمكن فهمه إلّا من خلال هذه الاشارات (Signs)، والشّفرات (Codes) الّتي تذهب بنا إلى فضاءات نصيّة عديدة.

وتتجلّى أهميّة التّناصّ من خلال دراسة عمليّتي الانتاج والتلقّي، فالتّناصّ لا ينفصل عن فكرة الانتاجيّة، وكذلك فإنّ إدراك التّناصّ يمثّل جسر عبور لفهم النّصّ، وهذا ما يشير إليه دي بوجراند (De Beaugrande)، ودريسلر (Dressler) بأنّ مصطلح النّصوصيّة: «الّتي يعتمد فيها إنتاج نصّ ما واستقباله على معرفة المشاركين بغيره من النّصوص» (ديبوغراند، 1992: 333). فالتّفاعل بين منتج النّصّ، ومتلقّيه له دور فاعل وكبير في فهم النّصّ، وإدراك أبعاده ومراميه، وبذلك يطرح التّناص «العديد من القضايا حول علاقة النّصوص بعضها بالبعض الآخر من جهة، وعلاقتها بالعالم وبالمؤلّف الّذي يكتبها من جهة أخرى، كما يطرح موضوع العناصر الدّاخلة في عمليّة تلقينا لأيّ نصّ وفهمنا له» (فرج، 2007: 195).

ويُعدّ التّناصّ –أيضاً– معياراً نقديّاً مهمّاً في الكشف عن الخلفيّة الثّقافيّة والفكريّة والأدبيّة للمبدع الّتي شكلت البُنى الدّاخليّة للنّصّ، كما يكشف عن مدى الإفادة من هذا التّراث الواسع والكبير، وتوظيفه بما يخدم تجربة الشّاعر الشّعريّة والشّعوريّة؛ إذ يمكن لنا أن نقيم «علاقة مشابهة بين وعي المبدع بحاله الخاصّة النّاشئة عن مؤثرات محيطه، ورؤيته وفهمه الخاصّين للنّصّ الّذي يتقاطع معه، ولولا ذلك لما وَجَد النّصّ المرجعيّ سبيله إلى نسيج النّصّ الوليد، وكأنّه إنّما يطفو وحده من مستقرّه في العقل إلى سطحه» (الجبر، 2004: 23). فالحالة المشابهة تذكّرنا بمخزون الشّاعر بكلّ أبعاده الثّقافيّة والفكريّة والأدبيّة.

ويتبدّى ممّا سبق أنّ التّناصّ يمثّل معياراً نقديّاً، يُسعف النّاقد للوقوف على ثقافة الشّاعر، وذخيرته الواسعة الّتي مكنته من تشكيل نصّه لغةً، وأسلوباً: صورة ...إلخ، واكتشاف النّصوص الّتي تقاطعت معه، وبيان موقع النّصّ الحاضر من النّصوص الغائبة، ومعرفة مدى تطوّر الشّاعر في تطوير نصوصه الشّعريّة، والكشف عن مرجعياته وانتماءاته الفنيّة والمعرفيّة.

المبحث الثّاني: التّعالق النّصّيّ مع النّصوص الغائبة في أشعار شعراء عاصفة الحزم

أوّلاً: التّعالق مع النّص الدّينيّ (القرآن الكريم/ الحديث النّبويّ الشّريف):

ويُقصد به: تداخل نصوص دينيّة مختارة –عن طريق الاقتباس أو التّضمين من القرآن الكريم، والحديث النّبويّ الشّريف، أو الخطب، الأخبار الدّينيّة– مع النّصّ الأصليّ؛ بحيث تنسجم هذه النّصوص مع هذا النّصّ، فتؤدّي غرضاً، أو فنيّاً، أو كليهما معاً (الزّعبيّ، 2000: 37) وقد بقي القرآن الكريم، والحديث النّبويّ الشّريف مصدرين ملهمين مهمّين للشّعراء والأدباء منذ العصر الإسلاميّ حتّى يومنا هذا، فاستوحوا منهما لغتهما، وأساليبهما، وصورهما، ومعانيهما...؛ وذلك لتتمتّع نصوصهم بشيء من القداسة الّتي تمتّعت بها النّصوص الدّينيّة، ومن ثمّ لتكون أكثر تأثيراً في المتلقّي. وسيتوقّف هذا المبحث عند التّعالق مع النّصّ القرآنيّ، والتّعالق مع الحديث النّبويّ الشّريف في نماذج من شعر عاصفة الحزم.

1–التّعالق مع القرآن الكريم:

والهدف من التّعالق مع القرآن الكريم هدف أدبيّ جماليّ يسعى الشّاعر من ورائه إلى تشكيل صياغة أدبيّة تكسب نصّه رونقاً وجمالاً، فضلاً عن الهدف الدّينيّ الّذي يجعل التّواصل بين القارئ والمبدع تواصلاً خلّاقاً؛ لما يجمع فيه من رصيد زاخر بتقديس القرآن الكريم، والتّأثّر بمعانيه الكريمة (الغباريّ، 2013: 217–218). وقد حظي القرآن الكريم باهتمام بالغ من قبل شعراء الحزم، لغنى مضامينه، وثراء صوره وألفاظه.

ومن نماذج ذلك قول الشّاعر جبران بن سلمان سحاري من قصيدته الموسومة بـ «الحوثيون وعاصفة الحزم»: (الموقع الالكتروني لصحيفة فيفاء اون لاين).

وَصُبِّـي فَـوْقَ رَأْسِهِ عَذَابـاً وَفِـي النّوّرِ فَلْتُصْبِحْ دَفِيْنَا

وهنا يستحضر الشّاعر قوله تعالى: ﴿**ثُمَّ صُبُّوا فَوْقَ رَأْسِهِ مِنْ عَذَابِ الْحَمِيمِ**﴾ [الدّخان: 48]، /وَصُبِّـي فَـوْقَ رَأْسِهِ عَذَابـاً/ وهذه الإشارة إلى الآية القرآنيّة الكريمة تمنح المتلقّي فرصة التّنقل بين النّصّ الغائب/ القرآن الكريم/ والنّصّ الحاضر/ قول الشّاعر، وتستدعي صور العذاب الّتي يتعرّض لها الكافر يوم القيامة، كما تستدعي صوراً من الضّربات الّتي لقيها الحوثيّ باليمن من قبل قوات التّحالف العربيّ بقيادة المملكة العربيّة السّعوديّة. والتّناصّ هنا من نوع الامتصاص؛ حيث غيّر الشّاعر صياغة الآية، فربط بين حالة عذاب الله للكافر يوم القيامة، وعذاب الحوثي على يد قوات التّحالف؛ لأنّه يستحق ذلك.

ويقول الشّاعر حسين بن صدّيق من قصيدته: (فيفاء، 2015)

وَعَلتْ على صَنْعَـاءَ حَتَّى أَمْطَرَتْ

فِي (الدَّيْلَمِيِّ) مَعَاقِلاً ذَهَبَتْ سُدَى

وهنا تحيل عبارته «ذَهَبَتْ سُدَى» إلى قوله تعالى:

﴿**أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى**﴾ [القيامة: 36]؛ حيث يربط بين اعتقاد الكافر أنّ الله تعالى لن يبعثه، ويحاسبه على ما اجترحه من آثام وسيّئات، وأنّه متروك في هذه الدّنيا مهملاً،

لا يُؤمر ولا يُنهى. وبين معاقل وحصون الحوثيّ في اليمن الّتي أضحت هباءً، بلا جدوى وفائدة. فقد ظنّ أنّها مانعته من الموت، ولكنّها لم تُغن عنه شيئاً.

ومن ذلك أيضاً الشّاعر إبراهيم البهكليّ: (فيفاء، 2015)

فَأَهْلُ البَغْيِ قَدْ عَاثُوا فَسَاداً والحِمَى امْتهنُوا

وينفتح هذا البيت على النّصّ القرآني في غير آية من آياته الكريمة، مثل قوله تعالى: ﴿**وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ**﴾ [البقرة: 60]؛ ليصور البغي الّذي قام به الحوثيّون، والظّلم الّذي سلّطوا رقابه على أهل اليمن. فالشّاعر نقلنا إلى فضاءات واسعة من حيثيّات الظّلم الّذي ذكرته الآيات القرآنيّة، لإلقاء الضّوء على ظلم الحوثيّ، وما عاثه فساداً بأهل اليمن.

ويشير الشّاعر حامد أبو طعمة بقوله: (الموقع الالكتروني لصحيفة فيفاء اون لاين).

عَلَـى هُـدَى رَبِّهـا فِي لَيْلَةٍ فِيْـلِ

طَافَتْ بِنيرَانِـهـا صُقْرُ الأَبَابِيـــلِ

أَسْـرَتْ وفِي الأَرْضِ أَفْيالٌ لِأبْرَهةٍ

تَطُوفُ مِـن فَوْقِها تَرْمِي بِسِجْيلِ

فَلَيْصُكَ انْـدَّ والأَفْيَـالُ جَـاثِمَةٌ

وَبِتّ فِـي حَسْرَةٍ يا صَاحِبَ الفِيْلِ

تِلْكَ الجُيوشُ الّتي لِلبيْتِ تَحشُدُها

أَبادَهَـــا اللهُ فـــي بأْسٍ وتنْكِيـلِ

إلى السُّورة الكريمة، سورة الفيل: ﴿**أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ (1) أَلَمْ يَجْعَلْ كَيْدَهُمْ فِي تَضْلِيلٍ (2) وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ (3) تَرْمِيهِمْ بِحِجَارَةٍ مِنْ سِجِّيلٍ(4) فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَأْكُولٍ (5)**﴾ وقد استوحى الشّاعر ما سرده لنا القرآن الكريم من تفاصيل حادثة الفيل، وما نوى أبرهة الأشرم فعله في بيت الله الحرام، لكنّه خاب وخسر. وقد جاء هذا الاستيحاء؛ ليعبّر من خلال ذلك عمّا لاقاه الحوثيّ من مقاومة وبأس وشدّة من قبل قوات التّحالف العربيّ؛ حيث ردّته خائباً خاسئاً. وقد رمز بصقور الأبابيل/ ترمي بسجيل/ بأس وتنكيل/ إلى هذه القوّات العربيّة الباسلة الّتي دحرت الحوثيّ وجيشه، ومن لفّ لفّه، ودار في فلكه. كما رمز بـ/ أفيال لأبرهة/ لأفيال/ صاحب الفيل/ للحوثيّ ومن عاونه في الهجوم على المملكة العربيّة السّعوديّة، فلاقى المصير نفسه الّذي لاقاه صاحب الفيل من الهلاك والموت.

وتبدو الإشارة القرآنيّة في النّصّ الشّعريّ خفيّةً في قول موسى مروعيّ شافعيّ: (فيفاء، 2015)

تَحَالَفَ الخَيْرُ ضِدَّ الشَّرِّ فَانْدَحَرَا

وَسَطَّرَ الدَّهْرُ مَالَمْ يَكْتُبِ الشِّعْرَا

فثمّة إشارة تناصيّة خفيّة إلى قوله تعالى: ﴿**وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ**﴾ [المائدة: 2] وفي ذلك إشارة إلى تحالف قوى العرب ضد الحوثيّين ومن شايعهم. فهذا التّحالف يمثّل التّعاون على البرّ والتّقوى والخير، وذاك تعاون على الإثم والعدوان والظّلم، وشتان ما بين الأمرين. فالشّاعر وظف النّصّ القرآني في سياقه الشّعريّ، على الرّغم من تباعد الحالتين زمانيّاً ومكانيّاً، إلا أنهما مقتربتان في الدّلالة، وقد جاء هذا التّعالق؛ ليؤكّد الشّاعر أهميّة تحالف الدّول العربيّة ومواجهتها الأعداء في أيّ مكان أو زمان، فالأحداث تتشابه، والتّاريخ يُعيد نفسه في بعض الحالات.

ويؤكّد الشّاعر هذا المعنى بقوله أيضاً من القصيدة ذاتها:

سَلْمَانُ باللهِ لَا بِالجَيْشِ قَاهِرُكُم

لَهُ (بِيَـومِ حُنَيْنٍ) عِبْـرَةٌ وَعُرَى

وفي ذلك إيحاء بقوله تعالى: ﴿**وَمَا النَّصْرُ إِلَّا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ**﴾ [الأنفال: 10] / باللهِ لَا بِالجَيْشِ قَاهِرُكُم/ فقد اعتمد الملك سلمان على قوّة الله تعالى في دحره للحوثين؛ لأنّه يؤمن أن النّصر من عند الله عزّ وجلّ، وما العُدّة والعتاد إلّا أسباب، ووسيلة من وسائل النّصر فحسب، وهذا ما حصل يوم حنين، حيث قال الله تعالى: ﴿**لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ ۙ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ ۙ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنْكُمْ شَيْئًا وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُمْ مُدْبِرِينَ**﴾ [التّوبة: 25] فالنّصر لا بكثرة السّلاح والجيوش، وإنّما بالتّوكل على الله تعالى، مع الأخذ بالأسباب.

وتبدو قصّة هابيل وقابيل من القصص الّتي أفاد منها الشّاعر للإشارة إلى مشهد قتل الأخ لأخيه بما توحيه كلمة أخ من دلالات وإيحاءات، سواء أكانت نسباً،أم ديناً أم إنسانيّة...إلخ. يقول الشّاعر يحيى بن إبراهيم الشّعبيّ: (فيفاء، 2015)

مَا أَبأَسَ الإنْسَانَ يَقتُلُ نفْسَهُ وَيَظُنُّ هابِيلَ المِسَالِمَ خَصْمَهُ

والآيات الّتي تتحدّث عن قتل قابيل لأخية كثيرة، منها –مثلاً– قوله تعالى:﴿**وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَ**

رَبَّا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ ۖ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ﴾ [المائدة: 27] غير أنّ ما يلاحظ في هذا التّوظيف أنّ الشّاعر لم يسترسل في وصف المشهد، ورسم الحالة الّتي عليها ذلك المشهد؛ حتّى تتجلّى صورة القاتل الظّالم، والمقتول ظلماً وزوراً وبهتاناً. فالحوثيّون يقتلون أنفسهم بأيديهم؛ لأنّهم لم يدركوا أنّ الظّلم مرتعه وخيم من جهة، وتسبّبوا بقتل إخوانهم من النّاس من جهة أخرى.

ونلحظ في قول الشّاعر يحيى ربابيّ مسرعيّ»: (فيفاء، 2015)

إِذَا هَبَّتْ رِيَاحُ (الحَزْمِ) يَوْماً يَحِلُّ بِسَاحِ مَنْ تَأْتِي دَمَارُ

استدعاءً لقوله تعالى **﴿فَإِذَا نَزَلَ بِسَاحَتِهِمْ فَسَاءَ صَبَاحُ الْمُنْذَرِينَ﴾** [الصّافات: 177] والحديث عن العذاب الّذي استبعده كفّار مكّة، وهو تهديد من الله تعالى أنّه إذا نزل بفناء المكذّبين، فبئس هذا الصّباح صباحهم (الصابونيّ، د ت: 47). وقد جاء هذا الاستدعاء للنّصّ القرآنيّ؛ ليصوّر أثر معركة الحزم، وتأثيرها على الحوثيّين، فقد شبّهها بالرّياح الّتي إذا هبّت لم تبق ولم تذر، كما شبّهت الآية القرانيّة العذاب الّذي سيحلّ بالمكذبين، بالجيش الّذي يهجم على الأعداء وقت الصّباح، فيقطع دابرهم، ويستأصل شأفتهم، وفي هذه المقاربة تأكيد لقوّة عاصفة الحزم، وإزالة الشّكّ فيما كان يتردّد من ظنون وإرجاف حولها.

ويتضح ممّا تقدّم أنّ استدعاء النّصوص القرآنيّة، يمنح النّصوص الشّعريّة قوّة وتأثيراً، ويضفي عليها قدسيّة خاصّة، فضلاً عن تأكيده للمعاني في أذهان المتلقّين من خلال المقاربات الّتي يقيمها الشّعراء بين أحداث الماضي والحاضر.

2-التّعالق مع الحديث النّبويّ الشّريف:

يشكّل الحديث النّبويّ الشّريف المصدر الدّينيّ الثّاني المهمّ في رفد الأدباء والشّعراء بالمفردات والتّراكيب والصّور، وإن كانت الإفادة منه أقل درجة من القرآن الكريم، ولا غرو في ذلك فالقرآن الكريم يعد الأعلى بلاغة، والأرقى بياناً، والأسمى تعبيراً من أي خطاب لغويّ آخر. وعلى أيّة حال يبقى الحديث النّبويّ الشّريف سامياً في مراميه وأهدافه وغاياته، ودالاً في رموزه ومفرداته وتراكيبه، وذا تأثير فعّال في نفوس المتلقّين.

ومن نماذج هذا التّعالق مع الحديث الشّريف، قول الشّاعر الحسين الحازميّ: (الموقع الالكتروني لصحيفة فيفاء اون لاين).

لَا يَرْأَسُ النَّاسَ مَنْ سَاءتْ مَنَاقِبُهُ

عُهُودُهُ بَيْنَ إِخْلَافٍ وتَنْكِيثِ

وفي هذا البيت يلمّح الشّاعر إلى قول الرّسول –صلّى الله عليه وسلّم–: «**آية المنافق ثلاث: إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا اؤتمن خان**» زاد مسلم «وإن صام وصلّى، وزعم أنّه مسلم (مسلم، 2006: 47/1). وقد أراد الشّاعر أن يعقد مقارنة بين المنافق الّذي وصفه الرّسول –عليه السّلام–، وإن صام وصلّى، وزعم أنّه مسلم، وبين الحوثي الّذي يخلف كلّ العهود والمواثيق الّتي قطعها على نفسه، وينكث كلّ المواثيق الّتي ألزم بها نفسه، فقد أسقط الشّاعر كلّ صفات النّفاق، الّتي وُسِم بها المنافق، على الحوثيّ، وعَبْرَ هذه المقارنة يؤكد الشّاعر في ذهن المتلقّي ونفسه الصّورة السّيّئة الّتي رسمها للحوثي، وهي صورة منفّرة، وذات تأثير نفسيّ سيّئ.

ويقول ابن سلمان سحاري: (فيفاء، 2015)

وَمَنْ يَقْرَبْ لَنَا شِبْراً بِغَصْبٍ وَعُدْوانٍ نَدُوسُ لَهُ الجَبِينا

فثمّة إشارة خفيّة للحديث القدسيّ الشّريف: «**إذا تَقرّب العَبدُ إليَّ شِبراً تقرّبتُ إليه ذراعاً، وإذا تَقرّب إليّ ذِراعاً تقرّبتُ منه باعاً، وإذا أتاني يمشي أتيتهُ هرولةً**» (البخاريّ، 1400: 4/ 414). ولكنّ الشّاعر أفرغ الحديث من قيمته الإيجابيّة، وحمله قيمة سلبيّة، فثمّة فرق شاسع بين علاقة الله عزّ وجلّ، والعبد المؤمن كما صورها هذا الحديث القدسيّ، والعلاقة الّتي صورها الشّاعر بين الحوثيّين وقوات التّحالف العربيّ بقيادة المملكة العربيّة السّعوديّة، فهي علاقة عدائيّة، فالسّعوديّة بقيادة خادم الحرمين الشّريفين؛ الملك سلمان، حذّرت وتحذّر الحوثيّين دائماً من محاولة التّفكير في اغتصاب شبر واحد من أراضيها، فكيف إذا فعلوا ذلك؟! فإنّها/ تَدوسُ لَهُ الجَبينا/ وتمحوهم عن بكرة أبيهم.

ويستدعي إبراهيم البهكليّ بقوله: (فيفاء، 2015).

لَقَدْ شَاهَتْ وُجُوهُهُم وَوَجْهُكَ نَاصِعٌ حَسَنُ

قول النّبيّ –صلّى الله عليه وسلّم–: «**شَاهَتْ الوجوه**» لما غشا المشركون رسول الله يوم حنين، حيث أخذ قبضة من الأرض، ثمّ أقبل عليهم، فرمى بها وجوههم، وقال: «**ارجعوا، شاهت الوجوه**» (مسلم، 2006: 2/ 854). فثمّة علاقة بين النّصّ الغائب والنّصّ الحاضر، فكلا النّصّين يؤشران إلى حالة تشابه بين المشركين والحوثيّين، وهي الانحراف عن العقيدة السّليمة، والنّهج القويم، والإسلام السّمح، والتّحزب ضدّ أهل الحقّ، وكذلك حالة الانهزام والانكسار الّتي لقيها كلّ من المشركين يوم حنين، والحوثيّين ومن شايعهم وناصرهم في عاصفة الحزم. فالنّصّ الحاضر يضعنا مباشرة أمام واقعين متشابهين، لا متغايرين، يمثّل أحدهما الصّورة المشرقة للطّائفة المسلمة، والآخر يمثّل الفئة الضّالة.

ويستحضر الشّاعر ابن يحيى معافا حديث الرّسول –صلّى الله عليه وسلّم–: «**تَركتُ فيكم شيئين لن تضلّوا بعدهما ما تمسكتم بهما؛ كتاب الله وسنتي، ولن يتفرّقا حتّى يردا على الحوض**» (الحاكم النّيسابوريّ، د ت: 172/1). وذلك حينما

قال: (فيفاء، 2015).

كُونُوا صُفُوفاً فِي الوَغَى وَخُذوا الكِتابَ مَعَ السُّنَن

ويمكن تسمية ما استفاده الشّاعر –هنا– من الحديث النّبويّ الشّريف بالامتصاص المباشر «مكتفياً بذكر مؤشرات سريعة دالة على النّصّ الغائب، قد يلحظها أيّ قارئ» (عيّاشيّ، 2005: 249). ومن هنا فإن الحديث يمثل مستوى أعمق من النّصّ الحاضر.

ويقول الشّاعر فوّاز بن عبد العزيز اللّعبون: (فيفاء، 2015).

تَمَثَّلْتَ قَـوْلَ المصْطَفَـى فـــي عَـدُوِّهِ

فَجَيَّشْـتَ شَهْـرَ الرُّعْبِ مِنْ قَبْلِ إِقْدَامِ

نُصِـرْتَ بِشَهْـرِ الرُّعْبِ لَا بَلْ بِنَظْـرَةٍ

بَعِيـدَةِ مَغْـزىً لَمْعُهـا لَمْعُ صَمْصَـامِ

فَكَيْـفَ وَقَدْ أَعْـدَدْتَ لِلنَّصْـرِ عُدَّةً

وأَحْكَمْتَ حَـزْمَ الحَـرْبِ غَايَةَ إِحْكَامِ

وهذا النّصّ يحيلنا إحالة مباشرة إلى قول النّبي –صلّى الله عليه وسلّم–: «**أُعْطِيتُ خَمْسًا لَمْ يُعْطَهُنَّ أَحَدٌ مِنَ الأَنْبِيَاءِ قَبْلِي، نُصِرْتُ بِالرُّعْبِ مَسِيرَةَ شَهْرٍ، وَجُعِلَتْ لِيَ الأَرْضُ مَسْجِدًا وَطَهُورًا، وَأَيُّمَا رَجُلٍ مِنْ أُمَّتِي أَدْرَكَتْهُ الصَّلاَةُ فَلْيُصَلِّ، وَأُحِلَّتْ لِيَ الْغَنَائِمُ، وَكَانَ النَّبِيُّ يُبْعَثُ إِلَى قَوْمِهِ خَاصَّةً، وَبُعِثْتُ إِلَى النَّاسِ كَافَّةً، وَأُعْطِيتُ الشَّفَاعَةَ**» (البخاريّ، 1400: 126/1). وعند مقارنة السّياق النّبويّ بما ورد لدى اللّعبون، نلاحظ أنّه قد عقد مشابهة بين الموقفين؛ موقف الرّسول –صلّى الله عليه وسلّم– الّذي نُصر بالرّعب مسيرة شهر، فهزم الله تعالى بجنده الأعداء قبل أن يقدم إليهم الرّسول –عليه السّلام– إكراماً له. وبين موقف خادم الحرمين الشّريفين الّذي أيّده الله عزّ وجلّ، ونصره على الحوثيّين وأعوانهم من العجم والفرس. وما يلاحظ أيضاً أنّ ثمّة تلاقياً في تصوير الرّعب، فالرّسول –عليه السّلام– شبّه الرّعب بجيش، أو جند من جنود الله تعالى نصره الله به (على سبيل الاستعارة التّبعيّة)، وأنّ الشّاعر –أيضاً– قد شبّه الرّعب بجيش أيّده الله به خادم الحرمين الشّريفين. (على سبيل الاستعارة التّبعيّة كذلك؛ حيث شبّ شهر الرّعب بجيش، فحذف المشبّه به، وأبقى على شيئ من لوازمه/ فَجَيَّشْـتَ) فكلا القائدين الرّسول عليه السّلام، وخادم الحرمين الشّريفين أيّده الله على عدوّه بجيش أو جند من جنوده. فالشّاعر –كما تبدّى– ترك لنا إشارات واضحة، يمكن من خلالها فهم الأبعاد الدّلاليّة لهذا التّعالق النّصيّ، وحمّله مضامين جديدة تعبّر بدّقة عمّا اعتمل في نفسه، وما دار في خلده.

ويتبين ممّا سبق أنّ شُعراء عاصفة الحزم كان لهم وعي دقيق بالأحاديث النّبويّة الشريفة، فاستحبوا معانيها ووظّفوها بما يخدم تجاربهم الشّعريّة والشّعوريّة، فجاءت منسجمة مع هذه التّجارب، ومحقّقة دورها الفاعل في التأثير في المتلقيّ من جهة، ومؤديّة شرط التّماسك النّصّيّ واتّساقه وترابط أجزائه من جهة أخرى.

ثانياً: التّعالق مع النّصّ الأدبيّ (الشّعر العربيّ القديم والحديث/ الأمثال العربيّة القديمة)

وممّا لا شكّ فيه أنّ الثّقافة الأدبيّة تشكّل رافداً مهمّاً في إنضاج وصقل تجربة الشّاعر الفنيّة، وذخيرة يستفيد منها المبدع في تخصيب نصوصه، ومدّها بنسغ الحياة، وضرورات السّيرورة، فاطّلاعه على نتاج الآخرين، والاشتباك معه يثري تجربته، ويشحنها بشحنات الدّيمومة والاستمرار. فتواصل الشّاعر مع المتون الشّعريّة القديمة والحديثة أمر في غاية الأهميّة، لا يستغني عنه إذا أراد أن يبقى على قيد الحياة فنيّاً. وكذلك الحال مع الأمثال العربيّة القديمة.

ويلحظ القارئ لأشعار شعراء عاصفة الحزم إفادتهم من المخزون الأدبيّ القديم والحديث على حدّ سواء؛ لإثراء تجاربهم الفنيّة والشّعوريّة. وقد تفاوتت تناصّاتهم بين الإحالة المباشرة الّتي لا يجد فيها المتلقيّ إلا قليلاً من التّأمّل حتّى يقتنص هذه التّعالقات، وبين التّلميحات الّتي تحتاج إلى التّأمّل والتّفكر، ومزيد من الثّقافة حتّى يكشف عن التّداخل بين النّصّ الحاضر، والنّصّ الغائب.

1–التّعالق مع الشّعر القديم والحديث:

ومن نماذج الإحالات المباشرة الّتي ينصرف فيها الذّهن مباشرة إلى الإشارة إلى النّصوص المضمرة، قول الشّاعر جبران بن سلمان سحاريّ من قصيدته الموسومة بـ «الحوثيّون وعاصفة الحزم»: (فيفاء، 2015).

أَلاَ هُبِّي بِضَـرْبِكِ فَانْصُرِينَا وَكُونِـي غُصَّةً لِلمُفْسِـدِينَا

****

(أَلاَ لا يَجْهَلَنْ أَحَـدٌ عَلَيْنَـا) فَنَجْعَلُهُ عَلَـى القِدْرِ العَجِينا

****

وَصِرْنا (نُورِدُ الرَّاياتِ بِيْضاً) وَنُصْـدِرُهنَّ حُمْـراً قَدْ رُوينـا

****

وهنا ينفتح الشّاعر مباشرة على معلّقة الشّاعر الجاهليّ عمرو بن كلثوم؛ حيث يقول: (الزّوزنيّ، 1983: 200، 206، 2013).

أَلاَ هُبِّي بِصَحْنِكِ فَاصْبِحِينا وَلاَ تُبْقِي خُمُورَ الأَنْدَرِينا

بِأَنّا نُورِدُ الرَّايَاتِ بِيْضاً وَنُصْدِرُهُنَّ حُمْراً قَدْ رَوِينا

أَلاَ لا يَجْهَلنْ أَحَدٌ عَلَيْنا فَنَجْهَلَ فَوْقَ جَهْلِ الجَاهِلينا

فجبران بن سلمان يقتبس اقتباسات مباشرة إنْ على مستوى الجملة/ أَلاَ هُبِّي/ أو على مستوى تضمين شطر بيت من الشِّعر/ أَلاَ لا يَجْهَلنْ أَحَدٌ عَلَيْنا/ أو تضمين معظم الشّطر/ نُورِدُ الرَّايَاتِ بِيْضاً/ وقد وجد الشّاعر في ذلك خدمة لمقاصده، ويطلق على مثل هذا الضّرب من تناص الاجترار/ حيث يعيد الشّاعر معاني من سبقه من الشّعراء، فكلّما «اشترك النّصّ في كثير من المقوّمات مع ما سبقه كاد يصبح نسخة مكرّرة، فاقدة للأصالة» (بقشيّ، 2007: 80). فقد وجد الشّاعر صوراً جاهزة أعاد استخدامها وتوظيفها من جديد، خدمة للحالة الشّعوريّة الجديدة.

ويستدعي الشّاعر عليّ بن حمد طاهريّ في قصيدته (عاصفة الحزم): (فيفاء، 2015).

سَقَـطَ القِنَـاعُ وَلَمْ يَعُدْ يُجْـدِ التَّغَـاوضُ والمزاحُ

قول محمود درويش: (درويش، 1984: 357).

سَقَطَ القِنَاعُ عَنِ القِناع، عَنِ القِناع

سَقَطَ القِناع

وَلاَ أحَدْ

إلّاكَ في هذا المدَى المفْتُوحِ للأَعْداءِ والنّسيان

وقد استعار طاهريّ من درويش عبارته (سَقَطَ القِنَاعُ) –الّتي استعارها درويش من النّصّ التّوراتيّ–؛ ليصوّر الوجه الحقيقيّ للحوثيّ الّذي كان يتظاهر بالسّلم، والدّعوة للخير، ولكنّه لم يلبث إلا قليلاً حتّى أبان عن غدره، وكشف عن حقده وأطماعه، وهذا التّناصّ الإشاريّ، يحتاج إلى ثقافة عالية من المتلقّي حتّى يمسك بتلابيب النّصّ الغائب. وقد استوحى درويش عبارته من النّصوص التّوراتيّة (ربيحات، 2008: 236).

ونلحظ تناصّ الشّاعر يحيى ريانيّ مسرعيّ في قوله من قصيدته (ليلة انصهار طهران): (فيفاء، 2015).

جُيُوشُ الأَرْضِ عُشَّاقُ المَنَايا لَهُم فِـي كُلِّ مَعْـرَكَةٍ غُبَـار

مع قول بشّار بن برد: (ابن برد، 2007: 335/1).

كَأَنَّ مُثَارَ النَّقْعِ فَوْقَ رؤوسِهِمْ وَأَسْيَـافَنَا لَيْلٌ تَهَـاوَى كَوَاكِبُهْ

فالمسرعيّ استلهم قول بشار بن برد/ لَهُم فِي كُلِّ مَعْرَكَةٍ غُبَار/ كَأَنَّ مُثَار النَّقْعِ فَوْقَ رؤوسِهِمْ/ ويُلحظ التّحوير في المستوى التّركيبيّ في الجملة الشّعريّة عند المسرعيّ، مفيداً من الجوّ العام فحسب، الّذي تمحور حوله بيت ابن برد؛ ليعبّر عن تجربة جديدة اعتلجت في نفسه. ولا شكّ في أنّ صورة المسرعيّ لا ترقى إلى صورة بشار من النّاحية الفنيّة والجماليّة، ولكنْ يبقى هذا التّداخل مهمّاً في شحذ ذهن المتلقّي، من جهة، وعكس رؤية الشّاعر من النّاحيتين الفنيّة والفكريّة من جهة أخرى.

ويستحضر الحسين الحازميّ في قصيدة «إقْدَامُنا قَدَرٌ» قول الأفوه الأوديّ: (1998: 66).

لاَ يَصْلُحُ النَّـاسُ فَوْضَى لاَ سَـرَاةَ لَهُمْ

وَلاَ سَـــرَاةَ إِذَا جُهَّـــالُهُمْ سَـــادُوا

تُلفَى الأُمُـورُ بِأَهْلِ الرُّشْدِ مَا صَلَحَتْ

فإِنْ تَوَلَّـــوْا فَبِـــالأَشْرارِ تَنْقَـــاد

وذلك في قوله: (فيفاء، 2015).

لا يَرْأَسُ النَّـاسَ مَنْ سَاءَتْ مَنَاقِبُهُ

عُهُـــودُهُ بَيْنَ إِخْـــلافٍ وتَنْكِيثِ

وقد جاء النّصّ الحاضر مكثّفاً مختزلاً أشبع الفكرة، وترك الفضاء مفتوحاً أمام المتلقّي؛ ليستدعي ما شاء من الدّلالات المستترة، وبذلك استطاع أن يعرّض بالحوثيّ قيادة وجنداً، ومن وقف معهم من العجم، وأن يظهر فساد رأيهم، وخبث نيّتهم، وسوء مقاصدهم.

ويتناص فوّاز بن عبد العزيز اللّعبون في قصيدته المعنونة بـ»الفجر الجديد»، حيث يقول: (فيفاء، 2015).

عَلَى طَلَلِ الأَحْبَابِ نَاجَيْتُ أَحْلامِي

وَغَازَلْتُ عِزْلانِي وَنَـادَمْتُ اَحْـلامِي

وَقُلْتُ لأَصْحَـابِي: قِفُوا تبْكِ سَاعَةً

بِسِقْطِ اللِّوَى مَا بَيْنَ صَنعَـاءَ والشَّامِ

هُنالِكَ مَرْعَـى المجْـدِ والغَابِرُ الَّـذي

تَهِيمُ بِهِ نَفْسِـي وَتُشْـرِقُ أَيَّامِـي

مع امرئ القيس في معلقته الشهيرة، وذلك في قوله: (امرئ القيس، د ت: 8)

قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيْبٍ وَمَنْزِلِ

بِسِقْطِ اللِّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ وَحَوْمَلِ

فكلاهما طلب من أصحابه إسعاده بالوقوف، مع البكاء على الأطلال، وعلى الرّغم من التّغيير في الصّياغة إلّا أنّ الوظيفة الدّلاليّة تكشف عن التّداخل النّصّيّ بين قول اللّعبون، وقول امرئ القيس، حيث استحضر الشّاعر جملة امرئ القيس الغائبة/ بِسِقْطِ اللِّوَى/ ليعبر من خلالها عن الحبّ الدّفين الّذي يكنّه لوطنه وأمته وشعبه، وقائده خادم الحرمين الشّريفين، كما تصرّح أبيات القصيدة. فذكره سِقْط اللّوى من باب ذكر الجزء وإرادة الكلّ، فاستدعاء اللّعبون لسقط اللّوى كرمز لوطنه، عَكس إيمانه وولاءه وانتماءه لبلده وقائده وشعبه.

ونرى التّناصّ المعنويّ لدى الشّاعر عبد الله الخضير في قوله من قصيدة له بعنوان «حلّق بعاصفة» (الجزيرة، 2015).

هــذا الخَليجُ تآخَــى فِــي مُؤَازَرَةٍ

كَــيْ يَدْفَعَ الشَّرَّ والأَهْوَالَ والكُرُبا

هَذِي العُروبَةُ مِن حَوْلِي تعُودُ لَنَــا

أَكْــرِمْ بِهِمْ عَرَباً أَكْــرِمْ بِهِمْ نَسَبا

هَــذِي العُروبَةُ أَهْدَتْنَا ضَمَــائِرَها

فَأَحرقَتْ مَــنْ بِنَــارِ الشّرّ قَدْ لَعِبا

مع الشّاعر حافظ إبراهيم (ت 1932م)، حيث يقول: (إبراهيم، 1987: 271).

هَذِي يَـدِي عَنْ بَنِي مِصْرٍ تُصَافِحُكُمْ

فَصَــافِحُوها تُصَافِحْ نَفْسَهــا العَرَبُ

فمدار النّصوص الوحدة والاتّحاد، والوقوف صفّاً واحداً ضد الأعداء، ومن دار في فلكهم، وأكثر ما يتجلّى في رصّ الصّفوف في الأزمات، والمحن والابتلاء، وقد تحقّق ذلك في دفع الشّر والكرب في عاصفة الصّحراء، ووقفت العروبة تحت ما يسمّى بقوّات التّحالف، كما وقفت مع مصر في أزماتها ومحنها، فالتّآخي العربيّ تبدّى في كثير من المواقف السّياسيّة والاجتماعيّة عبر التاريخ. وقد عمد الشّاعر إلى تقنية التّكرار؛ ليؤكد النَّفَسَ العروبيّ الواحد/ هذا الخليج/ هذي العروبة/ الشّر. ومن ثمّ جاء التّعالق النّصّيّ؛ ليبرز هذه المعاني، ويؤكّدها في نفس المتلقّي.

ويقول الشّاعر حمد الحكميّ من قصيدة بعنوان «عاصفة»: (الجزيرة، 2015).

الوَعْدُ جَاءَ فَجَـاءَ السَّيْفُ والعَلَمُ

مَـاذَا يُسطِّرُ فِــي عَلْيائِهِ القَلَمُ

وهنا يؤكّد أنّ القلم يسطّر ما حقّقه السّيف من انتصارات، ومن ثمّ فالسّيف أصدق إنباءً، وأنباءً من الكتب، فالقلم تابع للسّيف، وإن لم يقلّ أهمّية عنه، فكم دفعت أقلام إلى الانتصار، وأثارت الحميّة في نفوس الأبطال. والشّاعر في البيت المتقدّم يلمّح إلى قول أبي تمّام من قصيدته في فتح عموريّة الّتي مدح بها الخليفة العباسيّ المعتصم بالله، يقول أبو تمّام: (أبو تمام، د ت: 40/1-41).

السَّيْـفُ أَصْــدَقُ أَنْبَــاءً مِنَ الكُتُبِ

فِــي حَــدِّهِ الحَـدُّ بَيْنَ الجِدِّ وَاللَّعِبِ

بِيْضُ الصَّفَائِحِ لاَ سُـودُ الصَّحَـائِفِ فِي

مُتُهونِهِنَّ جَــلاءُ الشَّــكِّ والـرِّيَبِ

والعِلْمُ فِــي شُهُـبِ الأَرْمَــاحِ لاَمِعَةً

بَيْــنَ الخَمِيسَيْنِ لاَ فِي السَّبْعَةِ الشُّهُبِ

وكما يبدو، فإنّ الشّاعر قد استحضر معنى أبي تمّام لما بين الواقعتين من بعض التّلاقي والتّشابه، فكلا العدوّين واحد في فكره وثقافته، وأطماعه وتوقعاته، وفيهما تحقّق النّصر على العدوّ الخارجيّ الّذي عاث فساداً في ديار العرب والمسلمين، وفيهما أيضاً إبراز للدّور الفعّال للقائد الّذي قاد المعركة، وللسّلاح الّذي حسم المعركة لصالح الحقّ. ويتبيّن ممّا تقدّم أن شعراء عاصفة الحزم قد أفادوا من المخزون الشّعري النّريّ، ووظّفوه في سياقاتهم الشّعريّة الجديدة بما يخدم التّجربة الفنيّة والشّعريّة، وقد أثرت هذه الثّقافة الشّعريّة الكبيرة أشعارهم، وقد كشفت النّصوص الغائبة عن نفسها تصريحاً ومباشرة أحياناً، وتلميحاً وخفية أحايين أخرى.

2-التّعالق مع الأمثال العربيّة القديمة:

ما فتئ الأديب يستخدم الأمثال، ويوظّفها؛ لما فيها من قوّة الحُجّة، والمعنى الموجز المعبّر والدّال؛ ولما تمثّله أيضاً من خلاصة التّجربة؛ فكثر تداولها، والاستشهاد بها، ومازالت الحاجة ماسّة إليها. يقول أبو هلال العسكريّ: «إنّي ما رأيت حاجة الشّريف إلى شيء من أدب اللّسان بعد سلامته من اللّحن كحاجته إلى الشّاهد والمثل، والشّذْرة والكلمة السّائرة، فإنّ ذلك يزيد المنطق تفخيماً، ويكسبه قبولاً، ويجعل له قدراً في النّفوس، وحلاوة في الصّدور، ويدعو القلوب إلى وعيه، ويبعثها على حفظه...» (أبو هلال العسكري، 1988: 1/9-10). ونظراً لما تميّزت به الأمثال من: إيجاز اللّفظ، وإصابة المعنى، وحسن التّشبيه (ابن سلّام، 1980: 34). فقد لاقت قبولاً لدى الشّعراء والأدباء، ووظّفوها في سياقاتهم الشّعريّة واللّغوية؛ لتكسبها إقناعاً وتأثيراً وحضوراً.

وبالعودة إلى أشعار شعراء عاصفة الحزم، نجد أنّهم وظّفوا الأمثال في أشعارهم، وقد جاء ذلك من تلميحاً وإشارة، نظراً

لما تمتاز به الأمثال من مكانة وأثر في الذّاكرة الجمعيّة، وتأثير في نفوس المتلقّين – ومن ذلك قول الشّاعر عبد المجيد الفيفيّ من قصيدة بعنوان: «غضبة اللّيث»: (فيفاء، 2015).

أَتاهُمُ عُنْــوَةً بِالقَصْــفِ فَارْتَعَدَتْ

فَرَائِصُ الأَرْضِ لاَ مَأْوَىً لِمُقْصَفِ

فقد تناصّ مع المثل القائل: «وَجاءَ تُرْعَدُ فَرائِصُهُ» (الميدانيّ، 1955: 177/1). ويضرب للجبان يَفْزَع من كلّ شيء (الميدانيّ، 1955: 178/1). وقد استثمر الشّاعر دلالة المثل؛ ليصوّر جبن الحوثيّ، وفراره من ساحة المعركة، وفزعه الشّديد من قوات التّحالف الّتي دكّت معاقله، ودمّرت حصونه الّتي ظنّها أنّها مانعته.

ويظهر التّناصّ في قول ابن صديق حكميّ: (فيفاء، 2015).

عَبْدُ المَلِيْكِ وَصَالِحُ زَرَعَا الخَنَا

لاَ بُــدَّ زَارِعُ فِتْنَةٍ أَنْ يَحْصُـدا

مع المثل الّذي يقول:

إِذَا وَتَــرْتَ امْــرأً فَاحْــذَرْ عَدَاوتَهُ

لا مَنْ يَزْرَعَ الشَّوْكَ لا يَحْصِدْ بِهِ عِنَبَا

وهذا الشّاعر أخذ هذا المثل من حكيم من حكماء العرب من قوله: من يزرع خيراً يُحصِدْ غبطة، ومن يزرع شراً يحصد ندامة، ولن يَجْتَني من شوكة عِنبة» (الميدانيّ، 1955: 404/1). ويضرب للنّدامة على سوء الفعل. وقد سعى الشّاعر من وراء هذا التّناصّ إلى تأكيد سوء أفعال الحوثيّ/ عبد الملك/ والرّئيس المخلوع/ عليّ عبد الله صالح/ جرّاء ما سبّباه من جرائم ومجازر في اليمن السّعيد، فما نراه من خراب ودمار، وقتل وتشريد هو من نتائج أفعالهما، وعواقب أطماعهما.

وقد تناصّ الشّاعر عبد المطّلب النّجميّ في قصيدته الموسومة بـ «إلى وطن الفخر والفضل»؛ حيث يقول: (فيفاء، 2015).

يَكُنْ بِالأَمْسِ يَسْتَجْدِيْك بَذْلاَ نظَـرْنَا نَحْـوَهُ شَــزْراً فَوَلّى

مع المثل الّذي يقول: «هَلّا بِصْدرِ عَيْنِكَ تَنظُر» (الميدانيّ، 1955: 404/1). ويضرب للنّاظر إلى النّاس شزراً (الميدانيّ، 1955: 404/1). فالشّاعر وظّف معنى المثل وألمح إليه خفية؛ حيث كَفِلت هذه البنية المتعالقة إيضاح الفكرة الّتي رام إيصالها للمتلقيّ، وهي الاستخفاف بالحوثيّ وقوّاته، فضلاً عن التّهكم به، والسّخرية من جبنه وفزعه وفراره من ساحات المعارك.

ويوظّف موسى مروعيّ شافعيّ في قصيدته «قامت قيامتكم» معنى المثل القائل: «يُطيّنُ عَيْنَ الشَمسِ» (الميدانيّ، 1955: 404/1). الّذي يضرب لمن يستر الحقَّ الجليّ الواضح (الميدانيّ، 1955: 404/1). وذلك في قوله: (فيفاء، 2015)

وَهَلْ بِمَقْــدُورِها – واللهُ خَاذِلُهــا –

أنْ تَسْتُرَ الشَّمْسَ أَوْ أَنْ تَدْفَعَ المطَرَا

يحسّد من خلاله صورة إيران، وهي تمدّ الباطل/ الحوثيّ/ في اليمن، وتساعده على الاعتداء على المملكة العربيّة السّعودية، وعلى أن يعيث في أرض اليمن السعيد فساداً، ونهباً وتدميراً، وانقلاباً على السّلطة الشرعيّة فيه. وما ادعاؤها في الدّفاع عن اليمن إلا كمن يستر وجه الحقّ الجليّ الواضح بستار الضّلال، أو كما يقال كلمة حقّ أريد بها باطل. واستدعاء الشّاعر لهذا المثل الّذي حوّر في بنيته التّركيبيّة تعبير عن رؤية فكريّة، وتأكيد على موقفه تجاه الموقف الإيرانيّ من اليمن.

وقد أكدّ هذا المعنى بقوله: (فيفاء، 2015)

قَدْ أَوْعَزَ لَيْلاً رِفْقَ حِكْمَتِهِ

فَفِي الصَّباحِ تَرَى حَمداً لِكُلِّ سُرَى

وذلك من خلال تناصّه مع المثل الّذي يقول: «عِنْدَ الصّباحِ يَحْمَدُ القَوْمُ السُّرى» (الميدانيّ، 1955: 3/2). وقد رأى الحوثيّ وحليفته إيران، ومن لفّ لفّها ما أذاقتهم عاصفة الحزم، وما فعلت بهم قوّات التّحالف العربيّ؛ حيث ردتهم على أعقابهم خائبين، ولم يفلح لهم أمر. فهم كما قال أحمد بن عثمان التّويجريّ في قصيدة له بعنوان: «سلمان قَرّبْ جَبينكَ كي أُقبّله»: (فيفاء، 2015).

أَوْجِعْ عِــدَانَا وَلاَ تَأْبَهْ بِنَــائِحَةٍ

مِنَ الكِـلابِ هِيَ الأَحْقَادُ والضَّغَنُ

وهنا نلحظ التويجريّ قد أتّكأ على المثل ليؤكّد ما ذهب إليه، يقول المثل: «أَهْوَنُ مِن النُّباحِ على السَّحابِ» (الميدانيّ، 1955: 408/2). وجاءت بنية التّناصّ من خلال إشارات لغوية؛ تعبيراً عن الاستخفاف بالحوثيّ ومن عاونه.

ويتبيّن ممّا سبق أنّ شعراء عاصفة الحزم قد استثمروا كثيراً من الأجناس اللّغويّة، كالمثل وغيره؛ لتأكيد معانيهم في نفوس المتلقّين، والتّأثير فيهم، ومن ثمّ ليتبنّى المتلقّي وجهة نظرهم، وقد عمدوا –هنا– إلى التّلميح إلى الأمثال من خلال إشارات لغويّة تركوها في سياقاتهم الشّعريّة؛ لتنشيط ذهن المتلقّي للإمساك بها.

الخاتمة:

تناولت الدّراسة التّعالق النّصّيّ في أشعار بعض شعراء عاصفة الحزم، وجاءت في مبحثين، الأوّل بعنوان: «التّعالق النّصّيّ وأهميّته في النّقد الأدبيّ الحديث»

1 – وخلص هذا المبحث إلى أنّ تعالق النّصوص بعضها ببعض أمرٌ لا مفرّ منه، ولا ينجو من التأثّر بالنّصوص الغائبة أيّ أديب أو شاعر، ومن ثمّ لا يمكن عزل النّصّ عن مرجعيّاته الفكريّة، والثّقافيّة، والاجتماعيّة، والأدبيّة، وأنّ اعتبار الأعمال الأدبيّة نصوصاً مغلقة على نفسها، لا مبرّر له، فمثاقفة النّصوص، وتحاورها أمر طبيعيّ، ومفروغ منه. ومع ذلك يبقى النّصّ الجيد الأصيل حاضراً، وتبقى هويّته الخاصّة به ماثلةً، على الرّغم من تأثره بالعديد من النّصوص الأخرى، فاستحضار النّصوص الغائبة، واستدعاؤها بروحها ومعناها، لا بحرفيّتها، يمنح النّصّ الحاضر دلالات جديدة بروح عصريّة، تمزج بين الأصالة، والمعاصرة، والتّراث، والحداثة.

2– وأمّا المبحث الثّاني الموسوم بـ «التّعالق النّصّيّ مع النّصوص الغائبة في شِعر شعراء عاصفة الحزم»، وقد قُسّم إلى التّعالق الدّينيّ (القرآن الكريم/ والحديث النّبويّ الشّريف)، والتّعالق الأدبيّ (الشّعر العربيّ القديم/ والأمثال العربيّة القديمة)، فخلص هذا المبحث إلى أنّ شعراء عاصفة الحزم قد أفادوا من هذه المصادر التّراثيّة الثّريّة بصورها ومعانيها، وتراكيبها في إثراء تجاربهم الشّعريّة والفنيّة من النّاحيتين الجماليّة والمعرفيّة، وقد تراوحت هذه التّعالقات بين المباشرة، والاستدعاء الصّريح تارة، وبين التّلميح، والإشارات الخفيّة تارة أخرى، وقد جاءت هذه التّناصّات بكلّ أنواعها، حِجَجاً تؤكّد ما ذهبوا إليه من جهة، وإقناعاً للمتلقيّ من جهة أخرى. فعلى سبيل المثال؛ نرى الشّاعر جبران بن سلمان سحاري، يستدعي بعض الآيات القرآنيّة الّتي تتحدث عن العذاب؛ ليصوّر صور العذاب الّتي مُني بها الحوثيّ، وكيف استدعى الشّاعر الحسين الحازميّ حديث الرّسول– عليه السّلام–: «آية المنافق ثلاث...»؛ ليعقد مقارنة بين منافقي رسول الله– عليه السّلام– ومنافقي اليوم المتمثّلين بالحوثيّ. وكيف انفتح الشّاعر عبد المجيد الفيفيّ على المثل العربيّ القديم:» وَجاءَ تَرْعَدُ فَرائِصُهُ «، وذلك في قوله:

أتاهُمُ عُنْــوَةً بِالقَصْــفِ فَارْتَعَدَتْ

فَرائِصُ الأَرْضِ لاَ مَأْوَىً لِمُنْقَصَفِ

ليصوّر جبن الحوثيّ، وفراره من ساحة المعركة.

المصادر والمراجع:

المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، حافظ. (1987). ديوانه.[ضبطه وشرحه: أحمد أمين وآخرون]. (الطّبعة الأولى). القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب.

ابن برد، بشّار. (2007). ديوانه.[تحقيق: محمّد الطّاهر بن عاشور]. (الطبعة الأولى). الجزائر: وزارة الثّقافة.

ابن سلّام، أبو عبيد القاسم. (1980). كتاب الأمثال. [تحقيق: عبد المجيد قطّاش]. (الطّبعة الأولى). دمشق. بيروت: دار المأمون للتّراث.

ابن منظور، محمّد بن مكرّم. (د ت). لسان العرب. (د ط). بيروت: دار صادر.

أبو تمّام، حبيب بن أوس الطّائي. (د ت). ديوانه. [تحقيق: محمّد عبد الله عزّام]. (الطّبعة الخامسة). القاهرة: دار المعارف.

أبو هلال العسكريّ، الحسن بن عبد الله بن سهل. (1952). كتاب الصّناعتين. [تحقيق: عليّ محمّد البجاوي. محمد أبو الفضل إبراهيم]. (الطّبعة الأولى). القاهرة: دار إحياء الكتب العلميّة.

أبو هلال العسكريّ، الحسن بن عبد الله بن سهل. (1988). جمهرة الأمثال.[ضبطه: أحمد عبد السّلام]. (الطّبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلميّة.

الأفوه الأوديّ، صلاءة بن عمر بن سعد. (1998). ديوانه. [تحقيق: محمّد التّونجيّ] . (الطّبعة الأولى). بيروت: دار صادر.

امرؤ القيس. (د ت). ديوانه. [تحقيق: محمّد أبو الفضل إبراهيم]. (الطّبعة الرابعة). القاهرة: دار المعارف.

البادي، حصّة. (2009). التّناصّ في الشّعر العربي الحديث، البرغوثيّ نموذجاً. (الطبعة الأولى). عمّان: دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتّوزيع.

بارت، رولان. (1993). درس السّيميولوجيا. [ترجمة: عبد السّلام بن عبد العالي]. الدّار البيضاء: دار توبقال للنّشر.

البخاريّ، أبو عبدالله، محمّد بن إسماعيل. (1400). الجامع الصّحيح. [شرحه وصحّحه: محبّ الدّين الخطيب. رقّم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمّد فؤاد عبد الباقي]. (الطّبعة

الأولى). القاهرة: المطبعة السّلفيّة.

بقشيّ، عبد القادر. (2007). التّناصّ في الخطاب النّقديّ والبلاغيّ، دراسة نظريّة وتطبيقيّة. (الطّبعة الأولى). المغرب: أفريقيا الشّرق.

الجبر، خالد عبد الرؤوف. (2004). تحوّلات التّناص في شِعر محمود درويش تَرائِي (سورة يوسف) نموذجاً. (الطّبعة الأولى). عمّان: جامعة البتراء.

جهاد، كاظم. (1993). أدونيس منتحلاً دراسة في الاستحواذ الأدبيّ وارتحاليّة التّرجمة يسبقها: ماهو التّناصّ. (الطّبعة الأولى). القاهرة: مكتبة مدبولي.

الحاكم النّيسابوريّ، أبو عبد الله محمّد بن عبد الله. (د ت). المستدرك على الصّحيحين. [تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا]. (د ط). بيروت: دار الكتب العلميّة.

خمريّ، حسين. (2007). نظريّة النّصّ من بنية المعنى إلى سيميائيّة الدّال. (الطّبعة الأولى). بيروت. الجزائر: الدّار العربيّة للعلوم ناشرون. منشورات الاختلاف.

درويش، محمود. (1984). مديح الظّل العالي. (الطّبعة الثّانية). بيروت: دار العودة.

دوبيازيّ، ب.م. (2000). نظريّة التّناصّ. [تعريب: المختار حسني]. مجلّة فكر ونقد. العدد (28). الدّار البيضاء: دار النّشر المغربيّة.

ديبوغراند، روبرت. دريسلر ولغفانغ. (1992). مدخل إلى علم لغة النّصّ. [ترجمة: الهام أبو غزالة. عليّ خليل محمّد]. (الطّبعة الأولى). نابلس: دار الكاتب.

ربيحات، عمر أحمد. (2008). الأثر التّوراتيّ في شِعر محمود درويش. (الطّبعة الأولى). عمّان: دار اليازورديّ.

الزّبيديّ، محمّد مرتضى. (1979). تاج العروس من جواهر القاموس.[تحقيق: عبد الكريم الغرباويّ]. (الطّبعة الأولى). الكويت: مطبعة حكومة الكويت.

الزّعبيّ، أحمد. (2000). التّناصّ نظريّاً وتطبيقيّاً. (الطّبعة الأولى). عمّان: مؤسّسة عمّون للنّشر والتّوزيع.

الزّمخشريّ، أبو القاسم محمود بن عمر. (1979). أساس البلاغة. (الطّبعة الأولى). بيروت: دار صادر.

الزّوزنيّ، أبو عبد الله الحسين بن أحمد. (1983). شرح المعلّقات السّبع. (الطّبعة الأولى). بيروت: مكتبة الحياة.

الصّابونيّ، محمّد عليّ. (د ت). صفوة التّفاسير. (د ط). بيروت: دار القرآن الكريم.

صحيفة الجزيرة. (2015/ 29/ 7).

صحيفة فيفاء أون لاين (2015/ 28/ مارس).

عبد المطّلب، محمّد. (1995). قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجانيّ. (الطّبعة الأولى). بيروت. القاهرة: مكتبة لبنان ناشرون. الشركة المصريّة العالميّة للنّشر – لونجمان.

عزّام، محمّد. (2001). النّصّ الغائب تجليّات التّناصّ في الشِّعر العربيّ. (الطّبعة الأولى). دمشق: اتّحاد الكتّاب العرب.

عوض، إبراهيم. (2003). مناهج النّقد العربيّ الحديث. (الطّبعة الأولى). القاهرة: مكتبة زهراء الشّرق.

عيّاشيّ، ثناء نجاتيّ. (2005). التّناصّ الدّينيّ في شِعر طلائع بن رزّيك. مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة. عمّان: الجامعة الأردنية. المجلد (32). العدد(2). 247-265.

الغباريّ، عوض. (2013). في أدب مصر الإسلاميّة. (الطّبعة الأولى). القاهرة: الهيئة العامّة لقصور الثّقافة.

الغذّاميّ، عبد الله محمّد. (1993). ثقافة الأسئلة مقالات في النّقد النّظريّة. (الطّبعة الثّانيّة). الكويت: دار سعاد الصّباح.

الغذّاميّ، عبد الله محمّد. (1998). الخطيئة والتّكفير من البنيويّة إلى التّشريحيّة قراءة نقديّة لنموذج معاصر. (الطّبعة الرّابعة). القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب.

فرج، حسام. (2007). نظريّة علم النّصّ رؤية منهجيّة في بناء النّصّ النّثريّ. (الطّبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الآداب.

فضل، صلاح. (1992). بلاغة الخطاب وعلم النّصّ. (الطّبعة الأولى). العدد (164). الكويت: المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب.

فضل، صلاح. (2002). مناهج النقد المعاصر. (الطّبعة الأولى). القاهرة: ميريت للنّشر والمعلومات.

الفيروز أباديّ، محمّد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط. [تحقيق: مكتب التّراث في مؤسسّة الرّسالة]. (الطّبعة الثّامنة). بيروت: مؤسسّة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

محمد، عزّة شبل. (2009). علم لغة النّصّ، النّظريّة والتّطبيق.

(الطّبعة الثّانية). القاهرة: مكتبة الآداب.

مسلم، أبو الحسين بن مسلم بن الحجّاج. (2006). صحيح مسلم. [اعتنى به: نظر محمّد الفاريابيّ]. (الطّبعة الأولى). الرّياض: دار طيبة للنّشر والتّوزيع.

مفتاح، محمّد. (1985). تحليل الخطاب الشّعريّ استراتيجيّة التّناصّ. (الطّبعة الأولى). الدّار البيضاء. بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ.

الميدانيّ، أبو الفضل أحمد بن محمّد. (1955). مجمع الأمثال. (الطّبعة الأولى). القاهرة: مطبعة السّنّة المحمّديّة.

واصل، عصام. (2011). التّناص في الشّعر العربيّ المعاصر. (الطّبعة الأولى). عمّان: دار غيداء للنّشر والتّوزيع.

Arabic references:

Abdul Muttalib, Muhammad. (1995). Issues of Modernity According to Abdul-Qaher al-Jurjani. (1st Edition). Beirut. Cairo: Maktabat Lubnan. Publishers. The Egyptian International Publishing Company - Longman. (In Arabic).

Abu Hilal Al-Askari, Al-Hassan bin Abdullah bin Sahl. (1952). Kitab al-Sinahataen. [Investigated by: Ali Muhammad Al-Bjawi. Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim]. (1st Edition). Cairo: Dar Ihya'I al-Kutub al-I'lmiya.

Abu Hilal Al-Askari, Al-Hassan bin Abdullah bin Sahl. (1988). Jamharat al-Amthal. [Edited by: Ahmed Abdul Salam]. (1st Edition). Beirut: Dar Al-Kutub Al-I'lmiya

Abu Tammam, Habib bin Aws al-Ta'i. (n. d). Diwan Abi Tammam. [Investigated by: Muhammad Abdullah Azzam]. (5th Edition). Cairo: Dar Al-Ma'aref.

Al Badi, Hessa. (2009). Intertextuality in Modern Arabic Poetry, Al-Barghouti as a Model. (1st Edition). Amman: Dar Kunuz al-Ma'refa al-I'limiya for Publication and Distribution. (In Arabic).

Al-Afwah Al-Awdi, Salaah bin Omar bin Saad. (1998). Diwan Al-Afwah Al-Awdi. [Investigated by: Muhammad At-Tunji]. (1st Edition). Beirut: Dar Sader.

Al-Bukhari, Abu Abdullah, Muhammad bin Ismail. (1400). Al-Jamh' Al-Sahih. [Explained and authenticated by: Muhib al-Din al-Khatib. Numbering of its books, chapters, and hadiths by: Muhammad Fouad Abdul-Baqi]. (1st Edition). Cairo: Al-Matba' al-Salafiya.

Al-Fayrouz Abadi, Muhammad bin Yaqoub. (2005). Al-Qamus Al-Muhit. [Investigated by: The Heritage Office at the Resala Foundation]. (8th Edition). Beirut: Al-Resala Foundation for printing, publishing and distribution.

Al-Ghathami, Abdullah Muhammad. (1993). The Culture of Questions: Essays on Theoretical Criticism. (2nd Edition). Kuwait: Souad Al-Sabah House. (In Arabic).

Al-Ghathami, Abdullah Muhammad. (1998). Sin and Atonement from Structural to Anatomical: Critical Reading of a Contemporary Model. (4th Edition). Cairo: The Egyptian General Book Organization. (In Arabic).

Al-Ghubari, Awad. (2013). In the Egypt Islamic literature. (1st Edition). Cairo: The General Authority for Cultural Palaces. (In Arabic).

Al-Hakim Al-Nisaburi, Abu Abdullah Muhammad bin Abdullah. (n. d). Al-Mustadrak Ala Al-Sahihaen. [Investigated by: Mustafa Abdul Qader Atta]. (n. e). Beirut: Dar Al-Kutub Al-I'lmiya.

Al-Jabr, Khaled Abdul-Raouf. (2004). Intertextuality Transformations in the Poetry of Mahmoud Darwish Tarahi (Surat Yusuf) as a model. (1st Edition). Amman: University of Petra. (In Arabic).

Al-Jazeera Newspaper (July/29/2015).

Al-Maidani, Abu Al-Fadl Ahmed bin Muhammad. (1955). Majma'a Al-Amthal. (1st Edition). Cairo: Al-Sunnah Al-Muhammadiyah Press.

Al-Sabouni, Muhammad Ali. (n. d). Sofwat al-Tafaser. (n. e). Beirut: Dar Al-Qur'an Al-Kareem.

Al-Zabidi, Muhammad Murtaza. (1979). Ta'j Al-Arus min Jawahir Al-Qamus. [Investigated by: Abdul Karim Al-Gharabawi]. (1st Edition). Kuwait: Kuwait Government Press.

Al-Zamakhshari, Abu al-Qasim Mahmoud bin Omar. (1979). Asas AL-Balagah. (1st Edition). Beirut: Dar Sader.

Al-Zawzani, Abu Abdullah Al-Hussein bin Ahmed. (1983). Sharh Al-Mu'alaqot Al-Sabha'a. (1st Edition). Beirut: Maktabat Al-Hayat.

Al-Zoubi, Ahmed. (2000). Intertextuality in theory and practice. (1st Edition). Amman: Ammon Institute for Publishing and Distribution. (In Arabic).

al-Arab. (n. e). Beirut: Dar Sader.

Ibn Salam, Abu Obaid al-Qasim. (1980). Kitab al-Amthal. [Investigated by: Abdul Majid Kattash]. (1st Edition). Damascus. Beirut: Dar Al-Mamoun li al-Turath.

Ibrahim, Hafez. (1987). Poetry Collection of Hafiz Ibrahim. [Edited and explained by: Ahmed Amin et al]. (1st Edition). Cairo: The Egyptian General Book Organization.

Imru' al-Qays. (n. d). Diwan Imri' al-Qays. [Investigated by: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim]. (4th Edition). Cairo: Dar al-Ma'arifa.

Jihad, Kazem. (1993). Adonis Plagiarism, A Study in Literary Possession and The Improvisation of Translation Preceded by: What is Intertextuality. (1st Edition). Cairo: Maktabat Madbouly.

Khumri, Hussein. (2007). Text theory from the structure of meaning to the semiotics of the signifier. (1st Edition). Beirut. Algeria: Dar Al-Arabiya lil-U'lum. Publishers. Difference Publications.

Miftah, Muhammad (1985). Poetic Discourse Analysis, Intertextuality Strategy. (1st Edition). Dar Al-Baido. Beirut: The Arab Cultural Center.

Mohammed, Hizza Shebl. (2009). Text linguistics, theory and application. (2nd Edition). Cairo: Maktabat Al-Aadab. (In Arabic).

Muslim, Abu al-Husayn ibn Muslim ibn al-Hajjaj. (2006). Sahih Muslim. [Taken care of by: Nadhar Muhammad Al-Faryabi]. (1st Edition). Riyadh: Dar Taiba for Publishing and Distribution.

Rabihat, Omar Ahmed. (2008). The Biblical Impact on Mahmoud Darwish's Poetry. (1st Edition). Amman: Dar Al Yazourdi. (In Arabic).

Wasel, Essam. (2011). Intertextuality in Contemporary Arabic Poetry. (1st Edition). Amman: Dar Ghaidaa for Publishing and Distribution. (In Arabic).

Awad, Ibrahim. (2003). Curricula of Modern Arabic Criticism. (1st Edition). Cairo: Maktabat Zahraa Al-Sharq. (In Arabic).

Ayashi, Thana Najati. (2005). Religious Intertextuality in the Poetry of Tala'a Bin Razik. Journal of Human and Social Sciences Studies. Amman: University of Jordan. Volume (32). Issue (2). 247-265.

Azzam, Muhammad. (2001). The Absent Text: Manifestations of Intertextuality in Arabic poetry. (1st Edition). Damascus: Arab Writers Union. (In Arabic).

Bakshi, Abdulkader. (2007). Intertextuality in Critical and Rhetorical Discourse, A Theoretical and Applied Study. (1st Edition). Morocco: Africiya al-Sharq. (In Arabic).

Barthes, Roland. (1993). Semiotic Study. [Translated by: Abdul-Salam ibn Abdul-A'ali]. Casablanca: Dar Toubkal for Publishing.

Darwish, Mahmoud. (1984). Eulogy of the High Shadow. (2nd Edition). Beirut: Dar Al-Awda. (In Arabic).

De Beaugrande, Robert. Dressler Wolfgang. (1992). Introduction to Text Linguistics. [Translated by: Elham Abu Ghazaleh. Ali Khalil Muhammad. (1st Edition). Nablus: Dar Al-Katib.

De Biasi, P. M. (2000). Theory of Intertextuality. [Arabized by: Al-Mukhtar Hosni]. *Thought and Criticism Journal*. Issue (28). Casablanca: Moroccan publishing house.

Fadl, Salah. (1992). Rhetoric of discourse and textual science. (1st Edition). Issue (164). Kuwait: The National Council for Culture, Arts and Letters. (In Arabic).

Fadl, Salah. (2002). Contemporary Criticism Methods. (1st Edition). Cairo: Merit for Publishing and Information. (In Arabic).

Faifa Online Newspaper (March 28/2015).

Farag, Hossam. (2007). Textual Theory: A Systematic Vision in the Construction of the Prose Text. (1st Edition). Cairo: Maktabat Al-Aadab. (In Arabic).

Ibn Burd, Bashar. (2007). Diwan Bashar ibn Burd. [Investigated by: Muhammad Al-Taher ibn Ashour]. (1st Edition). Algeria: Ministry of Culture.

Ibn Manzoor, Muhammad Ibn Makram. (n. d). Lisan

مستوى الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا (COVID-19) وعلاقتها بالمرونة النفسية في المجتمع السعودي في ضوء بعض المتغيرات

Awareness of Health Preventive Measures to Protect Against Corona Virus (COVID-19) and Its Relationship to Psychological Resilience in a Sample From Saudi People in the Light of Some Variables

د. نزار محمد يوسف الزعبي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك، جامعة حائل

Dr. Nizar Mohammed Yousef Al-Zobi

Associate professor of educational psychology, University of Hail

(قُدم للنشر في 10/ 09/ 2021، وقُبل للنشر في 09/ 12/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا (COVID-19) وعلاقتها بالمرونة النفسية في المجتمع السعودي في ضوء بعض المتغيرات، والكشف عن الفروق في مستوى الوعي بالاحترازات الصحية والمرونة النفسية وفقاً لمتغيرات (الجنس، والجنسية، والمستوى التعليمي، والعمر)، وكذلك التعرف على العلاقة بين الوعي بالاحترازات الصحية والمرونة النفسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد أداتين هما: مقياس مستوى الوعي بالاحترازات الصحية، ومقياس المرونة النفسية تم استخراج دلالات صدقهما وثباتهما. تكونت العينة من (229) فرداً من المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين. استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي بالاحترازات الصحية لدى أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين جاء مرتفعاً، كما أشارت النتائج بأن مستوى المرونة النفسية لدى أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين جاء مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p=0.000) بين درجات الوعي بالاحترازات الصحية والمرونة النفسية. وقدم الباحث مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة الأخذ بالمعلومات الصحيحة من مصدرها الرئيس، وعدم الالتفاف وراء الشائعات التي تنتشر عبر وسائل الاتصال المختلفة غير الرسمية التي تبث الشائعات وتزيد من نسبة الخوف لدى جميع شرائح المجتمع، وتفعيل عمل المتطوعين بالمجتمع وتدريبهم وتأهيلهم من أجل تقديم الإسعافات الأولية النفسية للتخفيف من الضغط النفسي على المواطنين في أوقات الأزمات.

الكلمات المفتاحية: الوعي بالاحترازات الصحية، فيروس كورونا المستجد، المرونة النفسية، المجتمع السعودي.

Abstract

The results of the study showed that the level of awareness of health precautions among members of the Saudi society and expatriates was high, and the level of the psychological resilience for the Saudi society and expatriates was high. The results also indicated that there is a positive and statistically significant correlation at the significance level (p = 0.000) between the degrees of awareness of health preventive measures and psychological resilience. The researcher presented a set of recommendations. The most important of these is the need to take correct information from its main source and not to get around the rumors that spread through various and unofficial means of communication, which spread rumors and increase fear among all parts of the society. In addition, activating the work of volunteers in the society, training and rehabilitating them in order to provide psychological first aid to relieve the psychological pressure of citizens in times of crisis.

Keywords: Awareness of Health Preventive Measures, The Emerging Corona Virus, Psychological Resilience, Saudi and Non-Saudi People.

المقدمة:

أثار انتشار فيروس كورونا (كوفيد-19)، جدلاً واسعاً في أوساط العالم أجمع حول مصدره ومكوناته، وكثيراً من التكهنات حول العالم بعد التخلّص منه والقضاء عليه، فعلى صعيد منشأ الفيروس وانتشاره، تراوحت الآراء والتفسيرات بين عزو الأمر إلى المختبرات الطبية، والحروب البيولوجية، والحروب الاقتصادية والسياسية بين الدول الكبرى والعظمى في العالم، وهناك من أرجعه إلى حكمة ربانية. وتنوعت في الوقت نفسه أساليب التعامل مع هذا الوباء ومع ظروف الحجر الصحي الذي فرض على جميع دول العالم بسبب انتشاره، كما اختلفت التأثيرات النفسية والاجتماعية والسلوكية جراء هذا الفيروس (سهايلية، 2020).

ظهر فيروس كورونا (كوفيد-19) لأول مرة في مدينة (واهان) الصينية في شهر ديسمبر عام 2019، وقد صنفته منظمة الصحة العالمية كوباء عالمي بعد انتشاره في العديد من دول العالم والتي ترك فيها مئات الألاف من الجثث، وإصابة الملايين من البشر، إلى جانب الخسائر المالية التي فاقت ملايين الدولارات، وليس ذلك فحسب بل ترك أيضاً نفوساً محطمة ووضع أنماطاً معيشية جديدة للبشر لم يعهدوها منذ مئات السنين، وخلف حالة نفسية تكاد تكون جماعية في العالم أجمع (Turay, 2020)، حيث أصبح الفيروس حديث اللحظة لدى كل البشر ولا يزال، مما جعل هذا الوباء يحتل حيزاً واسعاً في ذهن أفراد المجتمع وصوراً من التهديد الوجودي الذي يستدعي الشعور بالخوف والقلق والهلع لدى معظم البشر (Aten & Jamie, 2020).

وأمام هذا الوضع المتأزم وتزايد انتشار هذا الوباء في جميع دول العالم وعدم توفر علاج أو لقاح مؤكد لهذا الفيروس في بداية الجائحة اتجهت حكومات جميع الدول إلى فرض واتباع احترازات صحية للوقاية من هذا الفيروس، منها ما هو تقليدي ومنها ما هو ناجح وعملي كالحجر الصحي، والتباعد الاجتماعي، والاحترازات الصحية، والعزل، وإغلاق المدارس، والمراكز التجارية ودور العبادة والمطارات، للحماية من تفشي هذا الوباء واحتوائه من أجل المحافظة على أفراد مجتماعتها وصحتهم العامة (jain, 2020).

ويُعد الوعي بالاحترازات الصحية والالتزام بها مسؤولية وطنية تقع على عاتق جميع أفراد المجتمع، وهو من أبرز المواضيع في المجال الصحي عامة وخلال هذا الوباء خاصة، حيث يشير مصطلح الالتزام بالاحترازات الصحية إلى مدى موافقة المريض على تطبيق جميع النصائح والإرشادات الطبية المتعلقة بالعقاقير والحمية والالتزام بالاستشارات الطبية (رفيقة، 2011)،حيث يُعد الاستمرار في تعزيز الوعي المجتمعي بالاحترازات الصحية للوقاية من هذا الوباء ضرورة ملحة في الفترة الحالية والقادمة، وإن محاربة هذا الوباء والنجاح في القضاء عليه يرجع إلى التعاون والالتزام بهذه الاحترازات من قبل جميع أفراد المجتمع (عزيز، 2020).

أما بالنسبة للمجال النفسي وعلاقته بهذا الوباء فإنّ الالتزام بالاحترازات الصحية من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس الصحي، والذي يشير إلى جميع الأنشطة والأنماط السلوكية الصحية التي يتبعها الفرد من أجل الوقاية من التعرض للأمراض والأحداث الصحية الخطيرة (أبو ليلى والعموش، 2009)، حيث تتميز الحياة بكثرة التغيرات والتحولات التي تشكل ضغوطاً على الإنسان الذي يلجأ إلى التأقلم معها، فمثلاً تغيّر الظروف داخل الأسرة، وتغيّر ظروف العمل، وتوتّر العلاقات الاجتماعية، وتعقّد الظروف الاقتصادية، والصحية تشكّل في مجملها ضغوطاً على الإنسان الذي يلجأ إلى الاستجابة لها فيعدّل سلوكه، وتختلف قدرة الأفراد على مواجهة الصعوبات والضغوط الحياتية بحسب قدرتهم على التكيف والانسجام مع هذه المتغيرات، فخاصية المرونة النفسية لدى الإنسان تتسق مع قابلية التغيير في الطبيعة وتغير الفعل الإنساني (خرنوب، 2010).

وفي هذا الجانب أجريت العديد من الأبحاث والدراسات حول هذا الوباء وتأثيره على البشرية في مختلف المجالات والموضوعات الاقتصادية، والسياسية والمالية، والصحية، والاجتماعية والتعليمية، والنفسية، وذلك لأنّ هذا الوباء لم يترك مجالاً في حياتنا إلا أصابه وأضرّ به؛ إذ كان للجانب الصحي والتأثير النفسي في جلّ هذه الدراسات حيز كبير، كون هذا الفيروس مرتبط بالبشر بالدرجة الأولى. ومن أحدث نتائج الدراسات على هذا الوباء في مجال الالتزام بالاحترازات الصحية ما توصلت إليه نتائج دراسة (باتل وبيكر، 2020)، والتي توصلت إلى أن الالتزام الصحي يؤدي دوراً حيوياً في الحماية من هذا الفيروس، إذ أدى الالتزام الصحي إلى انخفاض معدل العدوى بنسبة تتراوح ما بين ٤٤٪-٨١٪ ومعدّل الوفيات بنسبة تتراوح ما بين 315-63%، كما أشار تقرير اللجنة الأوروبية لمكافحة الأمراض والوقاية إلى أهمية الالتزام الصحي للحدّ من انتشار هذا الوباء وتخفيض العبء على أنظمة الرعاية الصحية (منظمة الصحة العالمية، 2020).

وفي السياق نفسه أكّد مركز الدراسات البريطاني أنّ الالتزام بالإجراءات الصحية الوقائية والمفروضة على جميع الجنس البشري قد تكون تجربة غير مرضية بالنسبة للبعض منهم، خاصة أن لدى أولئك مستوى غير مناسب من الصلابة النفسية، ولا يملكون مستوى جيداً من المرونة النفسية والتي فرضها هذا الوباء، من مكوث الناس في المنازل وإغلاق الحدود، والتغيير في النظم التعليمية وغيرها (lee, 2020). كما حذر الأطباء وعلماء النفس من آثار الجائحة على الصحة النفسية للأفراد حاضراً ومستقبلاً، ودعوا إلى مراقبة آمنة للحالات النفسية لفئات مجتمعية بعينها، كما قاموا بمقارنات للحالة النفسية لعدد من المجتمعات والأفراد ما قبل كورونا وما سيحصل بعدها فاكتشفوا أن الوباء

غيّر من خارطة الصحة النفسية في العالم (ريان، 2006).

مشكلة الدراسة:

تعيش المملكة العربية السعودية كغيرها من دول العالم حالة من المرض والوباء نتيجة دخول فيروس معدٍ يسمى بالكورونا (COVID-19) إذ يعتبر من بين الفيروسات التاجية (السارس- وميرس) التي تغزو الجهاز المناعي الذي يدخل جسم الانسان بقصد تدمير نوع معين من الخلايا، والمتمثلة بالخلايا الرئوية، حيث لم يترك هذا الفيروس واحدة من دول العالم إلا أصابها وانتشر بها وبمراحله المختلفة (COVID-19) والمرحلة الثانية المتحور (COVID-20)، وهذا ما أكدته الإحصائيات والأرقام العالمية بأن هذا الوباء أصبح شبحاً يهدد الجميع في كل دول العالم وما تبعه من خوف وقلق كبيرين.

وبناء عليه، فقد عمدت معظم الدول إلى اتباع إجراءات وقائية صحية لمجتمعاتها ومنها المملكة العربية السعودية، والتي عمدت إلى اتخاذ حزمة من الاحترازات الصحية الوقائية المناسبة لمواجهة خطورة هذا الوباء كالحجر المنزلي، والعزل الصحي، واتباع إجراءات النظافة الشخصية كغسيل اليدين، ولبس الكمامات واستخدام المطهرات وغيرها من الاجراءات الوقائية. إلا أن هذه الإجراءات في بداية الجائحة كان تطبيقها والعمل بها في بعض الأوقات من الصعوبة بمكان، لأن النفس البشرية لم تعتد على مدار أعوام عديدة سابقة على هذا النوع من الإجراءات بالرغم من أهمية ذلك، حيث يُعد الوعي بالاحترازات الصحية في الوقت الحالي والقادم ومع صعوبة وجود علاج ناجح لهذا الفيروس هو الطريق الوحيدة للحماية من هذا الوباء، كما أن هنالك اتفاقاً وإجماعاً على أن وباء كورونا لا يؤثر على الصحة الجسدية والجسمية فقط، بل له تأثير مباشر لا يقل أهمية عن الجانب الجسمي وهو الصحة النفسية للفرد.

ومن الجانب النفسي تلعب المرونة النفسية دورًا هامًا في تحديد مدى قدرة الفرد على التكيّف مع الصعوبات والمواقف الضاغطة التي تواجه الفرد في حياته، فالشخص الصحيح نفسياً يمتلك اتزاناً انفعالياً يمكنه من السيطرة على انفعالاته بمرونة عالية، والتعبير عنها حسب طبيعة الموقف، وهذا بدوره يساعد الفرد على المواجهة الواعية لظروف الحياة وأزماتها، فلا يطرب أو ينهار للضغوط والصعوبات التي تواجهه. وبناء عليه فقد فرض فيروس كورونا على البشرية أجمع أنظمة غريبة منها النفسية، كتغيير بعض العادات والسلوكيات اليومية والعقلية والمعرفية، وهذا التغيير من الصعب تطبيقه لدى بعض البشر ممن لا يملكون سمة المرونة النفسية في شخصياتهم، حيث يصعب عليهم التكيف مع هذه الأنظمة. وعطفاً على ما سبق وجد الباحث أهمية دراسة موضوع العلاقة بين الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا والمرونة النفسية لدى عينة من أفراد لمجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين، ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة والإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى الوعي بالاحترازات الصحية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بالاحترازات الوقائية الصحية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، لجنسية، المستوى التعليمي، العمر)؟
- ما مستوى المرونة النفسية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة النفسية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، الجنسية، المستوى التعليمي، العمر)؟
- هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين مستوى الوعي بالاحترازات الصحية وبين المرونة النفسية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين؟

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية العلمية للدراسة من خلال جانبين؛ وهما على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تبرز أهمية الدراسة من خلال الآتي:

- تكمن أهمية هذا الموضوع بمسألة الكشف عن مستوى الوعي بالاحترازات الصحية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين للوقاية والحدّ من انتشار هذا الوباء، من حيث ماهية هذا الوباء وطبيعته وفق المفهوم الطبي من أجل رعاية الإنسان وصحّته من هذا الفيروس الذي أصبح مدار حديثنا اليومي.
- كما تكمن أهميته فيما تضيفه من معلومات وأدب نظري حول الوعي بالاحترازات الصحية، والمرونة النفسية، والتي قد يستفيد منها باحثون آخرون ضمن هذا المجال.
- تعد هذه الدراسة -على حدّ علم الباحث- الدراسة الأولى على صعيد المجتمع السعودي حول هذا الموضوع، ومن هنا اكتسبت الدراسة الحالية أهميتها لتناولها موضوع الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا وعلاقته بالمرونة النفسية.

- ستمثل الدراسة رافداً معرفياً للمكتبات السعودية، وقاعدة للبيانات، وخطوة أولى لانطلاق العديد من الباحثين في إجراء العديد من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بهذا الموضوع.

ثانياً: الأهمية العملية:

- تكمن الأهمية العملية للدراسة بالتوصيات والمقترحات التي ستخرج بها، والتي ستساهم في وضع العديد من الاستراتيجيات والتدابير والخطط الوقائية، والتي من شأنها التأكيد على أهمية الالتزام بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا.

- كما تبرز أهمية الدراسة العملية كونها قد تمهد لتطوير وبناء البرامج الإرشادية من قبل المختصين والمهتمين، وتُوجَّه لأفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين، وذلك لتسهم في تعزيز مستوى الوعي بالاحترازات الصحية الوقائية والمرونة النفسية لديهم.

- كما توفر هذه الدراسة مقياسا لقياس مستوى الوعي بالاحترازات الصحية وآخر لقياس المرونة النفسية.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى الوعي بالاحترازات الصحية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين.
- التعرف على الفروق في مستوى الوعي بالاحترازات الصحية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين وفق متغيرات (الجنس، الجنسية، المستوى التعليمي، العمر).
- التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين.
- التعرف على الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين وفق متغيرات (الجنس، الجنسية، المستوى التعليمي، العمر).
- التعرف على العلاقة بين مستوى الوعي بالاحترازات الصحية وبين المرونة النفسية لدى أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين.

محددات الدراسة:

حُددت الدراسة بأربعة حدود هي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على دراسة موضوع الوعي بالاحترازات الصحية وعلاقته بالمرونة النفسية وبالمقاييس المعدّة في الدراسة الحالية.
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت الدراسة على العام 2021.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المملكة العربية السعودية وتمثلت في خمس مناطق (الرياض، حائل، أبها، القريات، القصيم).
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين الذين يقيمون على أرض المملكة العربية السعودية من الذكور والإناث.

مصطلحات الدراسة:

الوعي بالاحترازات الصحية: يعرف حلاب (2018) الوعي بالاحترازات الصحية على أنها: جميع الأساليب والإجراءات الصحية، والسلوكيات التي يمارسها الفرد من أجل الحفاظ على مستوى صحي مناسب، على اعتبار أن صحة الفرد هي نتاج تكامل جوانب النمو الجسمية والعقلية والانفعالية والحركية. **وتعرف إجرائياً:** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الوعي بالإجراءات الوقائية الصحة المعد لأغراض هذه الدراسة.

المرونة النفسية: تعرف الهاشمية (2017) المرونة النفسية بأنها: القدرة على التغيير السريع والسهل للمواقف العقلية والسلوكية وفقاً للمقتضيات الجديدة المتغيرة، ويقابلها على العكس صلابة أو جمود التفكير الذي يعني الإبقاء على الحالات الجديدة على وضعها السابق، والبقاء في إطار المشكلات المحلولة مسبقاً دون البحث عن جديد، حيث لا يستطيع الفرد أن يرى بعيداً بتبديل الحل أو تغييره. **وتُعرف إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المرونة النفسية المعد لأغراض هذه الدراسة.

المجتمع السعودي: هو مجموعة من الأفراد يعيشون ضمن منطقة جغرافية محددة، تربط بينهم مجموعة من العلاقات المتشابكة، يسود فيها معتقدات وعادات وتقاليد وثقافات تؤطر البيئة الاجتماعية الخاصة بهم، وقوانين وأنظمة تجعل الحياة في هذه المجتمع قائمة على وجود أسس تنظيمية تضع الأشياء في مكانها الصحيح، ويعتنق شعب المملكة العربية السعودية العديد من القيم الاجتماعية المتأثرة بعادات وتقاليد المملكة القديمة، بما في ذلك الكرم، والشجاعة، وكرم الضيافة، والحفاظ على العلاقات الأسرية القوية، فضلاً عن القيم التي تعكس ثقافة المجتمع والقيم الإسلامية.

وحسب رؤية المملكة العربية السعودية 2030 يعرف المجتمع السعودي بأنه: مجتمع حيوي يوفّر للجميع حياة كريمة وسعيدة سيكون وفق رؤية 2030 أساساً قويًا للازدهار الاقتصادي. ومجتمعا حيوياً راسخ الجذور، متين البنيان، يستند إلى قيم الإسلام

المعتدل والانتماء للوطن والاعتزاز بالثقافة الإسلامية والتراث السعودي، ويوفر في الوقت ذاته خيارات ترفيه عالمية المستوى، ونمط حياة مستداماً، وتكافلاً اجتماعياً، ونظاماً فعالاً للرعاية الصحية والاجتماعية (رؤية المملكة، 2030).

الإطار النظري:

الوعي بالاحترازات الصحية:

إن مصطلح الاحترازات الصحية هو في الأساس مصطلح طبي يستخدم للدلالة على مدى استجابة المريض لمفاهيم الامتثال أو الالتزام أو الاتفاق، والتي تستخدم جميعها للدلالة على اتباع المريض للنصيحة الطبية بطريقة صحيحة (رفيقة، 2011)، وقد اتسع مفهوم الوعي بالاحترازات الصحية في العصر الراهن ليشمل جميع الأساليب والاحترازات الصحية، والسلوكات التي يمارسها الفرد من أجل الحفاظ على مستوى صحي مناسب، على أن اعتبار صحة الفرد هي نتاج تكامل جوانب النمو الجسمية والعقلية والانفعالية والحركية (الطحان، 1996).

تجربة المملكة العربية السعودية في التعامل مع جائحة كورونا قبل وأثناء الجائحة:

سعت المملكة العربية السعودية منذ عام (2014) إلى إنشاء أول مركز سيطرة وتحكم تشرف عليه وزارة الصحة يُعنى برصد الأمراض المعْدِية والأمراض الناشئة كفيروس كورونا المستجدّ، وقد بدأ المركز بممارسة مهامه منذ بداية حدوث التفشيات الوبائية بمدينة (واهان) الصينية، ويضم هذا المركز العديد من المنصات ذات العلاقة بالأوبئة كمنصات المختبرات، والمنشآت الصحية والأمراض المعدية وغيرها، ويعقد المركز اجتماعاته الدورية، حيث يبحث كل الموضوعات التي تخص التفشيات الوبائية المهددة للصحة العامة. علاوة على أن لدى وزارة الصحة خطّة طويلة المدى للاستعداد لجائحة الانفلونزا التي تحذر منها منظمة الصحة العالمية مع تحديث هذه الخطط مع المركز الوطني للوقاية من الأمراض وبمشاورة اللجنة الوطنية الاستشارية للأمراض المعدية التي ساعدت على التعامل مع جائحة كورونا.

بالإضافة إلى وجود التجمعات الصحية والشؤون الصحية في كافة أنحاء المملكة العربية السعودية، والتي عملت –منذ اللحظة الأولى لظهور هذا الوباء– على تطبيق كافة الإجراءات الاحترازية الوقائية حسب الأدلة الإرشادية التي تصدر من الإدارة العامة لمكافحة الأمراض المعدية حيث يعقد هذا المركز اجتماعاته الدورية لمناقشة الطرق وتفعيل خطط المجابهة في جميع الحالات (ظهور الوباء، وتفشي الوباء، والآثار المترتبة على هذا الوباء).

استعدادات المملكة العربية السعودية للتعامل مع جائحة كورونا قبل وأثناء الجائحة:

يمكن تلخيص جهود المملكة في مواجهة هذا الوباء على جميع الأصعدة والمستويات (الصحية والاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية) على النحو الآتي:

على المستوى الصحي: يعدّ القطاع الصحي في المملكة العربية السعودية من أقوى القطاعات على مستوى الشرق الأوسط من حيث الجاهزية والإمكانيات وتتلخص الاستعدادات في هذا المجال كالآتي:

- حرصت المملكة تجهيز على تحضير المستشفيات المرجعية بجميع مناطقها، والتي هي بالأساس موجودة ومجهزة على أرض الواقع للتعامل مع فيروس متلازمة الشرق الأوسط التنفسية بغرف عزل على مستوى عال من الجاهزية مما سهل المهمة على المعنيين بالقطاع الصحي.
- تجهيز وتحضير المستشفيات الاحتياطية منذ بداية يناير 2020.
- حرصت المملكة على التأكّد من وجود المخزون الدوائي الشخصي، كالأدوية المنقذة للحياة والسوائل الوريدية وأجهزة التنفس الاصطناعي.
- التحديث بصورة مستمرة لبرتوكولات التعامل مع وباء كورونا.
- تحضير الفرق الطبية المتواجدة في كافة مناطق المملكة، وفرق التدخل السريع المزودة بالأدوات اللازمة.
- التنسيق عالي المستوى بين وزارة الصحة وكافة قطاعات الدولة العامة والخاصة ذات العلاقة كالهلال الأحمر السعودي.
- حرصت المملكة – ومنذ اللحظات الأولى لنجاح أول لقاح عالمي لهذا الفيروس – على توفيره لكافة الموطنين بنوعيه البريطاني والامريكي.
- إعلان أرقام الطوارئ والفرق العاملة على مدار الساعة في وزارة الصحة.
- إصدار أحدث التطبيقات الصحية كتطبيق توكلنا وصحتي وتباعد وغيرها للإفادة منها في خدمة المواطنين أثناء هذه الجائحة وبعدها.

على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي:

- إيقاف الدراسة في المدارس والجامعات لمنع تفشي هذا الوباء وتحويل الدراسة عن بُعد وتوفير كافة المنصات التعليمية اللازمة للحفاظ على نسبة الفاقد التعليمي.

- وضع كافة تدابير التباعد الاجتماعي التي تحدّ من انتشار هذا الوباء من خلال الحد من الاحتكاك الجسدي بين المواطنين في الفضاءات العمومية وفي أماكن العمل.
- تعليق نشاطات نقل الأشخاص في بداية الجائحة واستئناف العمل عند تسطح منحنيات تفشي هذا الوباء.
- إغلاق المؤسسات والمحلات بشكل عام في كافة أنحاء المملكة واستئناف عملها حسب الوضع الوبائي بالمملكة.
- تعليق السفر ورحلات الطيران الداخلية والخارجية.
- تعليق الصلوات في المساجد ومناسك الحج والعمرة ضمن إجراءات احترازية عالية المستوى، واستئناء عملها حسب الوضع الوبائي العالمي والمحلي.
- الإبقاء دون المساس بمعاشات المواطنين في كافة مستوياتهم (الحقوي والشهري والنيل، 2020).

العوامل المؤثرة في الالتزام بالاحترازات الصحية على مستوى (المريض، والوضع الاجتماعي، والوضع الاقتصادي، والمستوى التعليمي).

العوامل المتعلقة بالمريض: لقد حددت المنظمة العالمية للصحة (2020)، العوامل المؤثرة في الالتزام الصحي ومنها العوامل المتعلقة بالمريض؛ يعتبر المريض الحجر الأساس في العملية العلاجية من أجل سيرورة جيدة للعملية العلاجية، وتعد معتقدات المريض وانفعالاته وكذلك سوابقه من العوامل التي تؤثر على سيرورة الالتزام، ومن العوامل المتعلقة بالمريض فيما يخص التزامه الصحي العمر، فقد أشار فينشام (Fincham, 2007) بأن الالتزام الصحي ينخفض مع التقدم في العمر، وعلى العكس يكون مرتفعا لدى الأطفال وصغار السن، ويمكن أن ترجع أسباب الالتزام الصحي لدى الأطفال الصغار إلى حرص أولياء أمورهم والدعم الاجتماعي المقدم لهم، وعلى العكس من ذلك نجد أن المسنين قد يعانون من أمراض عضوية أخرى، أو من النسيان، أو عدم وجود المتكفلين بهم على عكس الأطفال الصغار. ومنها العوامل المتعلقة بالمرض، وتؤثر طبيعة المرض على الالتزام الصحي لدى المرضى بطرق مختلفة، فقد يزيد المرض من امتثال المريض للشفاء، وقد يكون العكس حسب طبيعة المرض ودرجة خطورته التي يتصورها المريض، وكيف يعيشها، وتشير دراسة جيلسون وبالمر وشنايدر Gilsonab, Palmerb, Schneidera, (2005) إلى أن أسباب عدم الالتزام الصحي بسبب المرض يكون نتيجة عدم ظهور الأعراض أو استمرارها، وتحسن الحالة الصحية للمريض (دون شفائه التام).

العوامل المتعلقة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي والمستوى التعليمي:

يعد الوضع الاجتماعي، والاقتصادي، وكذلك المستوى التعليمي والدخل، من العوامل المؤثرة على الالتزام الصحي، فالوضع الاجتماعي للفرد إما أن يكون مساهما بإيجابية في التزامه الصحي وتقبله للعلاج خاصة عند توفر المساندة الاجتماعية من طرف العائلة وهذا من خلال المشاركة الفعالة والنشطة بحالة المريض الصحية وتشجيعه والمحافظة على جو الاستقرار العائلي، أما الجانب الاقتصادي فإن انخفاضه يجعل المريض غير قادر على نفقات العلاج ونقص وسائل النقل، كما أن عدم امتلاك التأمين الصحي يجعل مستوى الالتزام الصحي ينخفض. أما العوامل المتعلقة بالعلاقة طبيب/ مريض؛ فإن المريض يهتم كثيرا بنوعية العلاقة التي تربطه بالطبيب، إلا أن هناك بعض التحفظات التي يحملها المريض بخصوص هذه العلاقة، حيث تتركز الانتقادات الموجهة للقائمين بالرعاية الصحية عادة حول تدني التغذية الراجعة، واستخدام مصطلحات علمية معقدة بحيث لا يستطيع المريض فهمها في بعض الأحيان (أيلول، 2020).

ولقد ظهرت العديد من الاستراتيجيات التي يمكن أن توظف من قبل مقدمي الرعاية الصحية، سواء كانت تعليمية تنظيمية أو سلوكية، والتي من شأنها تعزيز الالتزام الصحي، منها: تعليم المرضى، يجب أن تشمل التدخلات التعليمية تقييما لمستوى المريض التعليمي، الثقافي وتحديد أهداف محددة، ومنها تحسين المعرفة والفهم، إذ يجب أن تكون الأهداف التربوية أوسع من اكتساب المعرفة وحدها، فالالتزام يعتمد على مشاركة المتعلم وليس فقط الاستماع، والقراءة، واستيعاب المعلومات (رفيقة، 2011).

أشكال وأنماط الالتزام الصحي:

1-ممارسة التمرينات الرياضية.

2-تناول الغذاء الصحي.

3-المحافظة على النمط السوي في النوم.

4-الاهتمام بسلوك الرعاية أو العناية الذاتية (الدوق، 2007).

وبناء على ما ذكر سابقاً، فقد تميزت المملكة العربية السعودية بتقديم حزمة من الاحترازات الصحية بوقتها المناسب، حيث وصفت بالاحترازات الحصيفة والقوية، فكانت مسبوقة بالعديد من هذه الاحترازات كأغلاق المدارس، والمنافذ الحدودية، ودور العبادة، ومنع التجول وغيرها من الاحترازات، وما من شك بأن هذه الاحترازات حدّت بدجة كبيرة جداً من انتشار ها الوباء

مقارنة ببعض الدول التي عملت على الإغلاقات الجزئية كالسويد وكوريا الجنوبية وغيرها من الدول.

المرونة النفسية:

يمرّ الأشخاص بالعديد من الضغوط والأزمات والحوادث التي يواجهونها في حياتهم، والتي يستجيب لها الشخص إما بالانفعال، أو بالإحساس بالحيرة، أو الغموض مع المواقف الصعبة. ومن يحاول أن يتأقلم ويتوافق معها يكن سويًا، وهو ما يسمى بالمرونة النفسية التي تجعل الفرد يتجاوز هذه الضغوطات ويتوافق معها (قاسم، 2018).

تعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس المرونة النفسية بأنّها "عملية التوافق الجيّد والمواجهة الإيجابية للشدائد، والصدمات، والنكبات أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر، مثل: المشكلات الأسرية، ومشكلات العلاقات مع الآخرين، والمشكلات الصحية الخطيرة، وضغوط العمل والمشكلات المالية" (ABA, 2002). ويعرفها الأحمدي (2007) بأنّها الاستجابة الانفعالية والعقلية التي تمكن الإنسان من التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة سواء كان هذا التكيف بالتوسط أو القابلية للتغير أو الأخذ بأيسر الحلول. كما يشير مفهوم المرونة إلى القدرة على التغيير السريع والسهل للمواقف العقلية والسلوكية وفقاً للمقتضيات الجديدة المتغيرة، ويقابلها على العكس صلابة أو جمود التفكير الذي يعني الإبقاء على الحالات الجديدة على وضعها السابق، والبقاء في إطار المشكلات المحلولة مسبقاً دون البحث عن جديد، حيث لا يستطيع الفرد أن يرى بعيداً بتبديل الحلّ أو تغييره (الهاشمية، 2017).

السمات الشخصية لذوي المرونة النفسية: إن إسقاط سمة المرونة النفسية على الأشخاص من حولنا لا يعني بالضرورة أنهم لا يعانون من مشاكل وضغوطات، فالألم الانفعالي أو الحزن أعراف شائعة بين الأشخاص الذين مرّوا بشدائد أو نكبات أو كوارث في حياتهم فالطريق إلى المرونة النفسية يتضمن المعاناة والكثير من الضيق فالحياة ليست دائماً مبهجه وليست دائمة المصائب والنكبات فسمة المرونة تتضمن سلوكيات وأفكار واعتقادات يمكن تعليمها وتعلّمها لأي شخص. ومن أهم سمات الشخصية المرنة:

1-القدرة على تحمّل الإحباطات.

2-الإيجابية والتكيّف مع الظروف المعاكسة.

3-مستوى التفاؤل العالي.

4-تنوع الأساليب المعرفية تبعاً لمقتضيات المواقف التي نواجهها.

5-ضبط النفس والانفتاح على الخبرات.

6-العمل بفاعلية وفقاً للقيم الشخصية (برقية، 2017: 16).

النماذج والنظريات المفسرة للمرونة النفسية

1) أنموذج مرازيك ومرازيك (Mrazek & Mrazek, 1987):

قدم مرازيك ومرازيك أنموذجاً للمرونة، يتضمن مهارات وعادات الحياة التي تساعد الفرد على مواجهة مخاطر البيئة، وتنطوي هذه المهارات والقدرات على الاستجابة السريعة للخطر، والنضج المبكر، والبحث عن المعلومات، والقدرة على خلق علاقات جديدة، والقدرة على تحمل المسؤولية الشخصية من أجل اتخاذ قرارات ناجحة، والقدرة على إعادة البناء المعرفي للأحداث من أجل معالجة الأحداث المؤلمة بطريقة تجعلها أكثر قابلية من وجهة نظر الفرد (Mrazek & Mrazek, 1987).

2) أنموذج كوفي (Covey, 1990):

قدم كوفي (covey, 1990) أنموذجاً يقوم على الاعتقاد بأن المرونة تنبع من مجموعة من المبادئ الدائمة المستقرة، وتتمحور هذه المبادئ حول التمتع بالنشاط وتحمل الفرد مسؤولية اختياراته وتصرفاته، وتوضيح القيم والأولويات قبل اختيار الأهداف، والعمل على إنشاء الاتصال والتواصل الفاعلين مع الآخرين بشكل يضمن التعاون معهم واحترام حقوقهم (53-51).

3) أنموذج ويكس (Wicks, 2005):

ترى ويكس أنّ المرونة تركيب معقد يتضمن بُعدين، يتمثل **البعد الأول** في الرؤية الشخصية، أي الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم ومكانته فيه، وهذه الرؤية تشمل القدرة على فهم الهدف والمعنى من الحياة، وأن يمتلك الفرد مبادئ وقيماً دائمة مستمرة، وتبني الفرد أهدافاً واضحة في الحياة. أما **البعد الثاني**، فيتمثل بتوقع المشكلات ومحاولة حلّها، بمعنى قدرة الفرد على توقع الخطر، والاستعداد المسبق للتعامل مع التهديد المدرك نحو الذات أو نحو الآخرين، وذلك من خلال التفكير والاستجابة السريعة للخطر، والبحث عن المعلومات الصحيحة، والقيام بمخاطرة حاسمة موجهة بعمليات اتخاذ قرارات فعالة وحاسمة، لمواجهة المواقف المختلفة (Wicks, 2005: 17).

وبناء على ما تقدم من هذه النظريات فإن الباحث يعزو المرونة النفسية لتفاعل ثلاثة عوامل رئيسة، الأول يتعلق بالأفراد أنفسهم، والثاني عوامل راجعة لبيئة الأفراد الأسرية، والعامل الثالث يتعلق بالبيئات الاجتماعية الأوسع.

الدراسات السابقة: يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، التي استطاع الباحث التوصل إليها من خلال مطالعة المصادر المعرفية والعلمية المختلفة، وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

العوامل المؤثرة في المرونة النفسية:

أشارت الجمعية الأمريكية لعلم النفس إلى وجود العديد من العوامل ذات العلاقة بالمرونة النفسية والتي تعمل على تعديل الآثار السلبية الناجمة عن مواقف الحياة الضاغطة، فقد بينت أن العامل الأساسي في تكوين المرونة النفسية هو وجود الرعاية، والدعم، والثقة والتشجيع سواء من داخل العائلة أو من خارجها، بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل قدرة الفرد على وضع خطط واقعية لنفسه، والثقة بالنفس، والنظرة الإيجابية للذات، وتطوير مهارات الاتصال والتواصل والقدرة على كبح المشاعر الحادة، ومن العوامل التي تساعد على استمرارية المرونة النفسية لدى الأفراد ما يأتي.

- القدرة على التكيف مع الضغوط النفسية بفاعلية وبطريقة صحية.
- امتلاك الفرد لمهارات حلّ المشكلات.
- اعتقاد الفرد بوجود شيء يمكن القيام به للسيطرة على المشاعر الحادة والتكيف مع الظروف الطارئة.
- توافر الدعم الاجتماعي.
- الاتصال والترابط مع الآخرين مثل العائلة أو الأصدقاء.
- المعتقدات الدينية.
- البحث عن المعاني الإيجابية للمواقف الصادمة

(Matthew, 2007).

الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الوعي بالاحترازات الصحية:

أجرى الحقوي وآخرون (2020) دراسة بعنوان «التدابير الصحية في مواجهة جائحة كورونا (COVID-19)، في المملكة العربية السعودية»، هدفت الدراسة إلى التعرف على التجهيزات السابقة للجائحة والعوامل التي تساعدت المملكة في التعامل معها. استخدم الباحثون المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أبناء المجتمع السعودي، كما استخدموا استبيان التدابير الصحية من إعدادهم. أظهرت النتائج أن الإجراءات الصحية الاحترازية التي اتخذتها المملكة أدت إلى إبطاء التفشي لهذا الوباء والتقليل بقدر الإمكان من الأعداد المصابة مما حال دون حدوث شلل في الخدمات الصحية المقدمة، كما أظهرت النتائج أن المملكة العربية السعودية تعتبر من أوائل الدول في معدل الوفيات المنخفض، وأن لديها خططاً سابقة لمواجهة هذا الوباء، وأن هنالك نظاماً صحياً قوياً ، ووعياً عالياً من قبل المواطنين بالإجراءات الاحترازية والأخذ بها، الأمر الذي أسهم في السيطرة على تفشي وانتشار هذا الوباء مقارنة بدول العالم الأخرى.

وأجرت سهايلية (2020) دراسة بعنوان الإجراءات الوقائية للتصدي لفيروس كورونا في الجزائر، هدفت الدراسة إلى التعرف على الإجراءات الوقائية للتصدي لفيروس كورونا في الجزائر على عينة من أفراد المجتمع الجزائري، استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، كما استخدم مقياس التدابير الصحية المعدّ لأغراض هذه الدراسة، أظهرت النتائج أن هنالك العديد من التدابير والإجراءات الوقائية الاحترازية التي اتخذتها الحكومة الجزائرية والتي أسهمت نوعاً ما في التقليل من انتشار وزيادة هذا الوباء، كما أظهرت أن المواطنين الجزائريين على وعي تام بخطورة هذا الوباء، وأن التزامهم التام وتقيدهم بالتعليمات الصحية والتدابير الوقائية سيقلل من انتشار هذا الوباء ويحافظ على سلامتهم وصحتهم.

أما دراسة عزيز (2020) بعنوان الضبط الإداري في حالة الطوارئ الصحية في العراق جائحة كورونا أنموذجاً، فقد هدفت إلى التعرف على وسائل الضبط الإداري العام والتدابير الوقائية الصحية التي اتخذتها الحكومة العراقية من أجل كبح انتشار هذا الوباء وضمان المحافظة على الصحة العامة للمجتمع، واستخدمت الباحثة المنهج المقارن لمقارنة التشريعات العراقية بدول الجوار فيما يخص التعامل مع هذه الجائحة، وأظهرت النتائج أن جميع التشريعات الوطنية اعتبرت المحافظة على الصحة العامة لأبناء المجتمع واجباً أساسياً على السلطة المختصة القيام به لصالح أفراد المجتمع، كما أظهرت النتائج وجود مشكلة في التلوث تتزايد وتتفاقم باستمرار فتسبب الأمراض والأوبئة المستوطنة وأبرزها كورونا، ولذا فرضت الحكومة العراقية قيوداً على الحقوق والحريات كتطبيق نظام الحجر الصحي من أجل التقليل من تفشي انتشار هذا الوباء.

وقام جرادات (2020) بدراسة بعنوان دور الحجر الصحي في الحد من انتشار فايروس كورونا المستجد في الأردن من المنظور الطبي والشرعي، هدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية الحجر الصي وفايروس كورونا وطبيعة هذا الوباء وأعراضه وكيفية التعامل معه وإجراءات الحجر الصحي قبل وبعد وقوع الأمراض المعدية والأوبئة وأهميتها من المنظور الطبي والشرعي. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وأظهرت النتائج أن هنالك توافقاً بين الطب والفقه الإسلامي في ترسيم المبادئ والإجراءات التي تتعلق بالحجر الصحي ورعاية صحة الإنسان وحفظ النفس البشرية من الإصابة بالأمراض المعدية، كما أظهرت النتائج ضرورة

الالتزام بالحجر الصحي وإجراءاته واتباع تدابير السلامة العامة والخاصة الصادرة عن الجهات الطبية المختصة والذي يعد هذا من الإجراءات الدينية والاخلاقية.

كما أجرى الحارثي (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى السلوك الصحي ومدى تأثيره على الكلية والمستوى الدراسي والاقتصادي ومستوى تعليم الوالدين لطلبة جامعة أم القرى، تكونت العينة من (1200) طالباً، استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لأغراض الدراسة، كما استخدم مقياس السلوك الصحي من إعداد الباحث، وأوضحت النتائج أن مستوى السلوك الصحي كان ضمن المتوسط، ولا توجد فروق في مستوى السلوك الصحي تعزى للكلية أو المستوى الدراسي، في حين تبين وجود فروق تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري لصالح الأسر التي دخلها الشهري أكثر من 5000 ريال شهريا.

كما أجرى الصمادي (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى السلوك الصحي لطلبة جامعة اليرموك ومدى اختلافه حسب متغير الجنس والكلية والدخل الاقتصادي والمستوى الدراسي للطالب والأسرة ومستوى تعليم الأب، تكونت العينة من (955) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، تم اختيارهم عشوائياً من جميع التخصصات، اتبع الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن السلوك الصحي لدى طلبة جامعة اليرموك كان ضمن المتوسط وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير مستوى تعليم الأب لصالح الطلبة الذين كان تعليم آبائهم بدرجة دبلوم أو بكالوريوس أو ماجستير فأكثر مقارنة مع من كان مستوى تعليم آبائهم توجيهي فما دون.

وهناك دراسة قام بها خلفي (2013) هدفت إلى معرفة أثر الضبط على مستوى الوعي الصحي لدى الطلبة في الجزائر، تكونت العينة من (252) طالباً وطالبة، استخدم الباحث فيها مقياسي الضبط ومستوى الوعي الصحي من إعداد الباحث، كما استخدم المنهج الوصفي في دراسته، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الوعي الصحي لدى الطلبة عالٍ، كما تبين وجود فروق في مستوى الوعي الصحي لصالح الإناث، ووجود فروق لدى الأفراد الذين يزيد عمرهم عن 25 سنة عن الأفراد الذين يقل عمرهم عن 25 سنة.

وفي دراسة قام بها عبد الحق وشناعة ونعيرات والعمد (2012) هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي الصحي لدى طلبة جامعة النجاح وجامعة القدس، تكونت العينة من (800) طالبٍ، أظهرت النتائج أن مستوى الوعي الصحي لدى أفراد العينة كان متوسطاً، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الصحي تُعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة القدس ولصالح الكليات العلمية، ولمتغير الجنس ولصالح الطالبات، ولمتغير المعدل التراكمي ولصالح المعدل التراكمي الأعلى.

وفي دراسة قام بها الخطايبة الرواشدة (2003) هدفت إلى الكشف عن مستوى الوعي الصحي لدى الطالبات في الأردن وطبقت على عينة مكونة من 678 طالبة، توصلت النتائج إلى انخفاض مستوى الوعي الصحي، وكان مستوى الوعي الصحي لدى ذوي مستوى المعيشة المرتفع أعلى من ذوي المستوى المتوسط والمنخفض.

وأجرى الرزامي (1999) دراسة هدفت إلى الوقوف على مستوى الوعي الصحي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في اليمن، وتكونت العينة من (987) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الوعي الصحي لدى الطلبة متدنٍ جداً، وأن مستوى الوعي الصحي يختلف وفقاً للجنس لصالح الطالبات.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الوعي بالإجراءات الوقائية الصحية للحماية من فيروس كورونا، يتضح أن بعضها هدف إلى الكشف عن التدابير والاجراءات الوقائية الصحية لدى أفراد المجتمع؛ كدراسة الحقوي (2020)، سهايلة (2020)، وهدف بعضها إلى دراسة الحجر الصحي كدراسة عزيز (2020)، وجرادات (2020) والبعض الآخر هدف في دراسته إلى تناول ودراسة السلوك الصحي وتأثيره عند الطلبة كدراسة الحارثي (2014)، والصمادي (2013) والبعض هدف إلى دراسة الوعي الصحي كدراسة خلفي (2013)، وعبدالحق وآخرون (2012)، والخطايبة والرواشدة (2003)، والرزامي (1999).

كما يلاحظ تباين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، فقد أظهرت بعض الدراسات أن مستوى الوعي الصحي لدى أفراد المجتمع كان عالياً بالتعامل مع هذا الوباء كدراسة الحقوي (2020)، وسهايله (2020)، في حين أظهرت نتائج دراسة عزيز (2020) أن هنالك انتشارا لهذا الوباء في العراق، بينما أشارت دراسات إلى ضرورة الالتزام بالإجراءات الوقائية الاحترازية كدراسة الحقوي (2020)، وسهايلة (2020)، وعزيز (2020) وجرادات (2020) كما أظهرت بعض نتائج الدراسات أن مستوى الوعي كان منخفضًا، كدراسة الرزامي (1999)، الخطايبة والرواشدة (2003)، في حين أظهرت بعضها مستوى متوسطاً من الوعي الصحي كدراسة عبد الحق وآخرين (2012).

الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المرونة النفسية:

أجرى الشيخ (2017) دراسة بعنوان المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية

والرضا عن الحياة، تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبه، استخدم الباحث فيها مقياسي المرونة النفسية والرضا عن الحياة، معتمداً على المنهج الوصفي التحليلي، وتبين من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والرضا عن الحياة لدى أفراد طلبة جامعة دمشق، وأن الإناث أكثر مرونة من الذكور.

كما أجرى جعفر (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المرونة لدى المراهقين النازحين وغير النازحين، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في المرونة لدى كل من النازحين وغير النازحين تبعاً لمتغيري العمر، والنوع الاجتماعي، وتكونت العينة من (160) مراهقاً ومراهقة من النازحين في محافظة بغداد، وقد أظهرت النتائج أن المراهقين النازحين وغير النازحين (ذكوراً وإناثاً) لديهم مرونة إيجابية ولكل الأعمار المشمولة بالبحث، وأنه لا يوجد أثر لمتغير العمر، وأن الإناث أكثر مرونة من الذكور.

كما قام الخطيب (2006) بدراسة بعنوان تقييم عوامل مرونة الأنا في مواجهة الأحداث الصادمة، هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المكونة لمرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني ذكوراً وإناثاً في مواجهة الأحداث الصادمة، وتكونت عينة الدراسة من (317) طالباً وطالبة، استخدم الباحث مقياسي مرونة الأنا والأحداث الصادمة، وأظهرت النتائج تمتع الشباب الفلسطيني بدرجة عالية من مرونة الأنا في الأحداث الصادمة التي تفرض عليهم، كما أظهرت أن الذكور يتمتعون بمرونة الأنا أكثر من الإناث.

وفي دراسة أجراها سيلس وآخرون (Sills et al, 2006) هدفت إلى بحث العلاقة بين المرونة وبين سمات الشخصية وأسلوب مواجهة الضغوط والأعراض النفسية لطلبة الجامعة، وتكونت العينة من (132) طالباً وطالبة من جامعة ولاية سان دياكو، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين المرونة وبين الأعراض النفسية وأسلوب مواجهة الضغوط. كما توصلت إلى أن المرونة النفسية تربطها علاقة سلبية بالعصاب، وعلاقة إيجابية بالانبساطية والوعي وصحوة الضمير.

وهناك دراسة أجراها الكبيسي (1989) هدفت إلى التعرف على علاقة الأسلوب المعرفي (التصلب، المرونة) بحلّ المشكلات، والكشف عن الفروق في كلا المتغيرين على وفق متغير الجنس، وتألّفت العينة من (432) طالباً وطالبةً من جامعة بغداد، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ضعيفة بين الأسلوب المعرفي (التصلّب، المرونة) وحلّ المشكلات، كما كان الذكور أكثر مرونة من الإناث.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء مطالعة الدراسات السابقة التي تناولت المرونة النفسية، يتضح أن بعضها هدف إلى الكشف عن مستوى المرونة؛ كدراسة الشيخ (2017) ودراسة جعفر (2015)، وتناول بعضها الآخر كدراسة سيلس وآخرون (Sills et al, 2006) إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة وبين سمات الشخصية وأسلوب مواجهة الضغوط والأعراض النفسية، بينما هدفت بعضها إلى التعرف على علاقة الأسلوب المعرفي (التصلب، المرونة) بحل المشكلات؛ الكبيسي (1989)، وبعضها تناول تقييم عوامل مرونة الأنا وعلاقتها بالأحداث الصادمة كدراسة الخطيب (2006).

يلاحظ تباين النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، فقد أظهرت بعض الدراسات أن مستوى المرونة مرتفعٌ، كدراسة جعفر (2015)، ودراسة الخطيب (2006)، وأشار بعضها الآخر إلى وجود علاقة ضعيفة بين الأسلوب المعرفي (التصلب، المرونة) وحلّ المشكلات؛ كدراسة الكبيسي (1989). كما أظهرت بعض النتائج وجود علاقة بين المرونة وبين الأعراض النفسية وأسلوب مواجهة الضغوط؛ كدراسة سيلس وآخرين (Sills et al, 2006)، ودراسة الشيخ (2017).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة على كلا المتغيرين، بمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، يتضح اهتمامها بتناول متغيري الدراسة، ولكن لم تتناول هذه الدراسات- إن كانت العربية أم الأجنبية- موضوع الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا (COVID-19) وعلاقته بالمرونة النفسية، بالرغم من أهمية هذه المتغيرات لدى أفراد المجتمع في ظل الظروف الراهنة، كما أنها لم تأتِ أية دراسة متضمنة المتغيرين معاً -على حد علم الباحث-. وبالتالي فإن ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تتناول موضوعاً على درجة من الأهمية تتمثل في التعرف إلى مستوى الوعي بالاحترازات الصحية للوقاة من فيروس كورونا (COVID-19) وعلاقته بالمرونة النفسية، وهذا ما لم تتناوله، أو تتطرق له الدراسات السابقة، وبخاصة في البيئة العربية، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع الدراسة، ويعرف المنهج الوصفي بالمنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا بوصفها وتوضيح خصائصها، وكميا بإعطائها وصفا رقميا من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها

أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (ملحم، 2020).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين على أرض المملكة العربية السعودية. والبالغ عددهم حسب الهيئة العامة للإحصاء في السعودية لعام (2021)، (34813871) أربعة وثلاثين مليون وثماني مائة وثلاثة عشر ألفاً وثماني مائة وإحدى وسبعون نسمة، ويشير مجتمع الدراسة إلى جميع الأفراد، أو الأشياء، أو العناصر التي لها خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، والتي يسعى الباحث لدراستها (عودة وملكاوي، 1987).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (229) فرداً، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، ويمثلون جميع متغيرات الدراسة. والعينة هي ذلك النموذج من الأفراد أو الوحدات التي يختارها الباحث من مجتمع الدراسة، والتي تمثل وحدات الدراسة البحث بالصفات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية التي يهتم بها الباحث (أبو علام، 2007). وقد كانت خصائصهم الديمغرافية كما في الجدول (1).

جدول (1) توزع العينة حسب الخصائص الديمغرافية

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	199	86.9
	أنثى	30	13.1
الجنسية	سعودي	171	74.7
	غير سعودي	58	25.3
الحالة الاجتماعية	متزوج	120	52.4
	أعزب	109	47.6
العمر	أقل من 30	102	44.5
	من 30 إلى أقل من 40	54	23.6
	من 40 إلى أقل من 50	42	18.3
	50 سنة فأكثر	31	13.5
المستوى التعليمي	جامعي	192	83.8
	غير جامعي	37	16.2

يبين الجدول (1) أن 86.9% من أصل 229 فرداً هم أفراد العينة المختارة من المجتمع السعودي كانوا من الذكور، و74.7% من المواطنين السعوديين، في حين أن المتزوجون 52.4% مقابل 47.6% أعزب. أما بالنسبة للعمر فقط شكلت الفئة العمرية (أقل من 30 سنة) ما يقارب نصف العينة بنسبة 44.5% تليها الفئة (من 30 إلى أقل من 40) بنسبة 23.6%، ثم الفئة (من 40 إلى أقل من 50) 18.3% وأخيراً الفئة (50 سنة فأكثر) بنسبة 13.5%. كما تبين أن 83.8% من العينة هم جامعيون والباقي غير جامعيين.

أدوات الدراسة:

قام الباحث بإعداد مقياسين هما: مقياس الوعي بالاحترازات الصحية، ومقياس المرونة النفسية، وذلك في ضوء عددٍ من الدراسات والأبحاث في هذا المجال. وفيما يلي عرضٌ تفصيلي لتلك الخطوات:

أولاً: مقياس الوعي بالاحترازات الصحية

من خلال الاطلاع على ما ورد في التراث النظري، والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا (COVID-19)، تمكَّن الباحث مبدئياً من صياغة (26) فقرة لتشكل الصورة الأولية لمقياس الوعي بالاحترازات الصحية، حيث استفاد الباحث في بناء المقياس من بعض الدراسات السابقة كدراسة الحقوي وآخرين (2020)، ودراسة سهايلية (2020). تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح الإجابات على هذا المقياس كالآتي (موافق بشدة=5، موافق=4، محايد=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1).

صدق مقياس الوعي بالاحترازات الصحية:

قام الباحث بإجراء ثلاثة أنواع من الصدق هي:

1. **صدق المحكمين:** قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (9) محكمين

من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة اليرموك، وجامعة حائل، وجامعة الطائف، وذلك من أجل إبداء الملاحظات والرأي حول ملاءمة فقرات الأداة ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة، واعتمد الباحث ما نسبته (85%) من إجماع المحكمين لحذف أو إضافة أي فقرة، وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين، تم حذف فقرتين من فقرات المقياس ودمج أربع فقرات مع فقرات أخرى مشابهه بناء على رأي أغلبية المحكمين لتصبح الأداة مكونة من (20) فقرة بصورتها النهائية مناسبة لأهداف الدراسة الحالية، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الأداة للكشف عن مستوى الوعي بالاحترازات الصحية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

2.صدق تمييز فقرات مقياس الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا (COVID-19):

جدول (2) يوضح القوى التمييزية لفقرات مقياس الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا (COVID-19) بأسلوب العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف				متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
1	5.00	0.000	4.55	0.522	2.887	0.016	11	4.82	0.603	3.64	1.206	2.907	0.011
2	5.00	0.000	4.18	0.603	4.500	0.001	12	5.00	0.000	4.00	0.632	5.244	0.000
3	5.00	0.000	3.82	0.874	4.485	0.001	13	5.00	0.000	3.91	0.701	5.164	0.000
4	5.00	0.000	3.73	0.786	5.369	0.000	14	5.00	0.000	2.82	0.751	9.639	0.000
5	4.82	0.405	3.09	1.136	4.750	0.000	15	5.00	0.000	3.64	0.505	8.964	0.000
6	4.64	0.674	3.91	0.701	2.481	0.022	16	4.91	0.302	2.73	1.272	5.535	0.000
7	4.91	0.302	3.91	0.701	4.348	0.000	17	4.91	0.302	3.00	0.894	6.708	0.000
8	5.00	0.000	3.91	0.944	3.833	0.003	18	5.00	0.000	4.00	0.775	4.282	0.002
9	5.00	0.000	3.91	0.831	4.353	0.001	19	5.00	0.000	4.18	0.874	3.105	0.011
10	4.91	0.302	4.00	1.265	2.319	0.040							

3.صدق بناء مقياس الوعي بالاحترازات الصحية:

وفي هذا النوع يتم إيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمقياس (الجلبي، 2005؛ فرج، 2007).

وللتحقق من صدق بناء مقياس الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا (COVID-19)، قام الباحث باستخراج العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بالاعتماد على درجات أفراد العينة الاستطلاعية البالغ حجمها (39) فرداً، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، عند مستوى دلالة (0.05)*، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا (COVID-19)

رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
1	*334.	6	**483.	11	**638.	16	**762.
2	**592.	7	**628.	12	**661.	17	**742.
3	**569.	8	**631.	13	**667.	18	**696.
4	**700.	9	**730.	14	**745.	19	**708.
5	**594.	10	**510.	15	**735.		

*الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 1%

ثبات مقياس الوعي بالاحترازات الصحية:

وقد قام الباحث باستخراج ثبات مقياس الوعي بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا (COVID-19) بطريقة الاتساق الداخلي للمفردات (ألفاكرونباخ)، وذلك بالاعتماد على عينة الصدق البالغة (39) فرداً، وقد بلغ الثبات بهذه الطريقة (0.915) وهو معامل ثبات عال وفقاً لما ذكره (كرونباخ) والذي يشير إلى أن المقاييس الجيدة هي التي تعطي ثباتاً لا يقل عن (0.60) (عبد الهادي، 2002).

ثانياً: مقياس المرونة النفسية

من خلال الاطلاع على ما ورد في التراث النظري، والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع المرونة النفسية، تمكّن الباحث مبدئياً من صياغة (23) فقرة لتشكل الصورة الأولية لمقياس المرونة النفسية، حيث استفاد في بناء المقياس من بعض الدراسات السابقة كدراسة الشيخ (2012)، ودراسة الخطيب (2006). تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح الإجابات على هذا المقياس كالآتي (موافق بشدة=5، موافق=4، محايد=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1).

صدق مقياس المرونة النفسية:

ولغرض التحقق من صدق فقرات مقياس المرونة النفسية، قام الباحث بإجراء ثلاثة أنواع من الصدق هي: صدق المحكمين وصدق التمييز وصدق البناء، وفيما يلي عرضٌ لذلك:

1. **صدق المحكمين:** قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (9) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة اليرموك، وجامعة حائل، وجامعة الطائف، وذلك من أجل إبداء الملاحظات والرأي حول ملاءمة فقرات الأداة ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة، واعتمد الباحث ما نسبته (85%) من إجماع المحكمين لحذف أو إضافة أي فقرة، وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين، تم حذف ثلاث فقرات من فقرات المقياس وتعديل بعض الصيغ على فقرتين بناء على رأي أغلبية المحكمين لتصبح الأداة مكونة من (20) فقرة بصورتها النهائية مناسبة لأهداف الدراسة الحالية، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الأداة للكشف عن مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

2.صدق تمييز فقرات مقياس المرونة النفسية:

وللتحقق من صدق تمييز فقرات مقياس المرونة النفسية، قام الباحث بتطبيق المقياس على نفس العينة الخاصة بتحليل فقرات مقياس الوعي بالإجراءات الوقائية الصحية والبالغ حجمها (39) استمارة، بواقع (11) فرداً لكل مجموعة (عليا 27% ودنيا 2%)، ولاستخراج الفروق بين المجموعتين (العليا والدنيا) استخدم الباحث اختبار (T.test) لعينتين متطرفتين، عند مستوى دلالة (0.05)*، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح القوى التمييزية لفقرات مقياس المرونة النفسية بأسلوب العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف				متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
1	4.91	0.302	4.27	0.647	2.958	0.010	11	4.91	0.302	3.82	0.751	4.472	0.001
2	4.91	0.302	4.00	0.632	4.303	0.000	12	5.00	0.000	3.45	0.688	7.455	0.000
3	5.00	0.000	4.64	0.674	1.789	0.104	13	4.91	0.302	3.45	0.820	5.521	0.000
4	5.00	0.000	3.45	0.934	5.487	0.000	14	5.00	0.000	3.73	0.467	9.037	0.000
5	5.00	0.000	3.73	0.467	9.037	0.000	15	5.00	0.000	3.82	0.603	6.500	0.000
6	5.00	0.000	3.55	1.036	4.658	0.001	16	5.00	0.000	3.82	0.603	6.500	0.000
7	5.00	0.000	3.91	0.539	6.708	0.000	17	4.91	0.302	3.82	0.751	4.472	0.001
8	4.91	0.302	3.73	0.905	4.111	0.001	18	5.00	0.000	4.18	0.603	4.500	0.001
9	5.00	0.000	3.91	0.302	12.000	0.000	19	5.00	0.000	3.55	0.820	5.882	0.000
10	5.00	0.000	3.00	0.894	7.416	0.000	20	5.00	0.000	3.73	0.786	5.369	0.000

نلاحظ من الجدول السابق (3) أن جميع الفقرات كانت مميزة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أقل من (0.05). باستثناء الفقرة الثالثة (قدر الله نافذ وهو معين لي في كل أمور حياتي) حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.104) وهي أكبر من 0.05 لذلك رأى الباحث حذف هذه الفقرة. وبذلك أصبح عدد فقرات هذا المقياس 19 بدل 20.

3.صدق بناء مقياس المرونة النفسية:

قام الباحث باستخراج العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) عند مستوى دلالة (0.05)*، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) يوضح معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية

رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
1	.494**	6	.696**	11	.718**	16	.549**
2	.685**	7	.767**	12	.807**	17	.788**
3	.412**	8	.730**	13	.697**	18	.454**
4	.777**	9	.811**	14	.774**	19	.516**
5	.855**	10	.805**	15	.756**	20	.676**

*الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 1%

نلاحظ من الجدول السابق (4) أن جميع فقرات المقياس كانت متجانسة، حيث كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.0.05).

وتأسيسًا على نتائج جدولي صدق التمييز وصدق البناء فقد استقر المقياس كما هو بصورته النهائية بعدد (19) فقرة وبخمسة بدائل للاستجابة على كل فقرة.

ثبات مقياس المرونة النفسية:

وللتحقق من ثبات مقياس المرونة النفسية، قام الباحث باستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمفردات (ألفاكرونباخ)، وذلك بالاعتماد على عينة الصدق البالغة (39) فرداً، وقد بلغ الثبات بهذه الطريقة (0.939) وهو معامل ثبات عال.

الوسائل الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-test) لعينة واحدة، لاستخراج مستوى كلٍ من الوعي بالاحترازات الصحية والمرونة لنفسية لدى أفراد العينة بشكل عام.
- اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، لاستخراج القوى التمييزية لفقرات مقياسي الوعي بالاحترازات الصحية والمرونة النفسية بطريقة المجموعتين المتطرفتين، واستخراج الفروق في مستوى الوعي بالاحترازات الصحية والمرونة النفسية لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير (الجنس).
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لاستخراج الفروق في مستوى الوعي بالاحترازات الصحية ومستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة وفقاً لمتغيري (العمر، المستوى التعليمي).
- معامل ارتباط بيرسون، لاستخراج صدق البناء لمقياسي الوعي بالاحترازات الصحية والمرونة النفسية (ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس)، واستخراج العلاقة بين الوعي بالاحترازات الصحية وبين المرونة النفسية.
- معادلة ألفا كرونباخ، لاستخراج ثبات مقياسي الوعي بالاحترازات الصحية والمرونة النفسية بطريقة الاتساق الداخلي للمفردات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة على السؤال الأول:

ما مستوى الوعي بالاحترازات الصحية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين؟

تم قياس الإجابات على هذا السؤال باستخدام متوسط الدرجات المحصلة من إجابات عينة البحث على مقياس الوعي بالاحترازات الصحية، وتم استخدام التحليل الوصفي كالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية. وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5) نتائج اختبار ت لعينة واحدة للكشف عن دلالة الفرق بين الوسط الحسابي الحقيقي لإجابات العينة والوسط الفرضي*، والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول مقياس الوعي بالاحترازات الصحية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى	ت	مستوى الدلالة
1	لديّ معرفة واطلاع على الاحترازات الصحية التي تصدرها وزارة الصحة للوقاية من فيروس كوفيد (19)	4.69	0.660	1	مرتفع جداً	38.639	0.000
2	أحرص على التباعد الاجتماعي أثناء تواجدي في الأماكن العامة.	4.52	0.747	4	مرتفع جداً	30.700	0.000
3	التزم بارتداء الكمامة والقفازات في جميع الاماكن وبكل الاوقات.	4.20	0.890	13	مرتفع جداً	20.409	0.000
4	أحرص على توفير أدوات الحماية الشخصية لبيتي ومكتبي.	4.35	0.839	9	مرتفع جداً	24.427	0.000
5	أحرص على عدم مصافحة الآخرين أثناء لقائي بهم حفاظاً على صحتي.	3.97	1.104	17	مرتفع	13.232	0.000
6	قمت بتقنين زياراتي العائلة لأصدقائي اثناء جائحة كورونا.	4.29	0.896	11	مرتفع جداً	21.761	0.000
7	أقوم بتوعية عائلتي الصغيرة بين الحين والآخر من خطر تفشي وباء فيروس كورنا كوفيد -19.	4.36	0.834	8	مرتفع جداً	24.638	0.000
8	أقوم بغسل يديّ وتطهيرها بعد أداء معظم مهامي اليومية في العمل وغيره.	4.45	0.780	5	مرتفع جداً	28.131	0.000
9	أحرص على متابعة البرتوكولات الصحية الصادرة من الجهات المعنية حول جائحة كورونا وألتزم بها	4.42	0.827	7	مرتفع جداً	26.051	0.000
10	قمت بتلقي لقاح كورنا بدافع ذاتي وذلك لإيماني بأهميته	3.94	1.385	18	مرتفع	10.261	0.000
11	أحتفظ بأرقام وزارة الصحة من أجل التعامل مع أي طارئ خلال جائحة كورنا	4.12	1.055	14	مرتفع	16.034	0.000
12	عندما أعرف بتسجيل حالة مؤكدة لأحد اصدقائي في العمل أو على المستوى الشخصي أتبع الإجراءات الاحترازية	4.55	0.780	3	مرتفع جداً	30.176	0.000
13	أحرص على قراءة ملصقات التوعية الموجودة في جميع المداخل والاماكن البارزة حول هذه الجائحة	4.26	0.960	12	مرتفع جداً	19.886	0.000
14	أتابع جميع الفيديوهات المفيدة والخاصة بالتوعية من هذه الجائحة	3.89	1.110	19	مرتفع	12.082	0.000
15	أحرص على إحضار جميع المطهرات والكمامات في منزلي لاستخدامها بالوجه الصحيح	4.33	0.819	10	مرتفع جداً	24.622	0.000
16	أبلغ الجهات المعنية حينما أتأكد من وجود حالة لشخص مشتبه بإصابته بهذا الفيروس	4.04	1.091	15	مرتفع	14.471	0.000
17	أحرص على عدم استخدام المصاعد الكهربائية وكبائن الصرفات في البنوك والبصمات إلا للضرورة	4.01	1.114	16	مرتفع	13.762	0.000
18	أقدم المعلومات المفيدة والمؤكدة ومن المصادر الرسمية للأشخاص إذا أتيح لي المجال	4.44	0.779	6	مرتفع جداً	27.984	0.000
19	أهتم بعنايتي الشخصية كالاستحمام الدوري، وغسل اليدين، وتطهير الملابس وغيرها	4.61	0.671	2	مرتفع جداً	36.246	0.000
	مقياس الوعي بالإجراءات الاحترازية	4.29	0.627		مرتفع جداً	31.058	0.000

*الوسط الفرضي =مجموع درجات مقياس ليكرت الخماسي تقسيم 5=(5+4+3+2+1)/5=3** مرتفع جداً (4.21–5.0)، مرتفع (3.41–4.20)، متوسط (2.60–3.40)، منخفض (1.81–2.60)، منخفض جداً (1.0–1.80).

تم ترتيب فقرات مقياس الوعي بالاحترازات الصحية من الأكثر توافراً (وعياً لها) إلى الأقل توافراً من وجهة نظر العينة وبناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (5)، حيث كانت أكثر فقرة توافراً هي الفقرة الأولى (لدي معرفة واطلاع على الاحترازات الصحية التي تصدرها وزارة الصحة للوقاية من فيروس كوفيد (19) بمتوسط (4.69) من 5 يشير إلى مستوى وعي مرتفع جداً، وفي المرتبة الثانية الفقرة التاسعة عشرة (أهتم بعنايتي الشخصية كالاستحمام الدوري، وغسل اليدين، وتطهير الملابس وغيرها) بمتوسط (4.61) من 5 يشير إلى مستوى وعي مرتفع جداً أيضاً، أما الفقرة التي تملك العينة الأقل وعياً حولها فهي الفقرة الرابعة عشرة (أتابع جميع الفيديوهات المفيدة والخاصة بالتوعية من هذه الجائحة) بمتوسط (3.89) من 5 يشير إلى مستوى وعي مرتفع، أما بالنسبة للمقياس بشكل عام فقد جاء عند مستوى وعي مرتفع جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام 4.29.

أما بالنسبة لدلالة الفرق بين الوسط الحقيقي والوسط الفرضي فقد دلت نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة على وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح الوسط الحقيقي (مستوى الدلالة أقل من 0.05) بالنسبة للمقياس بشكل عام وعلى مستوى فقرات المقياس، وهذا يشير إلى وجود وعي بالاحترازات الصحية لدى العينة، وهذا الوعي ما بين مرتفع ومرتفع جداً. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون الوعي بالاحترازات الصحية هو من أهم الجوانب التي يجب توفيرها للإنسان في حياته، من منطلق أن العقل السليم والجسم السليم والصحة النفسية والاجتماعية السليمة أوجه متكاملة من النمو للشخصية الإنسانية، وانطلاقا أيضا من أهمية أن يتمتع الإنسان بأعلى مستوى من الوعي الصحي، حتى يتمكن الفرد من حماية نفسه وأسرته ومجتمعه المحلي من مختلف الصدمات مثل اعتلال الصحة وظهور بعض الفيروسات كفيروس كورونا والأحداث المتطرفة وغير ذلك، حيث كان من الطبيعي أن يكون مستوى الوعي بالاحترازات الصحية مرتفعاً لدى أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين، نظرا لحرفية الدولة في التعامل مع هذه الجائحة من حيث الاستعدادات القبلية التي سبقت الجائحة والمعلنة على موقع وزارة الصحة، بالإضافة إلى مركزية العمل في الوزارة واستعداداتها التامة في توعية جميع المواطنين القاطنين على أرض المملكة العربية السعودية فبهذه الاجراءات والتدابير هم يهدفون إلى الحدّ من انتشار الإصابة بالمرض من فيروس كورونا ويهتمون أيضا بالجوانب الوقائية، فضلاً عن قناعاتهم بأن الأمراض المعدية الناتجة عن فيروس كورونا تنتقل حتى من الأشخاص الذين لا تظهر عليهم أي أعراض، وهي تكثر بين أفراد المجتمع الذين لا يلتزمون ولا يسلكون سلوكاً صحياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحقوي (2020)، ودراسة سهايلة (2020)، ودراسة خلفي (2013) والتي توصلت إلى أن مستوى الوعي بالاحترازات الصحية لدى أفراد العينة كانت مرتفعة ولديهم وعي وتفهم عالٍ بهذه الاحترازات، بينما اختلفت مع نتائج كل من دراسة الحارثي (2014)، ودراسة الصمادي (2013)، ودراسة عبدالحق وآخرين (2012)، والتي توصلت جميعها إلى أن مستوى الالتزام الصحي كان متوسطاً ودراسة الرزامي (1999) والتي توصلت أن مستوى الالتزام الصحي كان منخفضاً جداً.

الإجابة على السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الوعي بالاحترازات الوقائية الصحية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، الجنسية، المستوى التعليمي، العمر)؟

قبل اختيار الأساليب الإحصائيَّة الملائمة للمعالجة الإحصائيَّة لبيانات الدراسة، قام الباحث بالتأكد من اعتدالية توزيع البيانات، لتحديد نوع الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدراسة، من خلال اختبار (كولمجروف سميرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النَّتائج كما يلي:

جدول (6) اختباركولمجروف سميرونوف للمتغيرات قيد البحث

م	المتغيرات	اختبار كولمجروف سميرونوف		
		قيمة الاختبار	مُستوى الدلالة	
1	مقياس الوعي بالاحترازات الصحية	127.	001.	دال

يتضح من نتائج الجدول رقم (6) أن قيم اختبار كولمجروف سميرونوف للمتغيرات جاءت عند مستوى دلالة أقل من 0.05، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع العينة في المتغيرات قيد البحث، وبالتَّالي استخدام الاختبارات اللامعلميَّة.

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \propto$) بين استجابات أفراد العينة حول درجاتهم على مقياس الوعي بالاحترازات الصحية، باختلاف متغير **الجنس والجنسية، والمستوى العلمي**، والعمر، قام الباحث باستخدام اختبار (مان ويتني) مع (الجنس، **والجنسية، والمستوى العلمي**)، واختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) مع (العمر)، وهما اختباران لا معلميان.

الجنس:

الجدول (7) نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين درجات الوعي بالاحترازات الصحية لدى عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مان ويتني	مستوى الدلالة
ذكر	199	4.28	641.	115.06	2972.5	970.
أنثى	30	4.34	526.	114.58		

يبين الجدول (7) أن قيمة اختبار مان ويتني (2972.5) بمستوى دلالة 0.97 وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (0.05)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.97) في متوسط رتب درجات متغير الوعي بالاحترازات الصحية بسبب اختلاف الجنس. أي يبدو أن متغير الجنس لا يحدث فرقًا كبيرًا في درجات متغير الوعي بالاحترازات الصحية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة من المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين تتشابه لديهم أساليب المعيشة والتنشئة والمعايير والمعتقدات الاجتماعية وأنماط التعامل والعادات الصحية والأفكار وأسلوب الحياة وأنماط التواصل والتوازن الانفعالي وحب الاستطلاع ومدى التحكم بالذات بين الذكور والإناث، مما يقلل من حدوث فروق في درجات الوعي بالاحترازات الصحية على متغير الجنس. وهذه النتيجة لم تتفق مع نتائج الدراسات السابقة، بينما اختلفت عن نتائج دراسات كل من دراسة الرزامي (1999)، ودراسة عبد الحق وآخرين (2012)، ودراسة الصمادي (2013)، ودراسة خلفي (2013)، والتي توصلت جميعها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الوعي والالتزام الصحي وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

الجنسية:

الجدول (8) نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين درجات الوعي بالاحترازات الصحية لدى عينة الدراسة باختلاف متغير الجنسية

الجنسية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مان ويتني	مستوى الدلالة
سعودي	171	4.23	669.	110.65	4215.5	087.
غير سعودي	58	4.44	447.	127.82		

يبين الجدول (8) أن قيمة اختبار مان ويتني (4215.5) بمستوى دلالة ٠,٠٨٧ وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (0.05)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.087) في متوسط رتب درجات متغير الوعي بالاحترازات الصحية بسبب اختلاف الجنسية. أي يبدو أن متغير الجنسية لا يحدث فرقًا كبيرًا في درجات متغير الوعي بالاحترازات الصحية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأسلوب الرئيسي لتطوير النُظُم الصحية القائم على المساواة والعدالة الاجتماعية المتبع في المملكة العربية السعودية، فضلاً عن إيتاء خدمات الرعاية الصحية الأولية التي يمكن أن تحقّق التغطية الشاملة بخدمات رفيعة الجودة سواء للأفراد السعوديين من المواطنين والمقيمين دون تمييز، كل ذلك ولد القناعات بالالتزام الصحي بشكل فعال، وجعل الأفراد السعوديين من الموطنين والمقيمين في مستوى واحد من الوعي والالتزام بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا، ولم تختلف الأنماط السلوكية المتعلقة بالصحة للإنسان، وفقا لاختلاف الجنسية، وبالتالي لم يختلف الوعي والالتزام بالاحترازات الصحية باختلاف الجنسية. وهذه النتيجة قد اختلفت مع نتائج جميع الدراسات السابقة، حيث وتلك الدراسات لم تتناول متغير الجنسية ضمن أهدافها.

المستوى التعليمي:

الجدول (9) نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين درجات الوعي بالاحترازات الصحية لدى عينة الدراسة باختلاف متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مان ويتني	مستوى الدلالة
جامعي	192	4.28	0.648	115.51	3454.5	791.
غير جامعي	37	4.29	0.507	112.36		

يبين الجدول (9) أن قيمة اختبار مان ويتني (3454.5) بمستوى دلالة 0.791 وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (0.05)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.791) في متوسط رتب درجات متغير الوعي بالاحترازات الصحية بسبب اختلاف المستوى التعليمي. أي يبدو أن متغير المستوى التعليمي لا يحدث فرقًا كبيرًا في درجات متغير الوعي بالاحترازات الصحية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تعزيز الوعي والالتزام بالاحترازات الصحية لدى أفراد العينة للحماية من فيروس كورونا لا يتطلب مستوى تعليمياً بعينه، وأن الوعي والالتزام بالاحترازات الصحية كسلوك مرتبط إيجابيا بالعملية التعلمية أياً كان مستواها، إذ أصبح جزءاً من سلوكيات الناس، مما دفعهم إلى اتباع الطرق الصحية السليمة والمحافظة على الصحة العامة دون الحاجة إلى مستوى علمي معين، فمستوى تنفيذ الالتزام بالاحترازات الصحية ليس متفاوتًا فيما بين أفراد العينة على مقياس الوعي بالاحترازات الصحية وفقا لمتغير المستوى التعليمي، لأن عملية الوعي والالتزام بالاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا يهم الجميع، فهو متعلق ببقاء الإنسان من عدمه، وهذا شيء يفقهه ذوو المستوى التعليمي المرتفع والمنخفض على حد سواء. وهذه النتيجة قد تشابهت مع نتائج دراسة الحارثي (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الالتزام الصحي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي، بينما اختلفت مع نتائج باقي الدراسات السابقة، حيث وتلك الدراسات لم تتناول متغير المستوى التعليمي ضمن أهدافها.

العمر:

الجدول (10) نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين درجات الوعي بالاحترازات الصحية لدى عينة الدراسة باختلاف متغير العمر

العمر	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كروسكال واليس	مستوى الدلالة
أقل من 30	102	4.28	0.724	118.94	3.149	.369
من 30 إلى أقل من 40	54	4.19	0.643	104.09		
من 40 إلى أقل من 50	42	4.42	0.398	124.86		
50 سنة فأكثر	31	4.28	0.479	107.68		

يبين الجدول (10) أن قيمة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Walis) (3.149) بمستوى دلالة 0.369 وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (0.05)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.369) في متوسط رتب درجات متغير الوعي بالاحترازات الصحية بسبب اختلاف العمر، أي يبدو أن متغير العمر لا يحدث فرقًا كبيرًا في درجات متغير الوعي بالاحترازات الصحية. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبرة والثقافة والوعي التي يتلقاها أبناء المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين على أرض المملكة وفقاً لزيادة أو تقدم مراحلهم العمرية قد ساعد كل ذلك على تكوين استراتيجية متكاملة من حيث التخطيط والإدارة ورعاية الجوانب الصحية والاجتماعية والتعليمية والتشريعية والثقافية، من خلال إكسابهم وتعويدهم على العادات الصحية السليمة ومراعاة النظافة والوقاية من الأمراض، مما جعل منهم أكثر محافظة والتزاما باستراتيجية الرعاية الصحية والممارسات الصحية الإيجابية للحماية من الإصابة بفيروس كورونا. فجميع الأعمار بلا استثناء خلال هذه الجائحة زاد لديها مستوى الوعي الصحي بسبب خدمات التثقيف واستخدام شبكة الانترنت ووسائل الإعلام التي تبث الرسائل الصحية، وفهم المعلومات المناسبة المتعلقة بالسلوكيات الصحية الخطرة وغيرها من البرامج. وهذه النتيجة لم تتفق مع أي نتائج دراسة سابقة والتي بالأساس لم تتناول متغير العمر من ضمن أهدافها، واختلفت مع نتائج دراسة خلفي (2013) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام الصحي ولصالح الأفراد الذين يزيد عمرهم عن 25 سنة.

الإجابة على السؤال الثالث:

ما مستوى المرونة النفسية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين؟

تم قياس الإجابات على هذا السؤال باستخدام متوسط الدرجات المحصلة من إجابات عينة البحث على مقياس المرونة النفسية، وتم استخدام التحليل الوصفي كالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية. وكانت النتائج كما في الجدول (11).

جدول (11) نتائج اختبار ت لعيّنة واحدة للكشف عن دلالة الفرق بين الوسط الحسابي الحقيقي لإجابات العينة والوسط الفرضي*، والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول مقياس المرونة النفسية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى	ت	مستوى الدلالة
1	لدي القدرة على التكيف والمواءمة مع التغيرات التي تحدث في محيطي	4.49	0.753	5	مرتفع جداً	30.018	0.000
2	لدي علاقات مقربة وآمنة بمن حولي	4.52	0.698	2	مرتفع جداً	33.036	0.000
3	أستطيع التصرف في معظم المواقف من حولي مهما حصل	4.40	0.758	9	مرتفع جداً	27.915	0.000
4	نجاحاتي السابقة تمنحني الثقة بالنفس لمواجهة التحديات الجديدة	4.51	0.820	4	مرتفع جداً	27.891	0.000
5	ينتابني شعور بأنني ملزم بمساعدة الآخرين وقت الحاجة	4.48	0.798	7	مرتفع جداً	27.997	0.000
6	لدي القدرة على الوقوف مجدداً بعد إصابتي بمرض أو مروري بتجربة قاسية.	4.59	0.647	1	مرتفع جداً	37.183	0.000
7	كل ما يحدث حولنا يكون لأمر ما.	4.31	0.867	13	مرتفع جداً	22.943	0.000
8	لدي القدرة على تحقيق أهدافي وطموحاتي.	4.48	0.747	6	مرتفع جداً	30.081	0.000
9	لا أشعر بالإحباط حينما تبدو الأمور من حولي بلا أمل فيها	4.06	1.031	19	مرتفع	15.514	0.000
10	أعرف عادة أين أتوجّه عند حاجتي للمساعدة من الآخرين	4.39	0.733	10	مرتفع جداً	28.679	0.000
11	لدي القدرة على التركيز والتفكير بوضوح أثناء الضغوط	4.20	0.971	17	مرتفع جداً	18.724	0.000
12	أنا لست سريع الإحباط عند الفشل	4.21	0.911	16	مرتفع جداً	20.013	0.000
13	أعد نفسي شخصاً قويًا	4.38	0.773	11	مرتفع جداً	27.105	0.000
14	لدي القدرة على اتخاذ قرارات صعبة وغير مرضية	4.28	0.852	15	مرتفع جداً	22.637	0.000
15	لدي القدرة على التحكم بمشاعري السيئة.	4.17	0.925	18	مرتفع	19.221	0.000
16	لدي إيمان قوي بأهدافي وأعمل جاهداً لتحقيقها	4.44	0.823	8	مرتفع جداً	26.495	0.000
17	هنالك القليل من الأمور التي ندمت عليها في حياتي	4.30	0.873	14	مرتفع جداً	22.479	0.000
18	أحبّ التحدي	4.35	0.899	12	مرتفع جداً	22.782	0.000
19	ما أقوم به في حياتي له معنى	4.52	0.776	3	مرتفع جداً	29.649	0.000
	مقياس الوعي بالإجراءات الاحترازية	4.37	0.573		**مرتفع جداً**	36.233	0.000

***الوسط الفرضي =مجموع درجات مقياس ليكرت الخماسي تقسيم 5=(1+2+3+4+5)/5=3** **مرتفع جداً (4.21–5.0)، مرتفع (3.41–4.20)، متوسط (2.60–3.40)، منخفض (1.81–2.60)، منخفض جداً (1.0–1.80).

تم ترتيب فقرات مقياس المرونة النفسية من الأكثر توافراً (مرونةً) إلى الأقل توافراً من وجهة نظر العينة، وبناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (11)، حيث كانت أكثر فقرة توافراً هي الفقرة السادسة (لدي القدرة على الوقوف مجدداً بعد إصابتي بمرض أو مروري بتجربة قاسية) بمتوسط (4.59) من 5 يشير إلى مستوى مرونة مرتفع جداً، وفي المرتبة الثانية الفقرة الثانية (لدي علاقات مقربة وآمنة بمن حولي) بمتوسط (4.52) من 5 يشير إلى مستوى مرونة مرتفع جداً أيضاً، أما الفقرة التي تملك العينة الأقل مرونة حولها فهي الفقرة التاسعة (لا أشعر بالإحباط حينما تبدو الأمور من حولي بلا أمل فيها) بمتوسط (4.06) من 5 يشير إلى مستوى مرونة مرتفع، أما بالنسبة للمقياس بشكل عام فقد جاء عند مستوى مرونة مرتفع جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام 4.37.

أما بالنسبة لدلالة الفرق بين الوسط الحقيقي والوسط الفرضي فقد دلت نتيجة اختبار ت لعيّنة واحدة على وجود فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح الوسط الحقيقي (مستوى الدلالة أقل من 0.05) بالنسبة للمقياس بشكل عام وعلى مستوى فقرات المقياس، وهذا يشير إلى وجود مرونة نفسية لدى العينة وهذه المرونة ما بين مستوى مرتفع ومرتفع جداً. ويعزو الباحث هذه

النتيجة إلى أن فيروس كورونا يتصف بسرعة الانتشار، ويتسبب في وفاة الكثيرين، والمعلومات حول أعراضه متباينة وكذلك أسبابه، وقد أصبح هذا الفيروس جائحة عالمية بانتشاره في دول العالم كافة دون استثناء، وحديث اللحظة لدى كل البشر، ولا يوجد له علاج حتى الآن، ولذلك فليس أمام أفراد المجتمع سوى اتباع الطرق الوقائية والتي منها التعامل مع الفيروس من خلال التحلي بسمة المرونة النفسية، حيث إن الأشخاص الذين يمتلكون مرونة نفسية عالية تزداد عندهم القدرة على حل المشكلات وتوظيف الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الذاتي، والوعي بالتفسيرات البديلة والمتعددة في المواقف الحياتية الجديدة والمتغيرة لظهور فيروس كورنا والرغبة في تكييف معارفهم وتنظيمها والميل إلى إدراك وتقبل تعقيدات هذا الحدث الصعب المؤلم، وصولاً إلى تحقيق الهدف وهو المواجهة والقدرة على إنتاج حلول بديلة ومتعددة للمشكلة حسب التغيرات والمتطلبات المناسبة مع مواجهة تفشي وباء فيروس كورونا بين الناس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جعفر (2015) التي توصلت إلى أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة مرتفع، ودراسة الخطيب (2006)، والتي أشارت إلى تمتع الشباب الفلسطيني بدرجة عالية من مرونة الأنا في الأحداث الصادمة، بينما اختلفت مع نتائج باقي الدراسات السابقة، حيث وتلك الدراسات لم تتناول هدف معرفة مستوى المرونة النفسية ضمن أهدافها.

الإجابة على السؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة النفسية لدى عيّنة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، الجنسية، المستوى التعليمي، العمر)؟

قبل اختيار الأساليب الإحصائيَّة الملائمة للمعالجة الإحصائيَّة لبيانات الدراسة، قام الباحث بالتأكد من اعتدالية توزيع البيانات، لتحديد نوع الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدراسة، من خلال اختبار (كولمجروف سميرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النَّتائج كما يلي:

جدول (12) اختبار كولمجروف سميرنوف للمتغيرات قيد البحث

م	المتغيرات	اختبار كولمجروف سميرنوف	
		قيمة الاختبار	مُستوى الدلالة
1	مقياس المرونة النفسية	137.	000. دال

يتضح من نتائج الجدول رقم (12) أن قيم اختبار كولمجروف سميرنوف للمتغيرات جاءت عند مستوى دلالة أقل من 0.05، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع بيانات العينة في متغير المرونة النفسية، وبالتَّالي استخدام الاختبارات اللا معلميَّة.

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة حول درجاتهم على مقياس المرونة النفسية، باختلاف متغير الجنس والجنسية، والمستوى العلمي، والعمر، قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني مع (الجنس، والجنسية، والمستوى العلمي)، واختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) مع (العمر)، وهما اختباران لا معلميان.

الجدول (13) نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المرونة النفسية لدى عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مان ويتني	مستوى الدلالة
ذكر	199	4.38	569.	115.52	2881.5	759.
أنثى	30	4.33	607.	111.55		

يبين الجدول (13) أن قيمة اختبار مان ويتني (2881.5) بمستوى دلالة 0.759 وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (0.05)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.759) في متوسط رتب درجات متغير المرونة النفسية بسبب اختلاف الجنس، أي يبدو أن متغير الجنس لا يُحدث فرقًا كبيرًا في درجات متغير المرونة النفسية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الفترة التي اجتاحت فيها جائحة كورونا الكون والتي لم يشهدها العالم منذ ما يقارب الأربعين عاما كهذه الجائحة جعلت من جميع جنس بني البشر أشخاصاً يتمتعون بمرونة نفسية مقبولة إلى حدّ ما وتكيّف مع هذه الأحداث الصادمة، فالجميع خائف ويترقب ماذا سيحدث وإلى أين ستستقر الأمور مع هذا الوباء وهذا بدوره أدّى إلى

حرص الجميع ذكوراً وإناثاً على حماية نفسه من الإصابة والتحلي بمستوى مرونة عالٍ ليتمكنوا من مواجهة الخطر. وهذه النتيجة لم تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة الشيخ (2012) ودراسة جعفر (2015) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر مرونة من الذكور، بينما اختلفت مع دراسة الخطيب (2006)، ودراسة الكبيسي (1989) التي أوضحت أن الذكور أكثر مرونة من الإناث. ولم تتفق أي من الدراسات مع نتيجة دراستي بأنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث على هذا المتغير.

الجنسية:

الجدول (14) نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المرونة النفسية لدى عينة الدراسة باختلاف متغير الجنسية

الجنسية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مان ويتني	مستوى الدلالة
سعودي	171	4.34	612.	112.44	4520.5	313.
غير سعودي	58	4.47	431.	122.56		

يبين الجدول (14) أن قيمة اختبار مان ويتني (4520.5) بمستوى دلالة 0.313 وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (0.05)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.313) في متوسط رتب درجات متغير المرونة النفسية بسبب اختلاف الجنسية؛ أي يبدو أن متغير الجنسية لا يحدث فرقًا كبيرًا في درجات متغير المرونة النفسية (انظر الجدول 14). ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الحياتية، فالتطور الحالي والتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع في الآونة الأخيرة، عمل على عدم وجود فروق في الظروف الحياتية، فكل من السعوديين وغير السعوديين يتعرضون لظروف حياتية متشابهة وفقا للالتزام بعادات وأنظمة وتقاليد وقوانين المجتمع، وهي ظروف مرحلة ظهور فيروس كورونا، وقد انعكس أثر كل هذا على أفراد العينة السعوديين وغير السعوديين بالدرجة نفسها. وهذه النتيجة لم تتفق في الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة نظراً لعدم تناولها هذا المتغير من ضمن أهدفها.

المستوى التعليمي:

الجدول (15) نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المرونة النفسية لدى عينة الدراسة باختلاف متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مان ويتني	مستوى الدلالة
جامعي	192	4.39	0.572	116.65	3235.0	389.
غير جامعي	37	4.30	0.582	106.43		

يبين الجدول (15) أن قيمة اختبار مان ويتني (3235.0) بمستوى دلالة 0.791 وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (0.05)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.389) في متوسط رتب درجات متغير المرونة النفسية بسبب اختلاف المستوى التعليمي. أي يبدو أن متغير المستوى التعليمي لا يحدث فرقًا كبيرًا في درجات متغير المرونة النفسية (انظر الجدول 15).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون المرونة النفسية هي العامل الذي ييسر على الفرد التكيف مع المواقف والأحداث، فارتفاع المرونة النفسية يعزز النواحي الانفعالية الإيجابية لدى الفرد ويرفع من قدرته على التفاعل الاجتماعي السليم، في حين أن انخفاض المرونة النفسية يقلل من قدرة الفرد على مواجهة التحديات والتي في مقدمتها تفشي فيروس كورونا، فجميع الأشخاص بغض النظر عن مستوياتهم التعليمية ينبغي عليهم التحلي بسمة المرونة النفسية، الأمر الذي يساعدهم في مواجهة هذه الجائحة الخطيرة.

فضلاً عن أن المرونة النفسية متعلقة بخصائص شخصية الفرد وأفكاره وانفعالاته، وليست متعلقة بمستوى تعليمي معين. وهذه النتيجة قد اختلفت مع نتائج جميع الدراسات السابقة، حيث تلك الدراسات لم تتناول متغير المستوى التعليمي ضمن أهدافها.

العمر:

الجدول (16) نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المرونة النفسية لدى عينة الدراسة باختلاف متغير العمر

العمر	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كروسكال واليس	مستوى الدلالة
أقل من 30	102	4.34	0.703	118.33	954.	812.
من 30 إلى أقل من 40	54	4.40	0.492	114.36		
من 40 إلى أقل من 50	42	4.44	0.391	115.01		
50 سنة فأكثر	31	4.35	0.433	105.15		

يبين الجدول (16) أن قيمة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Walis) (0.954) بمستوى دلالة 0.812 وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (0.05)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.812) في متوسط رتب درجات متغير المرونة النفسية بسبب اختلاف العمر. أي يبدو أن متغير العمر لا يحدث فرقًا كبيرًا في درجات متغير المرونة النفسية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المرونة النفسية فرضت على جميع الأعمار دون ارادتنا، فالجميع فرض عليه تحقيق نوع من المرونة النفسية للتكيف مع الأوضاع الراهنة ولو بأقل القليل وهذه المرونة النفسية انعكست على سلوكيات جميع أفراد المجتمع بغض النظر عن أعمارهم في التعامل مع فيروس كورونا وإحداث نوع من التكيف مع المواقف الجديدة، مثل التخلي عن المعتقدات والعادات القديمة بهدف التكيف مع الموقف الجديد. وهذه النتيجة قد اتفقت مع نتائج دراسة جعفر (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة وفقاً لمتغير العمر.

الإجابة على السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين مستوى الوعي بالاحترازات الصحية وبين المرونة النفسية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون وكانت النتيجة كما في الجدول (١٧).

الجدول (17) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الوعي بالاحترازات الصحية وبين المرونة النفسية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين

		المرونة النفسية
الوعي بالاحترازات الصحية	معامل ارتباط بيرسون	.802**
	مستوى الدلالة	0.000
	N	229

يبين الجدول (17) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.802) بمستوى دلالة 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (0.05)، حيث كشفت نتيجة الارتباط أنه توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية (P=0.000) بين درجات الوعي بالاحترازات الصحية وبين المرونة النفسية لدى عينة من أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الشخص الذي يتمتع بمرونة نفسية يبتعد كل البعد عن الجمود النفسي، فهو يستطيع تكييف استجابته تبعاً للموقف الذي يتواجد فيه، وتعديل بنائه النفسي وفقا للأحداث والمثيرات الموجودة في الموقف، كما أنه يستطيع الانفتاح على مختلف الآراء وتقبلها، وكل ذلك يمكنه من تحقيق النجاح في مواجهة المواقف، مما ينعكس إيجابياً على الفرد ويسهم في زيادة الالتزام بالسلوك الصحي للوقاية من فيروس كورونا، وهذا يعني أن ليس كل الأشخاص قادرين على ممارسة واتباع إجراءات الالتزام الصحي، وأن من يقدرون على ممارسة الالتزام بالاحترازات الصحية هم فقط الأشخاص الذين يمتلكون مستوى عاليا من المرونة النفسية، فعندما يتمتع الفرد بالقدرة على تغيير وجهة نظره وتنويع استجاباته وتقبل وجهة نظر الغير، وإعادة بناء النفسي بعدة طرق وعلى نحو تلقائي، وتكييف استجابته بما يتلاءم مع الموقف، كل ذلك يؤدي إلى تمتع الفرد بالالتزام بالاحترازات الصحية، فالقدرة

على التغيير وتقبل الأفكار غير المألوفة، يجعل الفرد أكثر قدرة على الاندماج والتكيف مع المواقف فيرتفع لديه مستوى الالتزام بالاحترازات الصحية كسلوك للوقاية من فيروس كورونا. وهذه النتيجة قد اختلفت مع نتائج جميع الدراسات السابقة، حيث وتلك الدراسات لم تتناول هدف العلاقة بين الالتزام بالإجراءات الوقائية الصحية والمرونة النفسية ضمن أهدافها.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بالتالي:

1. ينبغي على كافة أفراد المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين الأخذ بالمعلومات الصحيحة من مصدرها الرئيسي وعدم الالتفاف وراء الشائعات التي تنتشر عبر وسائل الاتصال المختلفة غير الرسمية التي تبث الشائعات وتزيد من نسبة الخوف لدى جميع شرائح المجتمع.

2.على وسائل الإعلام المختلفة الرسمية منها خاصة أن تنشر المعلومات بسرعة وبكل شفافية، مع العمل باستمرار على تصحيح أي معلومات مغلوطة أو شائعات، وذلك لتقليل نسب الخوف والقلق لدى أبناء المجتمع السعودي من المواطنين والمقيمين.

3. ضرورة تركيز الدارسات النفسية على تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية وعلى رأسها المرونة النفسية، وزيادة الاهتمام بالبحث في العوامل المعرفية والنفسية التي من شأنها تنمية الشعور بالمرونة النفسية لدى الأفراد من خلال نتائج الدراسات العلمية.

4. ضرورة نشر وعقد ندوات ودورات توعوية لأفراد المجتمع تدور حول كيفية التعامل مع المشكلات والأزمات الصحية، مما يكسبهم المعارف ويعزز ثقتهم بأنفسهم لتحدي الظروف الحياتية واتخاذها كفرص للإنجاز، وتدريبهم على مواجهة أحداث الحياة الصادمة.

5. تفعيل عمل المتطوعين بالمجتمع وتدريبهم وتأهيلهم من أجل تقديم الإسعافات الأولية النفسية للتخفيف من الضغط النفسي للمواطنين في أوقات الأزمات.

المقترحات:

- إجراء دراسات مشابهة تتناول موضوع الاحترازات الصحية من فيروس كورونا المستجد وعلاقته بمتغيرات نفسية مثل: جودة الحياة، والتوافق النفسي وغير ذلك.
- إجراء دراسات مشابهة تتناول موضوع الاحترازات الصحية للوقاية من فيروس كورونا المستجد وعلاقته بالمرونة النفسية وفقاً لمتغيرات أخرى مثل: الحالة الاجتماعية، المستوى الاقتصادي، المنطقة الجغرافية وغيرها من المتغيرات الديموغرافية.
- الاستفادة من الأدوات المطبقة في البحث الحالي وذلك من خلال استخدامها في العديد من الدراسات ذات العلاقة، وكذلك استخدامها في الكشف عن السمات الشخصية للأفراد.
- إجراء دراسات وأبحاث تتناول موضوع بناء البرامج النفسية الإرشادية والعلاجية التي تهدف إلى زيادة مستوى المرونة النفسية والتخفيف من شدة الأعراض النفسية الناتجة عن انتشار فيروس كورونا.

المراجع:

أولاً– المراجع بالعربية

أبو ليلى، يوسف والعموش، أحمد. (2009). السلوك الصحي في المجتمع الإماراتي. مجلة الشؤون الاجتماعية. 102 (18). 137-198.

الاحمدي، أنس سليم. (2007). المرونة: حدود المرونة بين الثوابت والمتغيرات. (الطبعة الأولى). الرياض: مؤسسة الأمة للنشر والتوزيع السعودية.

ايلول، خديجة. (2020). تدابير مواجهة الانعكاسات السلبية للحجر الصحي على الجانب النفسي والاقتصادي في ضوء تفشي وباء كورونا. مجلة منازعات الاعمال. 51. 117-137.

باتل، نيشا وبيكر، ديفيد. (2020). دليل العناية بأنفسنا وبالآخرين أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19). [ترجمة: أياد زقوت]. منظمة التعاون. ألمانيا.

برقية، محمد. (2017). علاقة المرونة النفسية بمتغير الجنس والسن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح. الجزائر.

جرادات، احمد. (2020). دور الحجر الصحي في الحد من انتشار فيروس كورونا المستجد من المنظور الطبي والشرعي. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. 10 (3). 34-51.

جعفر، غادة. (2015). أثر النزوح في المرونة الايجابية لدى المراهقين النازحين وأقرانهم غير النازحين. منشورات كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية. 1(4). 89-111.

الحارثي، إسماعيل. (2014). مستوى السلوك الصحي لدى طلاب جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الحقوي، احمد والشهري، محمد والنيل، عثمان. (2020). التدابير الصحية في مواجهة جائحة كورونا في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للدراسات الامنية جامعة الامير نايف الأمنية. 36(2). 343- 338.

حلاب، رباب. (2018). مستوى الوعي الصحي وكيفية الحصول على المعلومات لدى طلبة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف. الجزائر.

خرنوب، فتون. (2010). الذكاء الثقافي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية دراسة ميدانية على طلبة المعهد العالي في جامعة دمشق. المؤتمر الاقليمي الثاني لعلم النفس. 2010/12/1. رابطة الاخصائيين المصريين. 959-973.

الخطايبة، عبد الله والرواشدة، إبراهيم. (2003). مستوى الوعي الصحي لدى طالبات الكليات الحكومية في الأردن. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. 15 (1). 259-296.

الخطيب، محمد. (2006). تقييم عوامل مرونة الانا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الاحداث الضاغطة. مجلة الجامعةالاسلاميةبغزة.15(12).128-144.

خلفي، عبد الحليم. (2013). أثر الرقابة الصحية على مستوى الوعي الصحي لدى طلاب المركز الجامعي بتمنفست (الجزائر). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (13). 218-242.

الدوق، أميرة. (2007). السلوك الصحي وعلاقته بأمراض الكبد الفيروسية المزمنة حسب الفروق في الكفاءة الذاتية والحالة العقلية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب. جامعة طنطا مصر.

الرزامي، عبد الوارث. (1999). التوعية الصحية لدى طلاب التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. المجلة العربية للتربية. الكويت. 19 (2). 126-110.

رفيقة، لكحل. (2011). تأثير التربية الصحية على الالتزام الصحي لمرضى ارتفاع ضغط الدم. رسالة ماجستير غير منشوره. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الحاج لخضر الجزائر.

رؤية المملكة العربية السعودية. (2030).

ريان، محمد. (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الادائية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الازهر.

سهايلية، سماح. (2020). الاجراءات الوقائية للتصدي لفيروس كورونا في الجزائر. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الانسانية. 05 (03). 26-37.

الشيخ، كنان. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.

الصمادي، رشاد. (2013). تقييم النظام والسلوك الصحي لدى طلاب جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. إربد.

الطحان، محمد خالد. (1996). مبادئ الصحة النفسية. دبي: دار الجلام للنشر والتوزيع.

عبد الحق، عماد وشناعة، مؤيد ونعيرات، قيس والعمد، سليمان. (2012). مستوى الوعي الصحي لدى طلبة جامعة النجاح وجامعة القدس. مجلة جامعة النجاح للبحوث والعلوم الإنسانية.26(4)،941-957.

عزيز، شيماء. (2020). الضبط الاداري في حالة الطوارئ الصحية: جائحة كورونا أنموذجاً. المجلة الدولية البحاث في العلوم التربوية والانسانية والآداب واللغات جامعة البصرة. 1 (6). 491-456.

عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (1987). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. الزرقاء: مكتبة المنار للنشر والتوزيع.

قاسم، نعمان. (2018). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الاخلاقي لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة التربويةبجامعةسوهاج.(54).677-714.

الكبيسي، وهيب. (1989). الأسلوب المعرفي التصلب، المرونة وعلاقته بحل المشكلات. أطروحة دكتوراه غير منشوره. كلية التربية الأولى. جامعة بغداد.

ملحم، سامي محمد. (2020). القياس والتقويم في التربية وعلم

النفس. (الطبعة التاسعة). عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منظمة الصحة العالمية. (2020). اعتبارات الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي أثناء فاشية كوفيد-19. المكتب الإقليمي للشرق الأوسط. القاهرة.

الهاشمية، سعادة. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بمهارات التواصل والصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة نزوى بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. عُمان.

Arabic references:

Abdel-Haq, Imad . eimad washanaeat , muayid , naeayrat , qays , waleamad , sulayman .(2012). The level of health awareness among students of An-Najah University and Al-Quds University. An-Najah University. Journal for Research and Human Sciences. 26(4),22-54.

Abu Laila, Youssef and Al-Amoush, Ahmed. (2009). Healthy behavior in the Emirati society. *Social Affairs Journal.* 102 (18), 137-198.

Al-Ahmadi, Anas Selim. (2007). Flexibility: *The Limits of Flexibility between Constants and Variables, 1st Edition*. Riyadh, Saudi Arabia: The Nation Foundation for Publishing and Distribution, Saudi Arabia.

Alduk, Amira. (2007*). Healthy behavior and its relationship to chronic viral liver disease according to differences in self-efficacy and mental state*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Arts, Tanta University, Egypt.

Al-Haqawi, Ahmed, Al-Shehri, Mohamed Nael, Othman. (2020). Health measures in the face of the Corona pandemic in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Arab Journal of Security Studies, Prince Nayef Security University*, 36 (2), 343-338.

Al-Harthy, Ismail. (2014*). The level of health behavior among Umm Al-Qura University students in the light of some variables*, an unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al-Hashmiya, Saadeh. (2017). *Psychological flexibility and its relationship to communication skills and mental health among a sample of Nizwa University students in the Sultanate of Oman in the light of some variables*. Unpublished Master's Thesis, Sultan Qaboos University, Oman.

Al-Khatib, Muhammad. (2006). Evaluation of the ego resilience factors of Palestinian youth in the face of stressful events. *Journal of the Islamic University of Gaza*. 15 (12), 128-144

Al-Khatibeh, Abdullah and Al-Rawashdeh, Ibrahim. (2003). The level of health awareness among female students of government colleges in Jordan. *Journal of King Saud University for Educational Sciences and Islamic Studies*. 15 (1),259–296.

Al-Kubaisi, and Waheeb.(1989*). Cognitive style rigidity - flexibility and its relationship to problem solving*. Unpublished doctoral thesis, College of Education, University of Baghdad.

Al-Razami, Abdul-Warith. (1999). Health awareness among students of basic education in the Republic of Yemen. The *Arab. Journal of Education, Kuwait*. 19 (2), 110-126.

Al-Smadi, Rashad. (2013). *Assessment of health system and behavior among Yarmouk University* students. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Yarmouk University, Irbid.

Al-Tahhan, Muhammad Khaled. (1996). *Principles of mental health*. Dubai: Dar Al-Jalam for Publishing and Distribution.

Aylol, Khadija. (2020). Measures to counter the negative repercussions of quarantine on the psychological and economic side in light of the outbreak of the Corona epidemic. *Journal of Business Disputes*, 51, 117-137.

Aziz, Shaima (2020). Administrative control in the event of a health emergency: the Corona pandemic as a model. International. *Journal of Research in*

Patel, Nmesha & Baker, David. (2020). *A Guide to Taking Care of Ourselves and Others During the Coronavirus Pandemic (Covid-19)*. (Ayad Zaqout, translation) Organization for Cooperation, Germany.

Qassem, Numan (2018). Psychological flexibility and its relationship to moral thinking among a sample of university students. *Sohag University Educational Journal*, 54, 677-714.

Rafeeqa, Lakhal. (2011). *The effect of health education on the health adherence of hypertensive patients.* Unpublished Master's Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Hadj Lakhdar University, Algeria.

Ryan, Mohammed. (2006). *Emotional balance and its relationship to performance speed and innovative thinking among eleventh grade students in Gaza governorates*. Unpublished master's thesis, Al-Azhar University.

Ruyat almamlakat alearabiat alsueudiat , (2030).

Sheikh, Kinan. (2017). *Psychological flexibility and its relationship to life satisfaction, a field study on a sample of Damascus University students*. Unpublished master's thesis, Damascus University.

Suhaila, Samah (2020). Preventive measures to tackle the Corona virus in Algeria. Al-Resala .*Journal for Human Studies and Research* 05 (03), 26-37.

World Health Organization, Mental health and psychosocial support considerations during the COVID-19 outbreak. Regional Office for the Middle East, Cairo, (2020).

ثانياً– المراجع الإنجليزية

(APA) American Psychological Association. (2002). The road to resilience, 750, First Street, NE, Washington DC.

Aten, D, & Jamie, D. (2020). Are COVID-19 Patients at Risk for PTSD. Psychology Today.

Educational Sciences, Humanities, Arts and Languages, University of Basra. 1 (6), 456-491.

Barkea, Muhammad. (2017). *Relationship of psychological resilience with the variable of sex and age*. Unpublished Master's Thesis, Kasdi Merbah University, Algeria.

Hallab, Rabab. (2018). *The level of health awareness and how to obtain information among students of Mohamed Boudiaf University in M'sila*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Educational and Social Sciences, Mohamed Boudiaf University, Algeria.

Jaafar, Ghada. (2002). The impact of displacement on the positive resilience of displaced adolescents and their non-displaced peers. *Publications of the College of Education Ibn Rushd for the Humanities,* 1(4), 89-111.

Jaradat, Ahmed. (2020). The role of quarantine in limiting the spread of the emerging corona virus from a medical and legal perspective. *Palestine University Journal for Research and Studies, 10 (3), 34*-51.

Khalfa, Abdel Halim. (2015). The impact of health control on the level of health awareness among students of the University Center in Tamanafest (Algeria). *Journal of Human and Social Sciences*, 13 218-242.

Kharnoub, Futon. (2010). Cultural intelligence and its relationship to the five major factors of personality, a field study on students of the Higher Institute at Damascus University, *the Second Regional Conference on Psychology, 12/1/2010, Egyptian Specialists Association*, 959-973.

Melhem, Sami Muhammad (2020*). Measurement and evaluation in education and psychology. i 9*. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution: Amman.

Odeh, Ahmed and Malkawi, Fathi.(1987). *Fundamentals of scientific research in education and human sciences.* Al-Manar Library for Publishing and Distribution: Zarqa.

Covey, S. R. (1990). Principle – Centered Leadership. New York: Summit Books.

Fincham, E, J. (2007). Patient Compliance with Medications: Issues and Opportunities. Haworth Press, USA.

Gilsonab, l., Palmerb, N., Schneidera, H. (2005). *Trust and health worker performance: exploring a conceptual framework using South African evidence*. Social Science & Medicine, 61(6),1418-1429,.

Jain MD, Shaili. (2020). Bracing for an Epidemic of PTSD Among COVID-19 Workers. Psychology Today.

Lee, Joyce. (2020*). Mental health effects of school closures during COVID-19*. The Lancet, and Child & Adolescent Health.

Matthew, Tull. (2007). Posttraumatic Stress Disorder: recovering from and overcoming trauma,www.About.com. Accessed13.10.2011.

Mrazek, P. J. and Mrazek, D. A. (1987). Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration. Child Abuse and Neglect,11 ,366-357 .

Sills, Campbel et al, .(2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior Research and Therapy*, 44, -585 599.

Turay Jr, Ismail. (2020). COVID-19: Social distancing may affect one›s mental health, experts say. Dayton Daily News.

Wicks, Carolyn, Resilience. (2005). An Integrative Framework for Measurement. Ph. D. Thesis. Graduate School. Loma Linda University.

درجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

The Degree of Teachers' Use of Language Dictionaries in Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers in the Language Preparation Program at Islamic University of Madinah

د. ماجد بن سالم بن جابر السنانى

الأستاذ المساعد في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

Dr. Majid bin Salim bin Jabir AL-Sinani

Assistant Professor at the Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University of Madinah

(قُدم للنشر في 30/ 08/ 2021، وقُبل للنشر في 06/ 10/ 2021)

الملخص

هدف هذا البحث إلى قياس درجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقياس معوقات استخدامهم لها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات التالية: قائمة مجالات استخدام المعاجم اللغوية، وقائمة معوقات استخدام المعاجم اللغوية، واستبانة واقع استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية، واستبانة الكشف عن معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية، وبلغت عينة البحث (45) معلما بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتمثلت أهم نتائج البحث في: أن استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية كان بدرجة قليلة في تعليم اللغة العربية. وأن مجال تعليم المفردات كان أكثر مجالات استخدام المعلمين لـلمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية، يليه مجال تعليم الأصوات، ثم مجال تعليم التراكيب، كما أظهرت النتائج وجود معوقات (بدرجة كبيرة) في استخدام هؤلاء المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية، وأن أكثر هذه المعوقات تتعلق بالمتعلمين، ثم المناهج، ثم بيئة التعليم، ثم المعلمين على الترتيب. وللاستفادة من نتائج البحث قدم الباحث مجموعة من التوصيات، كما قدم مجموعة من الدراسات المستقبلية لاستكمال هذه النتائج.

الكلمات المفتاحية: درجة الاستخدام، المعاجم اللغوية، معلمو اللغة العربية.

Abstract

This research aims to measure the degree to which teachers use language dictionaries in teaching Arabic to non-Arabic speakers in the Language Preparation Program at Islamic University of Madinah, and the obstacles they face in this regard, adopting the descriptive analytical approach. To this end, the following tools were prepared: a list of areas where language dictionaries are used, a list of obstacles to the use of language dictionaries, a questionnaire on the reality of teachers' use of language dictionaries, and a questionnaire to explore the obstacles to teachers' use of language dictionaries, The research sample was (45) teachers at the Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University of Madinah. The prominent findings show that teachers' use of language dictionaries to teach Arabic was at a low degree, that teaching vocabulary was the most common area where teachers use language dictionaries in teaching Arabic, followed by teaching phonetics, then the area of teaching sentences and structures, The findings further showed that there are obstacles (to a large extent) in teachers' use of language dictionaries to teach Arabic, and that most of these obstacles are related to learners, then curricula, then learning environment, then teachers, respectively. In order to make the best of these findings, the researcher has presented a set of recommendations and complementary future studies.

Keywords: Degree of Use, Language Dictionaries, Arabic Language Teachers.

المقدمة:

يشهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الآونة الأخيرة تطوراً ملحوظاً نتيجة لتطور الدراسات في علم اللغة واكتسابها واستراتيجيات تعليمها وتعلمها، فأصبح لهذا العلم مناهج وأصول تؤكد على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتنويع مصادر التعليم والتعلم بما يثري البيئة التعليمية، وأخذت الدراسات تزيد وتظهر في مجالات البحث في علم اللغة التطبيقي.

فلعلم اللغة التطبيقي جوانب متعددة أهمها: تعلم اللغة الأولى وتعليمها، وتعليم اللغات الأجنبية، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة التقابلي، وعلم اللغة الحاسوبي، والترجمة، والمعاجم اللغوية (الراجحي، 2012: 9-8)، وتعد المعاجم كنزاً من الكنوز التي حفظت الثروة اللغوية من الضياع، فلولا هذه المعاجم وما قامت به من حصر ألفاظ اللغة وأساليبها وصيانة ما احتوت عليه من تراث حضاري؛ لضاعت هذه الثروة اللغوية (الحاوي والبغدادي، 2006: 5). كما أن للمعاجم دوراً بارزاً في معرفة المزيد من المعلومات حول الكلمات غير المعروفة، فهي تفيد المتعلمين في كتابة الكلمات بشكل صحيح، ونطقها، ومعرفة أصل الكلمة، واشتقاقاتها، ومعرفة المترادفات، ومن ثم تصبح أداة جيدة في مساعدتهم على فهم المحتوى اللغوي الذي يدرسونه (Wolter, 2015: 14).

وتمثل المعاجم اللغوية أداة تعليمية أساسية عند التفكير في اكتساب أي لغة، وتزداد أهميتها عندما يتجه المتعلم إلى اكتساب لغة أخرى غير لغته الأم التي يكتسب بعض أجزائها عند تفاعله مع أفراد مجتمعه (القطيطي، 2013: 18)، ويحتاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى توظيف المعاجم اللغوية واستخدامها في العملية التعليمية، بما يلبي «حاجات متعلميها، ويدعم مهاراتهم اللغوية، والاستفادة من التقنيات والنظريات الحديثة في خدمة المعجم؛ لأنه يمكّن المتعلم من استخدام اللغة استخداماً صحيحاً" (الهرساني، 1439: 3). ويسهم المعجم اللغوي في تعميق المعارف اللغوية لدى المتعلمين، مما يكوّن لديهم حصيلة لغوية تساعدهم على تنمية مهاراتهم اللغوية، كما يؤدي استعمال المعجم إلى زيادة الدور الإيجابي للمتعلمين في اكتساب المهارات اللغوية (النشوان، 1427: 516)، وهنا يأتي دور معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في توجيه المتعلمين لاستخدام هذه المعاجم في العملية التعليمية بما يمكنهم من تنمية مهاراتهم في التعلم الذاتي من جهة، وتنمية مهاراتهم في المهارات اللغوية والتواصلية من جهة أخرى.

فتزويد متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بثقافة معجمية من أهم الكفايات اللغوية والتربوية للمعلمين؛ لأن إهمال هذا الجانب الحيوي في التربية اللغوية لا يسبب عدم تمكن المتعلم من استخدام المعجم بشكل فعال فقط، بل يسبب ظهور مفاهيم خاطئة عن المعجم ووظيفته أيضاً (القاسمي، 1411: 163)، ويتفق هذا مع ما أكدته نتائج دراسة الجهني (1437) من أن تدريب المتعلمين على استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أهم المعايير اللغوية والتربوية التي يحتاجها المعلم فلا يستطيع أن يحقق مهمته إلا إذا كان متمكناً من المهارات الأساسية لاستخدام المعاجم اللغوية، وقادراً على توظيفها في العملية التعليمية.

لذلك تتضح ضرورة التعرف بصورة أعمق وأشمل على استراتيجيات استعمال المعجم لدى دارسي العربية في مستويات لغوية مختلفة لتحديد معاجم مناسبة تلبي حاجاتهم، وبث الوعي لدى المعلمين بضرورة جدوى تعليم الطلاب على استعمال الاستراتيجيات من أجل الاعتماد على أنفسهم (النشوان، 1427: 547)، وهناك مجالات متعددة لاستخدام المعاجم اللغوية، فيمكن لمعلم اللغة العربية توجيه الطلاب من خلال الممارسات التدريسية تخطيطا وتنفيذا وتقويما عند تعليم الأصوات العربية، وتعليم المفردات، وتعليم التراكيب اللغوية، وتعليم القواعد الإملائية. كما يمكن لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها توجيه الدارسين لاستخدام المعاجم اللغوية في حصر الدلالات اللغوية من حيث استخدام ألفاظ ومفرداتها في سياقات توضح معناها، وشرح المفردات من خلال الترادف والتقابل، والاستعانة بالصور لتوضيح المعنى، وضبط الكلمات بالشكل لمساعدة المتعلم على النطق الصحيح، والاهتمام بحروف المعاني والمصطلحات العلمية والثقافية (عثمان وعبد الله وعمر، 2011: 73).

ويشهد معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية الآونة الأخيرة اهتماماً ملحوظاً بإعداد المعاجم اللغوية السياقية والمصورة والإلكترونية، إيماناً بدورها في تطوير العملية التعليمية في المعهد، وعلى الرغم من اهتمام المعهد بتطوير صناعة المعاجم اللغوية والاستفادة منها في العملية التعليمة فإن هناك عزوفاً لدى كثير من المعلمين بتدريب المتعلمين على استخدام المعاجم اللغوية كمصدر أساسي في العملية التعليمة.

وهذا ما أكدته مقابلة الباحث مع بعض معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية حول أهمية المعاجم اللغوية ومجالات استخدامها في العملية التعلمية، وأسفرت نتائج هذه المقابلة عن قلة إلمام الكثير من المعلمين بمجالات توظيف المعاجم اللغوية على الرغم من إيمانهم الشديد بدورها في تطوير الأداء اللغوي للمتعلمين، وقد ذكر المعلمون جملة من المعوقات التي تحد من استخدامهم للمعاجم اللغوية، أهمها كثرة عدد الطلاب داخل الفصول، وقلة توافر المعاجم اللغوية في المعهد. كما أوصت العديد من الدراسات التي استهدفت بناء المعاجم اللغوية في معهد اللغة العربية بضرورة توجيه معلمي اللغة العربية إلى استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية، وتوعيتهم بمجالات استخدامها، مثل دراسة الهرساني (1439)، ودراسة السناني (1439)، ودراسة المباركي (1441)، ودراسة الجهني (1442).

ونظراً لعدم وجود دراسات على حد علم الباحث استهدفت التعرف على تقويم استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم

اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رأى الباحث مناسبة تناول هذا الموضوع، للتعرف على درجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية في المعهد، ولتحديد المعوقات التي تحول دون ذلك.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في تقويم واقع استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والوقوف على المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين للمعاجم.

وللتصدي لهذه المشكلة يجيب الباحث عن السؤال الرئيس التالي: **ما درجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟**

وتتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1- ما مجالات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

2- ما معوقات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

3- ما درجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

4- ما معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث الحالي في:

- تحديد مجالات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- تحديد معوقات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- تحديد درجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- التعرف على معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في كونه:

- يفيد معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعريفهم بأهم مجالات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يفيد القائمين على تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بإحاطتهم بدرجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في برنامج الإعداد اللغوي.
- يفيد القائمين على إعداد مناهج تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها وتطويرها بتوعيتهم بمعوقات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حتى يتمكنوا من وضع الآليات المناسبة للتغلب عليها.
- يسهم في فتح المجال لإجراء دراسات مستقبلية في مجال المعاجم اللغوية، والاستفادة منها في حقل تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: مجالات استخدام معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للمعاجم اللغوية في الممارسات التدريسية، والمعوقات التي تواجههم في استخدامها، والتي تم التوصل إليها في البحث الحالي.

الحدود البشرية: معلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها ب برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود الزمنية: في العام الجامعي 1442/ 1443.

الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات البحث:

درجة الاستخدام: يعرفها الباحث إجرائيا بأنها مدى توظيف معلمي اللغة العربية للمعاجم اللغوية في تدريس المهارات اللغوية ببرنامج الإعداد اللغوي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون في استبانة استخدامهم للمعاجم اللغوية.

المعاجم اللغوية: يعرف المعجم اللغوي بأنه ''كتاب يضم ألفاظ اللغة ومفرداتها، مرتبة على طريقة معينة، ومشروحة شرحا وافيا، يزيل إبهامها، ويوضح غموضها ببيان معانيها واشتقاقها وطريقة نطقها، مع ذكر شواهد تبين مواضع استعمالها» (مبروك، 1432: 10).

ويقصد بالمعاجم اللغوية في هذا البحث إجرائياً: كافة الأوعية المطبوعة أو الإلكترونية التي تضم أصوات اللغة ومفرداتها وتراكيبها، مرتبة بنسق معين، ومشروحة شرحا وافيا، يوضح غموضها، مع ذكر شواهد تبين مواضع استعمالها.

معلمو اللغة العربية: ويقصد بهم في هذا البحث إجرائياً: كل من يقوم بتدريس المقررات اللغوية المختلفة ببرنامج الإعداد اللغوي من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من المحاضرين والمعيدين وأساتذة اللغة بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الإطار النظري:

يلقي الباحث في هذه الخلفية النظرية الضوء على دور المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقويم واقع استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتفصيل ذلك كما يلي:

أولا: دور المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يواجه متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها صعوبات كثيرة في فهم المحتوى اللغوي، منها ما يتعلق بنطق الأصوات العربية، أو تعرف معاني بعض المفردات، أو بعض التراكيب اللغوية المتضمنة في هذا المحتوى، مما يتطلب البحث عن أدوات تعليمية تساعد الدارسين على مواجهة هذه الصعوبات.

ويمثل المعجم اللغوي أحد أهم المصاحبات التعليمية للمحتوى اللغوي الداعمة له؛ لأن الاتجاه الصحيح في إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو الذي يضيف إلى كتاب الطالب مواد مصاحبة، ككتب التدريبات والتمرينات، والتسجيلات الصوتية، والأقراص المدمجة، والوسائل المعينة لتدريس الكتاب، ومرشد المعلم، والمعجم (الفوزان، 2011: 60). وتساعد المصاحبات التعليمية –وعلى رأسها المعاجم اللغوية– في تيسير عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لدورها الفعال في تنمية المهارات اللغوية المختلفة للدارسين، ومساعدتهم على تنمية الكفاية اللغوية والتواصلية لديهم من خلال ما توفره هذه المواد.

وللمعجم اللغوي أهميته في السياق التعليمي؛ لأنه مصدر أساسي من مصادر اللغة، يحتاج إليه المتعلمون من أجل الحصول على معاني الكلمات والتراكيب التي تواجههم في تعاملهم مع النصوص سواء كانت علمية متخصصة أم أدبية إبداعية أم كانت من النصوص الموجهة إلى الجماهير مثل المستخدمة في لغة الصحافة والإعلام (الهاشمي والغتامي، 2012: 142). ويعرف المعجم بأنه ''كتاب يجمع كلمات لغة ما ويشرحها ويوضح معناها ويرتبها بشكل معين» (عمر، 2009: 19)، كما يعرف بأنه: ''كتاب يضم ألفاظ اللغة ومفرداتها، مرتبة على طريقة معينة، ومشروحة شرحا وافيا، يزيل إبهامها، ويوضح غموضها ببيان معانيها واشتقاقها وطريقة نطقها، مع ذكر شواهد تبين مواضع استعمالها» (مبروك، 1432: 10)، يتضح مما سبق أن المعجم هو كتاب يضم كلمات لغة ما ويشرحها شرحا وافيا، والهدف منه إزالة الإبهام وتوضيح الغموض الذي يواجه المتعلمين في دراسة النصوص اللغوية؛ مما يزيد من قدرتهم على فهم هذه النصوص.

والمعاجم اللغوية عمل مرجعي معجمي يحتوي على نصوص معجمية تتعلق بموضوعات فردية أو عناصر اللغة، وربما كثير من النصوص الخارجية أيضًا، والتي يمكن الرجوع إليها عند حاجة الإنسان إلى المساعدة في تلقي النص أو إنتاجه أو ترجمته أو عند رغبته في معرفة المزيد عن كلمة معينة، أو جزء من كلمة أو مجموعة كلمات (Henning, 2012: 30). ويتضمن المعجم مجموعة من المفردات الأساسية المناسبة للمتعلم التي تكون لديه رصيدا لغويا، يساعده على دراسة الكتاب التعليمي بشكل جيد، وينمي ثروته اللغوية (الفوزان، 2011: 63)، لتحقيق كفاية لغوية اتصالية، تجعله يتواصل مع أبناء اللغة تواصلا فعالا، كما أن للمعجم اللغوي دورا واضحا في تلبية حاجات المتعلمين في العملية التعليمية؛ لأنها تساعدهم على فهم بنية اللغة والاختصارات والمعلومات المقدمة لهم، وأيضا العثور على التعبيرات اللغوية التي يحتاجونها (Judit, et.al., 2006: 73).

وتصنف المعاجم اللغوية طبقا للمعايير التالية: معيار العدد: معاجم أحادية، ومعاجم ثنائية، ومعاجم متعددة اللغات، ومعيار الحجم: معجم الوسيط ومعجم الوجيز ومعجم الجيب، ومعيار الشكل: معجم ورقي، ومعجم إلكتروني، ومعيار العموم والخصوص: معاجم عامة، وأخرى خاصة مثل التعبيرات الاصطلاحية الموسوعية وغيرها (القطيطي، 2013: 27)، ويتنوع محتوى المعاجم اللغوية وفقا للهدف الذي أعدت من أجله؛ فقد تقدم معلومات لغوية موجزة عن أصوات اللغة، وصرفها، ونحوها، ونظامها الكتابي، ومعلومات أخرى تساعد المتعلم على فهم اللغة التي يتعلمها في المواقف المختلفة، والتحدث بها. وحاجة المتعلمين إلى المعجم تتعدى الجانب الاستقبالي الاستيعابي في عملية التواصل اللغوي إلى الجانب الإنتاجي التعبيري، لذلك فإن السعي نحو إكساب الناشئة مهارات استخدام المعجم ضرورة ملحة من أجل إعدادهم للحياة بما تتطلبه من مهارات علمية وعملية (الهاشمي والغتامي، 2012: 142)، وعلى معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحفيز طلابه على استخدام هذه المعاجم اللغوية في جميع ممارساته التدريسية أثناء تعليمه للمهارات اللغوية المختلفة المناسبة للغرض الذي يبحثون عنه من جهة، والمناسبة لمستواهم اللغوي من جهة أخرى.

وتتعلق كفاءة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بدرجة استيعابهم لعدة أمور مثل: طبيعة اللغة وخصائصها، واستخدام المعلم المعجم العربي، واستخدامه المفردات والتعابير اللغوية، واستيعاب المفاهيم والمصطلحات الواردة في المنهج، وتوظيف قواعد اللغة العربية توظيفا سليما (العويضي، 2015: 165). كما أن مساعدة المتعلمين على كيفية استخدام الأنواع المختلفة من المعاجم اللغوية، بصورة فعالة ومفيدة، من خلال تدريبهم على ذلك، وتنمية وعيهم بالثقافة المعجمية من أهم الأدوار التي يجب على معلم اللغة العربية القيام بها (القاسمي، 1411: 164)، وللمعاجم اللغوية مجالات عدة، يمكن للمعلم استخدامها في الممارسات التدريسية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فمن خلال عناصر اللغة تم وضع المجالات التالية: تعليم الأصوات، وتعليم المفردات، وتعليم التراكيب.

فمجال تعليم الأصوات من المجالات المهمة وخاصة عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهناك صعوبة تواجههم في نطق الوحدات الصوتية التي لم تتعود على أدائها أعضاء النطق لعدم وجودها في لغاتهم، ولا يعرفون مواضع النبر، ويخطئون في تنغيم الجملة، ومن هنا يظهر الاحتياج للمعجم اللغوي الذي يساعد على معرفة النطق الصحيح (القاسمي، 2003: 114).كما يمكن للمعجم مساعدة المتعلمين على النطق الصحيح للصوائت؛ حيث يلاحظ أنه إذا تيسر لمتعلم لغة أجنبية أن يجيد في وقت قصير نطق الصوامت فإنه يجد صعوبة كبيرة في إجادة نطق الصوائت؛ وذلك بسبب أي اختلاف يسير في وضع اللسان أو في شكل الشفتين ينتج صوتاً صائتاً (السعران، د ت: 128).

وهذا ما استفاد منه الباحث في مجال استخدام المعاجم اللغوية في تعليم الأصوات العربية، وتضمن هذا المجال مجموعة من المجالات الفرعية وهي: نطق الأصوات العربية المجردة، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة في الكلمات، ونطق الصوامت والصوائت نطقا صحيحا، ومعرفة نطق الكلمات التي قد يشكل عليهم نطقها، والنطق الصحيح للكلمات والجمل من حيث النبر والتنغيم. ويركز مجال تعليم المفردات على دلالة المفردة اللغوية؛ فتعليمها من الأمور المهمة والأساسية التي لا غنى عنها لاكتساب اللغة؛ فلا يمكن أن تكون هناك لغة دون مفردات تعبر عن حاجات الفرد ورغباته، وهي تدور في معان ومضامين تصب لتحقيق غاية واحدة وهي التواصل الفعال بين الأفراد والجماعات، ويمكن تعريفها بأنها أصغر وحدة أساسية في الجملة (عبد الباري، 2014: 348- 349).

ومما ينبغي للمعجم تقديمه للقارئ تحديد المبنى الصرفي للكلمة (اسم، أو صفة، أو فعل، أو غير ذلك)، فهذا التحديد الصرفي للكلمة يعتبر الخطوة الضرورية في طريق شرح الكلمة؛ لأنه لا يمكن لإنسان أن يربط بين كلمة ومعناها المعجمي إلا إذا عرف مبناها الصرفي (حسان، 2006: 327). ويمثل تعليم المفردات أيضا المضامين الكتابية في المعجم من خلال أشكال الحروف وطريقة كتابة الكلمة، فكثيرا ما يرجع المتعلم إلى المعجم ليتأكد من طريقة كتابة كلمة ما؛ لأنه يعد المعجم سنده اللغوي في كتابة الكلمات وضبطها (القطيطي، 2013: 143)، ويذكر (عبد الباري، 2011: 197) بعض مضامين تعليم المفردات المهمة، ومنها: الاشتقاق، والنحت، والترادف اللغوي، والمشترك اللفظي، والأضداد اللغوية، والمفردات اللغوية، والدخيل، والمعرب.

وهذا ما استفاد منه الباحث في تقويم درجة استخدام المعاجم اللغوية في تعليم المفردات، وقد تضمن هذا المجال مجموعة من المجالات الفرعية وهي: معرفة بنية الكلمة العربية، ومعرفة الأوزان الصرفية ومصادرها، ومعرفة الاشتقاقات غير القياسية لبعض المفردات، ومعرفة المفرد والجمع لكلمة معينة في المحتوى اللغوي، والكشف عن معاني بعض الكلمات الجديدة ومضادها، وشرح معنى كلمة ما، ومعرفة المعاني السياقية، معرفة الكتابة الصحيحة

لمفردة معينة، ومعرفة نوع الكلمة عربية أم معربة أم دخيلة في المحتوى اللغوي. ويشتمل مجال تعليم التراكيب على كل تركيب لغوي تكون من كلمتين فأكثر، وهو أن يجتمع عنصران معجميان أو أكثر تجمعا عاديا تنتج عنه عادة ظاهرتان: الأولى هي الإحالة إلى تجربة الجماعة اللغوية، والثانية هي حمل المفردتين المتضامتين أو المفردات المتضامة وحدة دلالية قابلة للتحديد (مراد، 2016: 26).

وينبغي أن يكون إيراد المضامين النحوية في المعجم بالقدر الذي يحتاجه مستعمل المعجم غير المتخصص، وتقتصر معاجم الطلاب والمتعلمين على المعلومات الضرورية ذات الطبيعة العملية، وتساعده على فهم المعنى، وذلك مثل بيان نوع الفعل من حيث التعدي واللزوم، والنص على الحرف الذي يتصل بالفعل (عمر، 2009: 153- 154). وتعد التعابير الاصطلاحية من المضامين اللغوية الشائعة في اللغة العربية، وتورد المعاجم الشائع من هذه التعابير وتقدم لها شروحا واضحة، فهي من الأنماط التعبيرية الخاصة التي تصطلح عليها لغة من اللغات، وتستمد معناها من هذه المواضعة بين أفراد المجتمع، فتتحول من معناها الظاهر إلى معنى آخر جديد (القطيطي، 2013: 170).

وهذا ما استفاد منه الباحث في تعليم التراكيب، حيث تضمن هذا المجال مجموعة من المجالات الفرعية وهي: معرفة دلالة التعابير الاصطلاحية في المحتوى اللغوي، وشرح معاني بعض الحكم العربية الواردة في المحتوى اللغوي، وشرح معاني بعض الأمثال العربية المتضمنة في المحتوى اللغوي، ومعرفة دلالات الأفعال باختلاف حروف الجر الداخلة عليها، ومعرفة نوع الفعل من حيث التعدي واللزوم. وبالرغم من أهمية المعاجم في تعليم اللغة العربية والمجالات المتعددة لاستخدامها فإن هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في توظيف المعاجم اللغوية في تعليم المحتوى اللغوي الذي يقومون بتدريسه، وتعرف المعوقات بأنها كافة العوامل التي تحد من إمكانية التعلم بكفاءة، سواء كانت هذه المعوقات تعود إلى التلميذ، أم تعود إلى المعلم، أم إلى المناخ المدرسي، ومعوقات تعود إلى المناخ البيئي (إبراهيم، 2009: 947-948).

ويواجه معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجموعة من المعوقات الفنية والمادية والإدارية والعلمية، وهذه المعوقات منها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالطالب، وما يتعلق بالمصادر والمناهج المقدمة له، ومنها ما يرتبط بالتطبيق ومجالات العمل والممارسة (لقم، 2016: 46). ومن أهم المعوقات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في استخدام المعاجم اللغوية ببرنامج الإعداد اللغوي بالمعهد: تكدس القاعات التدريسية بالطلاب الذين يزيد عددهم أحيانا عن الأربعين طالبا في القاعة الواحدة، قلة مصادر التعليم والتعلم التي توفرها إدارة البرنامج، افتقار كثير من المعلمين لمهارات توظيف مصادر التعليم والتعلم التي تسهم في التنمية اللغوية للدارسين.

وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراسة الجابري (1435) التي أكدت عدم وجود بيئة مدرسية مناسبة، وذلك من خلال افتقارها إلى المثيرات التعليمية، وكثرة أعداد المتعلمين في الفصل الدراسي، ولا تستند على تقنية معلوماتية اتصالية تفاعلية، ولا تراعي أساليب وطرائق التدريس الفعال. وعلى الرغم من أهمية توظيف المعاجم اللغوية في العملية التعليمية فقد لاحظ الباحث ضعف استخدام هذه المعاجم في تعليم المقررات اللغوية ببرنامج الإعداد اللغوي لدى أغلب المعلمين، بل أنها لا تكاد تذكر عند بعضهم، ومن هنا تبرز أهمية تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في استخدام المعاجم اللغوية، ومعرفة المعوقات التي تحول بينهم وبين استخدامها في تعليم المهارات اللغوية ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية.

ثانيا: تقويم واقع استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها دور فعال في نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة منها؛ بما يستخدمونه من مصادر وأدوات تعليمية تسهم في تيسير عملية التعلم، وتحقق دورا فعالا في التنمية اللغوية للمتعلمين، وتساعد على اكتساب اللغة بطريقة سهلة تثير دافعيتهم نحو تعلمها. فتعتمد فاعلية العملية التعليمية اعتمادا أساسيا على ما يحققه المعلم في الفصل الدراسي، فجميع المصادر التي يستخدمها المعلم سواء كانت مواد، أو أدوات، أو تقنيات، أو غير ذلك يجب أن تفيد في النهاية في إحداث تغيرات في سلوك المتعلم (علام، 2000: 42)، وهذا يتطلب من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مزيدا من الاهتمام باستخدام المعاجم اللغوية، لما لها من دور مؤثر في تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين، الأمر الذي ينعكس على تطوير كفاءتهم في استعمال اللغة خارج حدود قاعات الدرس. ويُعرف تقويم أداء المعلم بأنه "إصدار حكم على نواحي القوة والضعف في أداء المعلم، ومعرفة الصعوبات والمعوقات التي تواجههم في أداء مهامهم؛ بهدف تطوير أدائهم للوصول بهم إلى مستوى الذي يساعدهم على تحقيق أهدافهم" (اللقاني والجمل، 2013: 137).

يعتبر الأداء التدريسي للمعلم في مختلف المؤسسات التعليمية من أهم المدخلات في تحقيق الأهداف التربوية، فهو يشمل سلوكيات عديدة ومتنوعة ومتداخله، كما أنه ليس ممارسة تتم داخل غرفة الصف فحسب، بل يتخطى ذلك إلى ما هو أبعد (عبد الجواد، 2010: 151). وتساعد عملية تقويم الأداء التدريسي للمعلم في تحسين أدائه في تخطيط الدرس، وطريقة التدريس المستخدمة ومناسبتها للموقف التعليمي، واستخدامه الأمثل للوسائل التعليمية، وتطويره الأنشطة الصفية واللاصفية، وتحسين قدرته على الاستثمار الأمثل للوقت المحدد، واستخدامه أساليب التقويم (عبد الرازق، 2021: 920).

ويهدف تقويم أداء معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى التعرف على مدى توظيف هؤلاء المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم المقررات اللغوية المختلفة، وكشف نواحي القوة والضعف في أداء المعلمين ومعرفة الصعوبات والمعوقات التي تواجههم في توظيف المعاجم اللغوية في العملية التعليمية؛ بغية تطوير أدائهم والوصول بهم إلى المستوى الذي يساعدهم على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة. وتعد عملية تقويم أداء المعلم المرجع الرئيسي في بناء وتنفيذ برامج الإعداد والتأهيل والتطوير، وكلما كانت عملية التقويم دقيقة وصادقة كانت مؤشرا قويا للدلالة على مدى فاعلية النظام التربوي، وتوفير الأساليب العلمية المنصفة والموضوعية لتقويم أداء المعلم مسؤولية كبيرة تقع على عاتق من يقوم بإعداد تلك الأساليب وبنائها (التويجري، 2018: 95).

ومن أهم الأساليب التي تستخدم في تقويم أداء معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: الاختبارات، المقابلة، الملاحظة، الاستبيان، دراسة الحالة، التقارير الذاتية، الوسائل الإسقاطية، السجلات المجمعة (المفتي والوكيل، 2004: 161)، وقد استخدم البحث الحالي استطلاعات الرأي في معرفة درجة استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأبرز المعوقات التي تواجههم في استخدامها.

الدراسات السابقة:

جاءت الدراسات السابقة التي تناولت المعاجم اللغوية، وفقا للترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم، على النحو التالي:

– دراسة الحربي وشعيب (2020) هدفت إلى تعرف دور المعجم الإلكتروني في تنمية التواصل اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من وجهة نظر المختصين والمعلمين، وذلك من خلال المحاور الآتية: الصوت والنطق، والصرف، والنحو، والمفردات والدلالة، والمهارات وسهولة الاستخدام، والاستفادة القصوى من المعجم الإلكتروني، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن النسب المئوية والمتوسطات للمحور الأول (الصوت والنطق) تراوحت بين الاتجاهين (موافق بشدة، وموافق) وهذا يعني أن اتجاه المحكمين يشير إلى الموافقة على أهمية المعجم في تعليم الصوت والنطق لدى المتعلمين، ثم يليها محور (الصرف)، ثم محور (النحو)، ثم محور (المفردات والدلالة)، ثم محور (المهارات)، ثم محور (سهولة الاستخدام)، ثم محور (الاستفادة القصوى).

– دراسة جالاس وآخرون (Glušac, et. al, 2018): هدفت إلى تناول فعالية طريقة تدريس جديدة تستخدم المعاجم كوسيلة مساعدة لتدريس المصطلحات الرياضية الإنجليزية الموحدة باللغة الصربية. وتم إجراء الدراسة بين طلاب كلية الرياضة في عام 2017م عن طريق استبانة وزعت على الطلاب في بداية النصف الثاني من مقرر ESP ومرة أخرى في نهايته، بهدف قياس تقدم الطلاب في اكتساب مصطلحات رياضية موحدة باللغة الصربية كمؤشر على فعالية طريقة التدريس الجديدة. تشير النتائج عمومًا إلى درجة معينة من التحسن في معرفة الطلاب للمصطلحات الرياضية الموحدة، مع وجود قدر أقل من التقدم فيما يتعلق بكفاءتهم اللغوية.

– دراسة الهاشمي والغتامي (2012). هدفت إلى تعرف استجابات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان بخصوص طبيعة استخدامهم للمعاجم اللغوية العربية، والوظائف التي يستخدمونها فيها، وممارساتهم التدريسية المتعلقة بها، فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: اهتمام غالبية المعلمين بالمعاجم اللغوية، واستعمالها في الكشف عن المفردات والعبارات، وتشجيعهم على الرجوع إليها في مقررات القراءة والنصوص الأدبية، وقلة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في مقررات النحو والصرف والبلاغة.

–دراسة الهاشمي وعلي (2012) هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات التي يوظفها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن الدارسين يوظفون عادة استراتيجيات متنوعة في تعلم مفردات اللغة العربية، كان أكثرها توظيفًا استراتيجيات استخدام المعجم، يليها الذاكرة والاستدعاء، فتدوين الملاحظات،

وآخرها استراتيجيات تخمين المعنى من السياق، كما بينت النتائج أن لدى الدارسين وعيًا بأهمية تعلم المفردات، وضرورة استخدام تقنيات وأساليب مختلفة في تعلم الثروة اللفظية ومعالجة المفردات، بما في ذلك التكرار والحفظ واستخدام الكلمة في سياقات متنوعة وفي القراءة والكتابة.

– دراسة علي وآخرون (Ali, et.al, 2011): هدفت إلى الكشف عن فعالية أي من الثلاث طرق لتعلم المفردات وهي القرائن السياقية، وإستراتيجية المعجم، وتعلم اللغة بمساعدة الكمبيوتر (CALL) في تعلم المفردات بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: مزايا إستراتيجية المعجم والقرائن السياقية في تعلم واكتساب عدد الكلمات في الاستدعاء الفوري.

–دراسة النشوان (1427) هدفت إلى التعرف على الاتجاهات التي ينتهجها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم بالإضافة إلى معرفة أثر المدرس على الطالب كما هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التي يستعملها الطلاب عند ممارستهم عملًا في المعجم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن الطلاب لديهم الكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استعمال المعجم.

–دراسة راماجوشي (Ramagoshi, 2004): هدفت هذه الدراسة إلى قياس استخدام المعاجم في ضوء طرق تدريس اللغة من خلال إلقاء نظرة نقدية على الدور الذي تلعبه طرق تدريس اللغة الثانية المستخدمة في تعليم اللغات الأفريقية كلغات أولى. وكشفت الدراسة عن غياب ثقافة المعجم لدى المعلمين مما يؤدي إلى استخدام غير ملائم وغير فعال للمعجم، وأكدت الدراسة أن المعلمين يمكنهم أن يؤدوا دورًا مهمًا في تعزيز استخدام المعجم في القاعة الدراسية إذا عرفوا كيفية دمجه في تعليمهم.

التعقيب على الدراسات:

أوجه الاتفاق:

اتفقت دراستان مع الدراسة الحالية في هدف تحديد مجالات استخدام المعاجم اللغوية وهما: دراسة الحربي، وشعيب (2020)، ودراسة النشوان (1427).

اتفقت دراسة الهاشمي والغتامي (2012) مع الدراسة الحالية في قياس درجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية.

اتفقت خمس دراسات مع هذه الدراسة في استخدام المنهج الوصفي، وهذه الدراسات هي: دراسة الحربي، وشعيب (2020)، ودراسة الهاشمي والغتامي (2012)، ودراسة النشوان (1427)، ودراسة الهاشمي وعلي (2012)، ودراسة (Rama-goshi, 2004).

أوجه الاختلاف:

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها: تحدد مجالات ومعوقات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقياس درجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية والمعوقات التي تواجههم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعد المنهج الملائم لطبيعة البحث الحالي.

ثانيا: مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، والبالغ عددهم (80) معلماً، وفق بيانات وكالة المعهد، وذلك في العام 1443/1442.

ثالثا: عينة البحث

بلغت عينة البحث (45) معلماً ممن يقومون بتعليم المقررات اللغوية في برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

رابعا: أدوات البحث

الأداة الأولى: قائمة مجالات استخدام المعاجم اللغوية

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مجالات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد اعتمد الباحث في إعداد القائمة في صورتها الأولية على خبرة الباحث، وعدد من المراجع والدراسات الخاصة باستخدام المعاجم اللغوية، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من ثلاثة مجالات رئيسة ينتمي إليها (23) عبارة.

تم عرض القائمة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لضبطها والتأكد من مناسبة الاتساق، ومدى أهمية العبارة، وسلامة الصياغة اللغوية، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسبًا من استخدامات المعاجم اللغوية، وبناء على آراء المحكمين؛ قام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات، واحتفظت القائمة بجميع المجالات والعبارات المكونة لها.

بعد التأكد من صدق محتوى القائمة، تم التوصل إلى قائمة بمجالات الاستخدام، تكونت من ثلاثة مجالات رئيسة هي: مجال تعليم الأصوات ويشتمل على (5) عبارات، ومجال تعليم المفردات ويشتمل على (13) عبارة، ومجال تعليم التراكيب ويشتمل على (5) عبارات.

الأداة الثانية: قائمة معوقات استخدام المعاجم اللغوية

تهدف هذه القائمة إلى تحديد معوقات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد اعتمد الباحث في إعداد القائمة في صورتها الأولية على عدد من المراجع والدراسات الخاصة باستخدام المعوقات في العملية التعليمية، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من أربعة معوقات رئيسة ينتمي إليها (21) عبارة.

تم عرض القائمة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لضبطها والتأكد من مناسبة الاتساق، ومدى أهمية العبارة ومدى مناسبتها، والدقة اللغوية، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسبًا من معوقات الاستخدام، وبناء على آراء المحكمين؛ قام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات، واحتفظت القائمة بجميع المجالات والعبارات المكونة لها.

بعد التأكد من صدق محتوى القائمة، تم التوصل إلى قائمة بالمعوقات، تكونت من أربعة معوقات رئيسة هي: المعوقات الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (5) عبارات، والمعوقات الخاصة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (5) عبارات، والمعوقات الخاصة بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (6) عبارات، والمعوقات الخاصة ببيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (5) عبارات.

الأداة الثالثة: استبانة مجالات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على درجة استخدام معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للمعاجم اللغوية ببرنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد اعتمد الباحث في إعداد الاستبانة على قائمة مجالات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وقد تضمنت الاستبانة المعلومات الأساسية الخاصة بأفراد عينة البحث وتشتمل على: جهة العمل، والمستوى الذي يدرسه المعلم، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة مجالات رئيسة هي: مجال تعليم الأصوات ويشتمل على (5) عبارات، ومجال تعليم المفردات ويشتمل على (13) عبارة، ومجال تعليم التراكيب ويشتمل على (5) عبارات.

وتبنَّى الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق للأسئلة الذي يُحدِّد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) المتدرج ذي النقاط الخمس لقياس العبارات، ويقابل كل عبارة من العبارات قائمة تحمل عدة خيارات، وقد تم إعطاء كل خيار من هذه الخيارات درجة محددة ليتم تصحيحها ومعالجتها إحصائياً، كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (1) مقياس تدرج استبانة مجالات استخدام المعاجم اللغوية وطريقة تصحيح عباراتها

التدرج	دائماً	كثيراً	نادراً	قليلاً	أبداً
درجة التصحيح	5 درجات	4 درجات	3 درجات	درجتان	درجة واحدة

صدق الاتساق الداخلي لاستبانة مجالات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم إدخال درجات عينة البحث إلى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) ثم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، ودرجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح ذلك الجدولان رقما (2)، (3).

جدول (2) معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة من عبارات مجالات استخدام المعاجم اللغوية والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه. [1]ن = (45)

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
تعليم الأصوات	1	**0.810[2]	4	**0.822
	2	**0.809	5	**0.798
	3	**0.795		
تعليم المفردات	1	**0.682	8	**0.751
	2	**0.739	9	**0.795
	3	**0.858	10	**0.826
	4	**0.776	11	**0.670
	5	**0.681	21	**0.643
	6	**0.873	13	**0.708
	7	**0.839		
تعليم التراكيب	1	**0.832	4	**0.838
	2	**0.832	5	**0.838
	3	**0.887		

1 ن : تعني عدد أفراد العينة، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

2 ** تعني دالة عند مستوى 0.01، وينطبق ذلك عَلى الجداول اللاحقة.

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وأن الاستبانة تتمتع بالصدق البنائي وأنها صالحة لأغراض البحث. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (3) معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل مجال من مجالات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	عدد العبارات	معامل الارتباط
1	تعليم الأصوات	5	**0.655
2	تعليم المفردات	13	**0.878
3	تعليم التراكيب	5	**0.892

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). مما يدل على الاتساق الداخلي لمجالات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية والعبارات التي تنتمي إليها، وصلاحية الاستبانة للتطبيق.

ثبات استبانة مجالات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية:

لقياس ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) بالتطبيق على درجات عينة البحث، وقد جاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (4) ثبات استبانة مجالات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية

م	المجال	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات
1	تعليم الأصوات	5	10.31	3.848	14.810	0.860
2	تعليم المفردات	13	33.02	11.492	132.068	0.938
3	تعليم التراكيب	5	10.13	4.304	18.527	0.899
	الدرجة الكلية	23	53.47	16.783	281.664	0.943

يتضح من الجدول (4) أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، وذلك من خلال قيم معامل الثبات (ألفا)، فقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة (0.943)، وتراوح معامل ثبات المجالات بين (0.860–0.938)، وهي قيم مناسبة تشير إلى صلاحية الاستبانة؛ مما يؤدي إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

الصورة النهائية لاستبانة مجالات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية:

بعد التأكد من صدق الاستبانة، وحساب ثباتها، احتفظت بجميع العبارات التي تنتمي إليها، وبذلك أصبحت الاستبانة مكونةً في صورتها النهائية من (23) عبارة، وصالحة للتطبيق.

الأداة الرابعة: استبانة معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد اعتمد الباحث في إعداد الاستبانة على قائمة معوقات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وقد تضمنت الاستبانة على المعلومات الأساسية الخاصة بأفراد عينة البحث وتشتمل على: جهة العمل، والمستوى الذي يدرسه المعلم، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من أربعة معوقات رئيسة هي: المعوقات الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (5) عبارات، والمعوقات الخاصة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (5) عبارات، والمعوقات الخاصة بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (6) عبارات، والمعوقات الخاصة ببيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (5) عبارات.

وتبنَّى الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق للأسئلة الذي يُحدِّد الاستجابات المحتملة لكل سؤال. وقد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) المتدرج ذي النقاط الخمس لقياس العبارات، ويقابل كل عبارة من العبارات قائمة تحمل عدة خيارات، وقد تم إعطاء كل خيار من هذه الخيارات درجة محددة ليتم تصحيحها ومعالجتها إحصائياً، كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (5) مقياس تدرج استبانة معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية وطريقة تصحيح عباراتها

التدرج	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقاً
درجة التصحيح	5 درجات	4 درجات	3 درجات	درجتان	درجة واحدة

صدق الاتساق الداخلي لاستبانة معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم إدخال درجات عينة البحث إلى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) ثم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ودرجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح ذلك الجدولان رقما (6)، (7).

جدول (6) معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة من عبارات معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. ن = (45)

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المعوقات الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	1	**0.676	4	**0.546
	2	**0.669	5	**0.610
	3	**0.796		
المعوقات الخاصة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	1	**0.879	4	**0.854
	2	**0.680	5	**0.645
	3	**0.731		
المعوقات الخاصة بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	1	**0.796	4	**0.530
	2	**0.538	5	**0.487
	3	**0.649	6	**0.519
المعوقات الخاصة ببيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	1	**0.852	4	**0.849
	2	**0.669	5	**0.853
	3	**0.880		

يتضح من الجدول (6) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وأن الاستبانة تتمتع بالصدق البنائي، وأنها صالحة لأغراض البحث. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (7) معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل محور من محاور معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط
1	المعوقات الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	5	**0.543
2	المعوقات الخاصة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	5	**0.711
3	المعوقات الخاصة بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	6	**0.748
4	المعوقات الخاصة ببيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	5	**0.539

يتضح من الجدول (7) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). مما يدل على الاتساق الداخلي لمحاور معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية والعبارات التي تنتمي إليها، وصلاحية الاستبانة للتطبيق.

ثبات استبانة معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية:

لقياس ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Cronpbach's Alpha) بالتطبيق على درجات عينة البحث، وقد جاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (8) ثبات استبانة معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية

م	المحور	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات
1	المعوقات الخاصة بالمعلمين	5	18.84	3.586	12.862	0.666
2	المعوقات الخاصة بالمتعلمين	5	20.47	3.455	11.936	0.814
3	المعوقات الخاصة بمناهج التعليم	6	24.36	2.630	6.916	0.589
4	المعوقات الخاصة ببيئة تعليم	5	19.33	5.240	24.455	0.875
الدرجة الكلية		21	83.00	9.197	84.591	0.762

يتضح من الجدول (8) أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة، وذلك من خلال قيم معامل الثبات (ألفا)، فقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة (0.762)، وتراوح معامل ثبات المحاور بين (0.589–0.875)، وهي قيم مناسبة تشير إلى صلاحية الاستبانة؛ مما يؤدي إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

الصورة النهائية لاستبانة معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية:

بعد التأكد من صدق الاستبانة، وحساب ثباتها، احتفظت بجميع العبارات التي تنتمي إليها، وبذلك أصبحت استبانة معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية مكونةً في صورتها النهائية من (21) عبارة، وصالحة للتطبيق.

تطبيق أدوات البحث على العينة:

وُزِّعت استبانة مجالات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية، واستبانة معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية إلكترونياً عن طريق الإنترنت باستخدام تطبيق (Drive Google) وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها على جميع أفراد عينة البحث البالغ عددهم (80) معلم، ثم طُلِب منهم تعبئة الاستبانة، وقد استجاب منهم (45) بنسبة (56.3%) من المجتمع، وقد كانت جميع الاستجابات صالحة للتحليل.

نتائج البحث وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما مجالات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإعداد قائمة بمجالات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث عُرضت هذه القائمة على عدد من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفي ضوء نتائج التحكيم، توصل الباحث إلى تحديد المجالات الرئيسة لاستخدام المعاجم اللغوية والعبارات التي تنتمي إلى كل مجال، على النحو التالي:

تعليم الأصوات:

نطق الأصوات العربية المجردة.

التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة في الكلمات.

نطق الصوامت والصوائت نطقا صحيحا.

معرفة نطق الكلمات التي قد يشكل عليهم نطقها.

النطق الصحيح للكلمات والجمل من حيث النبر والتنغيم.

تعليم المفردات:

معرفة بنية الكلمة العربية.

معرفة الأوزان الصرفية لكلمة معينة في المحتوى اللغوي.

معرفة مصادر كلمة معينة في المحتوى اللغوي من خلال استخدام المعاجم.

معرفة مفرد كلمة معينة في المحتوى اللغوي.

معرفة الكتابة الصحيحة لمفردة معينة.

معرفة جمع كلمة معينة في المحتوى اللغوي.

الكشف عن معاني بعض الكلمات الجديدة في المحتوى اللغوي في المعاجم.

الكشف عن مضاد بعض الكلمات الجديدة في المحتوى اللغوي في المعاجم.

شرح معنى كلمة معينة في المحتوى اللغوي.

معرفة المعاني السياقية لكلمة جديدة في المحتوى اللغوي.

معرفة الاشتقاقات غير القياسية لبعض المفردات (التصغير، النسب للأسماء، المضارع والأمر للأفعال.....)

معرفة نوع الكلمة عربية أم معربة في المحتوى اللغوي.

معرفة نوع الكلمة عربية أم دخيلة في المحتوى اللغوي.

تعليم التراكيب:

معرفة دلالة التعابير الاصطلاحية في المحتوى اللغوي.

شرح معاني بعض الحكم العربية الواردة في المحتوى اللغوي.

شرح معاني بعض الأمثال العربية المتضمنة في المحتوى اللغوي.

معرفة دلالات الأفعال باختلاف حروف الجر الداخلة عليها.

معرفة نوع الفعل من حيث التعدي واللزوم.

وتكونت قائمة مجالات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من ثلاثة مجالات رئيسة هي: مجال تعليم الأصوات ويتضمن خمس عبارات، ومجال تعليم المفردات ويتضمن ثلاث عشرة عبارة، ومجال تعليم التراكيب ويتضمن خمس عبارات.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما معوقات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإعداد قائمة بمعوقات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث عُرضت هذه القائمة على عدد من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفي ضوء نتائج التحكيم، توصل الباحث إلى تحديد المحاور الرئيسة لمعوقات استخدام المعاجم اللغوية والعبارات التي تنتمي إلى كل محور، على النحو التالي:

المعوقات الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

قلة معرفة المعلمين بالمعاجم اللغوية ومجالات استخدامها.

عدم اقتناع المعلم بأهمية المعاجم اللغوية في العملية التعليمية.

قلة تدريب المعلم على توظيف المعاجم اللغوية في العملية التعليمية.

ميل المعلمين إلى استخدام الاستراتيجيات التعليمية المباشرة في تعليم المحتوى اللغوي..

كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق المعلمين.

المعوقات الخاصة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

ضعف دافعية الطلاب لاستخدام المعاجم اللغوية.

ضعف المستوى اللغوي لكثير من الطلاب.

تفاوت المستوى اللغوي بين المتعلمين في العملية التعليمية.

اعتماد الطلاب على المعلم في شرح المفردات الجديدة.

ضعف مهارات الطلاب في استخدام المعاجم اللغوية.

المعوقات الخاصة بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

عدم تأكيد أهداف المناهج على تنمية مهارات المتعلمين في استخدام المعاجم اللغوية.

قلة ورود الكلمات الجديدة والغامضة في المحتوى اللغوي.

الاقتصار على استخدام استراتيجيات المحاضرة والتلقين في شرح المضامين اللغوية.

قلة الاهتمام بالأنشطة التي تشجع على استخدام المعاجم اللغوية.

خلو المنهج من التدريبات التي تتطلب استخدام المعاجم اللغوية.

قلة الاهتمام بأساليب تقويم أداء المتعلمين في مهارات استخدام المعاجم اللغوية.

المعوقات الخاصة ببيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

كثرة أعداد الطلاب في الفصول التعليمية.

ضيق الوقت المخصص للمحاضرة التعليمية.

قلة توافر المعاجم اللغوية الكافية في قاعات الدرس.

قلة توافر شبكات الإنترنت التي تتيح استخدام المعاجم إلكترونيا.

قلة توافر الأجهزة الذكية لدى كثير من الطلاب.

وتكونت قائمة معوقات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من أربعة معوقات رئيسة هي: المعوقات الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتتضمن خمس عبارات، والمعوقات الخاصة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتتضمن خمس عبارات، والمعوقات الخاصة بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتتضمن ست عبارات، والمعوقات الخاصة ببيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتتضمن خمس عبارات.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: ما درجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

وللإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ولتسهيل تفسير النتائج، تم الحكم على المتوسط الحسابي الموزون كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (9) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية عند مناقشة وتفسير نتائج الاستخدام

المجال	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الرتبة
تعليم الأصوات	1	نطق الأصوات العربية المجردة.	2.16	0.98	قليلاً	1
	2	التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة في الكلمات.	2.16	1.17	قليلاً	2
	3	نطق الصوامت والصوائت نطقا صحيحا.	1.98	0.81	قليلاً	4
	4	معرفة نطق الكلمات التي قد يشكل عليهم نطقها.	2.09	0.87	قليلاً	3
	5	النطق الصحيح للكلمات والجمل من حيث النبر والتنغيم.	1.93	0.94	قليلاً	5
المتوسط الحسابي لدرجة تعليم الأصوات			2.06	0.77	قليلاً	
تعليم المفردات	1	معرفة بنية الكلمة العربية.	2.49	1.14	قليلاً	8
	2	معرفة الأوزان الصرفية لكلمة معينة في المحتوى اللغوي.	2.27	1.03	قليلاً	11
	3	معرفة مصادر كلمة معينة في المحتوى اللغوي من خلال استخدام المعاجم.	2.64	1.28	نادراً	6
	4	معرفة مفرد كلمة معينة في المحتوى اللغوي.	2.87	1.20	نادراً	2
	5	معرفة الكتابة الصحيحة لمفردة معينة.	2.31	1.14	قليلاً	10
	6	معرفة جمع كلمة معينة في المحتوى اللغوي.	2.69	1.18	نادراً	5
	7	الكشف عن معاني بعض الكلمات الجديدة في المحتوى اللغوي في المعاجم	2.87	1.18	نادراً	3
	8	الكشف عن مضاد بعض الكلمات الجديدة في المحتوى اللغوي في المعاجم	2.80	1.10	نادراً	4
	9	شرح معنى كلمة معينة في المحتوى اللغوي.	3.02	1.18	نادراً	1
	10	معرفة المعاني السياقية لكلمة جديدة في المحتوى اللغوي.	2.56	1.24	قليلاً	7
	11	معرفة الاشتقاقات غير القياسية لبعض المفردات (التصغير، النسب للأسماء، المضارع والأمر للأفعال.....)	2.38	1.13	قليلاً	9
	12	معرفة نوع الكلمة عربية أم معربة في المحتوى اللغوي.	2.09	1.16	قليلاً	12
	13	معرفة نوع الكلمة عربية أم دخيلة في المحتوى اللغوي.	2.04	1.17	قليلاً	13
المتوسط الحسابي لدرجة تعليم المفردات			2.54	0.89	قليلاً	
تعليم التراكيب	1	معرفة دلالة التعابير الاصطلاحية في المحتوى اللغوي.	2.07	1.03	قليلا	2
	2.	شرح معاني بعض الحكم العربية الواردة في المحتوى اللغوي	1.91	0.95	كثيراً	5
	3	شرح معاني بعض الأمثال العربية المتضمنة في المحتوى اللغوي.	2.04	1.00	كثيراً	3
	4	معرفة دلالات الأفعال باختلاف حروف الجر الداخلة عليها.	2.09	1.12	كثيراً	1
	5	معرفة نوع الفعل من حيث التعدي واللزوم.	2.02	0.99	كثيراً	4
المتوسط الحسابي لدرجة تعليم التراكيب			2.03	0.86	قليلاً	
المتوسط الحسابي العام لدرجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية			2.19	0.70	قليلاً	

وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بدرجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

م	المتوسط الحسابي الموزون		الحكم على درجة الاستخدام
	من	إلى	
1	1	أقل من 80.1	أبداً
2	1,80	أقل من 60.2	قليلاً
3	2.60	أقل من 40.3	نادراً
4	3.40	أقل من 4.20	كثيراً
5	4.20	5.00	دائماً

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بلغ (2.19) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن المعلمين يستخدمون المعاجم اللغوية (بدرجة قليلة) في تعليم اللغة العربية في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة الهاشمي والغتامي (2012) التي أسفرت نتائجها عن قلة استخدام معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية في سلطنة عمان للمعاجم الإلكترونية والمعاجم المطولة مثل لسان العرب.

وقد يعزى ذلك إلى اعتماد كثير من المعلمين على استراتيجيات التدريس التقليدية التي تجعلهم محور العملية التعليمية؛ فيقوم المعلم بتوضيح الأصوات والمفردات والتراكيب بنفسه بدلا من أن يقوم بها الطالب عند استخدام المعلم للاستراتيجيات الحديثة التي تنمي لدى الطالب التعلم الذاتي.

كما قد يعود ذلك إلى اعتقاد كثير من المعلمين بأن استخدام المعاجم اللغوية في أثناء تعليم المهارات اللغوية المختلفة قد يضيع وقت العملية التعليمية بسبب كثرة الطلاب في القاعة الدراسية، وتنوع مستوياتهم، بالإضافة إلى عدم وجود دليل للمعلمين في استخدام المعاجم اللغوية في العملية التعليمية، وعدم تدريب المعلمين على جوانب استخدام المعاجم اللغوية في تعليم المحتوى اللغوي.

ويتضح من الجدول السابق أن استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية جاء مرتباً ترتيباً تنازلياً حسب قيم المتوسط الحسابي على النحو التالي:

تعليم المفردات: تراوحت درجته بين (2.04- 3.02)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (2.54) من خمس نقاط، وهذا يدل على أن المعلمين يستخدمون المعاجم اللغوية (بدرجة قليلة) في تعليم المفردات في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويمكن تفسير ذلك بسبب اعتقاد كثير من المعلمين بأن الوظيفة الأساسية للمعاجم اللغوية تكمن في توضيح معاني المفردات الغامضة التي تمثل صعوبة على الطلاب، وإزالة الغموض عنها، بتوضيح معناها.

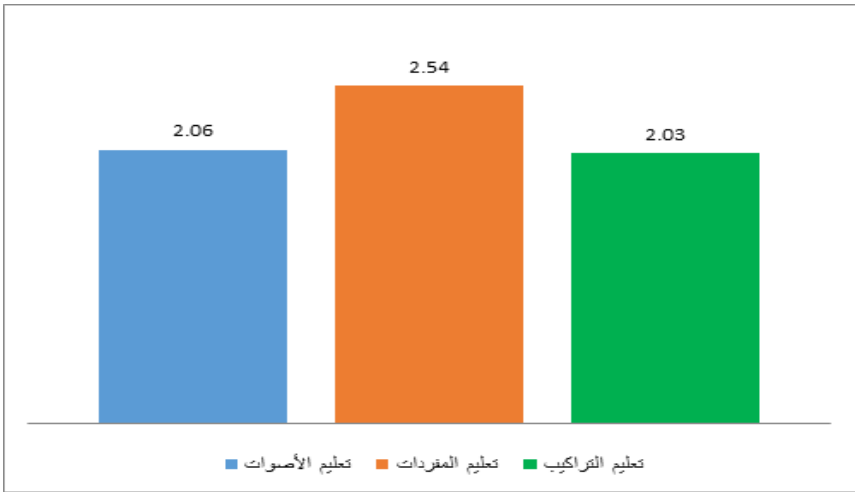
تعليم الأصوات: تراوحت درجته بين (2.16-1.93)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (2.06) من خمس نقاط، وهذا يدل على أن المعلمين يستخدمون المعاجم اللغوية (بدرجة قليلة) في تعليم الأصوات في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وقد يعزى ذلك إلى كثرة استخدام التدريبات التي تعتمد على الأصوات من خلال نطق الطلاب الآلي للأصوات بعد نطق المعلم، ويقتصر تعليم الأصوات في معهد تعليم اللغة العربية ببرنامج الإعداد اللغوي على مقرر واحد بالمستوى الثاني.

تعليم التراكيب: تراوحت درجته بين (2.09-1.91)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (2.03) من خمس نقاط، وهذا يدل على أن المعلمين يستخدمون المعاجم اللغوية (بدرجة قليلة) في تعليم التراكيب في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويمكن تفسير ذلك بتركيز المعلمين على تحصيل القواعد فقط، بالإضافة إلى قلة المعاجم اللغوية المخصصة للتعابير الاصطلاحية، وهذا ما أكدته دراسة الجهني (1442)، وقلة تضمين الأمثال العربية في محتوى برنامج الإعداد اللغوي وهذا ما أكدته دراسة أبو الدهب (2021).

ويمكن تلخيص المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالشكل التالي.



شكل (1) المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية

الإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: ما معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ولتسهيل تفسير النتائج، تم الحكم على المتوسط الحسابي الموزون كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (11) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية عند مناقشة وتفسير نتائج معوقات الاستخدام

م	المتوسط الحسابي الموزون		الحكم على معوقات الاستخدام	درجة المعوقات
	من	إلى		
1	1	أقل من 80.1	غير موافق مطلقاً	قليلة جداً
2	1,80	أقل من 60.2	غير موافق	قليلة
3	2.60	أقل من 40.3	محايد	متوسطة
4	3.40	أقل من 4.20	موافق	كبيرة
4	4.20	5.00	موافق بشدة	كبيرة جداً

وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بمعوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المحور	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات	الرتبة
المعوقات الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	1	قلة معرفة المعلمين بالمعاجم اللغوية ومجالات استخدامها.	3.80	1.14	كبيرة	4
	2	عدم اقتناع المعلم بأهمية المعاجم اللغوية في العملية التعليمية.	3.09	1.28	قليلة	5
	3	قلة تدريب المعلم على توظيف المعاجم اللغوية في العملية التعليمية.	3.96	0.95	كبيرة	2
	4	ميل المعلمين إلى استخدام الاستراتيجيات التعليمية المباشرة في تعليم المحتوى اللغوي.	3.96	1.07	كبيرة	3
	5	كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق المعلمين.	4.04	1.02	كبيرة	1
المتوسط الحسابي لدرجة المعوقات الخاصة بالمعلمين			3.77	0.72	كبيرة	
المعوقات الخاصة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	1	ضعف دافعية الطلاب لاستخدام المعاجم اللغوية	3.62	1.16	كبيرة	5
	2	ضعف المستوى اللغوي لكثير من الطلاب.	4.20	0.67	كبيرة جداً	3
	3	تفاوت المستوى اللغوي بين المتعلمين في العملية التعليمية.	4.09	0.94	كبيرة	4
	4	اعتماد الطلاب على المعلم في شرح المفردات الجديدة.	4.24	0.82	كبيرة جداً	2
	5	ضعف مهارات الطلاب في استخدام المعاجم اللغوية.	4.31	0.60	كبيرة جداً	1
المتوسط الحسابي لدرجة المعوقات الخاصة بالمتعلمين			4.09	0.69	كبيرة	
المعوقات الخاصة بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	1	عدم تأكيد أهداف المناهج على تنمية مهارات المتعلمين في استخدام المعاجم اللغوية.	3.96	0.77	كبيرة	4
	2	قلة ورود الكلمات الجديدة والغامضة في المحتوى اللغوي.	3.36	1.21	كبيرة	6
	3	الاقتصار على استخدام استراتيجيات المحاضرة والتلقين في شرح المضامين اللغوية.	3.82	0.98	كبيرة	5
	4	قلة الاهتمام بالأنشطة التي تشجع على استخدام المعاجم اللغوية.	4.42	0.66	كبيرة جداً	2
	5	خلو المنهج من التدريبات التي تتطلب استخدام المعاجم اللغوية.	4.33	0.71	كبيرة جداً	3
	6	قلة الاهتمام بأساليب تقويم أداء المتعلمين في مهارات استخدام المعاجم اللغوية.	4.47	0.55	كبيرة جداً	1
المتوسط الحسابي لدرجة المعوقات الخاصة بمناهج التعليم			4.06	0.44	كبيرة	
المعوقات الخاصة ببيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	1	كثرة أعداد الطلاب في الفصول التعليمية.	4.09	1.24	كبيرة	2
	2	ضيق الوقت المخصص للمحاضرة التعليمية.	3.62	1.30	كبيرة	5
	3	قلة توافر المعاجم اللغوية الكافية في قاعات الدرس.	4.13	1.10	كبيرة	1
	4	قلة توافر شبكات الإنترنت التي تتيح استخدام المعاجم إلكترونيا.	3.78	1.40	كبيرة	3
	5	قلة توافر الأجهزة الذكية لدى كثير من الطلاب.	3.71	1.36	كبيرة	4
المتوسط الحسابي لدرجة المعوقات الخاصة ببيئة التعليم			3.87	1.05	كبيرة	
المتوسط الحسابي العام لمعوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية			3.95	0.44	كبيرة	

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي العام لمعوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بلغ (3.95) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن المعلمين يوافقون (بدرجة كبيرة) على أن هناك معوقات في استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويتضح من الجدول السابق أن معوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب قيم المتوسط الحسابي على النحو التالي:

أولاً: المعوقات الخاصة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تراوحت درجتها بين (3.62-4.31)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (4.09) من خمس نقاط، وهذا يدل على أن المعلمين يوافقون (بدرجة كبيرة) على أن هناك معوقات خاصة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في استخدام المعاجم اللغوية في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويمكن تفسير ذلك بضعف المستوى اللغوي لكثير من الطلاب في جميع المستويات، الأمر الذي يواجهه المعهد من خلال فصول التقوية وبرنامج مساند للطلاب الضعاف لغويا، واعتماد كثير من الطلاب على شرح المعلمين للمحتوى اللغوي وسؤالهم عن كل ما يصعب عليهم فهمه.

بالإضافة إلى ذلك عدم تعود كثير من الطلاب على استخدام المعجم في بيئاتهم، كما يلعب الجانب الاقتصادي دورا مهما لدى كثير من الطلاب الفقراء؛ حيث لا يستطيعون توفير المعاجم اللغوية الخاصة بهم.

ثانياً: المعوقات الخاصة بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تراوحت درجتها بين (3.36-4.47)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (4.06) من خمس نقاط، وهذا يدل على أن المعلمين يوافقون (بدرجة كبيرة) على أن هناك معوقات خاصة بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويمكن تفسير ذلك بقدم المناهج في برنامج الإعداد اللغوي وافتقارها إلى الأنشطة والتدريبات التي تحث على استخدام المعاجم اللغوية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من السحيمي (1435)، ودراسة الحجوري (1436).

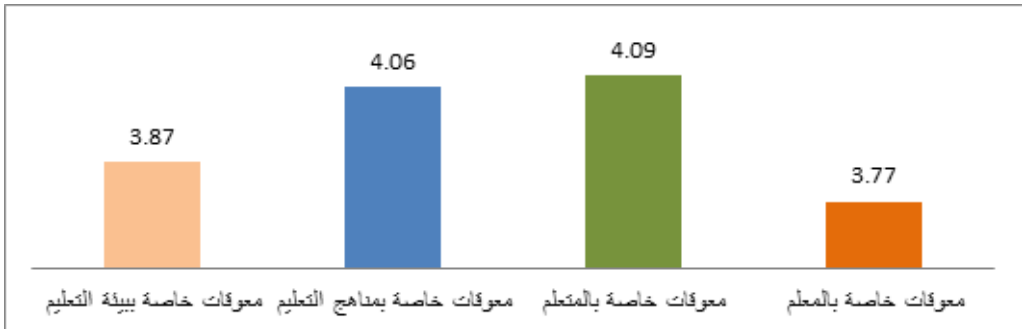
ثالثاً: المعوقات الخاصة ببيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تراوحت درجتها بين (3.62-4.13)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (3.87) من خمس نقاط، وهذا يدل على أن المعلمين يوافقون (بدرجة كبيرة) على أن هناك معوقات خاصة ببيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويمكن تفسير ذلك بأن البيئة التعليمية في المعهد فقيرة من الناحية التقنية، وذلك لعدم توفر قاعات متصلة بالإنترنت تتيح للطلاب استخدام المعاجم الإلكترونية وقت الدرس، بالإضافة إلى عدم وجود مكتبة للمعهد توفر المعاجم اللغوية، وذلك ما أكدته دراسة الجابري (1435) بأن المعهد يفتقر إلى بيئة تعليمية معرفية تستند على تقنية معلوماتية اتصالية تفاعلية تسهل استخدام المعاجم الالكترونية داخل قاعات الدرس.

رابعاً: المعوقات الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تراوحت درجتها بين (3.09 - 4.04)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (3.77) من خمس نقاط، وهذا يدل على أن المعلمين يوافقون **(بدرجة كبيرة)** على أن هناك معوقات خاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويمكن تفسير ذلك بأن نسبة وجود كثير من المعلمين على درجة أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ يدركون أهمية المعجم اللغوي؛ لكن قلة عددهم بالنسبة لعدد الطلاب في المعهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم صعبت استخدام المعجم اللغوي.

ويمكن تلخيص المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالشكل التالي.



شكل (2) المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام المعلمين للمعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية

ملخص نتائج البحث والتوصيات والمقترحات:

أولاً: ملخص النتائج

تم التوصل إلى قائمة بمجالات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، تكونت من ثلاثة مجالات رئيسة هي: مجال تعلم الأصوات ويشتمل على (5) عبارات، ومجال تعليم المفردات ويشتمل على (13) عبارة، ومجال تعليم التراكيب ويشتمل على (5) عبارات.

تم التوصل إلى قائمة بمعوقات استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، تكونت من أربعة معوقات رئيسة هي: المعوقات الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (5) عبارات، والمعوقات الخاصة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (5) عبارات، والمعوقات الخاصة بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (6) عبارات، والمعوقات الخاصة ببيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتشتمل على (5) عبارات.

أن المعلمين يستخدمون المعاجم اللغوية (بدرجة قليلة) في تعليم اللغة العربية في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأن أكثر ما يستخدمه المعلمون في تعليم اللغة العربية يتمثل في تعليم المفردات، يليها تعليم الأصوات، يليها تعليم التراكيب.

أن المعلمين يوافقون على أن هناك معوقات (بدرجة كبيرة) في استخدام المعاجم اللغوية في تعليم اللغة العربية في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأن أكثر المعوقات ورودا المعوقات الخاصة بالمتعلمين، تليها المعوقات الخاصة بالمناهج، تليها المعوقات الخاصة ببيئة التعليم، تليها المعوقات الخاصة بالمعلمين.

ثانياً: التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

- حث متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على استخدام المعاجم اللغوية لزيادة فهم الطلاب للمحتوى اللغوي.
- إدراج استخدام المعاجم اللغوية في تقويم أداء معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات تعليم اللغة العربية.
- إقامة أنشطة صفية ولا صفية تشجع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على استخدام المعاجم اللغوية.
- حث المعلمين على استخدام المعاجم اللغوية في تعليم الأصوات، والمفردات، والتراكيب من خلال الممارسات التدريسية.
- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على استخدام المعاجم اللغوية في الممارسات التدريسية.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لما بدأه البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- تقويم مجالات استخدام المعاجم اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- تقويم صعوبات استخدام المعاجم اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- فاعلية استخدام المعاجم اللغوية في تنمية الحصيلة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- تصور مقترح لمعجم لغوي لتعليم الأصوات في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتاب.

أبو الدهب، أبو الدهب البدري علي. (2021). فعالية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تم استرجاعه في 1/9/2021م على الرابط: https://:14405/Details/Research/sa.edu.iu.rb

التويجري، صالح إبراهيم. (2018). ممارسات تقويم أداء المعلم لدى قادة المدارس في منطقة الرياض. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية بقنا. (36). 115-92.

الجابري، سلمان علي. (1435). دور البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تنمية دافعية التعلم وزيادة التحصيل اللغوي من وجهة نظر الطلاب (المستوى الرابع أنموذجا). رسالة ماجستير غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية. الجامعة الإسلامية.

الجهني، عبد الله وصل. (1442). معجم سياقي إلكتروني للتعابير الاصطلاحية في العربية المعاصرة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية. الجامعة الإسلامية.

الجهني، مصطفى عودة. (1437). الإعداد اللغوي لمعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة دراسة تقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية. الجامعة الإسلامية.

الحاوي، عثمان محمد والبغدادي، محمد سعد. (2006). في المعاجم اللغوية. (الطبعة الأولى). الدمام: مكتبة المتنبي.

الحجوري، بندر سعود. (1436). رؤية مقترحة للأنشطة اللغوية غير الصفية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية. الجامعة الإسلامية.

الحربي، خالد عبد الرحمن وشعيب، أبو بكر عبد الله. (2020). المعجم الإلكتروني ودوره في تنمية التواصل اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من وجهة نظر المختصين والمعلمين. حولية كلية اللغة العربية بجرجا. (6). 24. 5896-5850.

حسان، تمام. (2006). اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: عالم الكتب.

الراجحي، عبده. (2012). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

السحيمي، عبد الواحد عويد. (1435). الأنشطة اللغوية غير الصفية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (دراسة تقويمية). رسالة ماجستير غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية. الجامعة الإسلامية.

السعران، محمود. (د ت). علم اللغة مقدمة للقارئ العربي. بيروت: دار النهضة العربية.

السناني، عادل علي. (1439). تصميم معجم إلكتروني مصور لتنمية مهارات التعبير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية. الجامعة الإسلامية.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2014). المهارات اللغوية من الاكتساب إلى التعلم. (الطبعة الأولى). الدمام: مكتبة المتنبي.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). تعليم المفردات اللغوية. (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة.

عبد الجواد، إياد إبراهيم. (2010). مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. (172). 185-148.

عبد الرازق، ميمي نشأت. (2021). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير الجانبي. مجلة جامعة الفيوم للعوم التربوية والنفسية. 15(4). 957-911.

عثمان، عبدون محمد وعبد الله، رحمت وعمر، زكريا. (2011). دور المعجم العربي في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها. بحث منشور في كتاب اتجاهات معاصرة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة). (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي.

عمر، أحمد مختار. (2009). صناعة المعجم الحديث. (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.

العويضي، وفاء حافظ. (2015). اتجاهات تعليم اللغة العربية في ضوء النظريات والبرامج. (الطبعة الأولى). مطابع جامعة الملك عبد العزيز: جدة.

الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم. (2011). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. (الطبعة الأولى). الرياض.

القاسمي، علي. (1411). علم اللغة وصناعة المعجم. (الطبعة الثانية). جامعة الملك سعود: الرياض.

القاسمي، علي. (2003). المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

القطيطي، محمد خميس. (2013). البناء المعجمي في معاجم الناطقين بغير العربية. (الطبعة الأولى). عمان: دار جرير.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (2013). معجم

المصطلحات التربوية المعرفة. (الطبعة الثالثة). القاهرة: عالم الكتب.

لقم، أحمد علي. (2016). اكتساب العربية – التجارب، المعوقات، الآفاق، بحث منشور في كتاب معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية. معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. المؤتمر 10. باريس.

المباركي، عبد الله محمد. (1441). معجم سياقي لألفاظ السفر في العربية المعاصرة للناطقين بغير العربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية. الجامعة الإسلامية.

مبروك، ناجح عبد الحافظ. (1432). دراسات في المعجمات العربية. (الطبعة السابعة). القاهرة: مطبعة الأمانة.

مراد، إبراهيم. (2016). المعجم العربي بين اللغة والخطاب. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية: الرياض.

المفتي، محمد أمين، والوكيل، حلمي أحمد. (2004). المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النشوان، أحمد محمد. (1427). اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. 18(38). 515-552.

الهاشمي، عبد الله مسلم، والغتامي، سليمان سيف. (2012). استخدامات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للمعاجم اللغوية وممارساتهم التدريسية المتعلقة بها. مجلة جامعة الشارقة للعوم الإنسانية والاجتماعية. 9(3). 159-135.

الهاشمي، عبد الله، وعلي، محمود. (2012). استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بهم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 8(2). 117-105.

الهرساني، عبد الرحمن ضيف الله. (1439). معجم سياقي لألفاظ الطعام في العربية المعاصرة للناطقين بغير العربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية. الجامعة الإسلامية.

Arabic references:

Abdul Bari, Mahir Sha'ban (2014). *Language skills from acquisition to* learning (in Arabic), 1st Edition, Al-Mutanabbi Bookshop: Dammam.

Abdul Bari, Mahir Sha'ban (2014). *Language skills from acquisition to* learning (in Arabic), 1st Edition, Al-Mutanabbi Bookshop: Dammam.

Abdul Bari, Mahir Sha'ban. (2014). *Language skills from acquisition to learning* (in Arabic), 1st Edition, Al-Mutanabbi Bookshop: Dammam.

Abdul-Bari, Mahir Sha'bān (2011). *Teaching Vocabulary* (in Arabic), 1st Edition, Dar al-Masirah: Amman.

Abdul-Jawad, Iyad Ibrahim (2010). The level of teaching performance of Syntax skills of Arabic language teachers at the secondary stage and its relationship to their attitudes towards the teaching profession (in Arabic*), Education Journal, Qatar National Committee for Education, Culture and Science*, (172), 148-185.

Abdul-Jawad, Iyad Ibrahim (2010). The level of teaching performance of Syntax skills of Arabic language teachers at the secondary stage and its relationship to their attitudes towards the teaching profession (in Arabic*), Education Journal, Qatar National Committee for Education, Culture and Science*, (172), 148-185.

Abdurrazzaq, Mimi Nasha'at (2021). Evaluating the teaching performance of Arabic language teachers at the primary stage in the light of lateral thinking skills (in Arabic), *Fayyoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 15*(4), 911-957.

Abu al-Dahab, Abu al-Dahab al-Badri Ali (2021). *The effectiveness of an electronic program based on employing Arabic proverbs in developing expressive fluency and the trend towards Arabic culture among learners of Arabic speaking other languages* (in Arabic), retrieved on 1/9/2021 via the link: https://rb.iu.edu.sa/Research/Details /14405.

Jordanian Journal of Educational Sciences, 8(2), 105-117.

Al-Hawi, Uthman Muhammad, and al-Baghdadi, Muhammad Sa'd (2006). *Language Dictionaries* (in Arabic), 1st Edition, Al-Mutanabbi Bookshop: Dammam.

Al-Jabiri, Salman Ali (1435 AH). *The role of the educational environment at the Institute of Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers at Islamic University of Madinah in developing learning motivation and increasing language achievement from the students' point of view* (fourth level as a model) (in Arabic), (Master's thesis, unpublished) Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University.

Al-Juhani, Abdullah Wasl (1442 AH). *An electronic contextual dictionary of idiomatic expressions in contemporary Arabic for learners of Arabic speaking other languages* (in Arabic), (PhD thesis, unpublished) Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University.

Al-Juhani, Mustafa 'Audah (1437 AH). *Linguistic preparation for Arabic language teachers at the Institute of Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers at Islamic University of Madinah, Evaluation Study* (in Arabic), (unpublished master's Thesis), Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University.

Allam, Salah al-Din Mahmoud (2000). *Educational and psychological measurement and evaluation (its basics, applications, and contemporary trends)* (in Arabic), 1st Edition, Dar al-Fikr al-Arabi: Cairo.

Al-Laqani, Ahmad Hussein, and al-Jamal, Ali Ahmad (2013). *Dictionary of Educational Terminology Knowledge* (in Arabic), 3rd Edition, 'Aalam al-Kutub: Cairo.

Al-Mubaraki, Abdullah Muhammad (1441 AH). *Contextual Dictionary of Travel Words in Contemporary Arabic for Non-Arabic Speakers* (in Arabic), (Ph.D. Thesis, unpublished) Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University.

Al-Mufti, Muhammad Amin, and al-Wakeel, Hilmy Ahmad (2004). *Curricula (concept, elements, foundations, organizations, de-*

Al Qasimi, Ali (2003). *Arabic Lexicography Between Theory and Practice* (in Arabic), maktabat Lebnan Nashiroon: Lebanon.

Al-'Uwaidi, Wafaa Hafiz (2015). *Trends in Teaching Arabic in the Light of Theories and Programs* (in Arabic), 1st Edition, King Abdul-Aziz University Press: Jeddah.

Al-Fauzān, Abdurrahman Ibrahim (2011). *Illuminations for Teachers of Arabic to Non-Arabic Speakers* (in Arabic), 1st Edition, King Fahd National Library: Riyadh.

Al-Hajouri, Bandar Sa'ud (1436 AH). *A proposed vision for non-classroom language activities in developing language skills among second-level students at the Institute of Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers at Islamic University* (in Arabic), (Master's thesis, unpublished) Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University.

Al-Harasani, Abdurrahman Dhaifullah (1439 AH). *Contextual Dictionary of Food Words in Contemporary Arabic for Non-Arabic Speakers* (in Arabic), (Ph.D. Thesis, unpublished) Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University.

Al-Harbi, Khalid Abdurrahman, and Shuaib, Abubakr Abdullah (2020). *The electronic lexicon and its role in developing linguistic communication for learners of Arabic speaking other languages from the viewpoint of specialists and teachers* (in Arabic), Yearbook of the Faculty of Arabic Language in Girja, Part 6, (24), 5850-5896.

Al-Hashimi, Abdullah Muslim, and Al-Ghatami, Suleiman Seif (2012). The uses of Arabic language teachers in the second cycle of basic education in the Sultanate of Oman of linguistic dictionaries and their related teaching practices (in Arabic), *University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, 9*(3), 135-159.

Al-Hashimi, Abdullah, and Ali, Mahmoud (2012). Vocabulary learning strategies for Arabic language learners at the University of Islamic Sciences in Malaysia and their beliefs related to them (in Arabic), *The*

Ibrahim, Majdi Aziz (2009). *Dictionary of Teaching and Learning Terms and Concepts* (in Arabic), 1st Edition, Alam al-Kitab: Cairo.

Laqm, Ahmad Ali (2016). *Acquiring Arabic - experiences, obstacles, prospects, research published in the book "Obstacles to Teaching Arabic in International Universities"* (in Arabic), Ibn Sina Institute for Human Sciences in cooperation with King Abdullah bin Abdul-Aziz International Center for the Service of Arabic Language, Conference 10, Paris.

Mabrouk, Najih Abdul-Hafiz (1432 AH). *Studies in Arabic Dictionaries* (in Arabic), 7th Edition, Al-Amanah Press: Cairo.

Murad, Ibrahim (2016). *The Arabic Dictionary between Language and Discourse* (in Arabic), King Abdullah bin Abdul-Aziz International Center for the Service of Arabic Language: Riyadh.

Umar, Ahmad Mukhtar (2009). *Making a Modern Dictionary* (in Arabic), 2nd Edition, 'Aalam al-Kutub: Cairo.

Uthman, Abdoun Muhammad, Abdullah, Rahmat, and Umar, Zakariyya (2011). *The role of the Arabic lexicon in learning and teaching Arabic to Non-Arabic speakers* (in Arabic), research published in the book "Contemporary Attitudes in Teaching and Learning Arabic for Non-Arabic Speakers, International Islamic University in Malaysia.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Ali Z., & other, (2011), The Effectiveness of Using Contextual Clues, Dictionary Strategy and Computer Assisted Language Learning (Call) in Learning Vocabulary, *International Journal of Business and Social Research* (IJBSR), 1 (1).136-152.

Glušac. T, Kardoš, A., Milić, M., (2018), The effectiveness of using dictionaries as an aid for teaching standardization of English-based sports terms in Serbian, *Sabinet African Journals*, 28, (1) https://doi.org/10.5788/28-1-1465https://hdl.handle.net/10520/EJC-1462d1cd68. Retrieved 9/8/2021.

velopment) (in Arabic), Anglo-Egyptian Bookshop: Cairo.

Al-Nashwan, Ahmad Muhammad (1427 AH). Attitudes of Arabic language learners who are non-Arabic Speakers towards the use of the lexicon, *Umm Al-Qura University Journal of Sharia Sciences, Arabic Language and Literature*, 18 (38), 515-552.

Al-Qasimi, Ali (1411 AH). *Linguistics and Lexicography* (in Arabic), 2nd Edition, King Saud University: Riyadh.

Al-Qutaiti, Muhammad Khamis (2013). *The Lexical Construction in the Dictionaries of Non-Arabic Speakers* (in Arabic), 1st Edition, Dar Jarir: Jordan.

Al-Rajihi, Abduh (2012). *Applied Linguistics and Teaching Arabic*. Dar al-Nahda al-Arabiya: Beirut

Al-Saran, Mahmoud (without date). *Linguistics: An Introduction for the Arab Reader* (in Arabic), Dar al-Ma'rifah al-Jami'eyyah, Alexandria.

Al-Sinani, Adul Ali (1439 AH). *Designing an illustrated electronic lexicon to develop expression skills among learners of Arabic speaking other languages at the Institute of Teaching Arabic Language at Islamic University of Madinah* (in Arabic), (PhD thesis, unpublished) Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University.

Al-Suhaimi, Abdul Wahid Uwayyid (1435 AH). *Extra-curricular language activities in the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah (an evaluation study)* (in Arabic), (a master's thesis, unpublished) Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University.

Al-Tuwaijri, Salih Ibrahim (2018). Practices of evaluating teacher performance among school principals in Riyadh region (in Arabic), *Journal of Educational Sciences, College of Education, Qena*, (36), 92-115.

Hassan, Tammam (2006). *Arabic language, its meaning and structure* (in Arabic), 'Aalam al-Kutub: Cairo.

Henning, B., (2012), What is a Dictionary? *African Journals Online* (AJOL), 22, Lexikos 22 (AFRILEX-reeks/series 22: 2012): 20-30.

Judit, S., and other (2006) " *applied Linguistics I for BA Students in English*", Bölcsész Konzorcium (Wisdom Consortium),

Ramagoshi, R. M., (2004), The Use of Dictionaries in the Light of Language Teaching Methods, Lexikos 14 (AFRILEX-reeks/series 14) 253-263.

Wolter, L. A. (2015), "Dictionary Use and Preferences of L2 English Learners in an Intensive English Context" (2015). Culminating Projects in English.14.

https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/14.

فاعلية استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في جامعة الباحة

The Effectiveness of Using E-learning Environments in Developing Digital Citizenship Concepts Among Students at Al-Baha University

د. عبدالله بن خليفة العديل
أستاذ مشارك بقسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الباحة

Dr. Abdullah Kholifh Alodail

Associate Professor in Instructional Technology Department, College of Education, Albaha University

(قُدم للنشر في 20/ 04/ 2021، وقُبل للنشر في 06/ 10/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في جامعة الباحة. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميمه شبه التجريبي. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمفاهيم المواطنة الرقمية. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً تم تقسيمهم لمجموعة تجريبية (تدرس باستخدام استراتيجية بيئات التعلم الإلكترونية) وأخرى ضابطة (تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية). وأظهرت النتائج فروقاً دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على اختبار التحصيل المعرفي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مفاهيم المواطنة الرقمية والتي درست باستراتيجية بيئات التعلم الإلكتروني. كما توصلت الدراسة إلى العمل على تعزيز استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لتنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمفاهيم المواطنة الرقمية للطلاب في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، بيئات التعلم الإلكتروني، مفاهيم المواطنة الرقمية، جامعة الباحة.

Abstract

The current study aimed to reveal the effectiveness of using e-learning environments in developing digital citizenship concepts among students at Al-Baha University. The quasi-experimental approach with its quasi-experimental design has been used. The study tool consisted of an achievement test to measure the cognitive aspects of digital citizenship concepts. The sample consisted of (50) students who were divided into an experimental group (taught using the e-learning environments strategy) and a control group (taught using the usual method). The results showed significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) on the cognitive achievement test in the post-test in favor of the experimental group in digital citizenship concepts, which was studied by the e-learning environments strategy The study also found to work on enhancing the use of the e-learning environments to develop the cognitive aspects related to digital citizenship concepts for students at the university.

Keywords: Effectiveness, E-learning environments, Digital citizenship concepts, Al Baha University.

مقدمة:

تعد بيئات التعلم الإلكتروني من البيئات التي تقدم المحتوى المناسب لاحتياجات وخبرات الطالب وأهدافه وأسلوبه في التعلم. كما تفوقت بيئات التعلم الإلكتروني على الطريقة الاعتيادية التي تعتمد على أسلوب التلقين من خلال دورات متزامنة أو غير متزامنة من خلال الحاسب الآلي. كما تتميز بتنويع أساليب عرض المحتوى وفقاً لاختلاف أساليب تعلم المتعلمين، إعداد المحتوى بطريقة تكيفية، يتم إعداد السيناريو، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، تقدم الأنشطة التعليمية وتقديم نفس المحتوى بطرق متعددة.

وأصبح من الأهمية والضروري تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب المعلمين من أجل تفعيل مبادئ الأديان والضمير في نفوس كل طالب عند استخدام الشبكة الإنترنت، وإعداد المواطن الرقمي ومواكبة عصر المعلومات وإدراك المستجدات التكنولوجية وتزويد الطلاب بالمعرفة والمفاهيم العلمية في مجال المواطنة الرقمية المرتبطة بحياته واحتياجات مجتمعه، وتنمية قدراته ومهاراته في كيفية التعامل مع شبكات المعلومات والاتصالات واستعمالها بشكل صحيح وآمن والوعي بكيفية حمايته إلكترونيا واكتساب مهارات البحث والاستكشاف من خلال شبكات المعلومات (السيد،2018).

وحتى يمكننا تحسين وتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لابد من التنويع في أساليب التعلم ووسائله، بالإضافة عامل التكنولوجيا المؤثر لتحقيق أهداف تعليمية وترسيخها لفترات طويلة. وكما يرى الباحث باستخدام هذا الجانب المعرفي في صياغة الأهداف، مقدمة الدرس، محتوى الدس، الأنشطة التعليمية، أسئلة تقويم والواجب يليها تنسيق شرائح الدرس. وكما أشار الحويجي ومحمد (2012) بأن المعرفة والمهارة هي القدرة العقلية على أداء عملية محددة لغرض جمع المعلومات وحفظها وتخزينها من خلال التحليل والتقويم والوصول للاستنتاجات. ويشار إلى العصر الحالي إليه بالعصر الرقمي الذي تتغير فيه التكنولوجيا بسرعة وتتقدم. في ضوء هذه التطورات التكنولوجية في القرن الحادي والعشرين، تتحمل الجامعات مسؤولية تدريب المواطن الرقمي وكذلك المواطن الصالح ليكتسب المواطن الرقمي المعرفة والإنترنت والوصول إلى التكنولوجيا. وأشار موسبرقر وتولبرت وماكينل (Mossberger, Tolbert & McNeal, 2011) أن المواطن الرقمي هو الذي يستخدم الإنترنت بانتظام وفعالية.

وتجدر الإشارة لمفهوم المواطنة قبل التطرق لمفاهيم المواطنة الرقمية حيث إن المواطنة يعد الشخص مواطنا في دولة من منظور إجتماعي وسياسي ووطني محدد وتشمل المواطنة الإلتزامات التي تفرضها الدولة ومشاركة الفرد في أمور وطنه(Education, 2012).

وتعد عملية اكتساب مفاهيم المواطنة الرقمية من المخرجات المهمة للعملية التعليمية لحماية الطلاب من مخاطر التقنية الرقمية والانتفاع منها بمعنى التعامل الذكي مع التكنولوجيا وخدماتها من غير ضرر للبناء المجتمعي، خاصة في المرحلة الجامعية لدى الطالب المعلم، فهذا الأمر لاتختص به مادة دون أخرى ولايمكن أن يستغني عنه أي تخصص، ومرجع ذلك أن التربية هي في الأساس مهتمة بتزويد الطالب المعلم بالمفاهيم التي تمكنهم من العمل الفعال تجاه المواطنة الرقمية. وخاصة أن أهمية مفاهيم المواطنة الرقمية انتشرت في معظم ميادين المعرفة لاسيما في العقود الأخيرة، وبها يمكن الحصول على مواطنة رقمية فعالة من خلال الاستخدام المسؤول والأخلاقي والآمن من جانب الطلاب لتقنية المعلومات والاتصالات مع وجود المعرفة بمفاهيم المواطنة الرقمية ويمكن قياس تحصيل الطالب المعلم حتى يكون على مستوى عال من الكفاية المنشودة.

وكما أشارت دراسة ريبل (Ribble, 2008) أن المواطن الرقمي ينبغي أن يمتلك بعض الخصائص مثل فهم القضايا الإنسانية والثقافية والمجتمعية ذات الصلة بالتكنولوجيا وممارسة السلوك القانوني والأخلاقي، الاستخدام الآمن والقانوني والمسؤول للمعلومات والتكنولوجيا، إظهار موقف إيجابي تجاه استخدام التكنولوجيا التي تدعم التعاون، التعلم والإنتاجية، إظهار المسؤولية الشخصية للتعلم مدى الحياة؛ وإظهار القيادة للمواطنة الرقمية.

كما أكدت دراسة بريدي (Berardi, 2015) ودراسة قازي (Gazi, 2016) المرتبطة بمجال مفاهيم المواطنة الرقمية على أهمية تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية للطالب المعلم. كما أشارت دراسة الشمري (2016) بأن المعرفة بمفاهيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية كانت بدرجة كبيرة.

وأشارت دراسة جلسون وجليرن(Gleason & Gillern, 2018) إلى تطوير استراتيجية المناهج التي تساعد في تنمية المواطنة الرقمية لأن الطالب الرقمي متعلم ذاتي ويمكن تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية من خلال المشاركة في بيئة التعلم. كما أشارت دراسة شعبان (2018) إلى أهمية المواطنة الرقمية في اكتساب وامتلاك السلوك الإيجابي في استخدام التكنولوجيا الرقمية والحديثة والذي يتسم بالتعاون والتعلم والإنتاجية.

في ضوء ذلك فإنه من الضروري أن يكون لدى الطالب المعلم في المرحلة الجامعية مفاهيم معينة تمكنه من الوصول إلى المعلومات واستخدامها الآمن للابتكارات التكنولوجية لتلبية احتياجاتهم من المعلومات في المواقف المختلفة. ومن مفاهيم المواطنة الرقمية: التهجم، لوحات المناقشة، الاعتدال، المشاركة، رسائل إلكترونية مزعجة، القرصنة، الافتراس، الاستدراج، التنمر الإلكتروني، المدونون، التصيد، البرمجيات الخبيثة، البرمجيات مفتوحة المصدر والحساب التعريفي التي يجب أن يعرفها الطالب. ومن مفاهيم المواطنة الرقمية أيضاً: محو الأمية الرقمية، الوصول الرقمي، الاتصالات الرقمية، التسوق التجاري الرقمي، الأخلاقية الرقمية، المسؤولية والحقوق الرقمية، الصحة الرقمية، القانون الرقمي، الأمن الرقمي. بناءً على هذه النقاط، يهدف هذا البحث إلى تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية.

في ضوء ما سبق وبناءً على ما تم استعراضه حول مفاهيم المواطنة الرقمية التي من الضروري نقلها إلى طلاب الجامعة،

وخاصة الطلاب المعلمين، يقترح الباحث مجموعة من مفاهيم المواطنة الرقمية ينبغي تنميتها لدى الطلاب. تشمل هذه المفاهيم ما يلي: المواطنة الرقمية (هي مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا الرقمية بطريقة آمنة ومناسبة وذكية، والتي يحتاجها المواطنون صغارا وكبارا من أجل المساهمة في رقي الوطن).

المواطن الرقمي (هو المواطن الذى لديه وعي ومعرفة في استخدام الإنترنت في إنجاز أعماله بشكل منتظم وفعال). محو الأمية الرقمية (عدم القدرة على استخدام التكنولوجيا لتحقيق أهداف نافعة وحل المشكلات التي يُواجهها الفرد مثل البحث عن معلومات ضرورية عن الصحة أو العمل وكذلك التعامل مع الخدمات الحكومية الأساسية). التنوير المعلوماتي (القدرة على تحديد واستخدام وتقييم المعلومات حتى يصبح الأشخاص متعلمين مستقلين مدى الحياة). الثقافة الرقمية (التغيرات الثقافية التي ينتجها تطوير ونشر التكنولوجيا الرقمية وخاصة الإنترنت وشبكة الويب بهدف الاستفادة منها بأكثر من طريقة ملائمة).

التنوير الرقمي (القدرة على استخدام التقنيات الرقمية بشكل ملائم، ومدى امتلاك مهارات التعامل معها بفاعلية). الصحة الرقمية (هي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمساعدة في معالجة المشاكل الصحية والتحديات التي يواجهها الأشخاص قيد العلاج). الأمن الرقمي (كل الطرق المختلفة والمتعددة التي تكون غايتها هي السلامة الشخصية لمستخدمي التقنيات الرقمية وحسابات الإنترنت المتعلقة في الحاسب الآلي من التسلل من قبل مستخدمين خارجيين). الاتصال الرقمي (هو التبادل الإلكتروني الفعال للمعلومات من مختلف الوسائل الرقمية في التواصل مع الأخرين). التربية الرقمية (هي مجموعة معايير ومهارات مرتبطة بالاستخدام الرقمي فى المجال التعليمى). التسوق التجاري الرقمي (هو عنصر التسويق الذي يستخدم الإنترنت والتقنيات الرقمية القائمة على الإنترنت مثل أجهزة الكمبيوتر المكتبية للبيع والشراء).الوصول الرقمي (هو العمل على توفير وتوسيع الوصول التكنولوجي الرقمي والاستخدام أمام جميع الأفراد). السلوك الرقمي (هو معايير للسلوك والإجراءات من خلال استخدام التقنية الرقمية وإتباع السلوك الصحيح الذي يمثل أخلاقيات المجتمع).

الإنترنت (نظام اتصال عالميّ إلكتروني لنقل البيانات عبر أنواع مختلفة من الوسائط). محركات البحث (هو نظام لإسترجاع المعلومات صمم للمساعدة على البحث عن المعلومات المخزنة على أي نظام حاسوبي). المسؤولية والحقوق الرقمية (حقوق الفرد التي يطالب بها الآخرين في العالم الرقمي واستخدامه). تكنولوجيا الاتصال الرقمي (التي يتم بواسطتها نقل مختلف المعلومات من خلال الوسائط المتعددة سواء بين قارات العالم). إدمان الانترنت (هو الاستخدام المفرط للإنترنت الذي يسبب اضطراب مرضي وسلوكي). التراسل الفوري (هو أحد أشكال الاتصال الفوري بين شخصين أو أكثر عن طريق أجهزة الحاسب المتصلة بشبكة الإنترنت). التراسل النصي (هو إرسال رسائل قصيرة إلى جهاز كمبيوتر أو هاتف محمول). الفيروسات (برمجيات ضارة كفيروسات الحاسب التي تلحق الضرر بالحاسوب أو سرقة البيانات الشخصية ويؤدي بالنظام إلى التوقف).

الهاتف الجوال (هو وسيلة اتصال لاسلكيّة تعمل من خلال شبكة من أبراج البث الموزعة لتغطيّة مساحات معيّنة، وتترابط فيما بعد بواسطة خطوط ثابتة أو أقمارٍ صناعيّة). شبكات التواصل الاجتماعي (هي مواقع تشكل مجتمعات إلكترونية عبر الإنترنت، تدعم التواصل والتفاعل بين أعضاء الشبكة الاجتماعية من خلال الخدمات والوسائل المقدمة في بيئة مجتمع افتراضي، مثل الفيس بوك وتوتير). كلمة السر (كلمة أو عبارة تطلبها بعض المواقع الإلكترونية التي ترغب في زيارتها). التعدي الإلكتروني (هو استخدام الإنترنت والتقنيات المتعلقة به لإيذاء الآخرين بطريقة متعمدة ومتكررة وعدائية). القانون الرقمي (قصد به الحقوق والقيود التي تحكم استخدام التكنولوجيا واحترام الآخرين في شبكة الإنترنت وعدم الإساءة لهم أو التعدي على حقوقهم). الأخلاقية الرقمية (ما يحتاج المستخدمون لمعرفته حول قواعد السلوك غير المكتوبة للإنترنت). بناءً على هذه النقاط، يهدف هذا البحث إلى تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية من خلال بيئة تعلم إلكترونية.

يعد التحصيل المعرفي الهدف الأساسي لأي نظام تعليمي، وفي سبيل ذلك الهدف تسعى معظم الجامعات نحو محاولة استخدام استراتيجية التعليم الإلكترونية المختلفة التي تنمي التحصيل المعرفي لدى الطلاب، وتأتي بيئة التعلم الإلكتروني من الأدوات التي يمكن الاعتماد عليها في تنمية التحصيل المعرفي، فبيئة التعلم الإلكتروني تساعد على عرض المعلومات والمفاهيم والحقائق والمعارف في رموز مصورة تتنوع ما بين الصور والأشكال والأسهم والرسومات الثابتة والمتحركة وبالتالي تساعد على تنشيط البنية المعرفية القائمة وتساعد على تهيئة المتعلم لموضوع التعلم كذلك استدعاء الخبرات المعرفية لديه واستخدامها يؤدي إلى تثبيت وتدعيم المعلومات الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم ويسهل اكتساب المعلومات وسرعة تذكرها.

ويركز مقرر التقنيات المساندة على الطريقة المنهجية لتخطيط أفضل الطرق التعليمية وتطويرها لتحقيق حاجات وأهداف التعلم المرغوبة وفق شروط محددة تشتمل على تطوير الوسائل التعليمية وتحديدها وتقويمها لجميع نشاطات التعليم للطالب المعلم. ونظرا لكون مادة التقنيات المساندة تزخر بالعديد من مفاهيم المواطنة الرقمية، والتي يجد الطالب صعوبة كبيرة في تعلمها تقليدياً، وكذلك في استرجاعها عند الحاجة، فقد رأى الباحث إلى ضرورة إيجاد طريقة لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية وجد أن بيئة التعلم الإلكترونية هي الأكثر ملاءمة نظرا لامتلاك معظم الطلاب لجهاز الحاسب الآلي وشغفهم في استخدامها في العملية التعليمية وللاستفادة من خصائص هذه البيئة الإلكترونية التي تراعي حاجات وخصائص المتعلمين الشخصية، مما دفع الباحث في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية من خلال توظيف بيئة التعلم الإلكتروني التي تتسم بالمرونة في تغيير وتنويع ما تقدمه

سواء كان محتوى، أو عمليات، أو أساليب، أو استراتيجيات تعليم، وذلك وفقاً لبعض الخصائص التي تميز المتعلمين سواء كانت خصائص فردية تخص كل متعلم على حدة، أو خصائص جماعية تميز مجموعة بعينها عن بقية مجموعات التعلم.

يُكسب تعلم مفاهيم المواطنة الرقمية الطلاب السلوكيات المعرفية والعاطفية والنفسية، لذلك تم استخدام بيئة التعلم الإلكترونية للطلاب لتمكنهم من إدارة عملية التعلم الخاصة بهم واختيار الموضوعات المتعلقة باحتياجاتهم، وتطبيق ما تعلموه في الوقت المناسب، وتعزيز تعلمهم النتائج، وأخيراً اكتساب سلوكيات أكثر تعقيدًا. لذلك تم اختيار وحدة مفاهيم المواطنة الرقمية لأنها مناسبة لبيئة التعلم الإلكتروني لقياس تنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة. الهدف من هذا البحث هو الكشف عن فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة.

تؤكد دراسة أتا ويدرم (Ata & Yıldırım, 2019) إلى أهمية الكشف على مستويات المواطنة الرقمية لمعلمي ما قبل الخدمة المسجلين في السنة الأولى والثانية في كلية التربية. وأشارت دراسة بابو وأزفيدو (Babo & Azevedo, 2013) بضرورة الانتقال من الطريقة التقليدية إلى طريقة التعلم الإلكتروني. ولأهمية توظيف بيئات التعلم الإلكتروني في تطبيقات التعليم فقد أشارت الدراسات إلى ضرورة استخدامها في تنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقمية. لذلك قام الباحث بإجراء مقابلات شخصية مفتوحة مع سبعة من أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقرر التقنيات المساندة ولقد تبين من نتائج هذه المقابلة بأنه يوجد شعور عام لدى السادة أعضاء هيئة التدريس أن الطالب في حاجة لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية في مقرر التقنيات المساندة. كما أكد معظم هيئة التدريس على ضرورة اتباع طريقة حديثة للتغلب على مشكلة ضعف الطلاب في مفاهيم المواطنة الرقمية للوحدة المختارة. لذا تمثلت مشكلة الدراسة في الكشف عن فاعلية بيئة تعلم إلكترونية في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة. وعلى الرغم من أهمية تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب فدراسة هافا وجليبو (Hava & Gelibolu, 2018)؛ ودراسة خليفة (2020) أشارت لتدني مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب.

وتم إجراء استطلاع لرأي (20) طالباً في كلية التربية بجامعة الباحة وهم من غير عينة الدراسة ومن نفس المجتمع حول أهمية مفاهيم المواطنة الرقمية في العملية التعليمية وخطواتها ومدى القدرة على فهمها وتوصلت نتائج استطلاع الرأي إلى شكوى الطلاب من الجوانب النظرية الكبيرة في الكتاب المدرسي التي تحتاج لعرض إلكتروني وتدني مستوى مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب. لذلك أكد ٨٥٪ من الطلاب على أهمية مفاهيم المواطنة الرقمية. وجاءت بيئة التعلم الإلكتروني لتقدم تعليما مناسبا يتناسق مع قدرات وخصائص وحاجات كل متعلم نظرا للاهتمام بمقرر التقنيات المساندة لأهميته في الحياة اليومية والجوانب المعرفية للطلاب. إضافة إلى وجود صعوبة في تدريس مفاهيم المواطنة الرقمية بالطريقة التقليدية المتبعة حيث إنها لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب واحتياجاتهم وخلفياتهم السابقة ولا تحقق التفاعل فيما بينهم.

وتم القيام بدراسة استطلاعية على عينة من (20) طالباً في كلية التربية بجامعة الباحة وهم من غير عينة الدراسة ومن نفس المجتمع وتبين عدم وعيهم بأبعاد مفاهيم المواطنة الرقمية بسبب أن الطريقة التقليدية لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب. واتضح أن نسبة انخفاض درجات الطلاب ما بين 30-60% من المجموع الكلي للدرجات لا يمتلكون الجوانب المعرفية. لذا رأى الباحث ضرورة استخدام بيئة تعلم إلكترونية تعليمية لحلّ تلك المشكلة التعليمية وذلك بتسهيل معرفة وفهم مفاهيم المواطنة الرقمية باستخدام الوسائط المتعددة من صور ورسوم وروابط ومقاطع فيديو للجمع بين السهولة والسرعة والتسلية في عرض المعلومات للطلاب.

وتم تحليل محتوى مقرر التقنيات المساندة لطلاب البكالوريوس وعدم ذكر مصطلح مفاهيم المواطنة الرقمية بالرغم من تضمين محركات البحث والوسائط المتعددة والتقنيات المستحدثة. لذلك من الضروري التطرق لمحور مفاهيم المواطنة الرقمية لأهميته للطلاب في العملية التعليمية. ويتضح أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سيطرت على أوقات الطلاب بجعلهم يقضون الكثير من مهام حياتهم واحتياجاتهم من خلال الإنترنت. وتبقى الإشارة إلى هل أن الطلاب حريصون على معرفة مفاهيم المواطنة الرقمية داخل بيئات الإنترنت؟ لذلك جاءت هذه الدراسة لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة من خلال بيئة التعلم الإلكترونية وذلك لحماية مجتمعنا من الآثار السلبية للتكنولوجيا والاستفادة الصحيحة منها.

كما أوصى (المؤتمر الرابع عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، 2014) (المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد، 2015) بضرورة الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية، وبرامج تدريب المعلمين، وبرامج تطوير النظريات والاتجاهات التعليمية، وبرمجيات الحاسبات الآلية التعليمية، وضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس مقررات تكنولوجيا التعليم بكليات إعداد الطالب المعلم ودعم استراتيجيات التدريس التي تقوم على التعلم التعاوني والتعلم التشاركي، وأيضا بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب كلية التربية بصفة عامة وطلاب تكنولوجيا التعليم بصفة خاصة.

وقد أكدت دراسات سابقة مثل (المحمدي وعزمي،2017؛ العطار،2017) على فاعلية وأهمية توظيف بيئة التعلم الالكترونية في تنمية معارف الطلاب في العملية التعليمية مما قد يعد مناسباً في إجراءات البحث. واتفقت دراسة كل من (حسن، 2014؛ محمد، 2015) على عدم جدوى الطريقة التقليدية في تنمية المعارف وأوصت باستخدام المستحدثات التكنولوجية لتنمية معارف الطلاب.

وضعت هذه الدراسات بيهاز وجودي (Behaz & Djoudi, 2012) وفاسليفا (Vassileva, 2012) وفاجل وندريت (Vagale & Niedrite, 2014) تصورات لبيئة التعلم الإلكترونية التي يقدم المحتوى من خلالها إلا أنها لم تُبن على التصميم التعليمي في ضوء نموذج محدد للتصميم التعليمي. وفقاً لما سبق تتحدد مشكلة الدراسة إلى قصور بيئة التعلم التقليدية ونجاح بيئات التعلم الالكترونية الحالية في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب المعلمين من خلال مرعاة الفروق الفردية بين الطلاب وأساليب تعلمهم وخبراتهم السابقة مما ينعكس على الجانب المعرفي في مفاهيم المواطنة الرقمية للطلاب المعلمين بكلية التربية لمراعاة تنوع أساليب التعلّم لديهم، يصاحبه ارتفاع المعرفة باستخدام وتصميم بيئات التعلم الالكترونية وفقاً للنموذج العام للتصميم التعليمي لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية والتعرف على قائمة مفاهيم المواطنة الرقمية، ولذلك جاءت هذه الدراسة الحالية كحل مقترح لهذه المشكلة. فإن البحث في هذا الموضوع يظهر نقصا من الاتساق في تعليم طلاب الجامعة.

في ضوء ما تقدم يتضح وجود ضعف في مستوى مفاهيم المواطنة الرقمية، وقد تبين ذلك في ضوء نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها وضرورة تصميم تعليم إلكتروني عبر الويب لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية، والتي تسعى إليه هذه الدراسة. مما يستدعي إيجاد بدائل باستخدام وتصميم تعليم إلكتروني عبر الويب وفقاً للنموذج خميس (2007) لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية والتعرف على قائمة مفاهيم المواطنة الرقمية، ولذلك جاءت الدراسة الحالية لرسم حلول من بيئة الإنترنت باستخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني عبر الويب كنموذج تربوي لاستخدام الحاسب والاستثمار الأمثل على شبكة الأنترنت وتصل الطالب مباشرة بالمحتوى التعليمي الذي يسعى إليه كحل مقترح لهذه المشكلة.

تساؤلات الدراسة:

1-ما فاعلية تصميم بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في جامعة الباحة؟
2-هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الجانب المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية؟
3-ما مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب توافرها لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة؟

فرضيات الدراسة:

1-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تستخدم (بيئة تعلم إلكترونية) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المرتبط بمفاهيم المواطنة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية.
2-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تستخدم (بيئة تعلم إلكترونية) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمفاهيم المواطنة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

1-الكشف عن فاعلية بيئة تعلم إلكترونية في تنمية الجانب المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية.
2-الكشف عن الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الجانب المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية.
3-تصميم بيئة تعلم إلكترونية لوحدة مفاهيم المواطنة الرقمية مع إعداد قائمة بتلك المفاهيم.

أهمية الدراسة

أولا/ الأهمية النظرية:

1-مسايرة الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية من خلال توظيف التعلم الإلكتروني بدلا من التعلم التقليدي في البيئة التعليمية.
2- مواكبة الدراسة لرؤية المملكة 2030التي تهدف إلى التحول لبيئات تعلم إلكترونية من خلال حوسبة المناهج بالكامل والاستغناء عن الكتب اليدوية.
3-توصيل المعرفة للطلاب وتطوير معارفهم عبر بيئة التعلم الإلكترونية تقدم لهم فرص تعليم متفاوتة ومحتوى تعليمي إلكتروني يتناسب مع احتياجاتهم وطرق تعلمهم وحاجاتهم وخبراتهم السابقة.

ثانياً/ الأهمية التطبيقية:

1. قد تفيد نتائج الدراسة مخططي المناهج الإلكترونية في بيئة التعليم.
2. إبراز أهمية التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية من أجل تطويره وزيادة فاعليته.
3. إسهام إدارة الجامعة في استخدام بيئة التعلم الإلكترونية في التدريس الجامعي من خلال تقديم الدعم الفني والإداري المعنوي لما له من أثر في تسهيل نقل المحتوى للطلبة والتغلب على حدود الزمان والمكان.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الموضوعية: الجوانب المعرفية لمفاهيم المواطنة الرقمية.
الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة الباحة.
الحدود البشرية: طلاب بكالوريوس المستوى السابع في كلية التربية، جامعة الباحة.
الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441-1442.

مصطلحات الدراسة:

بيئة التعلم الالكتروني:

تعرف بيئات التعلم الإلكتروني كنوع من التعلم الإلكتروني يتميز بالمرونة التي تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية للمتعلمين؛ وبالتالي يجعل عملية التعلم أكثر مرونة وديناميكية من خلال تكييف بيئة التعلم بناء على رضا المتعلم بهدف زيادة الأداء وفقا لمجموعة من المعايير المحددة مسبقا (عزمي والمحمدي، 2017). **ويعرفه الباحث في الدراسة الحالية** بأنه بيئة تعلم متاحة عبر الويب لتوصيل المحتوى التعليمي للطلاب بحيث تقوم على مراعاة الفروق الفردية والخصائص الشخصية لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطالب المعلم.

مفاهيم المواطنة الرقمية:

عرفها الدهشان والفويهي (2015) بأنها مجموعة من القواعد والضوابط والمعايير والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والصحيح للتكنولوجيا الرقمية التي يحتاجها المواطنون الصغار والكبار أثناء التعامل مع تقنياتها من أجل استخدامها بطريقة مناسبة وآمنة وذكية، وتؤدي إلى المساهمة في النهوض بالبلد من خلال عمليات الوصول العادل ودعم الوصول الإلكتروني، والتوجه نحو فوائد التقنيات الحديثة والحماية من أخطارها. **ويعرفها الباحث إجرائيا** بأنها مجموعة من المفاهيم في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا والتعامل الذكي مع التكنولوجيا بصورة صحيحة وخالية من الأخطاء مع توفير الوقت والجهد والتكاليف من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطالب المعلم ويقاس باستخدام بيئة تعلم إلكترونية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة لام وبوردي (Lam & Bordia, 2008) إلى مقارنة تصورات المعلم والطالب حول العوامل المؤثرة في اختيار التعلم الإلكتروني على التعلم التقليدي في التعليم العالي، والعوامل التي تثري جاذبية دورة التعلم الإلكتروني. وقد تم اعتماد منهجية نوعية (المقابلة) بين 18 طالباً و 12 معلماً في هذه الدراسة. وتظهر أهم النتائج أنه في حين أن لدى الطلاب والمعلمين نظرة متشابهة إلى حد كبير حول العوامل التي تؤثر على اختيار طريقة الدراسة، هناك اختلافات في بعض الجوانب لتلك العوامل التي تشكل دورة تعليمية إلكترونية جذابة. وكشفت المقارنة أن من منظور الطالب كان التصميم التعليمي والتفاعل عبر الانترنت سمات رئيسية لدورة التعلم الإلكتروني مثيرة للإهتمام. في المقابل، أشار المعلمون أنه بالإضافة إلى وجود نماذج التصميم التعليمي، والتفاعل الشخصي والدعم الطلابي هناك أيضا عوامل هامة لتشكيل دورة تعلم إلكتروني جذابة. وقد تكون هذه النتائج مفيدة لمديري التعليم لتخطيط وتنفيذ استراتيجيات التعلم الإلكتروني، وزيادة اعتماد التعلم الإلكتروني، وبالتالي تعزيز دورات التعلم الإلكتروني إلى السوق.

هدفت دراسة السعدي والشمري (٢٠١٢) إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في التحصيل الدراسي للطلاب. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميمه شبه التجريبي. وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعة تجريبية (40) طالباً تدرس باستخدام التعليم الإلكتروني ومجموعة ضابطة (40) طالباً تدرس بالطريقة الاعتيادية وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي تم تطبيقه قبلي وبعدي. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة طعيمة (2013) إلى تنمية العمليات والمفاهيم العلمية في الوحدتين (المادة وتركيبها، الطاقة) في مادة العلوم بواقع (36) طالبة للمجموعة التجريبية تدرس بطريقة الرحلات المعرفية عبر الويب وعدد (32) طالبة للمجموعة الضابطة تدرس نفس المحتوى بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس عمليات العلم الأساسية وفي اختبار المفاهيم العلمية في الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة عصمان وكانن جونقرن (Isman & Canan Gungoren, 2014)إلى تصميم مقياس حول مستويات المواطنة الرقمية لطلاب كلية التربية لتطوير مهارات إنتاج أدوات التقويم الإلكتروني لدى المعلمين بمحافظة الدقهلية. وتكونت عينة الدراسة من 229 طالباً. تم استخدام استبيان من 34 فقرة وتطبيقه على طلاب كلية التربية بجامعة صقاريا مع التأكد من صدق وثبات الأداة. أظهرت نتائج الدراسة إلى التركيز على السلوكيات المحددة ثقافيًا التي يتم نقلها عبر الإنترنت (مثل إظهار الاحترام للمستجيبين، وتطوير مهارات المشاركة) بأسس نفسية واجتماعية نظرية محدودة. وتُظهر تحليلات الموثوقية والصلاحية لأداة القياس ويمكن استخدامها لدراسة المواطنة الرقمية.

وهدفت دراسة تشوي وقلسمن وكيستل(Choi, Glassman & Cristol, 2017)إلى تقديم مقياس شامل للمواطنة الرقمية يعتمد على مكونات ومعايير شاملة للمواطنة الرقمية يمكن استخدامها لقياس القدرات والتصورات ومستويات مشاركة الطلاب في الإنترنت بواسطة وسائل التواصل الاجتماعي. وتظهر أهم النتائج أنه في حين تبين أن DCS لديها علاقة متقاربة مع الكفاءة الذاتية للإنترنت وعلاقة متباينة مع قلق الإنترنت. من الناحية النظرية مقياس المواطنة الرقمية صارم ومتطور جيدًا، ستساعد هذه الدراسة على فهم تصورات الأفراد لقدراتهم ومساراتهم كأعضاء نشطين و/أو حاسمين في مجتمعات الإنترنت كجزء من حياتهم اليومية على المستويات المحلية والوطنية والعالمية. توصي الدراسة بإعادة تأسيس المناهج والتعليمات (الرقمية) التي تركز على المواطنة، وتقديم أفكار ملموسة عن ما الذي يجب تدريسه أولاً لتعليم المواطنة الرقمية. على سبيل المثال، يجب تعليم الطلاب على تحمل المسؤولية، ولكن أكثر من حيث كونك

عضوًا منتجًا في مجتمع عبر الإنترنت مشترك قائم على المشروع. يحتاج الطلاب إلى أن يتعلموا للمساعدة لتطوير أنظمة حوكمة خاصة بمجتمع الإنترنت المعين، وتجنب الأنشطة التي قد تفعل ذلك تؤثر سلبًا على كل من المجتمعات التقليدية وعبر الإنترنت.

وكما هدفت دراسة تومسيك ويسنكي (Tomczyk & Wąsiński, 2017) إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب تجاه وسائل الإعلام على شبكة الإنترنت من خلال خلفية النشاط التربوي لوالديهم من خلال مراقبة النشاط الإلكتروني لأولادهم. وتكونت أداة الدراسة من الملاحظة من قبل الأبوين والمشاركة في تبادل مفتوح وموجه للحوار للخبرات والآراء. وتوصلت النتائج إلى أن متابعة الوالدين يحمي الأولاد من التهديدات والمخاوف الإلكترونية وفقا للحدود الموضوعة والقوانين في داخل الأسرة وعدم اهتمام الوالدين بالنشاط الإلكتروني لطفلهم يشجع على المخاطرة سلوك. وترتبط هذه بشكل أساسي بالاستخدام الفوضوي للوسائط الجديدة، والافتقار إلى ضبط النفس في الاستخدام. تشير هذه النتائج إلى ضرورة توفير التعليم غير الرسمي بين الآباء وزيادة الكفاءات الرقمية في مجال التهديدات التي تسببها تطوير مجتمع المعلومات. لذلك تثقيف الوالدين من أجل الوعي هو واحد من الحلول الوقائية للحفاظ على سلامة الأطفال وتساعدهم على وضع استراتيجيات للتكيف مع المخاطر في وسائل الإعلام الرقمية.

وكما هدفت دراسة سفتسي وألدج (Çiftci & Aladağ, 2018) إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية في مرحلة ما قبل الخدمة تجاه التكنولوجيا والمواطنة الرقمية في جامعة عدنان مندريس، جامعة كيركالي، موغلا سيتكي، كوكمن، نفسيهير بتركيا. اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي في التكنولوجيا والمواطنة الرقمية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق غير دالة إحصائياً بين درجات الطلاب المعلمين في مقياس التكنولوجيا الرقمية والمواطنة الرقمية تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا في مقياس المواطنة الرقمية عنه في التكنولوجيا الرقمية تبعاً لمتغير استخدام الإنترنت. وتفوق الطلاب المعلمين في مقياس المواطنة الرقمية لامتلاكهم شبكة إنترنت من الذين ليس لديهم. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في مقياس التكنولوجيا الرقمية والمواطنة الرقمية تبعاً لمتغير الصف لصالح الصف رقم (4). وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب المعلمين في مقياس التكنولوجيا الرقمية والمواطنة الرقمية تبعا لمتغير مدة تجربتهم على الانترنت فزيادة طول مدة تجربة والاستخدام اليومي للإنترنت تنمي المواطنة الرقمية والاتجاه الرقمي للأفراد. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب المعلمين في مقياس التكنولوجيا الرقمية تبعا لمتغير تصورهم نحو مهارات استخدام الإنترنت، تشير هذه النتيجة إلى أنه عندما يعتقد معلمو المدارس الابتدائية قبل الخدمة أنهم تقدموا في المهارات، يتبنون موقفًا إيجابيًا تجاه التقنيات الرقمية في حين تؤثر على درجات المواطنة الرقمية. والمستويات العليا من احترام الذات نحو الإنترنت والتقنيات الرقمية تؤثر إيجابيا على مهارات المواطنة الرقمية. وتوصلت نتيجة الدراسة إلى أن العلاقة بين المواطنة الرقمية والتقنيات الرقمية إيجابية ذات مغزى قوي.

وهدفت دراسة الشياب وطوالبة (2018) إلى الكشف عن مفاهيم المواطنة الرقمية المناسبة لمنهج التربية الوطنية والمدنية ولأي صف دراسي من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية بالأردن. وتكونت عينة الدراسة من 60 معلما ومعلمة. تم استخدام المنهج الكمي بمنهجية وصفية لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من استبيان. أظهرت نتائج الدراسة أن القوانين الرقمية الصحة والسلامة الرقمية، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، محو الأمية الرقمية، اللياقة الرقمية والأمن الرقمي، الوصول الرقمي، الاتصالات الرقمية وأخيرا التجارة الرقمية.

كما هدفت دراسة القحطاني (2018) إلى تصميم مقياس حول قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة وجامعة الملك خالد. تكونت عينة الدراسة من 23 عضواً. تم استخدام استبيان من 53 فقرة وتطبيقه على الأعضاء بجامعة الأميرة نورة والملك خالد مع التأكد من صدق وثبات الأداة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين الأعضاء بالجامعتين في محاور (اللياقة الرقمية، الوصول الرقمي، القوانين الرقمية، محو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية) تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة الأميرة نورة. بينما لايوجد فرق في محاور (الاتصالات الرقمية، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الصلاة والسلامة الرقمية، والأمن الرقمي). ووجود فرق لصالح الإناث في (محو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية). وفرق في محو الأمية الرقمية يعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن استخدامها لدراسة المواطنة الرقمية. لذلك يعد تثقيف الطالبات بالاستخدام الصحيح للتكنولوجيا واحدا من الحلول الوقائية للحفاظ على سلامة المجتمعات الرقمية ومساعدتهم على التكيف مع المخاطر في وسائل الإعلام الرقمية.

وكما هدفت دراسة هافا وجليبو (Hava & Gelibolu, 2018)إلى الكشف عن فاعلية تعليم المواطنة الرقمية من خلال استراتيجية التعلم المقلوب على أداء التعلم المنظم والموجه ذاتيًا، والمعرفة المعلوماتية في جامعة بوزوك بتركيا. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة التجريبية (30) طالبا درست بطريقة التعلم المقلوب، ومجموعة ضابطة (29) طالبا درست بالطريقة الاعتيادية. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياس تم تطبيقه قبلي وبعدي. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين القياس البعدي لأداء التعلم في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وتشير هذه النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي بين المجموعتين من حيث التعلم المنظم ذاتيًا والتعلم الموجه ذاتيًا، ومعرفة القراءة، والكتابة، والمعلومات. لذلك توصي الدراسة إلى ضرورة استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس المواطنة الرقمية من خلال الأنشطة ومقاطع الفيديو وتمثيل دور الشخصيات في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة أتا ويدرم (Ata & Yıldırım, 2019) إلى الكشف عن مستويات ومفاهيم المواطنة الرقمية لمعلمي ما قبل الخدمة المسجلين في السنة الأولى والثانية في كلية التربية في موغلا جامعة ستكي كوك مان، تركيا. بما في ذلك الاتصالات الرقمية، والحقوق/ المسؤوليات الرقمية، والتفكير النقدي، والمشاركة الرقمية، الأمن الرقمي والمهارات الرقمية والأخلاقيات الرقمية والتجارة الرقمية للمعلمين قبل الخدمة وتفاعلهم مع التكنولوجيا التعليمية. هذه الدراسة البحثية ستتناول السياسات والاستراتيجيات لتعزيز تدريب المعلمين وتعليمهم في تركيا. تم استخدام الوصفي والنوعي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من استبيان ومقابلة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال احصائيا بين الذكور والإناث في درجات المواطنة الرقمية سجل أعلى من المشاركات الإناث.

هدفت دراسة ديز وبردوس (Díaz & Prados, 2020) إلى الكشف عن تعزيز تثقيف الطلاب نحو التنمية المستدامة للطلاب في المرحلة الجامعية لمعرفة مستوى المواطنة الرقمية للطلاب بجامعة ألميريا بأسبانيا. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي والمنهج المسحي مع مجموعة واحدة من (302) طالباً. وتكونت أداة الدراسة من ورشة عمل تركز على أهداف التنمية المستدامة وملاحظة مستوى الالتزام مع اختبار تحصيلي واستبيان تم تطبيقه قبلي وبعدي. وتوصلت نتائج البحث إلى مستوى إيجابيًا من الإلتزام والمواطنة الرقمية نحو المحتوى المتعلق بالتنمية المستدامة، والذي يمكن تناوله من منهج الجامعة في طريقة عرض المحتوى.

وهدفت دراسة خليفة (2020) إلى الكشف عن أثر أنماط الانفوجرافيك (الثابت، المتحرك، التفاعلي) في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية الطلاب واتجاهاتهم نحوها بمحافظة المنوفية بمصر. وتكونت عينة الدراسة من 45 طالبا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات. وتم استخدام المنهج الكمي بمنهجية وصفية والمنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي في المواطنة الرقمية ومقياس الاتجاهات نحو مفاهيم المواطنة الرقمية. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعات في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التي استخدمت الانفوجرافيك التعليمي التفاعلي. كذلك أشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية لمقياس الاتجاهات نحو أخلاقيات المواطنة الرقمية، وذلك لصالح المجموعة التي استخدمت نمط تقديم الانفوجرافيك التعليمي التفاعلي. أوصت النتائج بتشجيع توظيف بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية في مقررات الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لطلاب مراحل التعليم المختلفة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من نتائج الدراسات السابقة أنها تؤكد تدني مستويات المواطنة الرقمية لدى الطلاب، إلى جانب ضرورة إنشاء مقرر لتعليم مفاهيم المواطنة الرقمية لجميع المراحل التعليمية الجامعية، حيث إن هذه المفاهيم للمواطنة الرقمية تعمل في جوهرها على إعداد الطالب المعلم في المجتمع والمشاركة الفعالة. وله أهمية في تنشئة جيل رقمي قادر على مواجهة التحديات المرتبطة بالاستخدام المتزايد للتكنولوجيا الحديثة والتطورات المتسارعة المرتبطة بها. ويرى الباحث أن دراسة فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكترونية في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطالب المعلم في جامعة الباحة بكلية التربية في جامعة الباحة تعد أحد العوامل المؤثرة في تنمية تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب وله علاقة بالتطبيق الفعلي عند تدني مستوى الطلاب في معرفة مفاهيم تطبيقات التكنولوجيا. وهذا ماأكدته دراسة أتا ويدرم (Ata & Yıldırım, 2019) ودراسة ديز وبردوس (Díaz & Prados, 2020) ودراسة خليفة (2020) إذاً فإن الجديد الذي يقدمه هذا البحث هو تحديد فاعلية بيئة التعلم الإلكترونية والذي يختلف عن البحوث والدراسات السابقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميمه شبه التجريبي لقياس فاعلية استراتيجية بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، حيث تدرس المجموعة التجريبية باستراتيجية بيئة التعلم الإلكترونية، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وحيث تتعرض المجموعتان للتطبيق القبلي لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي) ثم تتعرض المجموعتان للمعالجة التجريبية ثم تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي) بعديا والذي يوضحه الجدول رقم (1).

جدول (1) التصميم التجريبي لتجربة الدراسة

المجموعات	التوزيع	الاختبار القبلي والبعدي	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	عشوائي	اختبار تحصيلي	التدريس باستخدام بيئة تعلم الكترونية	مفاهيم المواطنة الرقمية
المجموعة الضابطة			التدريس باستخدام الطريقة المعتادة	

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع طلاب كلية التربية المنتظمين في جامعة الباحة والبالغ عددهم (500) طالبا، وفقا لإحصائيات جامعة الباحة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1441–1442) . تم التأكد من عدم اكتساب عينة البحث لأي خبرة سابقة تتعلق بمفاهيم المواطنة الرقمية من خلال بيئة التعلم الالكترونية مع عدم حصولهم على دورات تتعلق ببيئة التعلم الإلكترونية من خلال اختبار تحصيلي. يوجد تكافؤ بينهم من الناحية العمرية بسبب تروح أعمارهم بين (20-24).

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة وهي جزء من المجتمع الأصلي واشتملت عينة الدراسة على (50) طالبا بالمستوى السابع بكلية التربية، جامعة الباحة وقد جرى اختيار العينة بالطريقة العشوائية من بين عدة عينات طلابية وذلك لتجانس المجتمع الأصلي مع تقسيم العينة لمجوعتين تجريبية (25) طالباً وضابطة (25) طالباً، والذي يوضحه جدول رقم (2).

جدول (2) أعداد عينة الدراسة موزعين على مجموعتين

المجموعة	القياس القبلي	القياس البعدي
شعبة (1) المجموعة التجريبية	25 طالبا	25 طالبا
شعبة (2) المجموعة الضابطة	25 طالبا	25 طالبا

أداة الدراسة:

اختبار التحصيل المعرفي:

هدف الاختبار: قياس التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين لعينة الدراسة بعد دراستهم مقرر التقنيات المساندة باستراتيجية بيئة التعلم الإلكترونية وفقا لمستويات بلوم المعرفية.

وصف الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار على صورة أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد) ولكل فقرة أربع بدائل بديل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة في ضوء محتوى مهارت تصميم الدرس الإلكتروني في مقرر مقرر التقنيات المساندة مع الدرجة الكلية للاختبار بـ (30) درجة.

صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم لمعرفة آرائهم حول مكونات الاختبار من حيث الصحة العلمية لمفرداته، ومناسبتها للطلاب المعلمين، ومدى ارتباط وشمول المفردات لموضوعات مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية، ودقة صياغتها لغويا، ومدى ملاءمة الدرجة المقترحة لكل سؤال من أسئلة الاختبار وتم إجراء التعديلات بصياغة بعض المفردات حسب آرائهم بإعادة صياغة بعض الأسئلة لتصبح أكثر وضوحا، وكتابة رأس السؤال بخط سميك وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية للتطبيق.

ثبات الاختبار: تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبا وباستخدام طريقة التجزئة النصفية لمفردات الاختبار إلى أسئلة فردية وزوجية وتم حساب الثبات بمعادلة ارتباط سبيرمان وبراون Spearman and Brown لإيجاد معامل الارتباط بين الجزئين ثم إيجاد معامل الثبات (السيد، 1979). وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0.77) وهي قيمة مقبولة وتؤكد ثبات الاختبار.

حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار: تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار وتراوحت معاملات السهولة بين (0.30-0.61).

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط سبيرمان وبراون Spearman and Brown على درجات أفراد العينة الاستطلاعية بين الدرجة الكلية للمستوى والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

إجراءات الدراسة:

1-مراجعة بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي تدور حول بيئات التعلم الإلكترونية ومفاهيم المواطنة الرقمية في التدريس الجامعي بهدف إعداد الإطار النظري للدراسة وإعداد مواد المعالجة التجريبية، وتصميم أدوات البحث.

2-تحليل المحتوي العلمي لموضوعات المواطنة الرقمية وإعادة صياغتها وذلك عن طريق تحكيمها لإبراز أهداف الوحدة ومدى كفاية المحتوي العلمي لتحقيق الأهداف المحددة ومدى إرتباط المحتوى بالأهداف.

3-بناء أدوات البحث والمتمثلة في الاختبار التحصيلي ووضعه في صورته الأولية ثم عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين وإجراء التعديلات حسب آرائهم ووضعهم في صورتهم النهائية.

4-تصميم بيئة التعلم الإلكترونية في ضوء مراحل وخطوات نموذج التصميم التعليمي العام ثم عرضه على مجموعة من الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم والمتخصصين وإجراء التعديلات حسب آرائهم ووضعه في صورتهم النهائية.

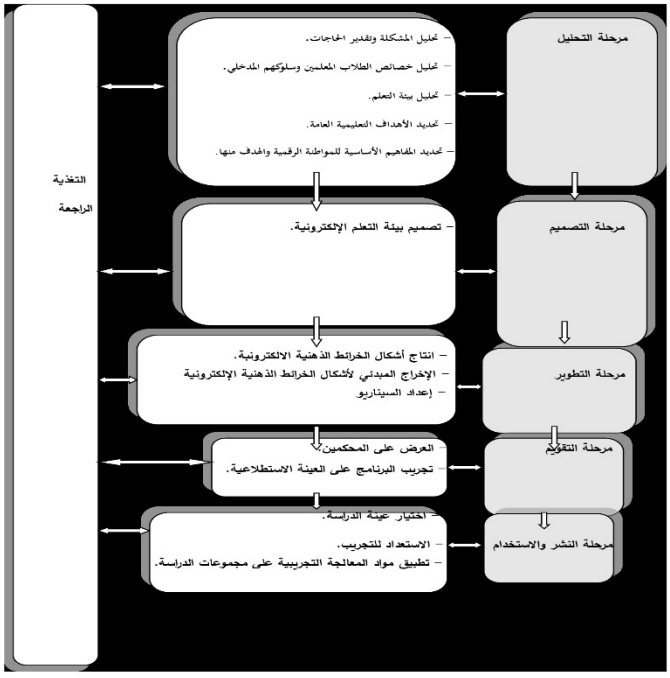
5-تطبيق التجربة الاستطلاعية لمواد المعالجة التجريبية وأدوات القياس للكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه الباحث عند إجراء التجربة الأساسية وحساب صدق وثبات أدوات البحث

على عينة خارج عينة الدراسة الأساسية.
6-اختيار عينة الدراسة الأساسية وتوزيعها وهم طلاب كلية التربية المستوى السابع.
7-تطبيق أدوات البحث قبليا (الاختبار التحصيلي) والتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث وعدم إلمام المجموعتين بالجوانب المعرفية لمحتوى الوحدة التعليمية وحساب درجات الكسب في التحصيل.
8-تطبيق تجربة البحث وفق التصميم التجريبي للبحث.
تطبيق أدوات البحث بعديا (الاختبار التحصيلي) بعد عرض مواد المعالجة التجريبية عليهم.
9-حساب الدرجة البعدية لمجموعتي البحث.
إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج ومن ثم تحليل البيانات المتعلقة بكل من الاختبار التحصيلي.
10-تقديم التوصيات والمقترحات.

مراحل تصميم بيئة تعلم إلكترونية:

اختار الباحث نموذج خميس (2007) لتصميم المادة التجريبية نظرا لاستخدامه في بيئة التعليم الإلكترونية بمراحل التعليم الجامعي وأثبت فيه جودة الأداء وصدق النتائج، ويسمح للمتعلم أن يتقدم نحو تحقيق الأهداف وفق معدله في التعلم من حيث حرية الوقت والخيارات التعليمية المناسبة للمتعلم وفي النهاية التغذية الراجعة لمعرفة مستوى الأداء المعرفي والمهاري وتكون من خمس مراحل: التحليل، التصميم، الإنتاج التقويم، النشر والاستخدام بهدف تصميم بيئة التعليم الإلكترونية.

ويعرض الشكل (1) النموذج المقترح لتصميم البرنامج في هذه الدراسة والتي تهدف إلى تصميم بيئة التعليم الإلكترونية لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية.



شكل (1) نموذج تصميم برنامج تعليمي قائم على بيئة التعلم الإلكترونية

بناء على التصميم التعليمي السابق قام الباحث باتباع الخطوات التالية لإعداد مواد المعالجة التجريبية للبرنامج (بيئة تعلم إلكترونية تحتوي على نصوص، رسوم، صور، فيديو، ملفات مضغوطة وعناصر رقمية).

أولا: مرحلة التحليل

1-تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:

تتمثل المشكلة في تدني مستوى الطلاب المعلمين في الأداء المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية في مقرر التقنيات المساندة من خلال الدراسة الاستطلاعية ونتائج الدراسات السابقة في مجال المواطنة الرقمية بأن من الضرورة تحديد مفاهيم المواطنة الرقمية

وتنميتها لدى الطلاب المعلمين لافتقادهم لهذه المفاهيم. مما يتطلب الحاجة لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية وذلك من خلال تصميم بيئة تعلم إلكترونية لمعالجة الملائمة لأكبر قاعدة من الطلاب.

2-تحليل خصائص الطلاب المعلمين وسلوكهم المدخلي:

تحليل خصائص واحتياجات الطلاب وإمكاناتهم ومهاراتهم الحالية مع تحديد الأهداف العامة للبرنامج وتحليل خصائص ومواصفات مقرر التقنيات المساندة العمر بين 20-24، عددهم 50. مع زيادة القدرات العقلية من خلال الاهتمام بالمستقبل والابتكار، مع الحماس المستمر، والشعور بالمسؤولية الجماعية ومساعدة الآخرين. ومن خلال عمل مقابلات مع الطلاب بالمجموعة التجريبية تبين قدرتهم على التعامل مع الكمبيوتر والانترنت، ولم يسبق لهم دراسة المحتوى بإستراتيجية البحث الحالي وهذا يساوي السلوك المدخلي مع متطلبات السابقة للتعلم الجديد. وبالنسبة للمجموعة الضابطة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية المتبعة بقاعة التدريس النظري.

3-تحليل بيئة التعلم:

يعد تحديد خصائص المتعلمين من أبرز العوامل التي يجب مراعاتها عند بناء أي برنامج تعليمي مجموعة من البرامج المرتبطة باعداد بيئة تعلم إلكترونية، وذلك بهدف التأكد من مدى ملاءمة البرنامج التعليمي للفئة المستهدفة، واستخلاص متطلبات هذه الفئة لاستخدام البرنامج التعليمي. كذلك لم يكن لدى الطلاب مشكلة في التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، والتفاعل من خلالها، حيث يتوافر لدى جميع الطلاب عينة البحث مهارات التعامل معها، لذلك لم تكن هناك قيود خاصة ببيئة التعلم ذات تأثير واضح على إجراء تجربة البحث.

4-تحديد الأهداف التعليمية العامة:

وتم تحديد الأهداف التعليمية العامة للمواطنة الرقمية على ضوء المفاهيم المرتبطة بها بالكشف عن مفاهيم المواطنة الرقمي والإلمام بها لمقرر التقنيات المساندة حسب طبيعة الأهداف التي يسعى البحث لتحقيقها، وبيئة التعلم الإلكترونية وطبيعة الطلاب.

5-تحديد المفاهيم الأساسية للمواطنة الرقمية:

التي من الواجب تنميتها لدى الطالب المعلم.

6-تحديد الهدف من إعداد قائمة بمفاهيم المواطنة الرقمية:

تحديد مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تنميتها لدى الطالب المعلم.

مصادر اشتقاق مفاهيم المواطنة الرقمية:

تم الرجوع إلى العديد من الدراسات والبحوث والأدبيات المرتبطة التي أجريت في هذا المجال، والتي تم عرضها في الإطار النظري للبحث وفي ضوء ما سبق تم تحديد مجموعة من المفاهيم الأساسية للمواطنة الرقمية، كما سبق الإشارة إليها في الإطار النظري. وللتأكد من صدق هذه المفاهيم، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في تلك المفاهيم وصحة صياغتها اللغوية، وقد أجرى الباحث ما أبدى به المحكمون من تعديلات في المفاهيم وصياغتها، وبذلك أصبحت قائمة مفاهيم المواطنة الرقمية في صورتها النهائية تتكون من (27) مفهوم للمواطنة الرقمية.

ثانيا: مرحلة التصميم

تم تحديد الأهداف الإجرائية المرتبطة بمفاهيم المواطنة الرقمية في ضوء الأهداف العامة وقد بلغت (27) هدفا نظرا لتركيز الوحدة المختارة على هذه الأهداف. وإعداد أدوات البحث واستراتيجيات التقييم مع المصادر المستخدمة في البرنامج التعليمي، وإعداد السيناريوهات للمحتوى والأنشطة التعليمية وطرق تقديم التغذية الراجعة. وكذلك تم تنظيم المحتوى (مفاهيم المواطنة الرقمية) وهي إحدى الوحدات الدراسية لمقرر التقنيات المساندة لطلبة مرحلة البكالوريوس؛ وذلك لما تتميز به هذه الوحدة من أمثلة وتمارين مناسبة لتطبيقات بيئة التعلم الالكترونية، وتساعد على تنمية المعارف لدى الطلاب. ثم تحديد إستراتيجيات التعليم والتعلم بحيث يتم عرض مجموعة من الأمثلة المعززة للدرس من خلال استراتيجية التعلم التعاوني في مرحلة التقديم والتدريس، ثم التدرج في زيادة العبء على الطالب وصولاً إلى مرحلة التقويم ثم تصميم الوسائط المتعددة التي تمثل بيئة التعلم الالكترونية وخبرات الطلاب، الصور الثابتة، والفيديو، والألوان، والأصوات، والأشكال الثلاثية الأبعاد. حيث قام الباحث بتحليل محتوى وحدة مفاهيم المواطنة الرقمية من كتاب التقنيات المساندة وبحساب معامل الثبات 91% وهذا يدل على ثبات عال للتحليل، مما يجعل الباحث يطمئن للتحليل. وتم تحديد الأوزان النسبية للموضوعات والأوزان النسبية للمستويات المعرفية وذلك من خلال تحديد عدد الأسئلة التي ترتبط بموضوع المحتوى، وذلك في ضوء قائمة الأهداف والمفاهيم المعرفية، والتي تم تحديدها مسبقاً. حيث تم وضع سؤال على الأقل لكل هدف معرفي.

تصميم بيئة التعلم الالكترونية: اعتمدت هذه الدراسة على إستراتيجية التعلم الفردي حيث يسير الطالب أثناء التعلم بناء على القدرات الشخصية والتعلم التعاوني من خلال الأنشطة ببيئة التعلم الإلكترونية من خلال تفاعل متعلم مع المحتوى. وتمثلت الوسائط المطلوبة لإنتاج بيئة التعلم الإلكترونية في مجموعة من الوسائط النصية والصوتية والصور ولقطات الفيديو لهذه البيئة الإلكترونية وتم الحصول عليها من الكتب والمراجع العلمية ذات الصلة.

وتم استخدام العديد من البرامج في إنتاج الوسائط المطلوبة ومنها (Flash MX, word, Adobe Photoshop). تم تحديد الأهداف التعليمية السلوكية لبيئة التعلم الإلكترونية في ضوء الأهداف العامة وذلك بإعداد قائمة الأهداف وعرضها على الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم. وتم تحديد عناصر المحتوى ووضعها في تسلسل حسب ترتيب الأهداف شاملا كل درس

الهدف العام والأهداف التعليمية السلوكية والتمهيدية للدرس ومهام الدرس ومحتواه وأنشطة الدرس والتدريبات الفردية والجماعية لتساعد على تعلم مفاهيم المواطنة الرقمية. وتم توضيح الأهداف الإجرائية المطلوب من المتعلم تحقيقها مع مراعاة خصائص المتعلم ورغبته وتشجيعهم وتقديم تغذية راجعة فورية بعد كل نشاط من خلال أستاذ المادة أو الأقران طبقا لخصائص كل مجموعة تكيفية. قياس الأداء من خلال الاختبار البعدي، ممارسة التعليم وتطبيقه في مواقف جديدة من خلال التفاعل مع المحتوى من خلال النقر على الأيقونات التي توفرها البيئة والمرتبطة شعبيا والمرتبطة شعبيا (نصوص، رسوم، صور، فيديو، ملفات مضغوطة وعناصر رقمية) بصفحة البيئة الإلكترونية للمحتوى والأنشطة والمهام، لتكسبهم معارف التي يتضمنها محتوى المتعلم وبقاء أثر التعلم والاحتفاظ به، كما تم تصميم الاختبار التحصيلي وحساب الصدق والثبات للاختبار.

ثالثا: مرحلة التطوير

تم التخطيط للإنتاج من خلال وسائط متعددة رقمية مرتبطة ببيئة التعلم الإلكترونية التي سبق تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم مع خطوات تنفيذ عملية التعلم وتحديد المهام والوقت. إدخال بعض التعديلات اللازمة بعد عرضها على محكمين بناء على آرائهم. تم تطوير البرنامج وبناء على الصورة النهائية للملاحظات والتحكيم، ومراجعته؛ بهدف التأكد من صلاحيته، وعدم وجود أخطاء في الإنتاج، بالإضافة إلى التأكد من توفر جميع المصادر التي استخدمت في عملية التطبيق مثل الصور الثابتة والرسومات، المؤثرات الصوتية، والفيديو والتأثيرات. كما تم تجريب البرمجية استطلاعيًا على مجموعة صغيرة من الأفراد مكونه من (20) طالبا للتأكد من سلامتها وصلاحيتها والكشف عن صعوبات الاستخدام قبل البدء باستخدامها مع أفراد عينة الدراسة، وقد أشار الطلاب إلى بعض الملاحظات؛ من أهمها: ضرورة وجود اتصال إنترنت سريع؛ لضمان سرعة تحميل المقاطع، وتم تعديلها وعمل التقويم النهائي بتطبيق أدوات القياس بعديا على المتعلمين ورصد النتائج ثم تقديم التوصيات والمقترحات على ضوء النتائج. ومن البرامج المستخدمة برنامج معالجة الرسوم والصور، برنامج الفلاش، وبرنامج معالجة النصوص.

رابعاً: مرحلة التقويم

تم التقييم على مرحلتين تقييم تكويني وهو جزء من كل مرحلة من مراحل التصميم والتقويم الختامي ويتم بعد انتهاء التنفيذ لتحديد مستوى ومدى فاعلية التصميم، حيث يقيس مستوى المتعلمين بعد الانتهاء من عملية التعلم وتحليل ماتم تنفيذه وتقديم تغذية راجعة. فقد تم تطبيق بيئة التعلم الإلكترونية على عينة الدراسة (50) طالبا، وكان التقويم البنائي يتم من خلال إجابات الطلاب على الأسئلة الموضوعية المصممة في نهاية كل فقرة من فقرات الدرس، وقد تجاوب الطلاب بما يهيئ باتخاذ القرار باستخدامها فيما بعد مع هذه الفئة. أما التقويم النهائي فقد كان مع نهاية تدريس ببيئة التعلم الإلكترونية باستخدام اختبار تحصيلي لمفاهيم المواطنة الرقمية.

خامساً: مرحلة النشر والاستخدام

تطبيق تجربة الدراسة حيث تم تدريس المجموعة التجريبية وحدة مفاهيم المواطنة الرقمية باستخدام بيئة التعلم الالكترونية واتباع جدول زمني للتنفيذ، وتهيئة بيئة التعلم بتدريب الطلاب المعلمين على استخدام النظام، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها وحدة مفاهيم المواطنة الرقمية باستخدام الطريقة التقليدية واتباع جدول زمني للتنفيذ مع التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي. بالنسبة للمجموعة التجريبية: سهولة التعامل واستخدام الطالب لبيئة التعلم الإلكترونية، يتيح البرنامج للطالب أن يتحكم في عرض الدرس والمادة التعليمية الموجودة وتقديم المحتوى التعليمي بشكل يسمح للمتعلم بالتعلم.

متغيرات:

أولاً: المتغيرات المستقلة: بيئة التعلم الإلكترونية.
ثانياً: المتغير التابع: الجوانب المعرفية لمفاهيم المواطنة الرقمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تستخدم (بيئة تعلم إلكترونية) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المرتبط بمفاهيم المواطنة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض وتكافؤ المجموعتين في الاختبار التحصيلي، قام الباحث بإجراء اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين، ويوضح الجدول (3) النتائج كالتالي:

جدول (3) اختبار(ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة (اختبار تحصيلي) في التطبيق القبلي

أداة الدراسة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية	25	13.96	1.90	1.043	48	0.302
	الضابطة	25	13.40	1.88			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير لعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي المرتبطة بمفاهيم المواطنة الرقمية، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين. من العرض السابق لنتائج التحليل الاحصائي لاختبار صحة فروض البحث الخاصة بالجانب المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية تبين أن متوسط درجات طلاب المجموعتين في التطبيق القبلي غير دال إحصائيا والأمر الذي يتطلب قياس الفرق بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي. وكان الهدف من الفرض الأول لقياس تكافؤ المجموعتين وأي فروق تحدث يمكن إرجاعها إلى المعالجة التجريبية المستخدمة.

نتائج الفرض الثاني:

يوجد فرق ذات دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تستخدم (بيئة تعلم إلكترونية) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمفاهيم المواطنة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بإجراء اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين، ويوضح الجدول (4) النتائج كالتالي:

جدول (4) اختبار(ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة (اختبار تحصيلي) في التطبيق البعدي

أداة الدراسة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار التحصيلي	التجريبية	25	23.08	3.42	5.149	48	0.00	0.356
	الضابطة	25	18.10	3.44				

في ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن هناك فرقا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وبناء عليه تم قبول الفرض الموجه والذي ينص على أنه يوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تستخدم (بيئة تعلم إلكترونية) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمفاهيم المواطنة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنه في حالة الاختبار التحصيلي، جاءت قيمة (ت) (5.149) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.00)، وتشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي.
- تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت: (0.356) إلى أن (تصميم بيئة تعلم إلكترونية) لها حجم تأثير كبير جدًا في تنمية درجات الاختبار التحصيلي البعدي لمفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطالب المعلم بالمجموعة التجريبية عند مقارنته بالطالب المعلم بالمجموعة الضابطة، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن (تصميم بيئة تعلم إلكترونية) تفسر ما نسبته: 35.6% من التباين في درجات الاختبار التحصيلي البعدي لمفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطالب المعلم بالمجموعة التجريبية، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المفسر بواسطة (تصميم بيئة تعلم إلكترونية). ويعزو الباحث ذلك إلى أن استخدام بيئة تعلم إلكترونية في تدريس مقرر التقنيات المساندة حسنت الجانب المعرفي المرتبط بمفاهيم المواطنة الرقمية حيث وفرت بيئة تعلم مرنة ملائمة، تمكنهم من التعلم بفاعلية تمكنهم من التعلم بفاعلية وقيامهم بمهام وتعلم مختلفة مناسبة لاحتياجات الطلاب وخبراتهم السابقة. وفي ضوء النظرية البنائية أن التكيف يربط المتعلم مباشرة إلى المعرفة من أجل خلق معارف جديدة وبالتالي تحسين التفكير والقدرة على حلّ المشاكل من خلال التمثيل والمواءمة فالمثيرات الخارجية تدفع المتعلم بما يتناسب مع رغباته وأهدافه. وتتفق أيضا نتائج الدراسة مع نظرية الحمل المعرفي بعرض المحتوى عن طريق بيئة إلكترونية بما يزود الطالب بالمعرفة وسرعة حفظ وتذكر المعلومات مما يؤدي تنمية الجانب المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب. وقد اتفقت مع نتائج الدراسة السابقة مثل دراسة سيزر (Serce, 2008) ودراسة باهوت وباهوت (Bahhouth & Bahhouth, 2011) ودراسة فاسليفا (Vassileva, 2011) ودراسة (عبدالحميد، 2018)؛ (إسماعيل، 2015)؛ (عبدالعزيز، 2015)؛ (الملاح،)2017؛ (عماشة والشايع، 2099)؛ (الشرقاوي والسعيد، 2009)؛ (رمود، 2014)؛ (خميس، 2015)؛ (القايد، 2014) بفاعلية بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية الجانب المعرفي لدى الطلاب.
- تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت: (0.7338) إلى أن (تصميم بيئة تعلم إلكترونية) لها حجم تأثير كبير جدًا في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطالب المعلم بالمجموعة التجريبية عند مقارنته بالطالب المعلم بالمجموعة الضابطة، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن (تصميم بيئة تعلم إلكترونية) تفسر

ما نسبته: 73.38% من التباين في درجات مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطالب المعلم بالمجموعة التجريبية، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المفسر بواسطة (تصميم بيئة تعلم إلكترونية). ومن إجمالي النتائج السابقة يتضح قبول الفرض الموجه، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01-) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في الحالتين. وأن (تصميم بيئة تعلم إلكترونية) لها حجم تأثير كبير جدًا في تنمية (مفاهيم المواطنة الرقمية) لدى الطالب المعلم بالمجموعة التجريبية عند مقارنته بالطالب المعلم بالمجموعة الضابطة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن استخدام بيئة تعلم إلكترونية في تدريس مقرر التقنيات المساندة حسنت مفاهيم المواطنة الرقمية حيث وفرت بيئة تعلم مرنة ملائمة، تمنكهم من التعلم بفاعلية، بناء معرفة الطلاب ووفرت مصادر التعلم واستراتيجيات وأنشطة ومهام تعلم مختلفة مناسبة لاحتياجات الطلاب وخبراتهم السابقة. وفي ضوء النظرية البنائية أن التكيف يربط المتعلم مباشرة إلى المعرفة من أجل خلق معارف جديدة وبالتالي تحسين التفكير والقدرة على حلّ المشاكل من خلال التمثيل والمواءمة فالمثيرات الخارجية تدفع المتعلم بما يتناسب مع رغباته وأهدافه. وتتفق أيضا نتائج الدراسة مع نظرية الحمل المعرفي بعرض المحتوى عن طريق بيئة إلكترونية بما يزود الطالب بالمعرفة وسرعة حفظ وتذكر المعلومات مما يؤدي تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب.

الخلاصة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية بيئة تعلم إلكترونية لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في كلية التربية، جامعة الباحة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت بيئة تعلم إلكترونية، والتي أشارت إلى أن بيئة التعلم الإلكترونية هي أداة فعالة لتعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في التعلم والتعليم. وهذا يشير إلى فاعلية بيئة التعلم الإلكترونية بحيث وصلت معارف الطلاب بشكل يفوق أقرانهم في المجموعة الضابطة. وهذا يؤكد ما تناولته بعض الدراسات كدراسة (خميس، 2015)؛ (القايد، 2014) ؛ (عزمي، 2015) عن فاعلية بيئات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية.

توصيات الدراسة:

1- العمل على تقديم ونشر استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في الجامعات السعودية بما يحقق أهداف التعلم لدى الطلاب بدلا من التعلم التقليدي.

2- إعداد برامج تدريبية للطلاب لنشر الوعي نحو مفاهيم المواطنة الرقمية عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

3- توفير البنية التحتية التكنولوجية في بيئات التربية للتحول الرقمي وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، لتمكين الأعضاء والطلبة من الاستفادة منها واستخدامها في توفير استراتيجيات تعليمية مناسبة لدمج التقنية في العملية التعليمية.

4- زيادة الاهتمام باستخدام بيئات التعلم الإلكتروني في الجامعات من خلال إنشاء وحدة لتطوير أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

مقترحات الدراسة:

1-إجراء دراسة شبيهة بالدراسة الحالية لفاعلية بيئة التعلم الإلكترونية وقياس أثرها على الطلاب على متغيرات تابعة أخرى.

2-إجراء دراسة أخرى للتعرف على فاعلية برامج الويب 2 في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى الطلاب بالجامعة.

3-دراسة درجة توافر معايير المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات البكالوريوس وتصور مقترح لتطويرها في العملية التعليمية.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

حسن، سحر حسن عثمان. (2014). تأثير استخدام المعمل الافتراضي في تنمية المهارات العملية وعمليات التعلم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.

الحويجي، خليل ومحمد، سلمان. (2012). مهارات التعلم والتفكير. عمان: دار الفجر للنشر والتوزيع.

خليفة، علي عبدالرحمن محمد. (2020). أثر أنماط تقديم الانفوجرافيك التعليمي «الثابت، المتحرك، التفاعلي» على تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 14 (5). 501-584.

خميس، محمد. (2007). الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

خميس، محمد. (2015). مصادر التعلم الالكتروني (الجزء الأول: الأفراد والسائط). القاهرة: دار السحاب.

الدهشان، جمال على خليل والفويهي هزاع عبد الكريم. (2015). المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي. مجلة البحوث النفسية والتربوية. جامعة المنوفية. 30 (4). 1-40.

رمود، ربيع عبدالعظيم. (2014). تصميم محتوى الكتروني تكيفي قائم على الويب الدلالي وأثره في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفق أسلوب تعلمهم (النشاط/التأملي). مجلة تكنولوجيا التعليم. 24 (1). 393-462.

السعدي، عماد والشمري، عبدالرحمن. (2012). أثر التعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في

مادة العلوم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. جامعة اليرموك. 8 (3). 267-. 282

السيد، أحمد عبد العال عبدالله. (2018). أثر اختلاف نمطي الانفوجرافيك الثابت والمتحرك في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلبة المعاهد العليا للحاسبات. دراسات وبحوث. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. جامعة المنصورة. 35. 1-52.

السيد، فؤاد البهي. (1979). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشرقاوي، جمال مصطفى والسعيد، عبد الرازق. (2009). استخدام بعض استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات الجيل الثاني للويب، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس. بحث منشور في المؤتمر العلمي الثاني عشر. جامعة عين شمس. مصر.

شعبان، أماني عبدالقادر. (2018). رؤية مقترحة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لطلاب التعليم قبل الجامعى فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .مستقبل التربية العربية. المركز العربى للتعليم والتنمية. جامعة عين شمس. 25 (1). 73-132.

الشمري، حمدان. (2016). مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن. رسالة ماجستير غير منشورة. السعودية. قسم الحاسب الآلي. كلية الحاسب وتقنية المعلومات. جامعة الملك سعود. الرياض.

الشياب، مزيدو خيرو وطوالبة، هادي محمد. (2018). مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 9 (26). 34-56.

طعيمة، سحر سعيد أحمد. (2013). استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست لتنمية عمليات العلم والمفاهيم العلمية لطلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم تقنيات التعليم. كلية التربية. جامعة المنوفية. المنوفية.

عبدالعزيز، نيفين محمد. (2015). تصميم بيئة افتراضية تكيفية قائمة على الوسائط التشاركية لتنمية مهارات إدارة المعرفة والتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم تقنيات التعليم. كلية التربية النوعية. جامعة المنصورة. المنصورة.

عزمي، نبيل جاد والمحمدي مروة. (2017). بيئة التعلم التكيفية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عزمي، نبيل جاد. (2015). بيئات التعلم التفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي.

العطار، أحمد سعيد وعصر، أحمد مصطفى كامل وخميس، محمد عطية. (2017). فاعلية نظام تعلم إلكتروني تكيفي قائم على أسلوب التعلم والتفضيلات التعليمية على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. 18 (6). 349-408.

عماشة، محمد عبده والشايع، علي صالح. (2009). إدارة التعلم الالكتروني باستخدام بعض مستحدثات الانترنت٢ دراسة تجريبية على مدراء المدارس بالقصيم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس. بحث منشور في المؤتمر العلمي الثاني عشر. جامعة عين شمس. مصر.

القايد، مصطفى. (2014). مفهوم المواطنة الرقمية. 16. مقال. موقع تعليم جديد. المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني متاح على .https://www.new-educ com/definition-of-digital-citizenship

القحطاني، أمل سفر. (2018). مدى تضمن قيمة المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 26 (1). 57-.97

محمد، عبدالهادي كمال جمعه وعلي، رضا الحسيني. (2015). فعالية برنامج قائم على التعليم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات العملية في المساحة لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المتقدمة. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. 4 (169). 273-.254

الملاح، تامر المغاوري. (2017). التعلم التكيفي «بيئات التعلم التكيفية». القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

Arab Refernces:

Abdulaziz, N. M. (2015). Tasmim bayyat aiftiradiat takifiat qayimat ealaa alwasayit altsharkyt litanmiat maharat ‘iidarat almaerifat waltaelum al’iiliktrunii almunazam dhatiaan ladaa tullab almarhalat alththanawia. [Design an adaptive virtual environment based on participatory media to develop self-organized knowledge management and e-learning skills for high school students]. Unpublished PhD thesis. Department of Educational Technology. Faculty of Specific Education. Mansoura University. Mansoura.

Alattar, A. S. (2017). Aeliat nizam taelam ‘iiliktruniin tukifi qayim ealaa ‘uslub altaelum waltafdilat altaelimiat ealaa tanmiat maharat albrmjt ladaa tullab tiknulujia altaelim. [The effectiveness of an adaptive e-learning system based on learning style and educational preferences

ladaa tlbt almaeahid aleulya lilhasibat. [The effect of different static and dynamic infographic patterns on developing digital citizenship skills for students of higher institutes of computers]. Studies and Research. Arab Society for Educational Technology. 35. 1-52.

Al-Shammari, H. (2016). A madaa tuafir qiam almuatinat alraqamiat ladaa muelimi alhasib alalii wataqniat almaelumat fi almarhalat almutawasitat walththanawiat fi muhafazat hfr albatn. [The extent of availability of digital citizenship values for computer and information technology teachers at the intermediate and secondary levels in Hafar Al-Batin Governorate]. Unpublished master's thesis. Department of Computer. College of Computer and Information Technology. King Saud University. Riyadh.

Al-Sharqawi, J. M., & Al-Saeed, A. (2009). Aistikhdam bed aistiratijiat altafaeul al'iiliktrunii fi tanmiat maharat aljil alththani lilwayb. [Using some electronic interaction strategies in developing the skills of the second generation of the web]. The Egyptian Association for Education Technology in cooperation with the Faculty of Girls. Ain Shams University. Published research in the twelfth scientific conference. Ain-Shams University. Egypt.

Al-Shayab, M. K., & Tawalbeh, H. M. (2018). A mafahim almuatinat alraqamiat alwajib tadminaha fi manahij altarbiat alwataniat walmadaniat lilmarhalat al'asasiat fi al'urduni min wijhat nazar muelimii aldirasat alaijtimaeiati. [Concepts of digital citizenship that should be included in the curricula of national and civic education for the primary stage in Jordan from the viewpoint of social studies teachers]. Journal of Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies. 9 (26). 34-56.

Amasha, M. A., & Al-Shaya, A. S. (2009). Iidarat altaelim al'iiliktrunii biastikhdam bed mustahdathat alantrnt dirasat tajribiat eali mudara' almadaris bialqasim. [Managing e-learning using some internet innovations a pilot study on school principals in Al-Qassim]. The Egyptian Association for Education Technology in cooperation with the Faculty of Women. Ain Shams University. Published research in the on developing programming skills for educational technology students]. Journal of Scientific Research in Education. 18 (6). 1440-41.

Aldahshan, J. A. K., & Al-Fwaihi, H. A. (2015). Almuatinat alraqamiat mudkhalanaan limusaeadat 'abnayina ealaa alhayat fi aleasr alraqmi. [Digital citizenship is an entry point to help our children survive in the digital era]. Journal of Educational and Psychological Research. 30 (4). 1-40.

Alhawiji, K., & Muhammad, S. (2012). Maharat altaelim waltafkir. [Learning and thinking skills]. Amman. Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Almallah, T. E. (2017). Altaelum altakifiu. Bayiyaat altaelim altukifia. [Adaptive learning. Adaptive learning environments]. Cairo. Dar Al Sahab Publishing and Distribution.

Alqahtani, A. S. (2018). Madaa tadman qimat almuatinat alraqamiat fi muqarar taqniat altaelim min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadris. [The extent to which the value of digital citizenship is included in the educational technology course from the viewpoint of the faculty members]. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. 26 (1). 57-97.

Alqayed, M. (2014). Mafhum almuatinat alraqamia. [The Concept of Digital Citizenship]. 16. Articles. New education website. Arab Center for Cyberspace Research. Available at https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship

Al-Saadi, E., & Al-Shamri, A. (2012). Athara altelum al'iiliktruniu fi tahsil tlbt alsafi alssadis alaibtidayiyi fi madat aleulum. [The effect of e-learning on the achievement of sixth-grade students in the subject of science]. Jordan Journal of Educational Sciences. 8 (3). 267-282.

Alsaid. F. A. (1979). Eulim alnafs alaihsayiyu waqias aleaql albasharii. [Statistical Psychology and Measurement of the Human Mind]. Cairo. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Sayed, A. A. A. (2018). A'athar aikhtilaf namti alanfujrafik alththabit walmutaharik fi tanmiat maharat almuatinat alraqamiat

‘iiliktrunii tkyfi qayim ealaa alwayb aldilalii wa’athrih fi tanmiat altafkir alaibtikarii waltahsil ladaa tullab tiknulujia altaelim wfq ‘uslub telmhm (alnshat/ altamly). [Adaptive electronic content design based on the semantic web and its effect on developing innovative thinking and achievement among educational technology students according to their learning style (activity / contemplation)]. Journal of Educational Technology. 14 (1). 1-462.

Shaban, A. A. (2018). Ruyat muqtarahat litaeziz qiam almuatinat alraqamiat litullab altaelim qabl aljamaeaa fa daw’ alaitijahat alealamiat almueasira. [A proposed vision to enhance the values of digital citizenship for pre-university education students in light of contemporary global trends]. The Arab Center for Education and Development. 25 (114). 73 -132.

Taaima, S. S. A. (2013). Iistratijiat alrihlat almaerifiat eabr alwayb kuyst litanmiat eamaliat aleilm walmafahim aleilmiat litalabat almarhalat al’iiedadia. [Cognitive journeys strategy via the Web Quest to develop science processes and scientific concepts for middle school students]. Unpublished master’s thesis. Department of Educational Technology. College of Education. Al-manoufia University. Al-manoufia.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Ata, R., & Yıldırım, K. (2019). Turkish pre-service teachers’ perceptions of digital citizenship in education programs. Journal of information technology education: Research.18 . 419-438. https://doi.org/10.28945/4392.

Babo, R., & Azevedo, A. (2013). Planning & implementing a new assessment strategy using an E-learning platform. Proceedings of the International Conference on E-learning. Algoritmi Research Center. University of Minho. Guimarães. Portugal

Bahhouth, J., & Bahhouth, V. (2011). Significance of e-learning in traditional classes. International Journal of Education Research. 6 (2). 1-9.

Behaz, A., & Djoudi, M. (2012). Adaptive of learning resources based on the MBTI twelfth scientific conference. Ain-Shams University. Egypt.

Azmi, N. G. (2015). Bayiyat altaelim altafaeulia. [Interactive learning environments]. Cairo Arab House of Thought.

Azmi, N. J., & Al-Muhammadi, M. (2017). Bayyat altaelim altukifia. [Adaptive learning environment]. Cairo Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hassan, S. H. O. (2014). Tathir aistikhdam almaemal al’iiftiradii fi tanmiat almaharat aleamaliat waeamaliat aleilm ladaa tullab almarhalat alaibtidayiya. [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.

Khalifa, A. A. M. (2020). Athara ‘anmat taqdim alanfujrafik altaelimii “althaabit / almutaharik / altafaeuli” ealaa tanmiat mafahim almuatinat alraqamiat laday tullab almarhalat alththanawiat waitijahatihim nahuha. [The effect of “static / dynamic / interactive” educational infographic presentation patterns on developing the concepts of digital citizenship among secondary school students and their attitudes towards it]. Journal of Fayoum University for Educational and Psychological Sciences. 14 (5). 501-584.

Khamis, M. (2007). Alkimbiutir altaelimaa watiknulujia alwasayit almutaeadidatu. [Educational computer and multimedia technology]. Cairo. Dar Al-Sahab for Publishing.

Khamis, M. (2015). Masadir altaelim al’iiliktrunii. [E-learning resources]. (Part 1: Individuals and media). Cairo Dar Al-Sahab.

Muhammad, A. K. J. (2015). Faealiat barnamaj qayim ealaa altaelim al’iiliktrunii almudamij fi tanmiat almiharat aleamaliat fi almasahat ladaa tullab almadaris alththanawiat alsinaeiat almutaqadimati. [The effectiveness of a program based on integrated e-learning in developing practical skills in surveying among advanced industrial high school students]. Journal of Reading and Knowledge. 4 (169). 273-254.

Ramoud, R. A. (2014). Tasmim muhtawaa

perspectives. The International Journal of Learning. 14 (12). 131-139.

Mossberger, K., Tolbert, C.J. & McNeal, R.S. (2011). Digital citizenship: The Internet. Society. and participation. Cambridge. Massachusetts. London. England. The MIT Press.

Ribble, M. (2008). Passport to digital citizenship: Journey toward appropriate technology use at school and at home. Retrieved from http://www.iste.org/learn/publications/learning-leading/issues/december-january2021-2022/passport-to-digital-citizenship 05.04.2013.

Tomczyk, Ł., & Wąsiński, A. (2017). Parents in the process of educational impact in the area of the use of new media by children and teenagers in the family environment. Education and Science. 42 (190). 323-305.

Vagale, V., &Niedrite, L. (2014). Learner group creation and utilization in adaptive e-learning systems. Databases& Information Systems. 8 (1). 189-201.

Vassileva, D. (2012). Adaptive e-learning content design and delivery based on learning style and knowledge level. Serdica Journal of Computing. 6.207-252.

Berardi, R.P. (2015). Digital citizenship: Elementary educators' perceptions and formation of instructional value and efficacy. Unpublished doctoral dissertation. Department of curriculum and instruction. College of education, Immaculata University. South Central Pennsylvania.

Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. Computers & Education.107 (2017). 100-112.

Çiftci, S., & Aladağ, S. (2018). An investigation of pre-service primary school teachers' attitudes towards digital technology and digital citizenship levels in terms of some variables. International Education Studies. 11 (1). 111-118.

Díaz, A.L., & Prados, J.S.F. (2020). Educating digital citizens: An opportunity to critical and activist perspective of sustainable development goals. Sustainability. 12 (7260). 1-14.

Education, A. (2012). Digital citizenship policy development guide. Capital Boulevard. School Technology Branch.

Gazi, Z.A. (2016). Internalization of digital citizenship for the future of all levels of education. Education and Science. 41 (186). 137-148.

Gleason, B., & Gillern, S. V. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. Journal of Educational Technology & Society. 21 (1). 200-212.

Hava, K., & Gelibolu, M.F. (2018). The Impact of Digital Citizenship Instruction through Flipped Classroom Model on Various Variables. Contemporary Educational Technology. 9 (4). 390-404.

Isman, A., & Canan Gungoren, O. (2014). Digital citizenship. The Turkish Online Journal of Educational Technology. 13 (1). 73-77.

Lam, P., & Bordia, S. (2008). Factors affecting student choice of E-learning over traditional learning: Student & teacher

واقِعُ الترجَمةِ في القَرنِ الحادي والعِشْرين ودَورُها في بِناءِ المشْروع الحَضاريِ

The Reality of Translation in the Twenty-First Century and its Role in Building the Civilized Project

د. الطاهر الجزيري
أستاذ الأدب والنقد المساعد بكلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr. Tahar Jaziri
Assistant Professor of Literature and Criticism
College of Arts and Sciences, University of Hail

(قُدم للنشر في 25/ 11/ 2021، وقُبل للنشر في 27/ 12/ 2021)

الملخص

تحتلّ مسألة الترجمة في العصر الحديث صدارة أوليات المثقف والمتعلّم والباحث على السواء، لدورها الرئيس في بناء المشروع الحضاري وتطويره؛ لذلك أولت لها هذه الدراسة عنايتها، فسلّطت الضوء على أزمة الترجمة التحريرية (الترجمة في اتجاه واحد) لأنها ترى أنّ العمل المكتوب لديه قابلية أكبر للتحكيم والتقويم والتعديل منه في الترجمة الشفوية؛ ففي العقود الأخيرة استطاع الانفجار النقدي الحديث وما صاحبه من زخم هائل من المصطلحات الوافدة من الثقافة الأجنبية، وقد حملتها إلينا جهود الترجمة في علوم الاتصال ونظريات المعرفة والنقد والفلسفة، أن يدفعنا إلى إعادة النظر في كثير من المفاهيم السائدة، والتي تعاني فوضى وتشويها وتبايُنا مصطلحيا. ولم تتمكن محاولات الخروج من دائرة الأزمة التي يعيشها المصطلح أن تؤتي أكلها إذ عصفت به رياح الفرقة ونوازع التجربة وزعزعت عماده، في ظل غياب التنسيق بين الرؤى النقدية، وتعدد المدارس النقدية، واختلاف المناهج والرؤى، والتعصب الفكري الذي لا يتوانى في إلغاء الطرف الآخر أو تقزيمه أو الحط من مكانته، وهو ما دفعنا إلى التوسّل بالمنهج التحليلي الوصفي لتشخيص هذه الظاهرة ومعالجة تداعياتها وآثارها الخطيرة على العلم والمعرفة والفكر والحضارة. وقد أكّدت الدراسة على ضرورة تفعيل دور النقد ونقد النقد لإضاءة الطريق أمام المترجمين والهيئات المكلفة بالترجمة، وتبصير المعنيين بضرورة تنفيذ مشروع ترجمة عربي متكامل يكون قادرا على تحقيق نهضة شاملة ترتقي بالعلوم والمعارف ومجتمع المعرفة العربي، كما قدمت عددا من المقترحات والتوصيات المعتبرة.

الكلمات المفتاحية: الترجمة، المصطلح، الأدب والنقد، مشروع حضاري.

Abstract

This study aims to clarify the role of translation in the modern era in building and developing the civilizational project, that's why we will highlight translation (in one direction) because written work is more amenable to arbitration, evaluation, and modification than interpretation. The recent critical explosion in this decades, and the accompanying tremendous momentum of terminology that coming from the foreign culture and carried the efforts of translation in communication sciences, epistemology, criticism, and philosophy, prompted us to reconsider many of the concepts that were prevalent, and which suffer from chaos distortion and terminology Which prompted us to address these problems and develop possible solutions to them. On the other hand, this study called for the necessity of activating the role of criticism and criticism critic to pave the way for translators and translation institutions; to enlight those concerned with the need to implement an integrated Arabic translation project that would be able to achieve a comprehensive renaissance that will developp science, thought and the Arab knowledge society. It also presented a few important suggestions and recommendations.

Keywords: Translation, Concept, Literature and Criticism, Civilized Project.

المقدمة:

تبدو الترجمات في كثير من النصوص، وبغض النظر عن درجة إتقانها، وكأنها لغة غريبةٌ غرابةَ من يقرأ نصا بغير لغته الأم لأول مرة قراءة المتمرّن المتدرّب عليها، ولعلّ تلك الغرابة في تلقيها من دواعي نعتها بـ»الجميلة الخائنة»؛ تلك الصفة التي التصقت بالترجمة منذ القرن السابع عشر، وما كانت لتُلقى عليها تلك التهمة لولا إصرار «المترجم الخائن» (وهو مثل إيطالي قديم، ذو صلة بترجمة العهد القديم والكتب المقدسة) (غيدير، 2012: 33؛ 160) على الاستمرار في ألاعيبه الفنية البعيدة عن الإخلاص والوفاء للنص الأصلي بتكييف النص وقطعه عن جذوره.

وإذا جاز لهذه التّهم والنعوت أن تغْلَق على مرِّ العصور بمفتاح العلوم ومصدرِ التفاعل الحضاري ومعين التبادل المعرفي بين البشر وهو الترجمة، فإنّ ذلك لم يثنِ إنسان القرن الحادي والعشرين عن المضيّ قُدما في الترجمة والبحث وتشخيص قضاياها ومشكلاتها، والانتباه لدورها في تغيير أحوال الناس ومستويات عيشهم وتفكيرهم، إذ زادت الترجمات وتنوعت مشاربها فتعقدت مسالكها وتعمّقت أمام عدم استقلاليتها بوصفها علما كامنا ومتعايشا في كنف العلوم والنظريات الأخرى. فعلم الترجمة يبدو «على المستوى الإبستمولوجي مجالا علميا متعدد الاتجاهات وبدون موضوع وحيد أو منهج حصري إنه متداخل المجالات العلمية في جوهره» (غيدير، 2012: 20).

ولأنه لا يمكن للإنسان أن يعيش بمعزل عن العصر، اقتضى الأمر أن يتبادل المعارف مع أبناء هذا العالم المتسع الذي اختصر المسافات عبر الترجمة والتواصل الرقمي، مستفيدًا من الثورة الرقمية التي أفسحت المجال لهذه الصناعة التي ما تزال توفّر للعلماء والباحثين رصيدًا من المعرفة بمختلف أنماطها، وتشيّد صروح الاتصال الفكري والثقافي خدمة للإنسان في أطراف المعمورة.

واليوم، أضحى الإنسان العربي يتطلّع أكثر من أي وقت مضى إلى تطوير معارفه ومسايرة النهضة العلمية والتقنية المعاصرة، والانتفاع بذلك المنجز الفكري والفلسفي والعلمي المتطور من خلال وسائط متعددة إحداها الترجمة. وليس ذلك بجديد هذه الأيام، فما تزال الدول المتقدمة بدورها تولي «عناية كبيرة بالترجمة، وتعتبر أي دولة بدون ترجمة أفكار غيرها من الدول مثل بيت بدون نوافذ على حدّ تعبير أحد المترجمين الفرنسيين» (عبد الغني، 1986: 5). ولعلّ مجرد الاطلاع على المنجز الترجمي الذي أنتجه المختصّون وغير المختصين في مختلف الدول في العصور المتلاحقة يكشفُ بوضوح مدى ضعف المنجز النقدي المواكب لذلك الرصيد المترجم، إذ إن «التطور المنتظم والمذهل للنشاطات الترجمية لا يقابله التطور نفسه على مستوى الأبحاث النظرية من توسع النشاط الترجمي، أفقيا ورأسيا، ذلك الذي تشهده على المستوى العملي، لا يصاحبه تطور مواز على المستوى النظري» (غيدير، 2012: 31).

إن الترجمة لم تبلغ في القرن العشرين ما بلغته اليوم من تقدم تجاوزَ المساحات الورقية إلى الفضاء الرقمي بفضل العناية التي توليها لها مختلف الدول والمنظمات والمؤسسات التعليمية في العالم. وقد استفاق العرب منذ بداية القرن العشرين على ما بلغه العالم من تطور علمي وتكنولوجي يعود الفضل فيه إلى ما ترجمه الغرب عن الأمم السابقة من عرب ويونانيين ورومان وغيرهم، إذ جاءت صحوتهم بعد حملة نابوليون على مصر ليتوجهوا إلى أوروبا فينهلوا من العلوم الغزيرة والآداب الوفيرة والنقد القويم، فترجموا منه ما استحسنوه واستعذبوه من شعر، وقصص، وروايات، ونظريات.

وأمام ذلك الوضع القائم ظاهر الاعتقاد في أن اللغة العربية ما تزال عاجزة عن استيعاب علوم العصر وتطوراته التقنية، وهو موقف يحتاج إلى مراجعة واستدراك؛ إذ إن التهمة الموجهة للغة العربية بأنها لا تملك «الصلاحية لاستقبال المصطلحات العلمية والفنية والهندسية والطبية وغيرها من مجالات العلوم الأخرى» (عبد الغني، 1986: 8) لا ينبغي الركون إليها أو الإفراط في التسليم بها.

وعلى الرغم مما بذل من جهود حثيثة للحاق بركب التقدم في دول العالم حديثا، فإن أزمة الترجمة لا زالت تمثل واقعا مقلقا، ولا تزال معوقات اللحاق بتلك الدول قائمة ما لم يوضع مشروع علمي ترجمي مدروس وموجه توجيها حكيما. ومن هذا المنطلق تنبثق إشكاليات واقع الترجمة في البلاد العربية في القرن الحادي والعشرين، وينعكس عمق الأزمة التي تعانيها والظروف التي تحفّ بها؛ فما أسباب تلك الأزمة وما مظاهرها؟ وما هي التحديات التي تواجهها؟ وما مدى خطورتها على مستقبل الإنسان العربي في هذا القرن؟ وكيف يمكن معالجتها وإيجاد الحلول العملية لها؟

وفي صميم هذه الأسئلة تسكن عدة أسئلة مهمة أخرى مترتبة عن تلك الإشكالية الجوهرية وأبرزها: كيف يمكن تحقيق تلك النقلة النوعية في علم الترجمة اليوم؟ وكيف يتيسر بناء مشروع حضاري يخلّص الترجمة من أزمتها ويمكّن من تحقيق تقدم علمي فعلي يبوّئها المكانة التي تستحقها، وينتزع الإنسان العربي به مكانته الجديرة بين الأمم؟، كما يجدر بنا أن نتساءل أيضا مع الدكتور محمد علي اليوسفي: «هل ينبغي علينا أن نترجم حتى نقرأ، أم نقرأ حتى نترجم؟ أم أن المشكلة أوسع من كل ذلك بكثير؛ نحن لا نقرأ أصلا ولا ننجح إلا في الترجمة العشوائية. مشكلتنا مشكلة حضارية أساسا؛ مشكلة تبعية تُسرع بنا الى تقليد الأسهل والمربح في مجالات أخرى استهلاكية مع رفع شعار المنفعة في تقليد الغالب متناسين دور المعرفة في غايته وفي إشهاره لذلك السلاح الموجه إلى الروح الاستهلاكية» (اليوسفي، 2019: 43).

إن معالجة هذه المسألة وتحليلها تحليلا وصفيا من منطلق نصي ينحصر بتضييق موضوع الترجمة التي نقصدها في البحث، لذلك سنتدارس ثلاثة إشكالات رئيسة تحيط أولاها بالترجمة بين أزمة التشويش والتشويه، والثانية سنتناول فيها مسألة الترجمة بوصفها مشروعا فكريا وحضاريا متكاملا، والثالثة سنخصها بأهم الحلول والاستراتيجيات القائمة والمحاولات المساعدة على النهوض بمشروع الترجمة.

1- نبذة عن أهمية الترجمة ودورها الحضاري:

تعتبر الترجمة في مفهومها العام حوارا إبداعيا بين كاتب ومترجم وبين نص ونص آخر سليل منه؛ إنها حوار بين الثقافات الأخرى. أما في مفهومها الخاص فهي عملية انتقال من لغة الانطلاق إلى لغة الوصول (Vinay et Darbelnet, 1972: 10) أي من لغة مهاجر منها إلى لغة مهاجر إليها، ومن نص مصدر (أ) إلى نص هدف (ب). وتعنى الترجمة وفق وجيهة السطل (1998) بنقل الدلالة أي «ترجمة الدلالة التي تنقل معنى الكلمة من لغة إلى أخرى عندما تتشابه مفاهيم أصول الدلالة اللغوية، فتكون الترجمة بهذا المفهوم، نقل المصطلح الأجنبي من اللغة العربية بمعناه لا بلفظه، فيتخير المترجم من الألفاظ العربية ما يقابل معنى المصطلح الأجنبي» (النملة، 2010: 20).

وتمثل الترجمة «عملية يتم فيها تحويل النتاج الكلامي في إحدى اللغات إلى نتاج كلامي في لغة أخرى، مع المحافظة على جانب المضمون الثابت أي على المعنى» (بوعلي، 2003: 10)، إنها عملية معقدة وملكة إبداعية قوامها الفكر الثاقب والعقل الناقد والمهارة اللغوية؛ فهي «بمثابة العمود الفقري لنقل الثقافات بين الأمم وتطورها» (النملة، 2010: 25)، و»الأداة الوحيدة لتذليل العوائق اللغوية على طريق التعاون ونشر الأفكار، والمعتقدات والمعارف والاستفادة من خبرات ومعارف الآخرين دون التخلي عن الهوية والفرادة والذاتية» (رمضان، 2013: 17)، فمن خلال الترجمة يتحقق التواصل الإيجابي بين الأفراد والشعوب وتبادل العلوم والمعارف ويتم»نقل التطور الحضاري بين دول العالم المتقدم والنامي» (عبد الغني، 1986: 69).

أما كلمة التعريب فـ»تعني نقل الكلمة أو الجملة من لغة أعجمية (غير عربية) إلى اللغة العربية» (عبد الغني، 1986: 7)، وهي سابقة تاريخيا لحركة الترجمة بما تعنيه الكلمة من نقل محتوى من اللغة الأجنبية إلى العربية، أو استبدال التعليم بلغة عربية ما كان يُدرّس بلغة أخرى. أما الفرق بين معنى كلمتي الترجمة والنقل فهو بيّن، ذلك أن مصطلح التعريب يشمل النقل في اتجاه واحد: أي من اللغات الأخرى إلى الفصحى، أما النقل فيكون من الفصحى إلى اللغات الأخرى. وبناء على هذا الفهم ذاع مصطلح الترجمة وشاع استعماله فعوض مصطلحي النقل والتعريب.

ومع تطور العلوم والآداب والفلسفات وانتشارها تطورت حاجة الإنسان في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والصحية... فتنوعت الترجمات وتعددت أساليبها وطرائقها، لتنقسم وفق معيار الشفوية والكتابة إلى ثلاثة أنواع: الترجمة الفورية المباشرة Direct والترجمة التتبعية consecutive والترجمة التحريرية Written الورقية والالكترونية.

وتعدّ الترجمة الفورية سابقة في الظهور بسبب حاجة الإنسان إلى الاتصال وتبادل المنافع، في حين ارتبطت الترجمة التحريرية بعنصر الكتابة والتدوين. أما الترجمة التتبعية فهي وليدة القرن العشرين، وهي شقيقة الترجمة الفورية (عبد الغني، 1986: 7).

ويرى عدد من النقاد والدارسين أن الترجمة التحريرية هي «الترجمة الكتابية بالمفهوم الشائع، وهي أن يعرّب أو يترجم أو يفسر الكلام المكتوب من لغة ما إلى أخرى» (عبد الغني، 1986: 60). وتعود بداية ظهورها إلى نهاية ستينات القرن العشرين، وهي مرحلة تميزت «بتحديد التساؤلات التأويلية المتعلقة بالترجمة التحريرية والترجمة الشفوية. وقد سبقت هذه المرحلة بثلاث مراحل (غيدير،2012 : 28):

- المرحلة الأولى بدأت عام (46) قبل الميلاد مع مبدأ شيشرون Cicéron الشهير الذي ينادي بألا نترجم ترجمة حرفية، وتنتهي هذه المرحلة حوالي عام (1813م).
- المرحلة الثانية وهي النظرية التأويلية للترجمة والتي بادر إليها شلاير ماخر Schleiermacher وتبناها شليغل Schlegel وهامبلت Humboldt، وقد سيطر عليها الطابع الفلسفي.
- المرحلة الثالثة بدأت نهاية الأربعينات مع ظهور الترجمة الآلية وتستخدم اللسانيات ونظريات المعلومات على نطاق واسع.
- المرحلة الرابعة وبدأت في نهاية الستينات مع ظهور الترجمة التحريرية والترجمة الشفوية.

ويُسلَّط الضوء في هذه الدراسة على الترجمة التحريرية الورقية والالكترونية، في اتجاه أحادي؛ من اللغات الأجنبية إلى الفصحى لأهميتها القصوى في نقل المعارف العلمية والتقنية بين الأفراد والشعوب والمؤسسات، نقلا مدروسا، رصينا، مفيدا، هادفا.

لقد كان التواصل بين الشعوب قديما يقوم على لغة الإشارة، قبل أن يتحول إلى تعلم لغة الآخر ومن ثم ترجمة مأثوراتهم. وبقدر ما كان تأثير الثقافات والفلسفات اليونانية والهندية القديمة في الثقافة العربية الإسلامية، بقدر ما كان تأثير اللغة العربية وآدابها وعلومها في اللغات الأوروبية، والتركية، والفارسية، وغيرها من اللغات، فقد «تركت الحضارة العربية في اللغات الأوروبية ألفاظا تدل على مقدار ما أفادته الحضارات الحديثة من تراث العرب في شتى العلوم مثل أسماء النجوم في اللغات الأوروبية كالعقرب والجدي، والطائر، والذئب، والفرقد. ولا تزال المصطلحات الفلكية والرياضية حافظة لصيغتها العربية في اللغات الأوروبية ومنها السمت والنظير والجيب والجبر والكيمياء والصفر» (عبد الغني، 1986: 24).

ولم تسلم اللغات في أوروبا وإفريقيا من تأثير اللغة العربية في بعض كلماتها، مثلما أثرت فيها عدة لغات كالإنجليزية والفرنسية والإيطالية، نتيجة الفتوحات، والهجرة، والتجارة، ونشر علوم الدين، والانفتاح العلمي، والاستعمار بأشكاله المختلفة من حماية ووصاية وانتداب. ففي اللغات الأوروبية كلمات متطابقة صوتيا ومعنويا مع العربية الفصحى تعد من المتشابهات (cognates) المتطابقة على مستوى الشكل والمعنى (Robert, 2006: 10)؛ من ذلك»على سبيل الذكر لا الحصر جَمَل Camel، وكَهف Cave، وكَفن Coffen، وكوب Cup، وليمون Lemon، ونَبيل Nobel، وبطاطا Potatos، وأرز Rise، وسُكر Sugar، وطويل Tall، وصابون Soap، صك Checque...» (عبد الغني، 1986: 36؛ 37).

هذا التلاقح بين الثقافات والتواصل بين الحضارات لم يتوقف على مدى قرون، ولا يزال يحتاج الإنسان اليوم إلى دعم ما حققته الأجيال السابقة واستكمال ذلك البناء بترجمة ما أمكن من المنجز العلمي والأدبي الغربي والاستفادة منه. ولكن عشوائية العمل الترجمي وغموضه خلق حالة من الاضطراب والتشويش بلغت في كثير من الأحوال حدَّ التشويه.

2–الترجمة بين أزمة الاضطراب والتشويش والتشويه:

إنّ ما تؤاخذ عليه الترجمات في العصر الحديث من تفاوت في القيمة والجودة بسبب عدم صفاء الكثير منها، وما لحق بها من تشويه، وما ينعكس لدى المتلقي من اضطراب وتشويش في التعامل مع المفاهيم المنقولة إلى العربية، بلغ بها، على حد قول سعيد بوطاجين، مبلغا غيّر من المقصد الذي أراده الكاتب الأصلي، وهو ما يفسر أولا درجة تذبذب المصطلح وغياب روح النص، وثانيا درجة العبث والاستهانة بالنص المصدر، والمسؤولية المناطة بعاتق المترجم.

وتجدر الإشارة إلى أنّ عدة دراسات ومقالات عربية ومترجمة مما وقعت عليه أيدينا تناولت هذه المسألة بالتحليل وسال حولها كثير من الحبر اتصلت في مجملها بالمصطلح والمعنى المترجم وبتعليمية الترجمة ونظرياتها ومناهجها وكفاياتها، ومن أهمها:

- دراسة (عبد الغني، 1986): أكدت على مراعاة المستويات المختلفة للغة بأن يكون مستوى لغة الوصول بنفس مستوى لغة الانطلاق، مع الالمام بثقافة الأمم الأخرى وعاداتهم وتقاليدهم وحضارة البلد الذي تترجم لغته (61-62)، ولكنها سوقت لآراء بعض علماء اللغة الداعية إلى تبسيط قواعد النحو والصرف مسايرة للحضارة والمدنية ومواكبة لتطور العصر، غافلة عن تلك الهفوات والسقطات اللغوية في دراسات وأعمال ترجمة وقع فيها كثير من المترجمين، يبدو أنها لم مقوم أو تعرض على مقوم لغوي قبل دفعها للنشر. كما تضمنت هذه الدراسة عدة توصيات نراها ما تزال مهمة رغم قدم طرحها وتوجه كثير من المؤسسات في العصر الحديث إلى تطبيقها منها؛ توحيد المجامع اللغوية العربية في مجمع واحد، وإنشاء معهد قومي للترجمة، وتكرار مشروع ترجمة الألف كتاب وغيرها من التوصيات التي غطت على نتائج الدراسة.
- دراسة (طجو، 2009): وهي دراسة في الترجمة التطبيقية المختصة تناولت في مقدمة تعليمية التعريف بالترجمة وأنواعها ومراحلها الثلاث التي مرت بها ابتداء بالمرحلة ما قبل اللسانية التي دامت حتى مطلع القرن العشرين، والمرحلة اللسانية التي استمرت حتى الستينيات، وأخيرا مرحلة ما بعد اللسانية التي بدأت منذ سبعينيات القرن العشرين وقد اتسمت بتنوع النظريات والتجارب واتصالها بالعلوم والحوسبة. أما بقية الفصول فقد خصصها لترجمة رصيد من المفردات والمصطلحات من الفرنسية إلى العربية ومن العربية إلى الفرنسية تعريبا ونقلا في قواميس متفرقة على الفصول كما ترجمت عدة نصوص في مجالات النفط والزراعة والهندسة والحاسوبية والطب وغيرها. وإذا كان الباحث قد أكّد على أهمية الممارسة والدربة والمران لأنها مصادر خبرة وشرط الترجمة الجيدة، متوجها بخطابه للطلبة والباحثين الأكاديميين، مستحسنا تعدد ترجمات نص الانطلاق، فإن حكمه لا يخلو من العمومية والابتسار لا سيما أنه لم يستثن المصطلح من التعدد ولم يخصّ بحكمه حقلا يحسن فيه التعدد من حقل معرفي آخر لا يجوز فيه اختلاف الترجمات.
- دراسة (النملة، 2010): تناولت هذه الدراسة إشكالية اضطراب المصطلح وغموض مفهومات بعض المصطلحات لعدة أسباب منها العبث عند بعض المغرضين لاسيما في ترجمة المصطلحات الشرعية، كما دعا إلى عدم التهويل في جلد الذات واعتبار اللغة العربية قاصرة على استيعاب العلوم. ثم طرح مسائل العولمة الاستشراق، والغزو الثقافي، وعرض عدة مصطلحات وردت غير دقيقة في مفاهيمها مثل الاستعمار والاحتلال، والديمقراطية والشورى، والجهاد، واللبرالية، والعلمانية... فناقشها وصاغ لها مفهومات وأبدى رأيه في ترجمتها. ولئن خلت هذه الدراسة من خاتمة ونتائج فإنها لم تخل من توصيات متفرقة منها دعوة المجامع العلمية ومراكز الترجمة إلى متابعة المنجز المصطلحي وملاحقة ما يستجد من مصطلحات لما له من أثر في إثراء اللغة.
- دراسة (غيدير، 2012): قدمت هذه الدراسة، التي ترجمها محمد طجو بعد ترجمته كتاب غيدير السابق «التواصل متعدد اللغات»، عرضا لنشاطات علم الترجمة مستفيدة من مكتسبات دراسات الترجمة فعددت المقاربات النظرية والعملية المهنية في مجال الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية كما دعا ماتيو غيدير، وهو أستاذ علم الترجمة في جامعة جينيف، إلى ضرورة التمييز بين الترجمة الحرفية وترجمة المعنى بالمعنى الذي تأسس منذ العصر الروماني وما يزال النقطة الأساسية في النقاش الدائر حتى أيامنا هذه (31)، وبيّن أهمية ترجمة المعاني قبل الألفاظ مع مراعاة نقل المؤثرات الأسلوبية مثل التشبيهات والاستعارات الأدبية أو تعريبها.

وتعتبر هذه الدراسة من الأعمال القيمة نظريا لأثارتها قضية تعدد مناهج الترجمة واشتراطها معرفة المترجم بها ليصبح قادرا على التعامل مع النصوص وفق خصوصياتها وأنماطها، كما فصلت في شرح عدة مناهج ترجمية منها؛ المنهج النقدي، والسياقي، واللساني، والوصفي، والسيميائي، والتداولي وغيرها. وتناولت بالتحليل الأساس التي يعتمده المترجمون في مقاربات النصوص مقاربات مختلفة منها المقاربة التأويلية، والأيديولوجية، واللسانية، والشعرية، والنصية، والسيميائية، والبراغماتية، والإدراكية (غيدير، 2012: 71؛ 125)، ولبيان مرجعية تلك المقاربات أفرد فصلا كاملا عرض فيه نظريات الترجمة الأكثر شهرة (129؛ 145) وهي:

-النظرية التأويلية: وعرفت بالمدرسة الباريسية، ومؤسستها دانيكا ساليسكو وماريان لوديرير
-نظرية الفعل: وضعتها جوستا هولز ماناتن.
-نظرية الوظيفة: لهانس فيرمير.
-نظرية اللعب: واضعها عالم الرياضيات جون فون نيومان.
-نظرية النظام المتعدد: (Polysysteme)، لإيتمار إيفن زوهار.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسة موجهة إل طلبة الباكالوريوس والدراسات العليا عامة، فإن افتقار المكتبة العربية لمثل هذه الكتب المترجمة وحاجة المدرسين إليها ماسة جدا، إذ أشار المترجم في مقدمة الكتاب إلى ما احتواه الكتاب من موضوعات قيمة مثل قضايا علم الترجمة وإشكالياته، والترجمة والتأويل، وأصول تدريس الترجمة والتأويل، كما خصص فصلا للترجمة الآلية التي بدأت منذ ثمانينيات القرن العشرين تعطي أكلها.

- دراسة (كحيل، 2013): وهي عبارة عن مقالات جمعتها صاحبتها ونشرتها في كتاب أشارت في مقدمتها إلى خبرتها المتواضعة في تدريس الترجمة وهو ما دفعها إلى طرق قضية المصطلح، فأكدت على حاجة اللغة العربية إلى معاجم

اصطلاحية ترجمية جديدة تنطلق من التراث وترنو إلى المعاصرة مع إحكام الصنعة والتنظيم والترتيب تيسيرا لمهمة العاملين على الترجمة. كما جاءت توصياتها متناثرة في بحوثها التي بدت منفصلة وخالية من الدقة في التهميش والإحالة في بعض صفحاتها. وقد أكدت الباحثة على فكرة الكفاءة (Competence) بأنواعها الترجمية والتواصلية والمهنية والمنهجية والمردودية وغيرها محاولة ربط الصلة بين الجامعة وسوق الشغل. وما يعاب على دراستها أيضا عدم الدقة في المصطلح فهي مرة تستخدم مصطلح ديداكتيك ومرة تعلمية والحال أن التعليمية هو المقابل العربي السليم للمصطلح (Didactique)، كما أحالت على دريدا ونظرية الاختلاف دون أن تتعمق في دراسة علاقة الكفاية التواصلية في مفهوم دريدا بالترجمة، مع خلوّ دراستها من خاتمة أو نتائج تجمع شتات مقالاتها وتوصياتها.

إن قضايا الترجمة على اختلافها وتنوعها المطروقة في كثير من الدراسات متشابهة في كثير من بلدان العالم وفي كثير من اللغات ولكن الدعم الذي توليه لها الدول الغربية ماديا وعلميا ومؤسسيا يتجاوز أضعاف المرات ما تلقاه في البلاد العربية من اهتمام؛ هذا الواقع يزداد سوءا وتفاقما لاسيما فيما يتعلق بالمصطلح العلمي والنقدي والفلسفي.

1.2- مظاهر الاضطراب والتشويش في المنجز المصطلحي المترجم عن بعض اللغات الأعجمية:

لقد ظهرت إشكالية ترجمة المصطلح على الأرجح «منذ نهاية القرن التاسع عشر الميلادي عندما دخلت الترجمة اللغة العربية ثمانية (8) مصطلحات ترجمت ترجمة غير دقيقة، منها المعرفة، والثقافة، والعلم، ولعل من ذكرها هو الشيخ محمد حسين المرصفي (ت 1306هـ/ 1889م) في كتابه الوسيلة الأدبية [...] وقيل الكثير عن هذه المصطلحات المستوردة التي يفهم منها الخط المباشر من الإسلام واللغة العربية عن مفهوم الغزو الفكري والثقافي» (منقور، 1427: 50).

ولا يزال المصطلح في الثقافة العربية يشكو قلقا واضطرابا كبيرين بسبب تعطل لغة الحوار والتواصل الفعال فـ»الباحث العربي يفتقر إلى تنسيق الجهد الجماعي في إطار جمعيات علمية» (منقور، 1427: 54)، إذ إنّ المصطلح الواحد في اللغة الأجنبية يقابله عدد من المصطلحات العربية المتعددة بتعدد البحوث التي تناولت الموضوع، وهذا الأمر يعود إما إلى «عدم اقتناع كل باحث بما يقدمه غيره من الدارسين واجتهاداتهم في المجال المصطلحي وكذا الهيئات والمجامع، وإما إلى عدم اطلاعه على ما قدمه غيره» وفق رأي سعيد بكّراد (منقور، 1427: 55) لذلك شاعت المصطلحات المشوهة وانتشرت، كما زاد منسوب الترجمات التي اضطرب فيها المصطلح العلمي في مجالات العلوم والآداب والطب والفلسفة والقانون بسبب توالدها المستمر وتكاثرها عند الغربيين. وهذا ما دعا صالح بن رمضان إلى التنبه إليه وإلى «ما يقع فيه كثير من الباحثين من الأخطاء في نقل المفاهيم من المرجعيات العالمية مما سبب فوضى اصطلاحية وارتباكا في المفاهيم وفي حدودها الدلالية» (2013: 17) ضاربا مثالا حول تعريب يمنى العيد للزوج «الحكاية والخطاب» في «إنشائية تودوروف» بـ»القول» وهو «عبارة توقع القارئ في لبس دلالي كبير لأنها لا تعني في الاستعمال الالاصطلاحي المدلول المستخدم في اللسانيات وفيما اشتق منها من المفاهيم المتصلة منها بعلم السرد أو «الناراتولوجيا» عند تودوروف» (رمضان، 2003: 17).

ولعلّ من أهم دواعي تشويه المصطلح والنص أن يكتب غير المتخصص من دون أن يرجع لأهل الاختصاص وكثير منه يعود إلى عدم اعتماد الدقة في الترجمة وفي «صياغة المصطلحات التي إن لم تصغ بعناية أبهمت المعنى وأضاعت المفهوم وربما قلبت المفهوم من السلبية إلى الإيجابية» (منقور، 1427: 25).

أ-ترجمة المصطلحات الأدبية والنقدية والفلسفية:

ما يزال اضطراب رصيد كامل من المصطلحات المترجمة في مختلف الحقول المعرفية إلى اليوم يلقى بظلاله على الساحة الأدبية والنقدية، فيعثر القارئ في كثير من الأحيان على عدة مصطلحات مختلفة في مجالات الأدب، والنقد، والفلسفة وغيرها ما تزال تربك وتشتت الأذهان، وقد كان على أهل الاختصاص أن يحسموا فيها منذ زمن بعيد. وتعدّ هذه الظاهرة من أكثر الظواهر النصية التي «ينبغي على المترجم أن يجيد اكتشافها ليتمكن من الترجمة بشكل ملائم. وأكثر هذه الظواهر النصية أهمية التناصية intertextualité التي تتعلق بالعلاقات الضمنية أو الصريحة من النصوص، مثل الاستعادة reprise، والمحاكاة الساخرة، والمعارضة أو الاستشهاد. وينبغي على المترجم أن يتعرف على هذه العلاقات لكيلا يترجم نثريا، على سبيل المثال، بيتا شعريا مشهورا إلى نص عادي، أو من دون أخذ الإحالة الشعرية بعين الاعتبار»(غيدير، 2012: 108).

ويقع كثير من الدارسين في الخلط بين مصطلح التناص، والمناص، والميتانص، والتعالق النصي، وجامع النص، والنص الموازي، والمتعالي النصي، إذ اجترحت كريستيفا وجينات تلك المصطلحات وهي تعبر عن خمس علاقات ما وراء نصية رتبها جينيت في كتابه «أطراس» ترتيبا تصاعديا وفق نظام التجريد Obstruction, والتضمين Implication, والإجمال Globalité, ولكن المترجمين العرب لم يوفقوا في إيجاد مصطلح موحد لهذه المصطلحات، وقد جمعنا تلك الترجمات من مراجعها على النحو الآتي:

- مصطلح Transtextuallité: ترجمه عبد الفتاح الحجمري بـ «متعال نصي» وعبد العزيز شبيل بـ «عبور نصي» والمختار حسني بـ «ما وراء نصية».
- مصطلح Intertextualité: وضع عبد الملك مرتاض مسطلح «التناصية» مقابلا له واستعمل محمد مفتاح «التناص» أما سعيد يقطين فقد ترجمه بالتفاعل النصي

فخلط بذلك بين التناص والمتعاليات النصية.

- مصطلح Paratextualité: كان سعيد يقطين قد ترجمه بـ «المناص» وعبد الغزيز شبيل»النصية المصاحبة»، ومحمد بنيس «الموازي النصي» و»النص الموازي» وجميل حمداوي «النص الموازي» أيضا، أما عبد الفتاح الحجمري فقد ترجمه بـ «العبر نصية»، والمختار حسني «التوازي النصي» ومحمد الهادي المطوي «الملحقات النصية».
- مصطلح Métatextualité: يترجمه المختار حسني بـ «النصسية الواصفة»، والحجمري بـ»ميتا نصية».
- مصطلح Hypertextualité: ترجمه عبد الفتاح الحجمري بـ»النصية اللاحقة»، والمختار حسني بـ'' النص المتفرع» و»النصية المتفرعة».
- مصطلح Architexte: ترجمه عبد العزيز بـ «النص الجامع» والحجمري بـ «معمارية النص».

وتجدر الإشارة إلى أن كتاب جيرار جينيت(Introduction a l'architexte) قد ترجمه عبد الرحمن أيوب (1982) بـ»مدخل لجامع النص» وعبد العزيز شبيل (2009) بـ»مدخل إلى جامع النص» كما ترجم كتاب بيازي (P.M. Biazi)، بـ»نظرية التناص» والفصل الأول من كتاب جيرار جينيت (Palimpsests) كان المختار حسني قد ترجمه بـ»أطراس». ويشيع الاضطراب في المصطلح فيشمل العناوين الفرعية داخل متون الترجمات، وإن كان المصطلح العلمي العام أقل اختلاف حوله لدى المترجمين منه بالنسبة للمصطلحات النقدية والعلمية الدقيقة والفلسفية. فمصطلح حوار، ومناقشة، ومحادثة، وخطاب، ونص، لا خلاف حولها بين جميع اللغات. ولكن المصطلحات الجديدة في حقول الفلسفة والعلم والنقد تدخل إرباكا لدى المترجمين مثل المعرفي والعرفاني، مقابل Cognitive، والبنيوية، والبنائية، والتركيبية مقابل Structuralism، والشعرية، والبويطيقا، والإنشائية مقابل Poetic، والدلائلية، والسميولوجيا، والسيمياء، مقابل Semiology والتشريحية، والتفكيكية، والتقويضية مقابل Deconstructivism وغيرها من المصطلحات...

ب–تباين في ترجمة عناوين الكتب:

قد يجد القارئ نفسه مشتتا بين الترجمات المتعددة لكتاب واحد فلا يهتدي إلى أي منها عليه أن يأخذ بها، هل يعتمد القديمة منها أو الجديدة، المتوافرة في المكتبات والمعارض أو النادرة منها؟ ويبدو أن المسؤول الأول عن هذه الظاهرة ليس المترجم الذي اجتهد ولم يصب حسب وإنما «الناشر الذي يتواطأ مع المترجم مستغلا سوق النشر» (نجم، 2019)، ومعتدا بسلطته الورقية ليمرر قناعاته السياسية (أحيانا) من خلال النصوص التي يختارها ويرغب في نشرها.

وإذا كان القارئ والنص هما ضحية ذلك التعدد وتلك الهيمنة، فإن هوية النص المترجم وجنسه يحددان في كثير من الأحيان مدى خطورة ذلك التعدد. فالرواية التي تتعدد ترجمتها أقل خطورة على القارئ من الكتاب النقدي المتعددة ترجماته، بسبب ما يتركه من أثر في القارئ وفي قيمة البحث العلمي بسبب اختلاف في ترجمة المصطلحات وغياب للمعاني واجتزاء للمقاصد. وفي هذا الإطار رأي أحد الباحثين أن الاختلاف في ترجمة الرواية «أقل إشكالية في تعدد الترجمات، بينما تظهر الفوارق كبيرة في ترجمة الشعر. وتزداد هذه المشكلة صعوبة بسبب طبيعة اللغة الشعرية المجازية وتأويلاتها في الترجمة» (نجم، 2019). وتطرح مشكلة الترجمة منذ الابتداء بعنوان القصيد، ومن الأمثلة على ذلك ترجمة عنوان قصيدة الشاعر الإنجليزي ت. س. إليوت (The waste land) بـ»الأرض اليباب» و»الأرض الخراب» و»الأرض الضياع»، وكذلك عنوان ديوان الشاعر الفرنسي بودلير (Les fleurs du mal) الذي ترجم مرة بـ»زهور الألم» وأخرى بـ»أزهار الشر»، وهو ما سنفصل الكلام لاحقا.

ومن الأمثلة على اختلاف عناوين الكتب النقدية المترجمة كتاب «فن الشعر» لأرسطو الذي بلغت ترجماته أربع ترجمات هي: ترجمة إحسان عباس (1950)، وترجمة عبد الرحمن بدوي (1952)، وترجمة شكري عياد (1952)، وترجمة إبراهيم حمادة (1982) وفق ما جاء في دراسة المديوني (2012). كما ترجم يوئيل يوسيف عزيز كتاب دوسوسير(Cours de linguistique Générale) بـ»علم اللغة العام» بينما ترجمه صالح القرمادي وآخرون بـ»دروس في الألسنية العامة»، وترجمه يوسف غازي ومجيد نصر بـ»محاضرات في الألسنية العامة». وكذلك كتاب رولان بارت (Le bruissement de la langue) الذي ترجمه منذر عياشي بـ»هسهسة اللغة» وكمال البستاني «حفيف اللغة»، وكتاب جيرار جينيت (Introduction a l'architexte) الذي ترجمه عبد الرحمن أيوب بـ»مدخل لجامع النص» وترجمه عبد العزيز شبيل «مدخل إلى النص الجامع». إن محاولة حصر عناوين الترجمات لكتاب واحد أمر متيسر، ولكن محاولة فرز المصطلحات التي اختلف حولها النقاد والمترجمون وشاعت في الاستخدام، تبدو عملا عسير المنال، يصعب معه الإحاطة بجميع المصطلحات ومعالجتها نهائيا بتوحيدها والاتفاق بشأنها. بل إن الاتفاق بدوره مطلب عزيز في ظل غياب مشروع ترجمي جدي ومدروس.

ولعل المبالغة في الاعتداد بالنفس والاندفاع وروح المنافسة بين مترجم يتقن الفرنسية والعربية وآخر يتقن الإنجليزية أو الألمانية مدعاة لتنوع الترجمات للنص الواحد وثرائه، إلا أن الترجمة القائمة على ترجمة نص من غير لغته الأصلية إلى اللغة العربية سوف يزيد من تعميق الأزمة على الرغم من كفاءة المترجم وإتقانه لأكثر من لغة أحيانا: فكثيرا ما نعثر على نصوص نحسب أنها بلغت شأوا في الجودة، لما يتمتع به المترجم من كفاية ومقدرة، ولكننا نفاجأ

بأن «ترجمته ووضعه للمصطلحات بالعربية يجانب الدقة والصواب في كثير من المواضع: فلا يكفي لدقة الترجمة ووضوحها أن يكون المترجم متمكنا من اللغة العربية واللغة الأجنبية اللتين يتعامل معهما. ويشير فيناي وداربولني إلى أهمية إتقان لغة الوصول بالقدر الذي يعنى فيه المترجم بلغة الانطلاق (Vinay et Darbelnet, 1972: 10) بل لابد من استيعاب النظرية العلمية للعمل الذي يقوم بترجمته، حتى يأتي النص العربي أمينا وينقل الدلالات النظرية ذاتها فيما يتعدى المطابقة اللغوية وحدها. ولا بد للمترجم المحترف أو المتدرب من الاحترام الكامل للنص في صياغته اللغوية والأسلوبية، كما في دلالاته النظرية الفعلية. ولابد من إبداء أقصى ما يمكن من الأمانة للنص ومحتواه النظري، ونقله بلسان عربي مبين، يتصف بالدقة والإمساك والوضوح بحيث يأتي النص المترجم كأنه وضع بالعربية في الأصل» (حجازي، 2019: 25).

ج– مظاهر التشويه في مضامين النصوص الإبداعية المترجمة:

تعتبر الترجمة علما معياريا تتمايز فيه الترجمة وتتباين نتيجتها في أحوال عديدة وهو ما أكده إ. ي. ريفزين Y. I. Revzin وف. ي. روزينزويغ Rosenzweig من أن «موضوع الترجمة يتمثل في عملية الترجمة ذاتها التي يحدث خلالها الانتقال من منظومة رموز إلى أخرى، والتي يمكن وصفها بمصطلحات الرموز» (سروبنيكوف وبتروفا، 2009: 73). فما تعاقدت عليه فئة من الناس أو مجتمع من المجتمعات قد يختلف لدى فئات أو مجتمعات أخرى بحكم العادة والتكرار والاتفاق. ونتيجة لذلك خلفت بعض الترجمات نصوصا مشوهة، ناهيك عن العبارات التي تتكون من كلمات أقل شيوعا وانتشارا بين النقاد والدرسين، أو تختلف من بيئة إلى أخرى.

إن ترجمة النصوص من ثقافات مختلفة، سواء كانت نصوصا سردية، أو شعرية، أو قانونية، أو علمية، تضع المترجم أمام عقبات كثيرة، لا سيما إذا كان جاهلا بتلك الفروقات الثقافية والعادات والاتفاقات. والمطلع على الدراسات التطبيقية يعثر على أمثلة عديدة لكثير من المترجمين وقعوا في هفوات بليغة نتيجة اعتماد الترجمة الحرفية المبتذلة. من ذلك أنّ عميد الأدب العربي طه حسين قد ترجم مسرحيات «أندروماك» لجان راسين عام (1969)، و»أوديب»، أندريه جيد عام (1946)، و»أنتيجونا» لجان أنوي عام (1978)، دون أن يهتم بلغة الانطلاق ولغة الوصول، وإنما عني عناية واضحة بقارئ النص المترجم وذوقه الأدبي ودور الأدب والفكر في بناء هوية حضارية، في حين كانت ترجمات جبرا إبراهيم جبرا لمسرحيات شكسبير محافظة على جماليات النص الأصلي مع الخضوع لنواميس الكتابة في اللغة العربي (بعلي، 2003: 171).

أما في مجال القصة والرواية، فقد جاءت تجربة السعيد بوطاجين مماثلة لتجربة طه حسين، فبعد ترجمته لرواية «النجمة التائهة» لـجان لوكليزيو عام (2011)، إذ اعتبر الغرض من الترجمة احترام القارئ وتجسيد مدى معاناة الشعوب وقهر القوى العظمى، وعدم مراعاة إنسانية الإنسان، والدعوة إلى السلم والتعايش المشترك بين الشعوب. ويكفي أن نلقي نظرة على المجموعة القصصية لـ ريموند كارفر ترجمة إلياس فركوح حتى نقف على حجم الاستهتار بالنص الأصلي وكمية الأخطاء التي وقع فيها وهو ما ينم عن جهل المترجم بقواعد اللغة الإنجليزية ومفرداها وتراكيبها (نصار: 2010).

أما بخصوص ترجمة الشعر فقد بلغت ترجمات ديوان شارل بودلير (Les fleurs du mal) عشرة ترجمات عربية منها ترجمة مصطفى القصري الذي عاب على إبراهيم ناجي ترجمته لديوان بودلير لضعفها، ثم ما فتئ أن أعاد ترجمة قصائد بودلير من جديد. كما ترجم مصطفى القصري قصائد سان جويس بورس، وكذلك فعل أدونيس الذي ترجمها بطريقة فيها مضاهاة للنص الأصلي معتبرا الترجمات التي سبقته لم تتعد النقل الأمين للنص، ولكن كاظم زياد في دراسة له عنوانها «أدونيس منتحلا: في الاستحواذ الأدبي وارتجالية الترجمة، نسف ذلك الجهد بكشف النقاب عن ترجمات أدونيس واعتبره مرتجلا ومنتحلا (بعلي، 2003: 30).

ولعلّ مراجعة بعض النصوص التطبيقية ستضع الإصبع على الداء الذي تعاني منه النصوص المترجمة ولاسيما الشعر؛ إذ إنه على المترجم أن يركز على العناصر والمؤثرات العاطفية عند ترجمة الشعر وذلك وفق متطلبات السياق، ومحاولة إيجاد نوع من التكافؤ بين النصوص والسياقات لأنّ تكافؤ نَصَّي الانطلاق والوصول يعتمد على تكافؤ سياقهما (Vinay et Darbelnet, 1972: 22)؛ فعملية الترجمة تقتضي تغييرا في اللغة والمضمون عند تحويل النص بين لغتين، فعلى سبيل المثال بين اللغة الأوزبكية واللغة الروسية بون شاسع، لأن اللغة الأولى تختلف عن الثانية في ترجمة العبارة الشعرية «أنتِ يا ببغائي الفريد» التي ترجمت إلى الروسية بنفس العبارة. ولما كان الببغاء في الثقافة الأوزبكية يمثل رمزا للجمال، فإننا نلفيه في اللغة الروسية يدل على الغباء والثرثرة، لذلك فإن الصيغة الممكنة للترجمة هنا مختلفة عن الترجمة السابقة، وهي «أنت يا وردتي الفريدة» (سروبنيكوف وبتروفا، 2009: 297).

إن الترجمة الناجحة هي التي تدرك ما بين السطور ولا تغير في مغزى النص الأصلي فتحافظ على المضمون أو الرسالة الأصلية بعد تحويلها. وليس أدل على ذلك من ترجمة كتاب «الاستشراق» لإدوار سعيد؛ هذا الكتاب كان قد ترجمه كمال أبو ديب ترجمة غير لائقة، ظلت متداولة بين القراء إلى أن قام محمد عناني عام (2006) بترجمته ترجمة فاقت نظيرتها السابقة في الدقة والجودة (النملة، 2010: 21-22).

كما تُرجم كتاب «رأس المال في القرن الحادي والعشرين» لأستاذ الاقتصاد الفرنسي توماس بيكيتي إلى الإنجليزية عام (2014)، وتصدر نشره قائمة المبيعات في فرنسا قبل ترجمته إلى الإنجليزية، ثم تصدر مرة أخرى قائمة نيويرك تايمس للكتب الأعلى مبيعات فور صدروه في أبريل 2014، وهي ظاهرة نادرة لمثل هذه النوعية من الكتب. وقد قال عنه أستاذ الاقتصاد في الجامعة الأمريكية بول كراجمان (Krugman):»إن هذا الكتاب سوف يغير كيفية تفكيرنا عن المجتمع وكيف نقوم بدراسة الاقتصاد». (بيكيتي، 2015: 7).

أما إلى اللغة العربية فقد عرّب وائل جمال وسلمى حسين كتاب بيكيتي الصادر عن دار التنوير للطباعة والنشر عام (2016)، وهي ترجمة متميزة مقارنة بترجمه محمود الشاذلي للكتاب نفسه عن دار الثقافة الجديدة عام (2015)؛ ويتناول الكاتب بالدراسة والتحليل إحصائيات توزيع الثروة في ستة وعشرين بلداً حول العالم في فترة تاريخية تمتد على مدى ثلاثة قرون كاملة، ليؤكد عجز الرأسمالية المعاصرة عن تحقيق المساواة في الدخل والثروة بما من شأنه أن يحقق الحياة الكريمة لدى السواد الأعظم من الشعوب. (2015: 9)

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن ترجمة مثل هذه الكتب لا تثير جدلا كبيرا حول مضامينها أو خلافا فكريا بين المترجمين، إنما يثير الجدل والنقد ما يصاحبها من مقدمات أو فواتح للمترجمين حول مدى صحة وموضوعية ما تضمنته تلك الأوضاع من قياس بين واقع المجتمعات الغربية والمجتمعات العربية وصواب التوصيف من خطئه عند تشخيص المختصين في شأن الاقتصاد وغير المختصين فيه، والمتمكنين من الترجمة من غير المتمكنين ومحدودي الثقافة. هذه الحقائق لا يمكن إلا أن تتظافر مع واقع الترجمة الفردية في الممارسات الأكاديمية والبحثية ليزيد الأمر ترهلا وتعقيدا.

2.2– واقع الترجمة بين الجهود الفردية والنقولات المتباينة:

منذ نهاية تسعينات القرن العشرين شهدت دراسة اللغة– انطلاقا من مواد نصية مترجمة– تطورا غير مسبوق وتوافر رصيد هائل من المنجز الترجمي الذي يمتح من ثقافات متنوعة ولغات مختلفة. واستطاع الخبراء بفضل ما بلغته التقنيات الرقمية الحديثة من تخزين ذلك الرصيد الهائل من المعلومات «المكتوبة أو الشفهية، التي تم جمعها غالبا وفق معايير محددة، والتي تتوفر على شكل الكتروني لتسهيل الاطلاع عليها بالوسائل المعلوماتية» (غيدير، 2012: 178).

ويسهل على الطالب والباحث والأكاديمي اليوم الاستعانة بالشبكة العنكبوتية ليبحث في مجالات مختلفة من العلوم والمعارف، فهو كثيرا ما يجد ضالته في المحتويات الرقمية بلغته الأم أو بلغة أجنبية ثانية. أما الباحث متوسط المعرفة بغير لغته الأم، والمهتم بتجديد البحث العلمي وتطويره فلا يجد أي صعوبة في الاطلاع على المنجز الغربي في مجال بحثه أو تخصصه، فيسعى إلى الاستفادة منه بصورة فردية لا ترتقي في كثير من الأحيان إلى درجة الأمانة في ترجمة العبارة بلغته الأم، وهو ما يزيد من تعميق أزمة الترجمة واضطراب المصطلح العلمي، لاسيما إذا نُشر بحثه أو رسالته الجامعية لدى دور النشر أو على صيغة ملفات مصورة على مواقع الكترونية في الشبكة العنكبوتية.

وعليه يمكن أن يتعارض المشروع الفردي مع المشروع الحضاري إذا انكفأ كل مترجم على ذاته وعمل لمصلحته الخاصة دون اعتبار للمصلحة العامة. وهو اختيار له بعض المبررات المقنعة منها الهروب من الالتزام المؤسسي والجماعي، والبحث عن الحرية في اختيار النص، وعدم الخضوع للحد الزمني للكتابة ومدتها والجهة التي عقدت معه الالتزام مشروطا بالزمن وطريقة العمل وهو ما قد يخلف أزمة في مجال الترجمة والبحث.

ونتيجة لذلك إذا كان المترجمون قد خدموا النقد العربي والإبداع والأدب، فإنهم لم يدخروا جهدا في ترسيخ أخطائه. وهو ما تعكسه حالة الاضطراب المصطلحي في النقد الروائي والمسرحي والشعري العربي بسبب تعدد دلالات المصطلح وتعدد الاجتهادات الفردية، وافتقاد القدرة على تنسيق مختلف الجهود الرسمية والذاتية وغياب المقترحات الجادة لتوحيد المصطلح وانهاء حالة التشويش والتشويه في الجهد الترجمي الواقع والمأمول.

3– الترجمة مشروعا فكريا وحضاريا متكاملا:

للترجمة دور بالغ الأهمية في توطيد عناصر التواصل والتفاعل بين الشعوب، ويسهم الاهتمام بالترجمة في تطوير الحوار بين الأمم، وتطوير البحث العلمي، ودعم التنمية، و»إحداث نهضة ثقافية وتنموية، بالتأكيد تنعكس على واقع المجتمع اقتصاديا وتربويا ومعرفيا، إذا ما تم الاستفادة منها استفادة حقيقية. لقد تعاظم دور الترجمة في تنمية المجتمعات علميا وثقافيا واقتصاديا منذ منتصف القرن العشرين وليومنا هذا، ولعلّ العقدين الأخيرين تعاظم أمرها أكثر نتيجة لما يشهده العالم بشماله وجنوبه من ثورة معرفية وتكنولوجية. وهو ما مَهدَ لأن تكون الترجمة مؤثرة بفعلها في ثقافة المتلقي ولغته حتى ولو كانت في المنحى الاجتماعي أو السياسي، خصوصا تلك الترجمات ذات الصلة بالأبعاد المتعلقة بالفكر أو الفلسفة ومؤثراتها مجتمعيا»على حد تعبير هيثم الناهي (الناهي، 2012).

وأمام تنامي جهود المترجمين وزيادة الرصيد الورقي المترجم في القرن الحادي والعشرين مقارنة بما كان عليه في القرن الماضي لاسيما في مجال الآداب والفنون والدين والسياسة، أصبح من الضروري اليوم التوجه بالتوازي إلى ترجمة العلوم الصحيحة، والتقنية، الحديثة، والطب، والفلك على قدم المساواة مع الحقول المعرفية والثقافية الأخرى.

هذا الأمر يحتاج إلى مشروع حضاري متكامل لا يستغني عن المترجم، والمؤسسة، والقارئ، والاستراتيجية، والهدف، منطلقا من الواقع والعودة إليه، على أن يتجه الاهتمام قبل كل شيء إلى ما قبل الترجمة، فعملية الترجمة ومن ثم ما يحدث بعدها من نقد ونقد النقد.

1.3– ما قبل الترجمة:

نعني بعبارة «ما قبل الترجمة» ما يسبقها من استعدادات، وتمرّس، وكفايات معرفية، واستراتيجيات، وتوقعات يتمكن من خلالها المترجم من حسن الاختيار والتوفيق في الإنجاز. كما أن

الإحاطة بما حول النص من نصوص موازية والعلاقات القائمة بينها، والمعرفة بالاختلافات الثقافية والاجتماعية والتواصلية، والاطلاع على المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في النص، وما يمكن أن ينشأ من توقعات نصية لدى قارئ النص، أمر بالغ الأهمية لدى المترجم كي يهتدي إلى الاستراتيجية الممكنة لمعالجة النصوص، فضلا عن معرفته عدة لغات (Ladmiral, 1995: 53)، وهو أمر غير كاف ما لم تتوافر شروط أخرى لا غنى عنها مثل الإحاطة بقضايا المصطلح و»الكفاية في الترجمة (Ladmiral, 1995: 54). ويؤكد لادميرال أنّ «الإحاطة النفسية بملكة الترجمة والتراكم الثقافي والجهاز المعرفي يتجاوز معرفة اللغات وقتضي تدريبا فاعلا في النشاط الترجمي» (Ladmiral, 1995: 55).

ويبدو أن الفجوة التي يشير إليها النقاد والمختصون بين النصوص المرجعية والمترجمة، تحتاج إلى إعادة النظر فيها مراجعة وتدقيقا حتى وإن اقتضى الأمر ترجمة النص برمته مرة أخرى. فما هي الطرائق التي يمكن بواسطتها ردم الهوة بين النصين المصدر والنص الهدف؟

إن بلوغ الهدف المراد من الترجمة يبدأ من الالتزام بمراعاة المعايير الوصفية التي تحقق الجودة في نقل الشكل والمضمون. فخيارات المترجم وفق كترينا رايس Katarina Reis «يحددها نمط النص، وأن هذا النمط هو أحد الثوابت الأكثر أهمية في الترجمة، وقد قامت رايس نتيجة لذلك بتحليل مفصل لأنماط النصوص المتوفرة وللمستويات النصية الملائمة للتقويم: المستويات الدلالية، والنحوية، والأسلوبية، والبراغماتية» [...]، على ألا يحول ذلك دون «تقويم للترجمات يرتكز على الميزات اللغوية والظرفية للنص الأصل والنص الهدف» (غيدير، 2012: 195).

ولكي يتحقق التناظر بين النصين المنطلق والوصول، وضع ألبرت نيوبرت وغريغوري شريف (2008: 93؛ 172) سبعة شروط نصية تتآلف مع بعضها البعض لإنتاج ما أسماء بالصفة المعقدة/المركبة للنصية، هذه الصفات هي:1- القصد، 2- المقبولية (مبدأ التعاون، مبدأ الكمية، مبدأ النوعية، مبدأ العلاقة، مبدأ الكيفية)، 3- السياقية، 4- الإخبارية، 5- الإبلاغية، 6- التلاحم، ٧-التماسك. وهي شروط صارمة، ولكنها قادرة على مساعدة المترجم ليبلغ مرحلة الجودة في الترجمة.

وتتحقق الغاية من الترجمة عندما يحافظ المترجم على قانون الإخبار، ويراعي سياق الكلام، ويحقق التماسك داخل النص بمعالجة «الجمل الواحدة تلو الأخرى بنجاح بوصفها وحدات متصلة في بناء النص لا يمكن لقارئ النص الهدف أن يقرر فيما إذا كانت التراكيب أو التضامنات معزولة السياق غير مناسبة أو غريبة أو غير صحيحة» (نيوبرت وشريف، 2008: 162). إن معرفة النظام الدقيق لآليات التماسك المتوفرة في اللغة الهدف شرط ضروري لاستقامة العمل. أما فقدان التماسك ف»قد يمكن تحمله أو التغاضي عنه في كتيب سياحي، ولكن لن يكون ذلك مقبولا على الإطلاق في الترجمة الشعرية» (نيوبرت وشريف، 2008: 144).

وعلى الرغم من وفرة الترجمات وإحاطة بعض المترجمين بمناهج واستراتيجيات الترجمة وإلمامهم باللغات التي يتعاملون معها «إلا أنه مع ذلك، لا يزال موضوع الترجمة في الوطن العربي تكتنفه إشكاليات كثيرة، حيث غياب استراتيجية لما يمكن أن يترجم في شكل مؤسسي، وتضافر الجهود لنقل ما ينبغي نقله من لغات العالم، حين يخص الأمر مشاريع كبرى، وضرورة أن تشمل الترجمة مجالات في غاية الأهمية، وعدم الاقتصار على الآداب، والترجمة من لغات أخرى مباشرة غير الانجليزية والفرنسية وإهدار حقوق المترجم والناشر والجهات المعنية، وانتشار القرصنة من ناشرين ومترجمين» (زين، 2019: 4).

وإذا كانت الكفاية اللغوية هي نقطة الارتكاز التي تدور حولها إشكالية الترجمة، وأن الترجمة، على رأي ريتسكر، Retsker«لا معنى لها بدون أساس لغوي متين» (سروبنيكوف وبتروفا، 2009: 78)، فإنه لا ينبغي أيضا أن نفترض أنّ الترجمة مجرد عملية لغوية، فذلك لن يقودنا إلى فهم أفضل لكيفية عمل الترجمات الفعالة (نيوبرت وشريف، 2008: 13). كما أن الانتقال بين اللغات وموازنة الألفاظ والعبارات للوصول إلى نص مرضي عنه، يحتاج إلماما بالعبارات والأساليب ومقارنة الظواهر اللغوية والثقافية. لذلك ينبغي على المتعلم عندما يستخدم كلمات من اللغة الثانية إما عن طريق الاقتراض أو مشافهة، أن يكون حذرا في توظيفها كيلا تنحرف به تلك الشفافية التي تتصف بها اللغة من جهة انفتاحها عن المصطلح الجديدة والوافد عن المقاصد»(Robert, 2006: 7) وتكون سببا في تعميق أزمة المصطلح. وفي هذا الباب أشار فيناي ودربلنات على المتعلمين أن يفيدوا من الأسلوبية المقارنة لانها توفر لهم تقنية جديدة لتجاوز المشكلات مما كانت اللغات المعنية (Vinay et Darbelnet, 1972: 2).

ولتذليل صعوبات التعقيد والمشقة في الترجمة جاءت دعوة بعض كبار علماء اللغة والمترجمين «إلى تبسيط اللغة بحذف بعض قواعدها في النحو والصرف بقصد مسايرة الحضارة والمدنية ومواكبة تطور العصر» (عبد الغني، 1986: 22). ويذكر أن طه حسين قد انتصر إلى موقف هذا الجمهور من العلماء، ولكنه لم يطلب الحذف وإنما التقليل من الاهتمام بقواعد النحو حتى يتيسر تعلمها وممارستها لدى الناشئة في القراءة والكتابة والقضاء على الفجوة بين اللغة المكتوبة واللغة المستخدمة في الحديث لتصبح لغة واحدة للكتابة وللحديث، ينظر: (عبد الغني، 1986: 22)

هذه الدعوة واجهت انتقادات عديدة واعتراضات، أهمها أن هذا التيسير قد فتح الباب على مصراعيه لمن هبّ ودبّ ليخوض في الترجمة العملية بدون دراية وكفاية، فيتمرّن ويجرب حظه ظنا منه أن ما قام به يرتقي إلى المستوى المطلوب، بل إن ما يزيد الأزمة تعقيدا تبنى بعض دور النشر تلك المحاولات فتقدمها للقارئ من دون أدنى اعتبار لمسؤولية النشر أو الأمانة العلمية.

هذا الأمر يستدعي التساؤل مع ويلس (Wilss) عن الاستراتيجيات والعوامل التي تساعد على اختيار «هذا الحلّ الترجمي أو ذاك وأي أنماط من الخيارات لأي أنماط من النصوص؟ [..] في الترجمة تتعلق الاستراتيجية باختيار النصوص المراد ترجمتها والمنهج الذي يتم تبنيه من أجل ترجمتها، أي مختلف القرارات التي يتخذها المترجم في ممارسة مهامه، وترتبط العناصر الثلاثة هذه (الاختيار، المنهج، القرار) بعوامل مختلفة: اقتصادية، ثقافية، سياسية، تاريخية، أيديولوجية، إلخ» (غيدير، 2012: 185). لذلك ينبغي وضع استراتيجية واضحة لمشروع الترجمة كيلا تكون خاضعة للأهواء الفردية أو الأمزجة.

ولعل بعض الخلط وعدم التفريق بين المنهج والاستراتيجية يوثر على جهود بعض المترجمين في مقاربة نصوصهم؛ فما أسماه ألبرت نيوبرت بـ»المنهج الحاسوبي» يدخل في دائرة الخلط بين الاستراتيجية والمنهج، إذ إن مناهج الترجمة هي بنى فكرية «ومجموعة من التصورات الذهنية المترابطة منطقيا عن موضوع ما مقيد الدراسة. وقد يكون أيضا بنية افتراضية» نيوبرت وشريف، 2008: 17، 35). أما الاستراتيجية فتمثل تلك الطرائق والأساليب والإجراءات التي يعتمد عليها المترجم في التعريب، من ذلك استراتيجية الترجمة الحرفية، والنحت، المجاز، والتكييف، والاقتراض، والتطويع، والتكافؤ، والتصرف..

ويحيل علماء الترجمة على نمطين رئيسيين من أنماط الاستراتيجيات الترجمية «استراتيجية «أهل المصدر» التي تهدف إلى ترسيخ المعايير والقيم المهيمنة في الثقافة الأصل، واستراتيجية «أهل الهدف» التي تهدف إلى إخضاع النصوص الأجنبية للثقافة الهدف، فالأولى حمائية لأنها تهدف إلى المحافظة على ثقافة الانطلاق والثانية تمثيلية assimilationiste لأنها تهدف إلى محوها بتفضيل ثقافة الوصول» (غيدير، 2012: 186).

ولعل الحل الوسط يكمن في نموذج لاروز Larose التكاملي الذي يندرج في إطار اللسانيات النصية، وتبنّي منهج غائي يساعد على قياس درجة تطابق الترجمة مع أصلها. وقد لخص نموذجه التكاملي وشروطه في جدول يوضح مختلف مستويات تحليل النص المراد ترجمته: منها ما أسماه بالشروط الأولية وتعنى بلغة الانطلاق ولغة الوصول وثقافتها، وشروط الملفوظية وتشمل هدف المتلفظين والمضمون الإخباري والخلفية الاجتماعية والثقافية، والبنية الفوقية وتشمل التنظيم السردي، والحجاجي، والوظائف، والأنماط والتنظيم الموضوعاتي للنص، والبنية الصغرى التي تحيل على شكل التعبير من حيث التحليل الصرفي واللفظي والتركيبي، ومن حيث المضمون (غيدير، 2012: 105-106).

ورغم محاولة توحيد المناهج التي تقسم الترجمة —كما يرى ألبرت نيوبرت– في حقل ما يعرف بـ»دراسات الترجمة» والنظام المعرفي الذي يتبلور في هذه المحاولة هو نظام معرفي يسعى إلى خلق نوع من الاتساق للخروج من الفوضى (نيوبرت وشريف، 2008: 11؛ 12)، فإن عملية الترجمة لا تكاد تخرج عن الثالوث الذي وضعه ألبرت نيوبرت المتمثل في: الموقف، والعملية، والنتيجة. ولكن الدراسات التي توسعت في معالجة قضايا الترجمة ونظريتها لم تكتف بهذا التصنيف وأضافت له عدة عناصر أخرى منها النقد، ونقد النقد المسلط على النص المترجم والنص النقدي.

إن المترجم الحقيقي هو الذي يبحث بتأنٍّ وبتؤدة عن الكلمات الدقيقة والمناسبة للمعنى الذي أمامه، سواء تعلق الأمر منها بالكلمات الصور (mots images) أو الكلمات العلامات (mots images) على المستوى الواقعي أو المجرد (Vinay et Darbelnet, 1972: 8)، فيختار المترجم الصيغة التي تجمع بين المحافظة على المعنى وجمال الأسلوب، ويراجع المتشابهات والعبارات التي لا يطمئن إليها أكثر من مرة. كما يمكنه استشارة الآخرين الأكثر خبرة منه حول بعض المصطلحات المستخدمة (عبد الغني، 1986: 124-125).

وعموما ينقسم علماء الترجمة إلى ثلاثة أصناف من حيث الكفاية: الصنف الأول وهم علماء ذوو توجه لغوي، يدركون ما في النص الأصل والنص الهدف بكفاءة عالية، والصنف الثاني وهم علماء لهم توجه علمي ينظرون إلى الترجمة على أنها علم له أطره النظرية يختص بها دون غيره، أما الصنف الثالث فهم المترجمون التكامليون وهم الأكثر مرونة في التعامل مع النصوص.

وبناء على ذلك يمكن تصور العديد من المقاربات الملائمة للنصوص ذات الصلة باللسانيات القادرة على تيسير عملية الترجمة والوصول إلى نص مرضي عنه ذلك أن عمل المترجم يرتكز على اللغة والإشارات اللغوية لبلوغ المعاني، كما أنه ليس منعزلا عن الواقع والمجتمع والثقافة.

2.3– عملية الترجمة:

إذا كانت الترجمة تهتم بالمعنى وهو الأساس في العمل الترجمي، فإن بلوغ المعنى أمر يستوجب توضيح ضمنيات الكلام بأسلوب يرتئيه المترجم ويختاره بحرية وعناية. وتصبح الترجمة إبداعا وإعادة إبداع عندما يحافظ المترجم على روح النص، وبجانب ما أطلق عليه روبرت اسم «انزلاقات المعنى» (glissements de sense) وهي ظاهرة مترتبة عن التأويل الدلالي للنص كثيرا ما تتضاعف بفعل انزلاق الأسلوب»(Robert, 2006: 4) وهنا تكمن خبرة المترجم ورتبته. وفي هذا الإطار أشار Efim Edkind إلى أنّ «صعوبة الإبداع تكمن في تجسيد المبدأ الروحي في محتوى الكلمة، في حين أنّ صعوبة إعادة الإبداع الأقل فلسفية تتمثل في

إيجاد غطاء آخر للكلمات لهذا الواقع الروحي أو ذاك» (غيدير، 2012: 99).

ويرى جورج مونان Jeorges Mounin، وهو الأب المؤسس لعلم الترجمة (Traductologie)، أنّ «الترجمة عملية لسانية»، لذلك تساءل جان-ريني لدميرال- إن كان باستطاعتنا أن نعرفها بوصفها نظرية لسانية. كما اعتبر الترجمة من حيث رؤيتها وبعدها الفلسفي قد استفادت من العلوم الإنسانية ويمكن تناولها ودراستها من الوجهة الأسلوبية المقارنة (Ladmiral, 1995: 49; 50). ويراد بالأسلوبية المقارنة»تلك الأسلوبية الخارجية (المقارنة) التي ترصد خصائص لغة ما كيفما تجلت على وجه المقارنة بخصائص لغة أخرى» (Vinay et Darbelnet, 1972: 15).

إن الترجمة فعل له قواعده وأسسه وأساليبه التي ولدها منظرو الترجمة للإجابة عن سؤال: كيف تتم الترجمة؟ ولكن تبقى كل قاعدة في نظر مكتشفها الطريقة المثلى القادرة على حل هذه المسألة. ومن هذه الطرائق: طريقة نيوبرت التي ميز فيها بين ثلاثة مستويات من التجسيد للنص: النص المصدر، والنص الهدف، ونص الترجمة المفترضة. وما «يسميه الإنسان العادي بـ»الترجمة» هو النص الهدف، وهو التجسيد اللغوي لترجمة افتراضية كانت على هيئة عمل مستمر حتى تم تسليمها للقارئ. إننا نسمي هذا البناء الفكري بالترجمة الافتراضية لأنا نريد أن نؤكد على طبيعته العقلية» (نيوبرت وشريف، 2008: 19). ويعرف نيوبرت الترجمة المفترضة بأنها «مكون يتألف من العلاقات الممكنة بين نص في اللغة المصدر وطبقة محتملة من نصوص في اللغة الهدف. إنها نموذج عقلي من العلاقات والعناصر التي توجد في المساحة العقلية بين النص المصدر الحقيقي والنص الهدف الذي لم يُخلق بعد» (نيوبرت وشريف، 2008: 19).

أ- ترجمة النصوص الشعرية:

على الرغم من عصبية الجاحظ للعربية وإقراره منذ زمن بعيد بأن «الشعر لا يُستطاع أن يترجم، ولا يجوز عليه النقل، ومتى حُوِّل تقطَّع نظمُه، وبطَل وزنُه، وذهب حُسنه، وسقط موضع التعجب، لا كالكلام المنثور، والكلامُ المنثور المبتدَأ على ذلك أحسنُ وأوقع من المنثور الذي تحوَّل من موزون الشعر...»(الجاحظ، 1965: 75). فإنّ ترجمة النصوص الشعرية من قبل كبار الأدباء قد تذلل تلك الصعوبة التي دفت فريقا من الدراسين إلى تبني رأي الجاحظ. ولكن تلك الصعوبة بدورها لا تقف عند ترجمة الشعر، فمن النصوص النثرية ما يواجه فيها القارئ صعوبات جمة، ثمة، إذن، تفاوت ملحوظ في الصعوبة بين ترجمة النثر اليومي والنثر العلمي، والنثر الإبداعي والفلسفي.

وإذا كانت شروط ما قبل الترجمة مشتركة بين المترجمين، فإن عملية ترجمة الشعر لها شروطها وإجراءاتها الصارمة، فهي من الصعوبة بمكان، إذ اعتبر بعض العلماء أن ترجمة الشعر هي الإشكالية الكبرى في تأملهم، ذلك أننا غالبا «ما لا ندمر إلا ما نستبدله وفق عبارة أوغست كونت» (Ladmiral, 1995: 51). هذا التعبير الموروث منذ القرن التاسع عشر، حسب ميشونيك، والمتمثل في «استحالة ترجمة الشعر، ما يزال فكرة شائعة على الرغم من أن تاريخ الترجمات أثبتت بطلانها» (غيدير، 2012: 16)، وهو ما عزا بإيفيم إتكند Efim Etkind في كتابه «فنّ في أزمة» (1982) إلى اعتبار أنّ الترجمة الشعرية تمرّ بأزمة عميقة محاولا فهم أسبابها ليخلص إلى عدة نتائج أهمها:

أولا: مسألة العقلنة التي تميز المقاربة الفرنسية، ويرى أنّ «الداء الذي تعاني منه الترجمة الفرنسية منذ فترة طويلة يحمل اسم العقلنة المنهجية التي تتجاهل وحدة القصيدة التي تبعثر تبسيطها [..].

ثانيا: مسألة غياب التوظيف disfonctionnement وهو العيب الأكثر انتشارا في الأدب الترجمي. وإنّ أصل هذه الظاهرة، التي يمكن تسميتها بغياب التوظيف، ينبغي البحث عنها في ضرورة النشر. فالمترجمون الذين «يرغبون في نشر ترجمات بأي ثمن- بالرغم من القواعد الأدبية الأكثر بساطة غالبا لا يفتئون [هكذا] يزيدون عدد الترجمات التي تخلو من وظيفة اجتماعية. ثالثا: التجريد المفرط في التأمل الترجمي، الذي لا يساعد ممارسي الترجمة، [...] وكذا زيادة تعقد المصطلح المستخدم باستمرار في تحسين الممارسة الترجمية. ويحدث ذلك على غرار ما أقره الشاعر الفرنسي بودلير من قبل من «أنه لا يمكن ترجمة الشعر بالنثر المقفى» (غيدير، 2012: 96-97)، إذ رأى بول فاليري «أن ترجمة المعنى الشعري غير كافية: وأنه ينبغي محاولة نقل الشكل حتى من خلال العَروض، فعندما يتعلق الأمر بالشعر، فإن الأمانة المقتصرة على المعنى خيانة[...] ينبغي أن تخلق القصيدة الشعرية بالمعنى المعاصر شعورا باتحاد دائم بين الإيقاع والمعنى» (غيدير، 2012: 97)، كما دعا إلى ضرورة الحفاظ على معنى الكلمات والصور وعدم إهمال الإيقاع والتركيب.

إن المترجم الضليع هو القادر على إقناع القارئ بنصه، مع المحافظة على خصوصية النص البكر. كما أن انتزاع شهادة من دار نشر همها الربح المادي لن يدفع بالأزمة إلا إلى مزيد التعقيد. وليس الحل بالاكتفاء بقائمة من الأسماء المشهود لها بالكفاية الترجمية ولكن تشكيل لجان تقييم وتمحيص أمر فيه نظر.

ب- ترجمة النصوص النثرية:

يشير ميشونيك إلى أن ترجمة الشعر ليست أكثر صعوبة من ترجمة النثر، وأن المترجم الذي يتماهى مع مؤلف النص الأصل لا يشعر بالعجز وإنما بالحرية، حرية الإبداع التي يتمتع بها الشاعر (غيدير، 2012: 99). لذلك نرجح أن ازدياد حجم الصفحات النثرية المترجمة قياسا إلى الشعر، خلال القرن الواحد

والعشرين تفسر مدى تطلع المجتمع العربي إلى الاطلاع على قضايا الحداثة والعولمة وحوار الحضارات. كما أن ترجمة العلوم الإنسانية والاجتماعية قد شهد اهتماما لدى مجتمعات ضفتي البحر المتوسط لتنوع العلاقات التاريخية والاجتماعية واختلافها. وتشير بعض الإحصائيات إلى أن أكثر الكتب المنقولة إلى اللغة العربية هي الكتب الأدبية، ففي اللغة العربية تترجم «الأعمال الروائية الأوروبية الكلاسيكية إبان القرن التاسع عشر وخلال النصف الأول من القرن العشرين [..] وغالبا ما صدرت للرواية الواحدة منها عدة ترجمات» (شحيد، 2011: 31).

لقد كان للترجمة دور في «انطلاق التجربة الروائية الحديثة عن اللغات الأوروبية الذائع صيتها في أواسط القرن التاسع عشر، وهي الفرنسية أولا ثم الإنجليزية ثانيا، ومن هذه الترجمات ترجمة الطهطاوي لمغامرات تيلكماك Les adventures de Télemaque وفينيلون Fenelon، ويمكن أن نعد هذه الترجمة جهدا يتفق مع الاتجاه التعليمي الذي وضعه المفكرون الرواد « (رمضان، 2014: 63).

إن ترجمة النص النثري تشير إلى أن المترجم يقدم تضحية وتعويضا واكتشافا في عملية الترجمة، فقد لا يواجه المترجم الصعوبة نفسها عند ترجمة نص تاريخي أو حكائي أو اجتماعي عن ترجمة نص شعري أو سردي. لذا ينبغي لمن يترجم الكتب القصصية أن يميز بين القصة والخطاب والحبكة، والعتبات، والمفارقات الزمنية، وعناصر بناء الرواية، وظائفها، ودلالاتها، وهو ما يساعد على مقاربة النص وتأويله بشكل أفضل، ويضع المترجم أمام مسؤولية كبرى علمية ونقدية وفكرية.

ج– ترجمة المصطلحات النقدية والعلمية والتكنولوجية:

إن المصطلحات تتحول وتتعدد دلالتها لأنها تمتلك تاريخا خاصا بها وأطرا نظرية تميزها، وليس التداخل والضبابية سوى نتيجة حتمية لسوء الفهم «هذه التحولات تعطي للمصطلح الواحد إمكانات تعبير متعددة وتسمه بالاختلاف الدلالي، وهو ينتقل من الزمن أو يهاجر في المكان، وهذا حال المصطلحات السردية وهي تنتقل إلى الحقل الاصطلاحي العربي» (منقور، 1427: 15).

وإذا ما تركزت مشكلة ترجمة المصطلح في النقد، فإن المترجم والقارئ على السواء لن يجدا صعوبة كبيرة في ترجمة بعض المصطلحات مثل «البيولوجيا» مقابل Biology أي علم الإحياء، والأنثروبولوجيا Anthropology أي علم الأناسة، والأنطولوجيا Anthology أي علم الوجود، والسيكولوجيا Psychology أي علم النفس...إلخ، ولكنه يجد عقبات أمام المصطلحات التي تنطق معربة بلغتها على وجه الاقتراض مثل الميتافيزيقا، والسيكولوجيا والأركيولوجيا وغيرها، بينما تكثر هذه الاستخدامات في قاعات المحاضرات والورشات والمناقشات.

وقد يعمد الشارح إلى الاستعانة باللهجات العامية في التعليم وهو ما يزيد من التشويش على الدارسين، و»يظهر ذلك جليًا أيضا في اللغة العربية المبرمجة في الحاسوب: إذ يخيّرك هذا الأخير بين عربية السعودية، وعربية مصر، وعربية تونس وعربية الجزائر ... إلخ، وبالعودة إلى الترجمة نشير إلى تطور في تطبيق مبدأ حقوق التأليف والترجمة، وهناك دور نشر عدة تؤكد هذه الأيام اتصالاتها بدور النشر الأجنبية والمؤلفين الأجانب للحصول على حقوق الترجمة» (اليوسفي، 2019: 44). ولكن السؤال الإشكالي المطروح منذ سنوات، والذي ما يزال ينتظر إجابة شافية وحاسمة، هو كيف يمكن أن تواكب اللغة العربية منجزات العلوم التي ليست من إنجاز العرب؟ وإذا كانت اللغات تتطور أسرع من المعاجم (Robert, 2006: 1) وفق منطق التطور والسيرورة التاريخية فإنه لا خلاف في أن للترجمة دور مهم في توفير أسباب نهضة ثقافية وحضارية شاملة في البلاد العربية، لو تقيض لها برنامج صارم، ولقيت اهتماما وأولوية بحثية جادة يمتلك أصحابها قرارا نافذا يطبق وخطوات ثابتة توجه إلى الهدف المحدد سلفا. لذلك لا نريد مزيد جلد الذات بالقول إننا مقارنة بالغربيين لم نترجم من الكتب إلا ما لا يغني من جوع، وأننا غافلون ومنغلقون على أنفسنا، مازلنا نغط في سبات عميق، أو أننا في حالة موت سريري كما ادعى بعض الدارسين، فهذا الحكم لن يزيدنا إلا إحباطا، ولكن حري بنا أن نعمق النظر فيما يجري حولنا ونطرح السؤال الآتي: هل يمكن للآلة أن تحل محل المترجم؟ وكل يوم والعلم يفاجئنا جميعا باختراعات جديدة في جميع المجالات لا يصدقها عقل.. وهل الآلة لها كل الإحساسات والمشاعر التي للمترجم؟ هذه الأسئلة سبق أن طرحها عبد الرحمن محمد عبد الغني (1986: 67) وما تزال إلى اليوم لم تجد لها الأجوبة الشافية والكافية.

ربما تقدم برامج الترجمة والتطبيقات المقدمة اليوم بعض الحلول الممكنة لتلك إشكالات، ولكنها لم تصل بعد إلى ترجمة مشاعر الإنسان ومحاكاة انفعالاته الباطنة، وهو ما اتجهت الدراسات الغربية إلى التركز عليه اليوم. وعلى الرغم مما يتوافر من إمكانات رهيبة، يعثر الباحث اليوم، ما إن يفتح متصفح جوجل أو أي متصفح على الويب، على مبتغاه بصيغ متعددة مقروءة، ومرئية، ومرسومة، وغيرها. ملايين من المعلومات والبيانات ذات صلة بموضوع بحثه لاسيما إذا كان متصلا بالعلوم والتقانة والحوسبة، بما من شأنه أن يغنيه عن المصادر الورقية والمعاجم والأطالس والموسوعات، ولكنه ما يزال يتطلع إلى ترجمة آلية ذكية توصل الفكرة والشعور بدقة متناهية.

وقد وفرت التقنيات الحديثة فيضا من الرموز والمصطلحات التي شاعت في العصر الحديث مثل كلمة تكنولوجيا، وهي كلمة يونانية مكونة من جزئين: techno أي مهارة و logos وتعني

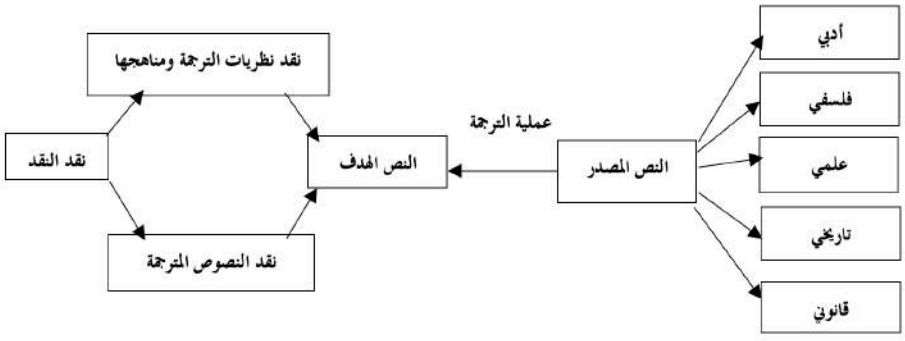
العقل أو العلم، انتشرت وشاع استعمالها اليوم، بينما قليلا ما تستخدم في عصرنا الحاضر المصطلحات المقابلة لها كتقانة وتقنية. وكما انتشرت العبارات المختصرة في اللغات الأجنبية من دون أن نجد لها مقابلا مختصرا في الفصحى مما يضع المترجم اليوم أمام مسؤولية كبرى: مثل المختصر الرامز IT وهو مختصر عبارة Information technology، ويقابله باللغة العربية «تقنية المعلومات»، والمختصر GSM أي Global System for Mobile Communication وهو نظام عالمي للاتصالات المتنقلة و GPS ويعني النظام العالمي لتحديد الموقع وSOS وهي رمز مختصر Solve our souls وإشارة تستخدمها السفن شفرات لطلب الإغاثة والنجدة...إلخ.

إن صعوبة ترسيخ المترجم العربي لثقافة الرموز قد يعود إلى عجز لغته ووسائلها عن تلقي أبعاد الخطاب في لغته، خاصة فيما يتعلق بظلال المعنى (كحيل،2011: 128)، كذلك الشأن بالنسبة إلى ترجمة المختصرات العلمية إلى العربية فهي إشكالية ليست أقل خطورة من إشكالية نقل التراكيب الغامضة والمعقدة.

ونكاد نجزم اليوم أن اندماج الإنسان حديثا في هذا العالم الرقمي يفرض عليه قبول تلك الرموز والتواصل بها لأنها تحمل إشارات مفهومة وموحدة لدى مستعمليها بمختلف جنسياتهم وأعراقهم ولغاتهم.

٣.٣– نقد الترجمة ونقد النقد:

إذا كان لابد للنصوص الأدبية من نقد لتقييم درجة جودتها من رداءتها، وجمالها من قبحها، وشعريتها من بساطتها، فإنّ النص المترجم يحتاج أيضا إلى ناقد متمرّس يقيس درجة الاتقان من عدمه. لذلك يوجد «فرق بين هذا النقد الأدبي ونقد الترجمة إذ يركز الأول على الصفات النصية أو الأدبية للعمل كما هي موجودة في الترجمة. ويمكن الحكم على الترجمة تبعا لمزاياها بوصفها نصا في اللغة الهدف، في حين يأخذ نقد الترجمة بعين الاعتبار أن النص هو ترجمة» (كحيل، 2011: 22). هذه الخطوات الثابتة الموثقة في الشكل (1) من شأنها أن توفر الضمان الأوفر للمترجم ليصل إلى نص مترجم بجودة عالية.



الشكل (1)

ومن مشاغل نقد الترجمة مساءلة المترجم قبل كل شيء ماذا ينبغي أن نترجم؟ ما هي الخطط المعدة لذلك؟ ويبحث نقد النقد (وهو سلسلة من العمليات الدقيقة كما هو يعبر عنه في الشكل أعلاه) عن الأجوبة عن تلك الأسئلة وعن مواقف وآراء النقاد ليتسنى له تحليلها وتقييمها. وليست الإجابة عن هذين السؤالين في متناول أي مترجم طالما أن الترجمة تعتبر عملا فرديا مستقلا بنفسه عن المشروع الحضاري البديل، لذلك يقوم النقد بغربلة النصوص وتقويمها.

لقد بلغ التهميش بالترجمة أن افتقدت إلى الهدف البعيد واقتصرت على المنفعة الشخصية. في حين يجدر بالمترجم أن يعي دوره الحضاري ويندمج في خطة المشروع وأدواته. ولا سبيل لنهضة علم الترجمة ما لم يتجه نحو التخصص أو ما يسمى بالترجمة المتخصصة التي تكون تنفيذا لرؤية وتشييدا لصرح عتيد قوامه العلم والمعرفة والطب وتقنية المعلومات، والصناعة، والحوسبة، وغيرها.

ولا يمكن أن نتحدث عن ترجمة متميزة من دون متابعة ومراقبة النص وتقييمه ومراجعته وتدقيقه من لدن أهل الاختصاص فولادة الترجمة كولادة النص النقدي لا تحدث من دون نص أصلي: فإذا ما توافر نص هادف ومنتق بعناية، فإن إمكانية إنتاج نص مترجم تكون أكثر إقبالا وقابلية للمراجعة والنقد. ويبقى النص المترجم نصا بكرا ما لم تطأه عين المتلقي وتفك شفراته: فللقراء منازل ومستويات منهم القارئ العادي، والمتوسط الثقافة، والقارئ

النموذجي. وينتظر النصّ المترجم قارئا نموذجيا قادرا على تقييم النص الهدف من حيث الجودة والكفاءة في الترجمة، ومؤهلا لملء الفراغ. وبالتالي لا مناص من أن «الشروط التي تحكم مدى «مقبولية» النص أو «مناسبته» لا يقررها المترجم. فالمترجم هو الشريك الأصغر في التفاعل التواصلي. إن شروط المقبولية يقررها قارئ النص ويقوم بتوضيحها فقط، فعلى المترجم أن ينسق إصدار النص كي ينسجم مع المعرفة النصية لدى قارئ النص الهدف» (نيوبرت وشربف، 2008: 177).

ولكي تسلم الترجمة من «التدمير الذي أصاب تطور دراسات الترجمة الحديثة [...] ينبغي على دراسات الترجمة أن تعتمد على مراقبة ممارسة الترجمة» (نيوبرت وشربف، 2008: 14)، وتتحول عملية النقد ونقد النقد إلى ردّ مناسب لدى كل الأفراد والجهات المعنية بالترجمة أو تعليم الترجمة على مبادراتهم وأفكارهم، وحمل رسالة لا غنى عنها من أن الترجمة الرصينة الهادفة، والمترجم الضليع هو الذي يقود هذه السفينة إلى برّ الأمان رغم رداءة الجو واضطراب الأحوال الجوية. ولذلك نجزم أن أزمة الترجمة تعود إلى اعتماد القارئ العربي والمترجم على نقد حقيقي «قادر على الحكم على الترجمات المنجزة» (غيدير، 2012: 97)، وأن تأخره يكون عاملا مساهما في تعميق أزمة مشروع الترجمة العربي.

وترى يوليا ميهالاش Mihalache أنه «على المترجمين أن يجدوا حلولا لمشاكلهم (البحث عن المعلومات، التصرف في المحتوى، العمل كفريق واحد) والتعاون (Collaboration) عن بعد، والعلاقة بين الحرفاء، واستراتيجيات الترجمة، إلخ» (2018: 329)ولكنها تَعتبر، من جهة أخرى، أن تحميل المؤسسة فشل منظومة الترجمة يمثل شكلا من أشكال التنصل من المسؤولية فـ»المترجمون هم أيضا انعكاس لأنظمة المعرفة الخارجية، لشبكة الخبرات المؤسساتية والعالمية، التي تتجلى من جهة أخرى في التكنولوجيات المستعملة» (Mihalache, 2018: 329).

إن ازدهار العلوم وتقدمها في أي بلد في العالم لا يمكن أن يجد طريقة من دون ازدهار المنجز الترجمي وثرائه وتنوعه، إذ تشير بعض الإحصائيات إلى أن الترجمة في اليابان بلغت حوالي مئة وسبعين ألف كتاب عام (1975)، بل إنّ مؤسسة يابانية مختصة في خدمات الترجمة قامت بتوظيف (15.000) مترجم موزعين على (114) دولة لدعم الترجمة الجماعية والآلية Mihalache, (2018: 354). هذه المنجزات مثلت إحدى دعائم التقدم الصناعي والتجاري لليابان (عبد الغني، 1986: 91). وبالتالي فلا ثورة تكنولوجية من دون ثروة، ولا نهوضا اجتماعيا واقتصاديا من دون مسايرة للنماذج العالمية التي لحقت بركب التقدم العلمي نتيجة حرصها على تشييد مشروع للترجمة في مختلف مجالاتها.

ولعل التطورات السريعة في مجال الترجمة اليوم وما بلغه العالم من تطور في عالم الرقميات يدفع إلى إحداث ثورة معرفية بالانتقال من الترجمة العامة والاتجاه إلى الترجمة المتخصصة وهو ما يشغل المهتمين بالترجمة في عالم أضحت فيه التكنولوجيا و»الرقمنة» محورا هذا الكون. ويزداد الاهتمام بالترجمة المتخصصة لدقتها ونظرتها الهادفة، وما تنطوي عليه من غايات «تتعلق بالمساعدة على اتخاذ القرار في مختلف المجالات المتخصصة وفقا للحاجات الخاصة بالشركات الخاصة والمؤسسات الوطنية والدولية» (غيدير، 2012: 215)، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار إنشاء دراسات وأبحاث تحرص «على تكييف التأهيل الجامعي مع المتطلبات المهنية الهادفة إلى تكوين كفاءات يمكن الاستفادة منها فورا في إطار نشاط ثقافي، واجتماعي، وسياسي» (غيدير، 2012: 215).

ولا يمكن الحديث عن حلول لإنقاذ مشروع الترجمة العربي من الفشل والتهالك ما لم نضع الإصبع على الداء ونكشف مظاهر الوهن ومكامن التعطيل، من دون أن ننكر فضل ما قدمته المؤسسات والجمعيات والمراكز البحثية من جهود كان لها دور كبير في تنشيط حقل الترجمة والتخفيف من حدة الأزمة التي يعانيها. فإذا أمعنا النظر في المنجزات العربية في العصر الحديث في مجال الترجمة، فإن عددا من المبادرات والأفكار التي دخلت حيز التنفيذ منذ بدايات القرن العشرين مثلت محاولات جادة للخروج من أزمة الترجمة التقليدية العشوائية التي تفتقر إلى النظرة النقدية الثاقبة: من ذلك ما قامت به بعض الجامعات في سياق العمل الأكاديمي من عقد مؤتمرات، أو تكليف بعض أساتذة الترجمة الجامعيين بترجمة الكتب الموجهة لتعليم الترجمة: مثل جامعة الملك سعود التي تعهدت بطباعة عدد كبير ومهم من الكتب المترجمة من لغات أوروبية مختلفة كالإنجليزية، والألمانية، والفرنسة، والروسية، وغيرها.

4-الحلول والاستراتيجيات القائمة المساعدة على النهوض بمشروع الترجمة:

وفي محاولة للخروج من دائرة الضعف والاضطراب قامت المنظمة العربية للترجمة «بتنفيذ مشروع ترجمة ما يقارب مئة كتاب في العلوم المضبوطة، بطلب من بعض جامعات المملكة العربية السعودية. ووضعت لذلك مسرد مصطلحات علمية طلب إلى المترجمين اعتماد معطياته في أعمالهم» (المنظمة العربية للترجمة، 2021). ولكن اتضح أنه ليس هناك التزام كلي بهذا المسرد من الجميع. وهو إن دل على شيء، فإنه يدل على قصور التأطير المؤسسي الملزم في هذا المجال عربيًا، وهو ما تتكرر الشكوى منه في مجالات أخرى كثيرة، كما أن المنظمة تلزم المترجمين الذين يتعاقدون معها على عمل أو أكثر بوضع مسرد المصطلحات العربية وما يقابلها باللغة الأجنبية في نهاية العمل. ويبين الاطلاع على عدد منها قصورا في توحيد المصطلح العربي في مقابل المصطلح الأجنبي، بحيث يتفاوت التعبير عنه عربيا من مترجم إلى آخر (حجازي، 2019: 24).

كما عنيت المنظمة العربية للترجمة، وهي منظمة دولية متخصصة ومقرها لبنان، بترجمة الكتب الأجنبية بلغات متنوعة في تخصصات علمية وأدبية وتاريخية وغيرها، تدعمها في ذلك

عدة جهات منها مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية التي ترفدها بعدد من الكتب بلغت «ثلاثة وثلاثين كتابا علميا موزّعا على أحد عشر مجالاً من مجالات العلوم والتقنيّة، إضافة إلى معجم بالمصطلحات العلمية والهندسية» (المنظمة العربية للترجمة، 2021).

وأسهمت مجامع اللغة العربية في البلاد العربية في تقديم نتاج مترجم من الكتب والمقالات المتنوعة في مجلاتها منها ما يتعلق بالأدب والفلسفة والنقد والعلوم والرياضيات وغيرها، وكذلك ما يتعلق بالترجمة نفسها، ومنها: المجْمَع العربي للمترجمين المحترفين و»يشتمل موقع المجْمَع على عدد من القواميس المتخصصة وبنوك المصطلحات الفنية، متوفرة على شبكة الإنترنت مجاناً ويسهل الوصول إليها من أي مكان في العالم. إضافة إلى مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ومجمع اللغة العربية بدمشق.

وتُعقد مؤتمرات سنوية دورية حول الترجمة في مختلف البلاد العربية منها المؤتمر السنوي الدولي للترجمة الذي انعقدت دورته الأولى في شهر فبراير (2010) آخرها دورته العاشرة المنعقدة في مارس عام (2019) تحت عنوان: ترجمة التهميش وتهميش الترجمة. ونذكر أيضا مؤتمر أبو ظبي الدولي للترجمة، والمؤتمر الدولي للترجمة العربية الذي يسهر على تنظيمه الاتحاد الدولي للترجمة فضلا عن جهود القائمين على الاتحاد الدولي للترجمة العربية، في اقتراحهم مشاريع للترجمة وتوجيههم الدعوة إلى الأعضاء للمشاركة.

كما وضع اتحاد المترجمين العرب لائحةً لأسعار الترجمة في دول الخليج وبقية الدول العربية، وأكد على أن أي شركة أو مؤسسة ناجحة لا بد أن تضمّ مترجما يترجم، ولغويا يدقّق ويراجع، مشيرا إلى أن الترجمة صناعة في العالم ويصل نشاطها التجاري إلى عشرات المليارات سنويا لكن لا تزال النظرة ضيقة لها في الوطن العربي. وقد جاء في بيان اتحاد المترجمين العرب أنه يجب ألا يترجم المترجم في المؤسسات الحكومية أكثر من خمس صفحات في اليوم لأن الترجمة عملية إبداعية، تحتاج قراءة وفكرا وبحثا، وتفكيرا، وترجمة، وتدقيقا. إضافة إلى ذلك أنشئت جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي أنشأتها جامعة الدول العربية، والمركز القومي للترجمة وبعض المؤسسات البحثية ودور النشر العربية كمؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ومؤسسة عبد الحميد شومان وغيرها من المؤسسات الداعمة للترجمة.

ويعتبر مشروع تحدي الترجمة الإماراتي مشروعا حضاريا مهما جاء نسجا على منوال مشروع تحدي القراءة العربي اتخذه حاكم دبي الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم للنهوض بالفكر العربي وتشجيع البحث العلمي، وقد رصدت عدة جوائز تتويجا لجهود الباحثين والمترجمين، وأسندت عدة جوائز أخرى لأفضل الترجمات مثل جائزة خادم الحرمين الشريفين للترجمة، وجائزة الشيخ زايد للترجمة، وجائزة الطهطاوي للترجمة وغيرها من الجوائز..

كما لا ننسى دور المعاجم العربية المصنوعة والمترجمة، الورقية والالكترونية في خدمة مشروع الترجمة اليوم، بعد أن تدخلت «المعلوماتية في عملية إعداد المعاجم. ويتعلق الأمر بفرع تطبيقي من المعجمية يهدف إلى إنشاء معاجم الكترونية، ولكن أهميته بالنسبة للمترجم تقتصر على جانبه الثنائي ومتعدد اللغات، لأن المعجم يشكل دائما معينا ثمينا وأداة عمل لا يمكن تفاديها في الترجمة» (غيدير، 2012: 260).

إن ما يوفره الرصيد المعتبر من معاجم الترجمة يعدّ أداة مساعدة في مجال البحث العلمي وصناعة النص المترجم للاهتداء به إلى المصطلحات الملائمة لنصه، وعلى الرغم من ذلك فإنه لا يمكن الاطمئنان إليها كليا، لأن المعاجم الالكترونية المتاحة اليوم على الشبكة العنكبوتية تختلف عن المعاجم التقليدية و»المعاجم ثنائية اللغة التي تقدم ترجمة للعبارات التي تحمل شحنة ثقافية نادرة» (غيدير، 2012: 296). وهو ما يعني غياب المعادل الثقافي المناسب في تلك الترجمات. لذلك ما يزال المترجم محتاجا في مجال المصطلحية والمعجمية إلى حلول وأجوبة من شأنه أن توجهه إلى مزيد الدقة والرصانة العلمية. وعلى الرغم من وفرة الرصيد المترجم وتعدد المؤسسات والجهات والهيئات المكلفة بالترجمة الساعية إلى النهوض بها، فإن قضايا الاضطراب والتشويش والتشويه ما تزال تعتبر العبء الأكبر والقضية الجوهرية ما لم تذلل العقبات وتحل المشكلات الرئيسة: ف»ما تشكو منه الترجمة في البلدان العربية ليس غياب المؤسسة بل أساليب عملها وإدارتها ونوعية سلطة الإشراف فيها (اليوسفي، 2019: 44)، لذلك لا بد من تفعيل دور النقد ونقد النقد لإضاءة الطريق أمام المترجمين والهيئات المكلفة بالترجمة، وتبصير المعنيين بضرورة تنفيذ مشروع ترجمة عربي متكامل يكون قادرا على تحقيق نهضة شاملة ترتقي بالعلوم والاقتصاد ومجتمع المعرفة العربي...

النتائج والتوصيات:

وخلاصة، لقد شكلت الترجمة نظرية علمية لها قوانينها ومبادئها وأهدافها وآلياتها ومناهجها، وهي صناعة لا غنى عنها في العصر الحديث لاستحالة أن يُتقن كل سكان الكرة الأرضية لغات العالم أجمع أو يُلمّوا بثقافات الشعوب جميعها، لذلك لازمت الترجمة الإنسان عبر التاريخ وقدّمت له خدمات جليلة. ولكنّ حالها اليوم على الرغم من الجهود المبذولة والتشجيع المتواصل على الإنتاج يعكس أزمة كبرى، ليست في حجم المنجز المترجم ولكن في جودته وما يثيره من جدل حول مصطلحاته الكثيرة المتنوعة بتنوع النصوص والتخصصات، والأساليب والمناهج والأذواق والأهواء الذاتية مما خلق فوضى مصطلحية وجدلا حول مدى دقة المتون المترجمة والأمانة في النقل والحفاظ على روح نصّ الانطلاق وقيمته العلمية، علاوة على فقدان الرقابة وقلّة دراسات النقد ونقد النقد، وانتشار الجهود والاجتهادات الفردية المعزولة

عن الأهداف السامية للترجمة لإرضاء النزوع الفردي أو خدمة الأشخاص أو خدمة اشتراطات دور النشر الربحية وغيرها. ومجمل هذه النتائج المترشحة عن واقع الترجمة في العقود الأخيرة استدعت وضع جملة من الحلول والتوصيات المساعدة على النهوض بمشروع ترجمة واعدٍ كفيلٍ بدفع عجلة العلمِ والاقتصاد والتنمية، قادر على حسم النزاع وتجاوز الضعف والتهافت على النشر من دون تقييم أو جودة أو استشارة أهل الاختصاص. وفي غياب هيكل منظم ومدعم ماديا من قبل سلط الإشراف في البلاد العربية يحرص على توحيد الجهود وتقنين العمل ومراقبته وتقييمه، ارتأينا أن نوزع النتائج والحلول المقترحة على ثلاث مجموعات متجانسة كالآتي:

أ- أولا: تشكيل مجلس أو اتحاد عربي موحّد مختص على غرار اتحاد مجامع اللغة العربية يهتم بمشروع الترجمة فيحدّد الأهداف، ويضع الخطط ويعمل على تنفيذها، ويوفّر الإمكانات المادية والبشرية من هياكل معتبرة ومختصّين من مختلف البلاد العربية ينجزون الترجمات فرادى وأزواجا وجماعات، وتكليف آخرين يراقبون ويتابعون الجهد المترجم ويسهرون على توحيد المصطلحات ومناقشة الاختلافات والوصول بالمصطلح إلى برّ الأمان فيستوعبه الباحث والدارس والناقد والمفكر ويشيع استعماله لديهم.

- تكوين لجان لمراجعة الترجمات وتحكيمها ونقدها، والعمل على تكوين مجامع للترجمة في البلدان العربية تعمل تحت مظلة مجمع واحد يوزّع المهام ويتابعها ويسهر بجدية وأمانة على رصانة الأعمال المترجمة وجودتها.

- تشريع القوانين لإنشاء مؤسسات بحثية واتحادات مختصة بالترجمة، وتنسيق الجهود بين المؤسسات الحكومية والخاصة وتوفير ميزانية خاصة للتشجيع والعمل.

- عقد جلسات وندوات تعالج قضايا الترجمة وتنقد المنجز الترجمي الراهن والمنجز النقدي المترجم الموجه للمؤسسات التعليمية والبحثية.

ب- ثانيا: تتعلق المقترحات الموالية بإيجاد حلول عملية مثل: عقد مؤتمرات للترجمة ودعوة رجال التعليم والترجمة للمشاركة فيها.

- تنشيط العمل الأكاديمي المتعلق بتعليم أصول الترجمة والتقريب بين النظري والتطبيقي. والعمل على توعية المثقف العربي والباحث والأكاديمي والمترجم بضرورة انتقاء المصطلحات الموحدة المتفق بشأنه، وتوجيه المؤسسات التعليمية والبحثية ودور النشر وتعزيز جهودهم.

- إحداث دورات تكوينية للمترجمين تشرف عليها الجامعات في مختلف التخصصات، ومزيد دعم الدولة للكتاب المترجم ومراقبة الأسعار وتقنينها وفق قيمة النص المترجم للحد من الظاهرة الربحية المتفاقمة.

- إصدار كشاف سنوي بالأعمال العربية، ووضع مشاريع الألف كتاب وإفراد دراسات الترجمة نصيبا كبيرا منها، وإصدار مجلات خاصة بالترجمة بمختلف اللغات.

- تشجيع الاقتراح وقوة الاقتراح لإنشاء تطبيقات وموسوعات تفيد في ترجمة العلوم والتقنيات الحديثة على غرار ويكيليكس وغيرها.

ج- ثالثا: ينبغي العمل على المستوى التطبيقي على تنشيط اللغة العربية وإخراجها من دائرة الضعف والجمود، وتصحيح الصورة والانطباعات الخاطئة بأنها ليست لغة علوم وتقنية، ومحاولة تطبيق مشروع التعريب فيما يفيد النهضة العلمية دون أن يهدر الجهد والوقت في تعريب ما لا فائدة منه.

- تنشيط دراسات الترجمة وتفعيل آلياتها وتنفيذ قرارات اللجان والمجامع المختصة ووضع قوانين تحمي المترجم والنشاط الترجمي.
- اشتراط لغة ثانية للباحثين في الدراسات العليا في جميع التخصصات، مع ضرورة تقديم الرسائل الجامعية التي تعتمد اللغات الأجنبية للتحكيم الترجمي قبل الموافقة على مناقشتها، وتكليف لجان من الجامعيين بتقديم المشورة للباحثين حول المصطلحات العلمية، ومحاولة توحيدها ووضع معاجم للمصطلحات وفق التخصصات العلمية.

- عدم الاطمئنان إلى الترجمة الالكترونية المجانية أكثر من الترجمة المدفوعة الأجر ومراجعتها لدى أهل الاختصاص.

إنّ حاجة القارئ العربي إلى نصّ مترجم من إحدى لغات العالم، ينقل له المعرفة العلمية والخبرات والتجارب، ويُطلعه على ثقافات الأمم الأخرى وحاجاتهم وعاداتهم وتقاليدهم، أمر لا مندوحة عنه. ولكن لا بدّ مع ذلك من التأكيد على ضرورة تلازم القراءة والترجمة، والكتابة والإبداع، والتنظير والممارسة من أجل بناء مواطن مثقّف وواع. فظاهرة ضعف القراءة تمثل العائق الأول أمام نهضة الثقافة والعلوم والترجمة؛ هذا الأمر يستوجب تنظيم دورات لقراءة الكتب المترجمة ومناقشتها، وإنشاء مكتبات للنصوص المترجمة لدفع المواطن نحو المشاركة في هذا المشروع، وإسهامه في التعرف إلى ثقافة الآخر وتحليلها ومقارنتها بالثقافة المحلية، فما قدم من مبادرات بهذا الشأن بقي محدودا نفعه،

محصورا مجاله، ينتظر تعزيزا وتوسيعا وتأطيرا شاملا.

إنه لا سبيل إلى ترجمة متطهرة من الخيانة الذهنية الموصوفة أو غير المقصودة طالما أن المترجم ما يزال يدور في حلقة الذاتية والأنانية غير مكترث بالعمل الجماعي المنظم والمؤسسي المسؤول، وغير متطلع إلى ما بلغته التقنيات الحديثة والتطبيقات والبرامج الإلكترونية والرقمية ومحاولة الإسهام في تطويرها وتطبيقها في مختلف التخصصات العلمية.

المصادر والمراجع:

أولاً– المراجع العربية

بعلي، حفناوي. (2003). الترجمة الأدبية: الخطاب المهاجر ومخاطبة الآخر. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

بيكيتي، توماس. (2015). رأس المال في القرن الحادي والعشرين: (الطبعة الأولى). [ترجمة وتقديم: محمود الشاذلي]. القاهرة. دار الثقافة الجديدة.

الجاحظ، أبو عثمان. (1965).»الحيوان»: الجزء (1). (الطبعة الثانية). [تحقيق: عبد السلام هارون]. القاهرة: دار المعارف.

جينيت، جيرار. (1999). أطراس: الأدب من الدرجة الثانية. الفصل الأول. [ترجمة: المختار حسني]. مجلة فكر ونقد. المغرب. العدد (16). 136-129

جينيت، جيرار. (1999). مدخل للنص الجامع. [ترجمة: عبد العزيز شبيل، مراجعة: حمادي صمود]. تونس: المشروع القومي للترجمة.

حجازي، سمير. (2019). الترجمة في الوطن العربي، جهود تفتقد الرؤية. مجلة الفيصل. مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. العددان (515، 516). 24-27.

رمضان، صالح بن الهادي. (2013). النقد الروائي العربي وقضايا المرجع. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (الطبعة الأولى)، الرياض: عمادة البحث العلمي.

زين، أحمد. (2019). الترجمة في الوطن العربي، جهود تفتقد الرؤية. مجلة الفيصل. مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. كلمة مدير التحرير. العددان (515، 516). 3-4.

سروبنيكوف، فاديم فيتاليفيتش وبتروفا، أولغا فلاديميروفنا. (2009). نظرية الترجمة. [ترجمة: عماد محمود طحينة]. دار النشر العلمي. جامعة الملك سعود. الرياض.

شحيد، جمال. (2011). ترجمة البيانات الحالية لحركة الترجمة في المنطقة الأورو–متوسطية. مشروع مجلة ترانس أوروبيان ومؤسسة أنا ليندا للحوار بين الثقافات. استرجعت بتاريخ 2021/10/04 من المصدر الآتي:https:// issuu.com/escueladetraductorestoledo/ docs/mapa_rabe

عبد الغني، عبد الرحمن محمد. (1986). دراسة في فن التعريب والترجمة. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

غيدير، ماتيو. (2012). مدخل إلى علم الترجمة: التأمل في الترجمة ماضيا وحاضرا ومستقبلا. [ترجمة: محمد أحمد طجو]. المجلس العلمي بجامعة الملك سعود. الرياض.

كحيل، سعيدة عمار. (2011). دارسات الترجمة. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

المديوني، محمد. (2012). في كتاب أرسطو «فن الشعر» وترجماته العربية الحديثة. مجلة الحياة الثقافية. وزارة الثقافة والمحافظة على التراث. تونس. مارس. العدد (299). 5-37.

منقور، ميلود عبيد. (2006). إشكالية المصطلح النقدي (مصطلحات السيميائية السردية أنموذجا). مجلة التراث العربي. إتحاد الكتاب العرب، سوريا. ديسمبر، المجلد 26، العدد (104). 49-56.

الناهي، هيثم. (2012). أثر الترجمة في النهضة المعرفية عند العرب والأوروبيين. عمان: مؤسسة عبد العزيز شومان.

النملة، علي إبراهيم. (2010). إشكالية المصطلح في الفكر العربي، الاضطراب في النقل المعاصر للمفهومات. (الطبعة الأولى). بيروت: بيسان للنشر والتوزيع.

نجم، مفيد. (2019). القارئ العربي تائه بين تعدد الترجمات. مجلة العرب الالكترونية. استرجعت بتاريخ 2021/10/04 من الموقع الآتي:https:// alarab.co.uk

نصار، سمير عزت. (2010). في نقد قصة مترجمة مجلة دنيا الوطن. استرجعت بتاريخ 2021/10/04 من الموقع الآتي:https://pulpit.alwatanvoice. com/articles/2010/05/27/199330.html

نيوبرت، ألبرت وشريف، غريغوري. (2008). الترجمة وعلوم النص. [ترجمة: محي الدين حميدي]. النشر العلمي والمطابع. جامعة الملك سعود. الرياض.

Gedder, Matthew. (2009). Introduction to the science of translation: a reflection on translation, past, present, and future. [Translated by: Muhammad Ahmad Tajo]. Almajlis Alelmi of King Saud University. Riyadh

Hejazy, Samir. (2019). Translation in the Arab world, efforts lacking vision. *Majallat Al-Faisal*. King Faisal Center for Research and Islamic Studies. The two issues (515, 516). 24 – 27

Jenette, Gerard. (1999). Palimpsests: literature of the second degree. Chapter one. [Translated by: Al-Mukhtar Hosni]. *Fikr wa Naked Magazine*. Morocco, Issue (16). 129 – 136

Jeanette, Gerard. (1999). Introduction to the comprehensive text. [Translated by: Abdul Aziz Shbil, review: Hammadi Sammoud]. Al-Mashruaa Al-Kaumi Lettarjama: Tunisia.

Kahil, Saida Ammar. (2011). Translation studies. Dar Al-Majdalawi for Publishing and Distribution: Amman

Manqour, Miloud Obeid. (2006). The problem of the critical term (narrative semiotic terms as a model). Magazine of *Atturath Al-Arabi*. Arab Writers Union, Syria. December, Volume 26, Issue (104). 49-56.

Najm, Mufid (2019). The Arab reader is lost among the multiplicity of translations. *Majallat Al-Arab Al-Electroniya*. Retrieved on 04/10/2021 from the following website: https://alarab.co.uk

Nassar, Samir Ezzat. (2010). In criticism of a translated story, Dunia Al-Watan magazine. Retrieved on 04/10/2021 from the following website:

https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2010/05/27/199330.html

Piketty, Thomas. (2015). Capital in the Twenty-first Century: (1st ed.). [Translated and presented by: Mahmoud El-Shadhly]. Dar Al-Thakafa: Cairo.

Ramadan, Saleh bin Al-Hadi. (2013). Arab

اليوسفي، محمد علي. (2019). الترجمة في الوطن العربي، جهود تفتقد الرؤية. مجلـــــة الفيصـــــل. مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. العددان (515، 516). 43-47.

المنظمة العربية للترجمة. (2021). موقع الكتروني، تم استرجاعه بتاريخ 2021/10/04 من الموقع الآتي: http://www.aot.org.lb/Home/partners.php?id=7

Arab References:

Abdul Ghani, Abdul Rahman Muhammad. (1986). A study in the art of localization and translation. (First Ed.). Maktabat Al Anglo Al-Masrya: Cairo.

Annamla, Ali Ibrahim. (2010). The problem of the term in Arab thought, The Disturbance in the contemporary transfer of concepts. (First ed.). Bissan for Publishing and Distribution: Beirut.

Al-Jahidh, Abu Othman. (1965). "The Animal": Part (1). (Second Edition). [Investigated by: Abd al-Salam Haroun]. Dar Al-Maaref: Cairo

Al-Madiuni, Muhammad. (2012). In Aristotle's book "The Art of Poetry" and its modern Arabic translations. Magazine of *Al-Hayat Al-Thakafiya*. Ministry of Culture and Tradition Preservation. Tunisia. March. Issue (299). 5-37.

Al-Nahi, Haitham. (2012). The impact of translation on the cognitive renaissance of Arabs and Europeans. Muassast Abdul Aziz Shoman: Amman.

Al-Yusifi, Muhammad Ali. (2019). Translation in the Arab world, efforts lacking vision. *Majallat Al-Faisal*. King Faisal Center for Research and Islamic Studies. The two Issues (515, 516). 43-47.

Arab Organization for Translation. (2021). Website, retrieved on 04/10/2021 from the following source: http://www.aot.org.lb/Home/partners.php?id=7

Buali, Hafnawi. (2003). Literary translation: immigrant discourse and addressing the other .Dar Al-Yazuri for publishing and distribution. Amman.

fiction criticism and issues of reference. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. (First Edition), Deanship of Scientific Research: Riyadh.

Shahid, Jamal. (2011). Translating current data on the translation movement in the Euro-Mediterranean region. Project of Trans European Magazine and Anna Linda Foundation for Intercultural Dialogue. Retrieved on 04/10/2021 from the following source:

https://issuu.com/escueladetraductorestoledo/docs/mapa_rabe

Srobnikov, Vadim Vitalievich and Petrova, Olga Vladimirovna. (2009). Translation theory. [Translated by: Imad Mahmoud Tahina]. Dar al-Nasher Al-Jaamyi. King Saud University. Riyadh.

Zain, Ahmed. (2019). Translation in the Arab world, efforts lacking vision. *Majallat Al-Faisal*. King Faisal Center for Research and Islamic Studies. Managing Editor's Speech. The two Issues (515, 516). 3 - 4.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Ladmiral, Jean-René. (1995). A partir de Georges Mounan: esquisse archéologique: association canadienne du traductologie, volumes (8), résumé 1er semestre

Mihalache, Iulia. (2018). Les traducteurs et les technologies: un mode de réflexion dans l'action Alif: journal of comparative poétiques, (n°28), Cairo, 329-367.

Robert, Jean-Michel. (2006). Glissement, transparence et Problèmes de traduction, Ela.Etude de linguistique appliquée, (1) (n°141), 61-68.

Vinay, Jean-Paul et Darbelnet, Jean. (1972). Stylistique comparée de l'Anglais et de français: Didier, Paris.

الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالتميّز التنظيمي في الجامعات السعودية

Organizational Culture and its Relationship to Organizational Excellence in Saudi Universities

د. وفاء بنت حمد التويجري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Wafa bint Hamad Al-Tuwaijri

Assistant Professor of Administration and Educational Planning
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU)

(قُدم للنشر في 01/ 11/ 2021، وقُبل للنشر في 27/ 12/ 2021)

الملخص

هدفت الدارسة إلى التعرف على مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية، وعلى مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتحديد العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية. ولتحقيق تلك الأهداف تم اختيار عينة عشوائية من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية بلغ عددهم (334) قائداً. واستخدام استبانة تكونت من (40) فقرة لجمع البيانات، والاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية –من وجهة نظر عينة الدراسة– جاء بدرجة (متوسطة)، وجاء بالترتيب: الأول البُعد الإنساني بدرجة موافقة عالية، وفي المرتبة الثانية البُعد الإداري بدرجة موافقة متوسطة، ثم جاء البُعد التنظيمي بدرجة موافقة متوسطة، كما جاء مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية بدرجة متوسطة. وتوصلت النتائج –أيضاً– إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: الثقافة التنظيمية، التميز التنظيمي، الجامعات السعودية، القيادات الأكاديمية.

Abstract

The study aimed to identify the level of organizational culture in Saudi universities, and the level of organizational excellence in Saudi universities from the point of view of academic leaders. It also aimed to determine the relationship between organizational culture and organizational excellence in Saudi universities. To achieve these aims, a random sample of (334) academic leaders in Saudi universities was selected. The study used a questionnaire consisting of (40) items to collect data. The study followed the descriptive correlative approach in this study. The results of the study showed that the level of organizational culture in Saudi universities - from the point of view of the study sample - was a (medium) degree. The results indicated that the first rank was the human dimension with a high degree of approval, and the administrative dimension was in the second rank with a medium degree of approval, then the organizational dimension with a medium degree of approval. The level of organizational excellence in Saudi universities got a medium degree. The results also yielded that there was a positive direct relationship between organizational culture and organizational excellence in Saudi universities.

Keywords: organizational culture, organizational excellence, Saudi universities, academic leaders.

المقدّمة:

في ظل ثورة المعلومات والاتصالات تسعى مؤسسات التعليم العالي –في وقتنا الحاضر– إلى مواكبة التطورات العلمية في مجال العملية التعليمية في مجال علم الإدارة. كما يلاحظ ارتفاع عدد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، وازدياد معدل انتقال الطلبة من بلد إلى آخر، إضافة إلى دخول الجامعات في العملية التنافسية على الصعيد العالمي، والبحث عن التميز التنظيمي والمؤسسي؛ لذلك أصبحت الحاجة ضرورية لإدخال نظم إدارية حديثة، ونشر الثقافة التنظيمية بين العاملين فيها.

إن دراسة الثقافة التنظيمية وتطبيقها أصبح من العوامل الرئيسة في رفع مستوى الأداء وتميزه في مؤسسات التعليم الحديثة؛ فالمؤسسات الحديثة تحتاج إلى التعاون بين جميع العاملين فيها في مجال تبادل المعلومات، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي تعيق تحقيق أهدافها؛ مما أصبح تطبيق الثقافة التنظيمية عاملاً مهماً لنجاح العلاقات الفردية والجماعية داخل مؤسسات التعليم العالي، وتميزها التنظيمي والإداري (Salama, 2018: 148).

وتشير جوانا وغابرييلا وألكسندرا (Joana, Gabriela & Alexandra, 2020) إلى أن هناك أهمية كبرى لتطبيق الثقافة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي، لأنه يسهم في تحقيق الاستقرار والتميز التنظيمي لها، كما أنه يساعدها على تحقيق التكامل التنظيمي بين العاملين في المنظمة على اختلاف مواقعهم الإدارية، وتزيد من ممارسة العمل التعاوني بعيداً عن التنافس غير المحمود بين العاملين في تلك المؤسسات، ويشير عبد الرزاق وعباس وأحمد (2019: 40) أن الثقافة التنظيمية تحسن من إجراءات العمل على جميع المستويات والأنشطة داخل التنظيمات الإدارية في المنظمات الحديثة، كما أنها تسهم في بناء بيئة تنظيمية متميزة تساعد على تحسين وتطوير الأداء بشكل ملائم ومتميز؛ فهي إطار معرفي من الاتجاهات، والقيم ومعايير السلوك، والتوقعات التي يمارسها العاملون في المنظمة؛ مما يؤدي إلى الحفاظ على هوية المنظمة ورسالتها.

ويرى عبابنة والزعبي (2018: 406) أن هناك زيادة في مسؤوليات الجامعات في هذا العصر، وتعدد أدوارها ووظائفها؛ مما يفرض عليها مواكبة التطورات، والتحديات التي فرضتها متطلبات المجتمع المتجددة، ولذلك يعتبر تطوير الأساليب الإدارية المتبعة في مختلف وظائفه وعملياته والتي من بينها تعزيز الثقافة لتنظيمية من أهم عوامل النجاح والتميز لتلك المؤسسات.

وتواكب الجامعات السعودية التطورات الحديثة في مجال قيادة العمل الإداري والأكاديمي، والتي من بينها الثقة التنظيمية التي تساعد العاملين في الجامعات على تحسين أدائهم وتجويد عملهم، لتحقيق رؤية ورسالة الجامعات، وأهدافها الاستراتيجية، ولأهمية التعرف علاقة الثقافة التنظيمية بالتميز التنظيمي في الجامعات جاءت هذه الدراسة لتبحث في العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتميّز التنظيمي في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

حتى تتمكن الجامعات من تعزيز قدراتها على التميز التنظيمي يجب عليها تعزيز تطبيق الثقافة التنظيمية، وإعداد العاملين فيها للعمل بكفاءة عالية لتحقيق أهداف الجامعة وأهدافهم الشخصية أيضاً (عبد المطلب والسكيتي، 2020: 16).

وتشير الكثير من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي وتميز أداء العاملين في الجامعات، وهذا ما توصلت إليه دراسة القواسمة ودرجل والقواسمة (Qawas-meh. Darqal, & Qawasmeh, 2013) حيث توصلت النتائج إلى وجود ارتباطات إيجابية قوية بين الثقافة التنظيمية في الجامعة والتميز التنظيمي، كما توصلت دراسة سورزن ورين وسيفوتل ودنوك (Surasni, Reni, Syafaatul & Denok, 2020) إلى وجود دور الثقافة التنظيمية على تميز أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأندونيسية. كما توصلت دراسة سلامة (Salama, 2018) إلى أن الثقافة التنظيمية تعتبر عاملا حاسما وإيجابيا في تحقيق الإبداع الإداري في الجامعات السعودية، وفي تطوير العمل الإداري وتميزه.

وعلى الرغم من أهمية تطبيق الثقافة التنظيمية في مجال التعليم العالي إلا أن نتائج بعض الدراسات تشير إلى وجود ضعف في تطبيقها في الجامعات، ومن بين هذه الدراسات؛ دراسة المرشد (2014) التي توصلت إلى أن مستوى الثقة التنظيمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض متوسطة، ومع دراسة القواسمة وآخرون (Qawasmeh. et al., 2013) التي توصلت النتائج إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية جاء متوسطاً في الجامعة. ومع دراسة دراوشة والشرمان (2017) التي توصلت إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية متوسطٌ. ولذلك جاءت هذه الدراسة، لكي تبحث في العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتميّز التنظيمي في الجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
- ما مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
- ما العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

ستحاول الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
- التعرف على مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
- تحديد العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في مجالين، هما:

أولاً: الأهمية العلمية (النظرية)

- توفير معلومات ومفاهيم حول موضوع الثقافة التنظيمية الذي يُعد أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة.
- توفير معلومات حول العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية.

تأتي الدراسة الحالية استجابة إلى رؤية المملكة 2030، والتي تؤكد على وجوب العمل على تطوير وإصلاح الأعمال الإدارية بالمؤسسات الحكومية بشكل عام، ومؤسسات التعليم العالي بشكل خاص.

ثانياً: الأهمية العملية (التطبيقية)

- يُؤمَّل أن تساعد هذه الدراسة في تغيير المفاهيم الإدارية من خلال الاهتمام بالجوانب العملية، والممارسات السلوكية السليمة التي تعتمد على معايير الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية.
- يؤمل أن تُفيد نتائج الدراسة المسؤولين في الجامعات السعودية على إيجاد بيئة جاذبة للعاملين تساهم في تعزيز الثقافة التنظيمية، وتطور من ممارساتهم الإدارية.
- ستزود الدراسة المسؤولين في الجامعات السعودية معلومات حول مستوى التميز التنظيمي، قد تسهم في إيجاد أنشطة وممارسات تحسن من مستواه، وترتقي بالتميز التنظيمي في الجامعات السعودية.

حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر هذا البحث على دراسة مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية، التعرف على مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتحديد العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الجامعات السعودية التالية: (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل).
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة للفصل الثاني من العام الدراسي 1442.

تعريف المصطلحات:

تناولت الدراسة المصطلحات التالية:

أولاً: الثقافة التنظيمية: تعرف الثقافة التنظيمية بأنها: مجموعة من القيم المشتركة، والمعتقدات، والعادات التي تسود داخل المنظمة، وتتفاعل مع الهيكل التنظيمي، والسياسات العامة؛ لتنتج أعرافًا وممارسات سلوكية متعارف عليها من قبل العاملين في المنظمة (Salama, 2018).

وتعرف الثقافة التنظيمية إجرائياً في هذه الدراسة، بأنها: مجموعة من القيم المشتركة، والمعتقدات، والعادات التي تسود داخل الجامعات السعودية أثناء قيامهم بالأعمال الإدارية الموكلة إليهم، وفق مستويات الثقة المتبادلة بينهم.

ثانياً: التميز التنظيمي: يُعرف بأنه: «مجموعة من الأنشطة والأساليب التي يتم القيام بها داخل المُنظَّمة، التي تهدف إلى تفوّق الأداء، وتحقيق نتائج إبداعية ذات كفاءة وفاعلية عالية» (الشهراني، 2017: 9).

ويُعرف التميز التنظيمي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: درجة عالية من الأداء والإبداع تصل إليها الجامعات السعودية، من خلال استثمار قدراتها: المادية، والتقنية، والبشرية، والتنظيمية، والتركيز على المستفيدين؛ بهدف التفوّق على المنافسين في بيئة سريعة التغير.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم الثقافة التنظيمية

لقد ظهر مفهوم الثقافة التنظيمية مع ظهور المنظمات الحديثة، ومع التطورات التي صاحبت علم الإدارة بشكل عام؛ فتأثر هذا المفهوم بجميع التطورات في مجال الإدارة، ولم يتوصل الباحثون والعلماء إلى تعريف محدد لها؛ ولذلك وُجدت العديد من التعريفات لهذا المفهوم، ومن بينها ما يلي:

يعرف دراوشة والشرمان (2017: 110) الثقافة التنظيمية بأنها: تعبير عن قيم الأفراد من ذوي النفوذ في المنظمة، وتؤثر على مجالات العمل في المنظمة، وفي سلوك العاملين فيها، كما تحدد الأسلوب الذي ينتهجه الأفراد وفي قراراتهم، وتميز منظماتهم.

كما تعرف الثقافة التنظيمية بأنها: «مجموعة القيم، والمعتقدات، والمتمثلة بالإبداع، والمشاركة في صنع القرارات، وتشجيع التعاون فيما بينهم، والعمل بروح الفريق الواحد، والاهتمام بإدارة الوقت، والقيام بعملية التطوير والتدريب لمواكبة حداثة العصر؛ لينتج عنها سلوكٌ يخدم العاملين في المنظمة، ويحقق أهدافها» (عبابنة والزعبي، 2018: 399).

وتُعرف الثقافة التنظيمية بأنها: نموذج من الافتراضات الأساسية التي تعتمد عليها المنظمات، ويتم تطويرها من قبل العاملين بالمنظمة من أجل التغلب على مشكلات ومعوقات التكيف الخارجي، والتكامل الداخلي للمنظمة، وتتمتع بمصداقية عالية، كما أن تعلم الأعضاء الجدد لتكون أساساً معتبراً من الوعي والإدراك والتفكير (عبد الرزاق وآخرون، 2019: 70).

من خلال التعاريف السابقة للثقافة التنظيمية يمكن القول: إنها –جميعها– تتفق على في بعض الجوانب التالية:

- تمثل مجموعة من القيم والمعتقدات التي تؤثر في سلوك العاملين.
- تعتبر نظامًا مشتركًا يميز المنظمة عن المنظمات الأخرى.
- توجه سلوكيات العاملين، وسياسة المنظمة.
- تتكون من مجموعة خصائص تساعد على توضيح طبيعة ثقافة المنظمة.
- تشكل مجموعة من الحلول التي يمكن استخدامها لحل المشكلات التي تواجه المنظمة.
- مجموعة معايير تحدد ما هو مرغوب، أو غير مرغوب فيه من السلوك، كما أنها توجه السلوك الملائم الذي يجب القيام به في المنظمة.

ثانياً: أبعاد الثقافة التنظيمية

هناك عدة أبعاد للثقافة التنظيمية تتمثل في الأبعاد التالية (مسقم، 2017: 23):

أولاً: البُعد التنظيمي: وهذا البُعد يهتم بدراسة ممارسات، واتجاهات، وآراء العاملين في المنظمات، وتأثير التنظيمات الرسمية وغير الرسمية على أداء العاملين، وتأثير البيئة الداخلية والخارجية على المنظمة وقواها البشرية، وأهدافها، وتأثير العاملين على التنظيم وكفاءته.

ثانياً: البُعد الإنساني: وهو يهتم بتحديد أثر الثقافة داخل المنظمات على الجانب الإنساني من حيث العلاقات، سواء كانت بين المسؤول والمرؤوسين، أو مع الجمهور، فضلاً عن العادات والتقاليد كمكوّن ثقافي ومؤثر إنساني.

ثالثاً: البُعد الإداري: وهو كل سلوك يمارس داخل المنظمة، ويتصل بالإدارة وأنشطتها الإدارية، إضافة إلى طبيعة الفكر الإداري، والتوقع الإداري، وقدرته على التنبؤ بالمستقبل.

ثالثاً: أهمية بناء الثقافة التنظيمية في الجامعات

تعتبر الثقافة التنظيمية من العوامل الهامة والمركزية التي تسهم في تميز الجامعات، وتحقق أهدافها؛ ولهذا فإن الثقافة التنظيمية تعتبر عاملًا مهمًّا؛ لأنها تساهم في تطوير الأساليب المتعلقة بأداء العمل في الجامعة. لذلك أصبحت تتميز الجامعات الرائدة من خلال تميزها في رفع مستوى الثقافة التنظيمية بين العاملين فيها؛ فالثقافة التنظيمية تعد مصدرًا للميزة التنافسية للجامعات الحديثة والمتطورة، كما أنها تزيد من التعاون بين جميع العاملين فيها (حسين، 2014: 127).

كما تبرز أهمية الثقافة التنظيمية للمنظمات من خلال تحقيقها التالي (عبد المطلب والسكيتي، 2020: 25):

– تشكيل شخصية مستقلة للمنظمة تختلف عن باقي المنظمات الأخرى.
– تسهم في تحقيق التوازن بين مختلف الأقسام الإدارية بالمنظمة.
– تحديد المعايير السلوكية والأخلاقية للعاملين عند تنفيذ أعمالهم الإدارية والسلوكية.
– تحديد مجالات الاهتمام المشترك التي تساهم في رفع مستوى التميز للمنظمة.
– تساعد على التحكم التنظيمي باتجاهات وسلوك العاملين في المنظمة.
– تعتبر من الملامح المميزة للمنظمة عن غيرها من المنظمات، ومصدر فخر واعتزاز للعاملين بها.
– تحقيق ميزة تنافسية للمنظمة، والتي هي أحد أهدافها.

من خلال العرض السابق يتضح أهمية الثقافة التنظيمية، وتعزيز تطبيقها في المنظمات بشكل عام، وفي الجامعات بشكل خاص، كونها تشكل الإطار الفكري والمرجع لسلوك العاملين؛ لأنها تعتبر عاملًا مهمًّا في تطوير الأساليب المتعلقة بأداء العمل في الجامعة، وتحقيق التميز التنظيمي والإداري فيها.

رابعاً: محددات الثقافة التنظيمية

يشير فورتسان (Furtasan, 2020) إلى وجود عدد من محددات الثقافة التنظيمية، التي من بينها التالي:

- تاريخ المنظمة: وهذا المحدد يوضح تطور المنظمة، ونوعيات القيادات التي تداولت على إدارتها، كما يعكس نوعية

الملكية: هل هي عامة، أو خاصة محلية، أو دولية.

- درجة استخدام التقنيات الحديثة: ويشير إلى أعلى درجة استخدام التكنولوجيا المتقدمة في عمليات المنظمة، وعلى القيم الخاصة بالمهارات الفنية في صياغة ثقافتها التنظيمية.
- طبيعة البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة: تسهم الطريقة التي تختارها المؤسسة في التعامل مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية من عملاء ومنافسين سوف يؤثر بشكل كبير في الكيفية التي تنظم المنظمة مواردها وأنشطتها، وتشكل بها ثقافتها التنظيمية.
- أساليب تعامل الإدارة مع العاملين: تحدد الطريقة التي يفضلها أعضاء الإدارة العليا ممارسة العمل، وكذلك تفضيلات العاملين للأساليب المستخدمة في التعامل معهم في تشكيل قيم العمل السائدة في المنظمة، فالإدارة يصعب عليها فرض ثقافة لا يؤمن بها العاملون.
- الرؤية والأهداف: تتأثر الثقافة التنظيمية بالمنظمة برؤيتها وأهدافها التي تسعى المؤسسة إضافة إلى التركيز على غرس القيم الخاصة بعلاقات العملاء في ثقافتها التنظيمية.
- حجم المنظمة: إن الاختلاف في الثقافة التنظيمية بين المؤسسات الكبيرة والصغيرة يعكس أسلوب الإدارة، وأنماط الاتصالات بين العاملين، ونماذج السلوكيات المناسبة التي تستخدم في مواجهة المواقف جميعها تتأثر بحجم المؤسسة.

خامساً: مكونات الثقافة التنظيمية

تتكون الثقافة التنظيمية من مجموعة عناصر، والتي يمكن توضيحها كما يلي (عبد المطلب والسكيتي، 2020: 18):

أولاً: التوقعات التنظيمية: وهي تشير إلى التوقعات التنظيمية غير المكتوبة، والتي تعني مجموعة من التوقعات التي يحددها، أو يتوقعها الفرد أو المنظمة، كل منهما من الآخر خلال فترة عمل الفرد في المنظمة؛ مثل ذلك: توقعات الرؤساء من المرؤوسين، والمرؤوسين من الرؤساء، والمتمثلة في التقدير والاحترام المتبادل، وتوفير بيئة تنظيمية ومناخ تنظيمي يساعد ويدعم احتياجات العاملين الاجتماعية والنفسية والاقتصادية.

ثانياً: الأعراف التنظيمية: وهي عبارة عن معايير يلتزم بها العاملون في المنظمة على اعتبار أنها معايير مفيدة للمنظمة، ويفترض أن تكون الأعراف غير مكتوبة وواجبة الاتباع من قبل جميع العاملين بالمنظمة.

ثالثاً: القيم التنظيمية: وهي تتمثل في القيم التي تظهر في بيئة العمل، وتساعد على توجيه سلوك الموظفين ضمن الظروف التنظيمية المختلفة للمنظمة.

رابعاً: المعتقدات التنظيمية: وهي عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل، وكيفية إنجاز العمل والمهام التنظيمية، وهي التي تشجع على العمل التعاوني، وتحد من التنافس غير المرغوب فيه بين العاملين في المنظمة.

يمكن القول: إن الثقافة التنظيمية تعتبر من العمليات الهامة التي تسعى الإدارات العليا في الجامعات إلى تحقيقها، وتعزيز ممارستها من قبل العاملين فيها لأهميتها في توجيه العاملين نحو تحقيق الأهداف، والإنجاز في بيئة عمل جاذبة ومحفزة للعمل، كما أن الثقافة التنظيمية تسهم في زيادة تفاعل العاملين من خلال تشجيع العمل التعاوني، بعيدًا عن التنافس غير المرغوب فيه، إضافة إلى تأثيرها الإيجابي على التميز التنظيمي للجامعة.

سادساً: مفهوم التميز التنظيمي

هناك عدد من التعريفات التي تناولت مفهوم التميز التنظيمي، والتي من بينها أن التميز التنظيمي يقصد به إحداث نقلة نوعية في تفكير القيادة الإدارية وأصحاب المصلحة؛ بما يُسهم في تميز الـمُنظَّمَة بجميع مجالات أنشطتها، ويجعلها تحقّق وتحافظ على مستويات الأداء المتميّزة، التي تلبي توقّعات جميع أصحاب المصلحة أو تتجاوزها (عبد الوهاب، 2016: 129)، ويمكن تعريف التَّمَيّز التّنظيمي في الجامعات بأنّه: «استثمار الجامعات للفرصة المتاحة، التي تكون مبنية على تخطيط إستراتيجي فعّال ومُسبق بما يحقق أهدافها بكفاءة عالية» (السلاطين وآل زاهر، 2014: 68)، بينما يعرف التميز التنظيمي بأنه: حالة من الإبداع الإداري والتفوق التنظيمي الذي يهدف إلى تحقيق مستويات عالية، وغير عادية من التميز في الأداء، وتنفيذ العمليات الداخلية والخارجية للمنظمة؛ بما ينتج عنه نتائج وإنجازات تتفوق على المنافسين، ويرضى عنها أصحاب الخدمة.(Angelo, Pharm, Stefanie, & Macary, 2013: 126).

أسس إدارة التميز في الجامعات:

هناك مجموعة من الأسس لإدارة التميز في الجامعات، التي تمثل المتطلبات الرئيسة اللازمة للوصول إلى التميز المنشود، والتي من بينها الأسس التالية (الشهراني، 2017: 93):

أولاً: التخطيط الإستراتيجي: وهو يعكس توجهات الجامعة ونظرتها المستقبلية، ويتضمن العناصر الواجب اعتمادها المتمثلة برؤية، ورسالة، وقيم، وأهداف الجامعة.

ثانياً: التركيز على المستفيدين؛ فالمستفيد من الخدمة هو الطالب، والذي يعتبر المحرك الرئيس لأنشطة وعمليات الجامعة، ولذلك يجب التركيز على تطوير الخدمات المقدمة له.

ثالثاً: تطوير العمليات: والتي يجب أن تكون متطورة وتواكب التقدم العلمي، ويجب أن تكون مترابطة ومتداخلة، وتكمل بعضها البعض؛ لتحقيق أهداف الجامعة.

رابعاً: التطوير المهني المستمر للموارد البشرية: حيث يجب على الجامعات العمل على تطوير مهارات وقدرات الموارد البشرية من خلال إيجاد برامج في التطوير المهني متكاملة، وتلبي احتياجات

العاملين، وتمكينهم من السيطرة على المهام الموكلة إليهم.

خامساً: تطوير شبكة العلاقات والاتصالات العامة: حيث تتأثر نتائج الجامعة وتتحدد من خلال جودة العلاقات التي يتم تكوينها داخلياً وخارجياً، والقدرة على الاتصال والتفاعل مع جميع الأطراف التي ترتبط بالجامعة.

سادساً: تطوير التعليم، وتطوير أساليبه، وتحديث المساقات الدراسية: يجب على الجامعة العمل على تطوير التعليم بجميع جوانبه، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية محفزة، وإيجاد مناخ عمل يدعم التفكير والإبداع لدى الطلبة، ولدى أعضاء هيئة التدريس، وهذا يمثل أساس التميز الإداري في الجامعات.

وبناءً على ما سبق، يتضح أهمية اتباع أسس التميز في الجامعات، والعمل على ربط تلك الأسس بعضها ببعض من خلال وضع إستراتيجيات وإجراءات العمل بالجامعة المبنية على معايير ومؤشرات التميز التنظيمي، بما يحقق رؤية ورسالة وأهداف الجامعة، ويجعلها من الجامعات المرموقة على المستوى المحلي، والعالمي.

متطلبات تحقيق التميز التنظيمي في ضوء الثقافة التنظيمية في الجامعات:

هناك عدد من المتطلبات التي من خلالها يتم تحقيق التميز التنظيمي، والتي تعتمد على مبادئ ومكونات الثقافة التنظيمية في الجامعات، والتي من بينها التالي: (Qawasmeh, et al., 2013):

- الاعتماد على التخطيط الإستراتيجي بالجامعات الباحثة عن التميز تعتمد على التوجه الإستراتيجي، ونظرتها المستقبلية، من خلال بناء الرؤية المستقبلية لها، ورسالة الجامعة، والأهداف الإستراتيجية.
- تشجيع الممارسات الإبداعية، وهي تقوم على القدرة على تصوّر وتخيّل البدائل المُتعدّدة للتعامل مع المشكلات الموجودة باستخدام طرق حديثة مبتكرة، والقدرة على طرح الأسئلة الصحيحة.
- قيادة قادرة على التعامل مع مُتَطَلَّبَات التغيير؛ فطبيعة هذا العصر تتطلب قيادة قادرة على مواكبة التغيرات السريعة، وإدارة المواقف الصعبة، والبحث عن الحلول المناسبة لها.
- الاعتماد على هياكل تنظيمية مرنة، ومناسبة مع مُتَطَلَّبَات الأداء، والتكيُّف مع المُتغيّرات الداخلية والخارجية، واللامركزية، وتمكين الأفراد داخل الجامعة من الصلاحيات في مجال العمل.
- وجود نظام متطوّر لإدارة الموارد البشرية: يبيّن القواعد والآليات لتخطيط الموارد البشرية، واستقطابها، وتكوينها، وتطوير قدراتها ومهاراتها، وتوجيه أدائها.
- تنمية علاقات الشراكة، والتحالف مع مؤسسات المجتمع، حيث تتوفّر للجامعة فرص أفضل للعمل بكفاءة، حين تستثمر علاقات التعاون والتكامل مع جميع شركاء العمل.
- اعتماد نظام معلومات متكامل، يضم آليات لرصد المعلومات المطلوبة، وتحديد مصادرها ووسائل جمعها، وقواعد معالجتها وتداولها، وتحديثها وحفظها واسترجاعها، فضلًا عن قواعد وآليات توظيفها؛ لدعم اتخاذ القرار.
- توفير قاعدة تمويل متنوّعة: في ظل تضاؤل الدعم الحكومي كحصة من الميزانية العامة؛ فإن الجامعات المُميّزة عليها أن تسعى لإيجاد مصادر دخل إضافية.
- الثقافة الريادية المتكاملة: على الجامعات المُتميّزة أن تتميّز بالمفهوم الثقافي المتكامل في الأفكار، والقيم، والمعتقدات التي تعتنقها وتُناصرها.

من خلال ما سبق، يمكن القول: إن الجامعات الباحثة عن التميز التنظيمي يجب عليها توفير مجموعة من المتطلبات، والتي ترتبط بممارسة الثقافة التَّنْظِيمِيَّة فيها؛ مما يؤكّد دور الثقافة التَّنْظِيمِيَّة في تحقيق التَّمَيّز التَّنْظِيمِيّ بالمُنَظَّمَات بشكل عام، والجامعات بشكل خاص. وعليه؛ فإن على الجامعات التي تسعى لمواجهة التَّغيُّرَات المحيطة بها، والتفوّق على المنافسين أن توائم بين مُتَطَلَّبَات التَّمَيّز، وممارسات الثقافة التَّنْظِيمِيَّة.

الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، تم ترتيبها حسب سنة النشر من الأقدم إلى الأحدث، وفيما يلي عرض لأهم تلك الدراسات:

هدفت دراسة القواسمة وآخرون (Qawasmeh, et al., 2013) إلى التعرف على دور الثقافة التنظيمية في تحقيق التميز التنظيمي في جامعة جدارا في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة استبانة لجمع المعلومات، وتم توزيعها على عينة بلغت (158) من العاملين في الجامعة، والاعتماد على المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن مستوى الثقافة التنظيمية جاء متوسطاً، بينما جاء مستوى التميز التنظيمي مرتفعاً، كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطات إيجابية قوية بين الثقافة التنظيمية في الجامعة والتميز التنظيمي.

وهدفت دراسة المرشد (2014) إلى التعرف على العلاقة بين الثقة التنظيمية بالإبداع الإداري في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، وقد تم اختيار عينة تكونت من (321) موظفة من العاملات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، استخدم الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم بناء استبانة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقة التنظيمية بالإبداع الإداري في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وأن موافقة عينة

الدراسة من العاملات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض للثقة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة إينج ويلز وديرا (Inga, Ilze & Daira, 2015) إلى التعرف على دور الثقافة التنظيمية في إدارة الجودة والتميز في جامعة كاوناس للتكنولوجيا في لتوانيا، وتم تحليل أنشطة وإجراءات العمل في جامعة كاوناس للتكنولوجيا في لتوانيا، من خلال استخدام أداة تقييم الثقافة التنظيمية المعتمدة في الجامعات اللتوانية، واعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة، وبعد تحليل البيانات –من خلال أداة تقييم الثقافة التنظيمية– توصلت نتائج الدراسة إلى أن الثقافة التنظيمية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بفاعلية وأداء المنظمة، كما أنها تسهم بشكل إيجابي في إدارة الجودة والتميز، وأن لها تأثيرًا إيجابيًّا في تحسين، وتطوير إجراءات الجامعة.

بينما هدفت دراسة دراوشة والشرمان (2017) إلى الكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية بإقليم الشمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعلاقتها بانتمائهم الوظيفي، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت (382) من أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية جاء بدرجة متوسطة، بينما جاء مستوى الانتماء الوظيفي بدرجة عاليةٍ، كما توصلت إلى وجود علاقة موجبة، وذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والانتماء الوظيفي.

كما هدفت دراسة سلامة (Salama, 2018) إلى التعرف على العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في الجامعات السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج المكتبي الذي يعتمد على تحليل المراجع والدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن الثقافة التنظيمية تعتبر عاملًا حاسمًا وإيجابيًّا في تحقيق الإبداع الإداري في الجامعات السعودية. كما أن الثقافة التنظيمية تسهم بشكل كبير في تطوير العمل الإداري وتميزه، وتحقق الأهداف الفردية والجماعية للعاملين في الجامعات السعودية، كما أن الثقافة التنظيمية تساعد على حل المشكلات، واتخاذ القرارات التي تواجه مهام العمل.

وهدفت دراسة يزن والزعبي (Yazan & Alzubi, 2018) إلى معرفة توجهات الجامعات الأردنية نحو تطوير الالتزام التنظيمي، والثقافة التنظيمية وعلاقتها بالسلوك القيادي. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (270) من العاملين في الجامعات الأردنية، واستخدم المنهج المسحي الذي يعتمد على الاستبانة في جمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة، ودورًا إيجابيًّا للسلوك القيادي في تعزيز الالتزام التنظيمي، والثقافة التنظيمية لدى العاملين في الجامعات الأردنية، وأن هناك توجهًا من قبل الجامعات الأردنية نحو تعزيز الالتزام التنظيمي، والثقافة التنظيمية في الجامعات.

وهدفت دراسة عبد الرزاق وآخرون (2019) إلى التعرف على تأثير الثقافة التنظيمية في تحديد التوجه الإستراتيجي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (46) فرداً من العاملين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، واستخدم الاستبانة، والمنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتوصلت إلى النتائج التالية: وجود علاقة إيجابية طردية بين الثقافة التنظيمية وتحديد التوجه الإستراتيجي في وزارة التعليم العالي، وأن الثقافة التنظيمية لها تأثير كبير على التوجه الإستراتيجي للوزارة.

بينما هدفت دراسة أيسون وتشانغ (Aysun & Chang, 2019) إلى التعرف على تصورات طلبة الجامعات التركية على دور الثقافة التنظيمية على التميز التنظيمي والإبداع في الجامعة. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من (964) من طلبة الجامعات التركية في مستوى البكالوريوس، تم اختيارهم من (4) جامعات بالطريقة العشوائية، إضافة إلى إجراء مقابلة مع (19) قياديًّا في الجامعات التركية، وتم استخدام المنهج التحليلي، واعتماد الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن تصورات الطلبة حول الثقافة التنظيمية تسهم في تحقيق التميز التنظيمي والإبداع في الجامعة؛ مما ينعكس على الطلبة بشكل إيجابي، وعلى إعدادهم لسوق العمل بعد التخرج.

وهدفت دراسة شيشي وبراجوب (Xi & Pragob, 2019) إلى التعرف على العلاقات بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات تايلاند الخاصة. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (300) عضو هيئة تدريس من ثلاث جامعات خاصة في تايلاند، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على وجود الثقافة التنظيمية في الجامعات الخاصة، وأن هناك تأثيرًا إيجابيًّا للثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات تايلاند الخاصة، وأن هناك مستوى مرتفعًا من الالتزام التنظيمي من قبل أعضاء هيئة التدريس.

وأما دراسة فورتسان (Furtasan, 2020) فقد هدفت إلى التعرف على تأثير الثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي لدى المحاضرين في الجامعات الخاصة في إندونيسيا. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (127) عضو هيئة تدريس من العاملين في جامعات سيرانج

بانتين في أندونيسيا. واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الخاصة بمنطقة سيرانج بانتين في أندونيسيا.

وهدفت دراسة سورزن ورين وسيفوتل ودنوك (Suras-ni,et al., 2020) إلى التعرف على أثر البيئة والثقافة التنظيمية على تميز أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأندونيسية. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (260) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأندونيسية، واعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة الإلكترونية كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود دور إيجابي للبيئة الجامعية المناسبة، والثقافة التنظيمية على تميز أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأندونيسية.

كما هدفت دراسة جوانا وغابرييلا والكسندرا (Joana, et al., 2020) إلى التعرف على أثر الثقافة التنظيمية على رفاهية وتميز إجراءات العمل لدى الموظفين العاملين في الجامعات البرتغالية. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية من العاملين في مؤسسات التعليم العالي في البرتغال بلغ عددهم (635)، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن وجود تأثير إيجابي للثقافة التنظيمية على رفاهة العمل، كما وجد تأثير كبير للثقافة التنظيمية على تميز إجراءات العمل وتحسينه لدى العاملين في الجامعات البرتغالية.

وهدفت دراسة جويس وإستير وجورج (Joyce, Esther & George, 2021) إلى تقييم تأثير الثقافة التنظيمية على نجاح تنفيذ الخطة الإستراتيجية في الجامعات الخاصة المعتمدة في كينيا. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة طبقية من العاملين في الجامعات الخاصة في كينيا، تكونت من (194) موظفاً، إضافة إلى إجراء المقابلة مع عدد من الطلبة وأولياء أمورهم، وتم الاعتماد على المنهج التحليلي، والاستبانة والمقابلة في جمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للثقافة التنظيمية على تنفيذ الخطة الإستراتيجية في الجامعات الخاصة المعتمدة في كينيا.

من خلال مراجعة الدِّراسات السابقة تبيَّن أن بعض الدراسات وجدت تأثيرًا إيجابيًّا للثقافة التنظيمية على التميز التنظيمي، وتميز إجراءات العمل، وعلى الإبداع في الجامعات، كما أن بعض الدراسات توصلت إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية ما زال دون المستوى المأمول، وقد ظهر العديدُ من أوجه التشابه والاختلاف بين الدِّراسة الحاليَّة والدِّراسات السابقة، يمكِن ذكرُ بعضها كما يلي:

- اتَّفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف، والتي من بينها دراسة القواسمة وآخرون (Qawasmeh, et al., 2013)، بينما اختلفت مع باقي الدراسات الأخرى.
- اتَّفقت هذه الدِّراسةُ مع غالبيَّة الدِّراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفيّ، واستخدامِ الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والتي من بينها دراسة دراوشة والشرمان (٢٠١٧)، ودراسة عبد الرزاق وآخرون، (٢٠١٩)، ودراسة يزن والزعبي (Yazan and Alzubi, 2018)، دراسة فورتسان (Furtasan, 2020)، ودراسة سورزن ورين وسيفوتل ودنوك (Surasni, et al., 2020).
- بينما اختلفت هذه الدِّراسةُ مع باقي الدراسات السابقة باعتمادها المنهج التحليلي والمقابلة إضافة إلى الاستبانة في جمع البيانات.

وتميَّزت الدِّراسة الحاليَّة عن الدِّراسات السابقة بالتالي:

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها من الدراسات العربية النادرة التي تناولت دراسة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفيّ في هذه الدِّراسة؛ لأنه الأنسبُ لها، والذي يعرفه عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد (2011: 74) بأنه «المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كميًا وكيفيًا».

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من جميع القادة الأكاديميين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، والبالغ عددهم (608) قائدا أكاديميًا، للعام الدراسي 1442/1441، حسب مواقع الجامعات الرسمية. والجدول رقم (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة.

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية:

الجامعة	عمداء	رؤساء الأقسام	المجموع
جامعة الملك سعود	31	120	151
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	40	73	113
جامعة الجوف	18	42	60
جامعة الملك عبد العزيز	25	162	187
جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل	19	78	97
المجموع الكلي لعينة الدراسة	133	475	608

تشير النتائج الواردة في الجدول (1) إلى أن مجموع أفراد مجتمع الدراسة بلغ (608) قائدًا، وأن عدد العمداء بلغ (133) عميدًا، بينما بلغ عدد رؤساء الأقسام (475) فردًا.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من القادة الأكاديميين في جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل والبالغ، وقد بلغ عددهم (334) فردًا، منهم (69) عميداً، و(265) رئيس قسم للعام الدراسي 1442. وهي ما تشكل ما نسبته (55%) من المجتمع الأصلي، وذلك حسب جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970).

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة موجهة للقادة الأكاديميين في جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، بهدف التعرف على دور الثقافة التنظيمية في تحقيق التميز التنظيمي في الجامعات السعودية، وقد تكونت الاستبانة من (40) عبارة موزعة على محورين؛ هما:

المحور الأول: مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وقد تكون من (26) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد؛ هي: البعد التنظيمي، وتكون من (9) عبارات، والبعد الإداري، وتكون من (9) عبارات، والبعد الإنساني، وتكون من (8) عبارات.

المحور الثاني: مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وقد تكون من (14) عبارة.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال قيام الباحثة بالإجراءات التالية:

أولاً: صدق المحكمين للاستبانة:

بعد بناء الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد بلغ عددهم (11) محكماً؛ للتأكد من سلامة اللغة ووضوح معانيها، ومدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وقد تم إجراء التعديلات والاقتراحات المناسبة.

ثانياً: الاتساق الداخلي للاستبانة:

بعد التأكد من صدق المحكمين للاستبانة، تم تطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددهم (30) فردًا، وبعد جمع البيانات تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول رقم (٢) معامل ارتباط بيرسون على محور واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية.

الجدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على جميع أبعاد مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية:

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
	البعد التنظيمي		البعد الإداري		البعد الإنساني
1	0.723**	1	0.788**	1	0.733**
2	0.733**	2	.680**	2	0.709**
3	0.737**	3	0.737**	3	0.713**
4	0.760**	4	.754**	4	0.704**
5	0.662**	5	0.665**	5	.755**
6	0.544*	6	0.541*	6	0.766**
7	0.755**	7	0.535*	7	0.627**
8	0.680**	8	0.722**	8	0.561*
9	0.707**	9	0.544*		

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية على جميع أبعاد مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

الجدول (3) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة، والدرجة الكلية على محور مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية:

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.434*	6	0.812**	11	0.758**
2	0.443*	7	0.819**	12	0.740**
3	0.793**	8	0.806**	13	0.739**
4	0.746**	9	0.767**	14	0.531*
5	0.751**	10	0.539*		

* دالة عند مستوى دلالة 0.05 ** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة، والدرجة الكلية على محور مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي؛ إذ كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل محور من محاور الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عينة الدراسة، والجدول رقم (4) يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة.

جدول (4) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف محاور وأبعاد الاستبانة:

أبعاد الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
محور مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية	0.89
البعد التنظيمي	0.88
البعد الإداري	0.86
البعد الإنساني	0.84
محور مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية	0.87
الثبات العام للاستبانة	0.90

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي؛ حيث كانت معاملات الثبات على محور مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية (0.89)، في حين بلغت على محور مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية (0.87)، بينما بلغت ألفا كرونباخ على الثبات العام للاستبانة (0.90).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

لتحديد مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لكل عبارة من عبارات أبعاد هذا المحور كالتالي:

أولاً: **النتائج المتعلقة بالبعد التنظيمي**: كما هي موضحة في الجدول رقم (5).

جدول (5) التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات البعد التنظيمي:

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
توفر الجامعة التقنيات الحديثة التي تسهم في تطوير العمل.	141	116	57	8	12	09.4	0.81	1
توفر إدارة الجامعة برامج للتطوير المهني تلبي حاجات العاملين في الجامعة.	137	70	84	36	7	83.3	0.89	2
تحدد إدارة الجامعة معايير السلوكيات المتبعة في تنفيذ أنشطة الجامعة.	67	88	139	16	24	46.3	0.88	3
لدى إدارة الجامعة أهداف تنظيمية تسهل تعميم المعرفة على العاملين.	62	74	96	52	50	13.3	0.82	4
تشجع إدارة الجامعة على استخدام إجراءات حديثة في تنفيذ مهام العمل.	60	73	98	52	51	08.3	0.87	5
تشجع إدارة الجامعة الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجه العمل في الجامعة.	57	78	86	32	81	99.2	0.84	6
يوجد مصداقية للإدارة في تنفيذ القرارات التي تم الاتفاق عليها.	50	78	88	32	86	92.2	0.86	7
يتم إشراك العاملين في الجامعة في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.	120	74	90	28	22	72.2	0.85	8
توفر إدارة الجامعة هيكلاً تنظيمياً يسهل عملية الاتصال الفعال بين العاملين.	42	40	92	88	72	67.2	0.90	9
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة			الانحراف المعياري العام		
3.21			متوسطة			0.89		

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات البعد التنظيمي، بلغ (3.21)، وبانحراف معياري (0.89)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول (3) عبارات على درجة موافقة « عالية»، بينما حصلت (6) عبارات على درجة موافقة «متوسطة»، ويُعزى ذلك إلى أن تطبيق الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية ما زال دون المأمول من وجهة نظر القادة الأكاديميين على البعد التنظيمي؛ بسبب حداثة الثقافة التنظيمية كمفهوم إداري حديث. وجاءت في المرتبة الأولى على البعد التنظيمي العبارة: «توفر الجامعة التقنيات الحديثة التي تسهم في تطوير العمل»، بدرجة موافقة «عالية»، وبمتوسط حسابي (4.09)، من أصل (5.0). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعات السعودية تعمل بكل جهد لتطوير خدماتها وتحسين مستوى خدماتها، ولذلك تحرص على توفر التقنيات الحديثة التي تسهم في تحقيق ذلك، حيث توفر الجامعات جميع وسائل الاتصالات الحديثة، وتكنولوجيا المعلومات، سواء في مجال التواصل بين إدارة الجامعة والعاملين فيها، وبين الطلبة، ومؤسسات المجتمع، أو سواء في تنفيذ العمل الإداري والفني.

بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة: «توفر إدارة الجامعة برامج للتطوير المهني تلبي حاجات العاملين في الجامعة»، بمتوسط حسابي (3.83)، من أصل (5.0)، وبدرجة موافقة (عالية)، وربما يكون سبب ذلك أن الجامعات السعودية حريصة على التميز، وتحسين مستوى ترتيبها في التصنيف العالمي للوصول إلى أفضل (200) جامعة على مستوى العامل كما هو مستهدف في رؤية المملكة 2030، ولذلك تواكب جميع التطورات العلمية، وتساعد العاملين على مواكبتها من خلال برامج التطوير المهني التي تقيمها الجامعات لمنسوبها؛ لذا جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة «عالية».

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على البعد التنظيمي العبارة: «توفر إدارة الجامعة هيكلاً تنظيميًا يسهل عملية الاتصال الفعّال بين العاملين»، بمتوسط حسابي (2.67)»، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود صعوبات متعددة في تغيير الهيكل التنظيمي في الجامعات السعودية، وتغيير مهام العمل؛ لأن ذلك يحتاج إلى مزيد من الوقت، ومزيد من استقلالية الجامعات، والذي بدأ العمل فيه في بعض الجامعات السعودية؛ لذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأخير، وبدرجة موافقة «متوسطة».

النتائج المتعلقة بالبعد الإداري، كما هو موضح بالجدول رقم (6):

جدول (6) التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات البعد الإداري:

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تطبق إدارة الجامعة القوانين والأنظمة على العاملين بعدالة.	158	84	60	22	10	07.4	0.85	1
تمنح الإدارة صلاحيات للعاملين تساعدهم على أداء عملهم بكفاءة عالية.	122	86	110	12	4	92.3	0.86	2
توفر الجامعة وسائل حديثة للاتصال بين العاملين في الجامعة.	136	66	92	32	8	86.3	0.80	3
تهتم الإدارة بتعريف العاملين بالتحديات التي تواجهها.	92	84	56	60	42	37.3	0.83	4
يتم تقييم أداء العاملين في الجامعة وفق أسس واضحة.	80	72	100	46	36	34.3	0.92	5
توفر الجامعة نظام حوافز يشجع العاملين على إتقان العمل وتجويده.	60	72	96	52	54	09.3	0.82	6
يتم توضيح آليات العمل بدقة من قبل الإدارة العليا في الجامعة لتطوير العمل وتجويده.	57	79	85	32	81	01.3	0.85	7
تعقد إدارة الجامعة اجتماعات دورية للعاملين خاصة بتطوير العمل.	45	40	91	87	71	77.2	0.88	8
تطلب إدارة الجامعة رأي العاملين عند اتخاذ القرارات التنظيمية للعمل.	43	41	92	87	71	71.2	0.81	9
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة			الانحراف المعياري العام		
3.34			متوسطة			0.86		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (6) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات البعد الإداري، بلغ (3.34)، وبانحراف معياري (0.86)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، ويتبين من الجدول السابق حصول (3) عبارات على درجة موافقة عالية، بينما حصلت (6) عبارات على درجة موافقة متوسطة. ويُعزى سبب ذلك إلى أن ممارسة الثقافة التنظيمية في بعض الجوانب والمجالات ما زال دون المأمول، وما زال بحاجة إلى الاهتمام من قبل إدارة الجامعة حتى تصبح ثقافة سائدة تمارس من قبل جميع العاملين بالجامعة، وهذا يحتاج إلى تدريب متخصص على هذا الاتجاه.

وجاءت في المرتبة الأولى على البعد الإداري العبارة: «تطبق إدارة الجامعة القوانين والأنظمة على العاملين بعدالة»، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (4.07)، من أصل (5.0). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعة حريصة على اتباع الأنظمة والقوانين واللوائح التي تنظم العمل في الجامعة، كما أنها تحاول تطبيق ذلك على جميع العاملين بعدالة، وذلك استنادًا إلى مبادئ الحوكمة التي اعتمدتها غالبية الجامعات السعودية، والتي من بينها تطبيق العدالة على الجميع.

بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة: «تمنح الإدارة صلاحيات للعاملين تساعدهم على أداء عملهم بكفاءة عالية»، بمتوسط حسابي (3.92)، من أصل (5.0)، وبدرجة موافقة (عالية)، وربما يكون سبب ذلك أن إدارات الجامعات السعودية تسعى إلى تطوير ممارستها الإدارية، واستخدام أحدث الاتجاهات الإدارية، والتي من بينها منح العاملين الصلاحيات المناسبة، والتي تتوافق مع قدراتهم؛ لمساعدتهم على أداء عملهم بكفاءة عالية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على البعد الإداري العبارة: «تطلب إدارة الجامعة رأي العاملين عند اتخاذ القرارات التنظيمية للعمل»، بمتوسط حسابي (2.71)»، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود صعوبات في الحصول على رأي العاملين عند اتخاذ القرارات التنظيمية للعمل، خاصة أن الكثير من الجامعات ما زال اتخاذ القرارات يتم فيها من قبل الإدارة العليا، ويتخذها عدد قليل من العاملين في الجامعات؛ لذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأخير.

النتائج المتعلقة بالبعد الإنساني: كما هي موضحة بالجدول رقم (7):

جدول (7) التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات البعد الإنساني:

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تقدر إدارة الجامعة الاحترام المتبادل بين العاملين.	124	118	58	24	10	96.3	0.85	1
يسود روح الفريق الواحد بين المستويات الإدارية المختلفة في الجامعة.	114	120	78	15	7	95.3	0.90	2
تثق الإدارة بالعاملين في الجامعة.	126	84	98	26	0	92.3	0.96	3
تشجع إدارة الجامعة أسس الحوار الفعّال بين العاملين.	70	118	96	28	22	55.3	0.84	4
تشجع الإدارة على مشاركة العاملين في الأعمال التطوعية.	56	86	148	20	24	38.3	0.85	5
تشجع الإدارة مشاركة العاملين لزملائهم في المناسبات الاجتماعية.	65	89	102	61	17	37.3	0.88	6
تعزز الإدارة العمل المتميز، وتعتبره نموذجاً يحتذى به.	60	72	96	52	54	09.3	0.87	7
تقوم إدارة الجامعة بأنشطة تسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي للعاملين.	59	71	97	53	54	04.3	0.94	8
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة			الانحراف المعياري العام		
3.53			عالية			0.88		

تشير النتائج الواردة في الجدول (7) أن المتوسط الحسابي على جميع فقرات البعد الإنساني، بلغ (3.53)، وبانحراف معياري (0.88)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول (4) عبارات على درجة موافقة عالية، بينما حصلت (4) عبارات على درجة موافقة متوسط، ويُعزى سبب ذلك إلى وجود اهتمام كبير من إدارات الجامعات السعودية بتنمية العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين بالجامعة، والالتزام بالعمل الجماعي التعاوني، وتخفيف حدة التنافس بينهم، وتنمية روح التعاون بين العاملين، وتوظيف أسلوب الحوار، واحترام وجهة نظرهم. وجاءت في المرتبة الأولى على البعد الإنساني العبارة: «تقدر إدارة الجامعة الاحترام المتبادل بين العاملين»، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (96.3)، من أصل (5.0). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعة تهتم بنشر ثقافة الاحترام المتبادل بين جميع العاملين في الجامعة لما له من أثر إيجابي على شعورهم بالراحة النفسية التي تمكنهم من تنفيذ مهام عملهم بكفاءة عالية.

بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة: «يسود روح الفريق الواحد بين المستويات الإدارية المختلفة في الجامعة»، بمتوسط حسابي (95.3)، من أصل (5.0)، وبدرجة موافقة (عالية)، وربما يكون سبب ذلك إلى وجود اهتمام من قبل إدارات الجامعات السعودية بالعمل التعاوني بين جميع العاملين، وفي جميع أقسام الجامعة، والتخفيف قدر المستطاع من التنافس غير المرغوب فيه.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة: «تقوم إدارة الجامعة بأنشطة تسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي للعاملين»، بمتوسط حسابي (3.04)»، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن إدارات الجامعات السعودية تسعى إلى تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين، لكن يوجد عدد من المتطلبات للرضا الوظيفي يصعب تحقيقها، مثل: الحصول على زيادة في الراتب، أو الحوافز، والتي تقيدها القوانين؛ لذلك جاءت هذه العبارة في الترتيب الأخير.

وفيما يلي **ملخص لجميع أبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، كما هي موضحة في الجدول** (8):

جدول (8): جميع أبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية:

البعدُ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
البعد الإنساني	3.53	0.88	عالية	1
البعد الإداري	3.34	0.86	متوسطة	2
البعد التنظيمي	3.21	0.89	متوسطة	3
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	3.32	0.89	متوسطة	

تشير النتائج المتعلقة بالجدول (8) إلى أن المتوسط الحسابي لجميع أبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ (3.32)، وبانحراف معياري (0.89)، وهذا المتوسط يقع في المستوى الثالث من درجات الموافقة، أي بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد جاء في الترتيب الأول البعد الإنساني بمتوسط حسابي (3.53)، وبانحراف معياري (0.88)، وبدرجة موافقة (عالية). بينما جاء في الترتيب الثاني البعد الإداري، بمتوسط حسابي (3.34)، وبانحراف معياري (0.86)، وبدرجة موافقة (متوسطة). وجاء في الترتيب الثالث البعد التنظيمي، بمتوسط حسابي (3.21)، وبانحراف معياري (0.89)، وبدرجة موافقة (متوسطة). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دراوشة والشرمان (2017) التي وجدت أن مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات جاء بدرجة متوسطة، ومع دراسة القواسمة وآخرون (Qawasmeh, et al., 2013) التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات جاء متوسطاً، ومع دراسة المرشد (2014) التي توصلت إلى أن مستوى الثقة التنظيمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض جاءت متوسطة.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني وتحليلها: ما مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

لتحديد مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لكل عبارة من عبارات أبعاد هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم (9).

جدول (9) التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات محور مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية:

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
توفر الجامعة نظامًا متطورًا للرقابة المالية.	116	144	45	13	16	99.3	0.98	1
يتم تنفيذ العمليات في الجامعة وفقاً لأسس واضحة ومحددة مسبقاً.	136	98	64	30	6	98.3	0.94	2
يتم تطوير آليات تنفيذ العمليات بشكل مستمر داخل الجامعة.	126	72	88	40	8	80.3	1.01	3
تعمل إدارة الجامعية على تطوير مؤسسات المجتمع المدني.	120	70	91	44	9	73.3	0.97	4
يتم تقييم العمليات التي تمارس بالجامعة وفق معايير الجودة الشاملة.	65	126	93	28	22	55.3	0.98	5
توفر القيادة الجامعية فرص مشاركة العاملين في المؤتمرات العلمية المناسبة لتخصصاتهم.	87	72	98	44	33	44.3	1.08	6
لدى إدارة الجامعة خطة إستراتيجية لدعم التميز التنظيمي في الجامعة.	66	88	92	70	18	34.3	1.05	7
تقدم الجامعة تغذية راجعة للعاملين فيها عن مستوى تقييم أدائهم.	61	70	95	53	55	08.3	0.93	8
تقدر إدارة الجامعة التميز الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.	60	71	96	53	54	06.3	0.95	9
تتسم العمليات داخل الجامعة بالسلاسة وعدم التعقيد.	59	71	97	53	54	04.3	0.95	10
تستخدم مؤشرات قياس الأداء عند تحديد أولويات إنجاز العمليات داخل الجامعة.	57	79	85	33	80	03.3	1.02	11

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (9) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات محور مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ (3.31)، وبانحراف معياري (0.99)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول (6) عبارات على درجة موافقة عالية، بينما حصلت (8) عبارات درجة موافقة متوسط، ويُعزى سبب ذلك إلى سعي إدارات الجامعات السعودية إلى الوصول إلى التميز التنظيمي وهو ما يحتاج إلى مزيد من الإجراءات والممارسات التطويرية، والتي تحقق رؤية وأهداف الجامعات.

وجاءت في المرتبة الأولى على بعد التميز التنظيمي العبارة: «توفر الجامعة نظام متطور للرقابة المالية»، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (99.3)، من أصل (5.0). ويُعزى سبب ذلك إلى أهمية تنفيذ أنظمة مراقبة دقيقة للشؤون المالية في الجامعة؛ لوجود حساسية مفرطة من قبل الإدارة العليا نحو مراقبة العمليات المالية، والتأكد من سلامتها خشية من تحمل المسؤولية عن أي تقصير في هذا الجانب؛ لذلك توفر نظامًا متطورًا للرقابة المالية في جميع عمليات الجامعة.

بينما جاء في المرتبة الثانية العبارة: «يتم تنفيذ العمليات في الجامعة وفقًا لأسس واضحة ومحددة مسبقاً»، بمتوسط حسابي (98.3)، من أصل (5.0)، وبدرجة موافقة (عالية)، وربما يكون سبب ذلك إلى وجود لوائح واضحة ومحددة في الجامعات السعودية توضح أسس ومعايير تنفيذ العمليات داخل الجامعة، حتى يتم متابعتها، وإصدار الحكم عن مستويات تنفيذها؛ لذا جاءت هذه العبارة بترتيب متقدم، وبدرجة موافقة عالية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة: «يوجد نظام لاستقطاب المواهب للعمل في الجامعة»، بمتوسط حسابي (2.65)»، من

أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن غالبية الوظائف الشاغرة في الجامعات السعودية يتم تعبئتها من قبل إجراءات روتينية تقلل من قدرة الجامعة على استقطاب المواهب للعمل في الجامعة؛ لذلك جاءت هذه العبارة بأقل درجات الموافقة على هذا البعد.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث وتحليلها: ما العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية؟

لتحديد العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient، والجدول رقم (10) يوضح تلك النتائج:

جدول (10) معامِلات الارتباط بين أبعاد الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية:

السلوكيات الأخلاقية أبعاد الثقافة التنظيمية	معامِل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد التنظيمي	0.121	*0.03
البعد الإداري	0.168	**0.004
البعد الإنساني	0.171	**0.001
الدرجة الكليَّة	0.175	**0.01

* دالّة عند 0.05 **دالة عند 0.01 فأكثر

تشير نتائج الجدول (10) إلى وجود علاقة طرديَّة موجَبة بين الدرجة الكلية لأبعاد الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية، عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد علاقة طرديَّة موجَبة بين البعد الإداري والتميز التنظيمي، عند مستوى دلالة (0.03)، وتوجد علاقة طرديَّة موجَبةٌ عند مستوى دلالة (0.004) بين البعد الإداري، والتميز التنظيمي، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقةٍ بين البعد الإنساني والتميز التنظيمي عند مستوى دلالة (0.001).

ويُعزى سببُ هذه النتيجةِ إلى أن ممارسة الثقافة التنظيمية يزيد من مستوى التميز التنظيمي، وبما أن ممارسة الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة، فإن لذلك أثر على مستوى التميز التنظيمي، والذي جاء بدرجة متوسطة أيضاً، وهذا يؤكد على وجود علاقة طردية بين الثقافة التنظيمية والتميز التنظيمي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إينج ويلز وديرا (Inga, et al., 2015) التي توصلت إلى أن الثقافة التنظيمية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بفاعلية وأداء المنظمة، وأسهمت بشكل إيجابي في إدارة الجودة والتميز. ومع دراسة سلامة (Sala-ma, 2018) التي توصلت إلى أن الثقافة التنظيمية تسهم بشكل كبير في تطوير العمل الإداري وتميزه، ومع دراسة أيسون وتشانغ (Aysun & Chang, 2019) التي توصلت إلى أن الثقافة التنظيمية تسهم في تحقيق التميز التنظيمي والإبداع في الجامعة.

أبرز نتائج الدراسة

- إن المتوسط الحسابي لجميع أبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ (٣,٣٢)، وبانحراف معياري (٠,٨٩)، وهذا المتوسط يقع بالمستوى الثالث من درجات الموافقة، أي بدرجة موافقة (متوسطة).
- جاء بالترتيب الأول البعد الإنساني بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٨)، وبدرجة موافقة (عالية). بينما جاء في الترتيب الثاني البعد الإداري، بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)، وبدرجة موافقة (متوسطة). وجاء في الترتيب الثالث البعد التنظيمي، بمتوسط حسابي (٣,٢١)، وبانحراف معياري (٠,٨٩)، وبدرجة موافقة (متوسطة).
- وجود علاقة طرديَّة موجَبة وذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لأبعاد الثقافة التنظيمية وجميع أبعادها والتميز التنظيمي في الجامعات السعودية.
- أن درجة موافقة عينة الدراسة على مستوى التميز التنظيمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، جاء بدرجة متوسطة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة؛ تم التوصل إلى عدد من التوصيات على النحو التالي:

- نشر الوعي بين العاملين بالجامعات السعودية بأهمية تعزيز الثقافة التنظيمية لعلاقتها الإيجابية بالتميز التنظيمي في الجامعات.
- أن تضع إدارات الجامعات السعودية أنشطة وإجراءات

تسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي للعاملين؛ لتهيئة البيئة المناسبة لتعزيز الثقافة التنظيمية في الجامعة.

- إعادة النظر في الهيكل التَّنْظِيمِيّ للجامعة السعودية؛ لكي يصبح أكثر مرونة، وقدرة على تنفيذ وتعزيز الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية.
- بإيجاد نظام لاستقطاب المواهب من أعضاء هيئة التدريس والإداريين للعمل في الجامعات السعودية بهدف تعزيز التميز التنظيمي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

حسين، مريم. (2014). مبادى الإدارة الحديثة (النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

دراوشة، نجوى والشرمان، منيرة. (2017). الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بانتمائهم الوظيفي. مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. 44(4). 109-121.

السلاطين، علي وآل زاهر، شتوي. (2014). تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الشهراني، نورة. (2017). دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك خالد.

عبابنة، هايل والزعبي، ميسون. (2018). دمج الثقافة التنظيمية إلى نموذج تقبل التكنولوجيا في استخدام نظام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر هيئة التدريس في جامعة آل البيت. مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية. جامعة الإسراء الأردن. (2)24. 395-432.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (2011). مناهج البحث التربوي. (الطبعة الثانية). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

عبد الرزاق، خالدية وعباس، سامي وأحمد، حميد. (2019). الثقافة التنظيمية وتأثيرها في تحديد التوجه الإستراتيجي للمنظمة: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية. المجلة العربية للإدارة. جامعة الدول العربية. (1)39. 65-92.

عبد المطلب، إبراهيم والسكيتي، محمد. (2020). أثر الثقافة التنظيمية في تعزيز الجودة الشاملة (بالتطبيق على عينة لآراء العاملين في المجلس الأعلى للجودة الشاملة). مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. (3)1. 11-49.

عبد الوهاب، علي محمد. (2016). هندسة الاستثمار البشري. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

المرشد، منى. (2014) الثقة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإدارية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

مسقم، عبد الجبار. (2017). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للموظفين في الإدارات الرياضية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد علوم التقنيات البدنية. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. الجزائر.

Arab References:

Ababneh, Hayel, and Al-Zoubi, Maysoon. (2018). Integrating organizational culture into a model of accepting technology in the use of the e-learning system from the point of view of the faculty at Al al-Bayt University. Al-Manara Journal of Legal and Administrative Studies, Al-Isra University, Jordan. (2)24. 395-432.

Abbas, Mohammed; and Nofal, Muhammad; Al-Absi, Muhammad; and Abu Awwad, Ferial. (2011). Educational research methods. i 2. Amman: Dar Al-Masirah for printing and publishing.

Abdel-Wahhab, Ali Mohamed. (2016). Human Investment Engineering. Riyadh: Cordoba for Publishing and Distribution.

Abdul Razzaq, Khalidiya and Abbas, Sami and Ahmed, Hamid. (2019). Organizational culture and its impact on determining the strategic direction of the organization: An applied study in the Iraqi Ministry of Higher Education and Scientific Research. *Arab Journal of Management. League of Arab States*. (1)39. 65-92.

Angelo. J, Pharm, D, Stefanie. P, and Macary.W. (2013). Characteristics of Postgraduate Year Two Pharmacy Residency Programs with a Secondary Emphasis on Academia, *American Journal of Pharmaceutical Education*; vol. 22, p124-138.

Aysun, C & Chang, Z. (2019). Organizational Culture Type in Turkish Universities using OCAI: Perceptions of Students. *Journal of Education Culture and Society* 2, 270- 292.

Furtasan A. (2020). The Effect of Organizational Culture on Lecturers' Organizational. Commitment in Private Universities in Indonesia. *International Journal of Higher Education*, 9, (2),16-24.

Inga, L, Ilze K, & Daira A. (2015). Role of Orgae nizational Culture in the Quality Management of University. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 770 – 774.

Joana, S, Gabriela, G & Alexandra, G. (2020). Organizational culture, subject matter and work Welfare. The case of the Portuguese staff Universities. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, I (3), 153- 161.

Joyce, W, Esther. W and George O. (2021). Evaluating effect of organizational culture on strategy implementation in private chartered universities in Kenya. *International Journal of Research in Business and Social Sciences*, 10 (2), 123-133.

Krejcie, R & Morgan, D. (1970): Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

Qawasmeh. F, Darqal, N and Qawasmeh, S. (2013). The Role of Organization Culture in Achieving Organizational Excellence: Jadara University as a Case Study. *International Journal of Economics and Management Sciences,* 2 (7), 05-19.

Salama, I, (2018). The Relationship Between Organizational Culture and Administrative Creativity in Universities. *European Scientific Journal*, 14, (4),146- 157.

Surasni, S, Reni, C, Syafaatul. H, and Denok, S.

Abdul-Muttalib, Ibrahim and Al-Sakiti, Muhammad. (2020). The impact of organizational culture on enhancing total quality (by applying to a sample of the opinions of employees of the Supreme Council for Total Quality). *Al Mithqal Journal of Economic and Administrative Sciences*. International University of Islamic Sciences. (3)1. 11-49.

Al-Murshed, Mona (2014) Organizational trust and its relationship to administrative creativity at Princess Nourah bint Abdul Rahman University in Riyadh, unpublished master's thesis, College of Administrative Sciences, Naif Arab University for Security Science.

Al-Shahrani, Noura. (2017). The role of the Academic Competencies Department in achieving organizational excellence at King Khalid University. A magister message that is not published. Faculty of Education. King Khalid University.

Darawshe, Najwa and Sharman, Munira. (2017). The prevailing organizational culture in Jordanian universities from the viewpoint of faculty members, and its relationship to their job affiliation. *Journal of Educational Sciences Studies*, University of Jordan. (4)44. 109-121.

Hussein, Maryam. (2014). Principles of modern management (theories, administrative processes, and functions of the organization). Amman: Dar Al-Hamid for publishing and distribution.

Masked, Abdul-Jabbar. (2017). Organizational culture and its relationship to the level of job performance of employees in sports departments. A magister message that is not published. Institute of Physical Science Technology. Mohamed Boudiaf University. Masila. Algeria.

Sultans, Ali and Al Zaher, Winter. (2014). Achieving quality and excellence in higher education institutions. Amman: Dar Al-Hamid for publishing and distribution.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

(2020). Did Ecology Leadership and Organizational Culture Influence University Performance? Evidence from Indonesian Universities. *PJAEE*8511 8484- ,(6) 17 ،.

Xi Xi, L and Pragob, K. (2019). Relationships between Organizational Culture and Lecturers' Commitment in Private Universities of Thailand. *African Union Heritage Magazine Social Sciences and Humanities*, 9(3).

Yazan, Z. and Alzubi, W. (2018). Turnover intentions in Jordanian Universities: The role of leadership behaviour, organizational commitment and organizational culture. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 5(1), 177-192.

Designing Online Course in Art and Design: Applying Quality Matters ™ Rubric Higher Education Standards

تصميم مقرر دراسي عن بعد في الفن والتصميم: تطبيق معايير الجودة للتعليم العالي

د. نوف بنت عبدالله السويداء

أستاذ تقنيات التعليم المساعد في الفن والتصميم
كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr. Nouf Abdullah Alsuwaida

Assistant Professor of Educational Learning Technology in Art & Design
Literatures, University of Ha'il & College of Arts

(قُدم للنشر في 10/ 04/ 2021، وقُبل للنشر في 28/10/ 2021)

الملخص

تأثر التعليم التقليدي في التعليم العالي بجائحة كورونا (COVID-19) مما أدى إلى تحول التعليم في المؤسسات التعليمية إلى التعلم عن بعد. هذا الوضع جعل التعلم عن بعد تحدياً بالنسبة لتخصص التصاميم والفنون. لذلك هدفت هذه الدراسة إلى تصميم مقرر دراسي عن بعد لتسليط الضوء على كيفية تطبيق معايير الجودة للتعليم العالي Quality Matters ™ Rubric Higher Education Standards والذي يوفر إطارًا للمحتوى التربوي التكنولوجي والمعرفي (TPACK) أثناء تصميم وتطوير مقرر «المصطلحات في الفنون الجميلة» في مجال الفن والتصميم باستخدام أدوات التقنية والتكنولوجيا الحديثة. ويعتبر تصميم المقرر الدراسي مهماً للمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس حتى يتمكنوا من تطبيق الممارسات الفعالة لمعايير الجودة (QMHERS). وتتمثل نتائج هذه الدراسة في تجربة الباحث عضو هيئة التدريس في تصميم المقرر عن بعد في برنامج الفنون الجميلة في جامعة حائل وهو ما ساعد الطالبات على اكتساب مهارات تعلم القرن الحادي والعشرين في جامعة حائل. وظهرت مجموعة من التوصيات بناء على نتائج الدراسة المستندة إلى الحلول التي يجب مراعاتها عند تصميم مقرر دراسي عن بعد في الفن والتصميم.

الكلمات المفتاحية: التعلم عن بعد، TPACK، التدريس، معايير الجودة، الفن والتصميم.

Abstract

The COVID-19 pandemic disrupted the traditional delivery of education, prompting schools to consider online platforms. However, the art and design mode of education has been a challenge. Hence, this study discusses online course design as a form of distance learning in higher education. It also highlights how to apply the Quality Matters ™ Rubric Higher Education Standards (QMRHES) and provides a technological pedagogical content and knowledge (TPACK) framework to design and develop an online course in the field of art and design with technology. Effective and purposeful technology integration across all content areas is an essential skill for lecturers to learn in order to meet the needs of 21st-century learners and classrooms. The online course is intended for faculty interested in applying effective practices in designing online courses in art and design. The results share the instructor's experiences in designing an online course for a fine arts program. It also discusses technology integration in art and design courses, designs and develops "Terminology in Fine Arts" online course by applying QMHERS, and art students engaged in learning 21st-century skills. There are also some solution-based recommendations to consider when designing an online course in art and design. The autoethnography approach was used for analysis.

Keywords: Online Course, TPACK, Teaching, QMHERS, Art & Design.

Introduction

Before the declaration of COVID-19 as a global pandemic, roughly 80% of the education sector relied on the traditional means of delivering education. For instance, students had access to classrooms and laboratories, public libraries, and direct contact with their peers and educators (Ali et al., 2020). Unfortunately, the pandemic brought many changes, with nearly 100% of the academic sector transitioning to and relying on online platforms. While the technology-based approach proved essential to some students—for example, they have access to lecture notes and vast information and tools to perform their duties—the art and design sector has been affected.

George (2018) highlighted that most students exposed to online education platforms reported their availability to work on projects; unfortunately, the lecturers were unavailable most of the scheduled times, thus affecting the feedback process, which in turn negatively impacted the students' performance on the identified projects (Al-Nofaie, 2020). Additionally, students highlighted the negative impact of online platforms. There was a miscommunication; for instance, students did not understand what was expected of them if they made mistakes in their classwork, an issue generally not experienced when attending traditional classes (Lofits & Wormser, 2016). In other words, the entire online process of teaching art and design was only theorized. Thus, student satisfaction with the quality of the course has declined. In addition, even though the schedule is flexible, the face-to-face communication technique is superior because educators delay feedback in an online setting, affecting their performance.

There is a need to improve online education based on learning experiences during the lockdown. As the COVID-19 pandemic and its repercussions are expected to last longer, lecturers should consider preparing for the coming years, ensuring pedagogical and accreditation standards (Ali et al., 2020). On the other hand, the Quality Matters ™ Rubric Higher Education Standards (QMRHES), as explained by the Minnesota State University Moorhead (2017), provides sets of educational tools for evaluating the design of online courses. QMRHES has eight general standards and forty-one specific standards for evaluating the design of online courses. The rubric encompasses annotations explaining how the standerds should be applied alongside the relationships of the standards (MSUM, 2017). It also provides a scoring system together with a set of online tools to facilitate the evaluation process.

Technological pedagogical content knowledge (TPACK) is used to expand the concept of digital pedagogy, which requires integration with content and technology to operate. The use of constructivist pedagogies has led to the integration of dynamic technology, domains of content knowledge, and pedagogy that can provide a better understanding of how technology can be combined with teaching and learning. When technology is appropriately used, lecturers can eliminate difficulties in learning from students at higher education levels using TPACK, which can be integrated into laptops, iPads, and iPhones using technology tools (Dorit, 2016). In other words, technology is needed to create a connected environment and utilize tools, such as apps, websites, social media, and games that support student learning in the online classroom. Moreover, lecturers can put appropriate strategies in place to plan and implement educational technology. It is a practical learning approach because it engages learners and therefore creates an active learning atmosphere in the classroom. The system does not have restrictions on a specific subject; rather, it applies to all disciplines (Lisa et al., 2021).

The most challenging for lecturers is creating an effective plan for an online course in art and design. This suggests organizing online courses to allow students to understand the course process and avoid confusion or isolation. In the article, "Saudi University Students' Perceptions towards Virtual Education During Covid-19 Pandemic: A Case Study of Language Learning in Blackboard," Al-Nofaie (2020) explained that the issues regarding students' readiness for this mode of education had been the main concerns in Saudi universities. One of the issues was that students were not accustomed to virtual classes before COVID-19. She suggests that universities should set out more practical lecturers and designers of professional development online courses in the near future. However, the purpose of this study was to apply the QMRHES in teaching art and design, and set a plan and clear instructions in an online course. The course designed was "Terminology in Fine Arts." It is also important to dem-

onstrate how the instructor interacted with the TPACK framework, which uses technology to improve their skills and share their ideas, content knowledge, and online course methods of teaching following QMRHES.

Theoretical Framework & Literature Review

Technological Pedagogical Content Knowledge Framework

According to Koehler and Mishra (2009), the TPACK framework is describes in detail three bodies of knowledge: content, pedagogy, and technology. Additionally, Ross (2012) explains that the TPACK framework helps describe how technology aids educational systems for art and design. Content Knowledge (CK) refers to the lecturer's knowledge regarding the subject that is to be taught or learned. Pedagogical knowledge (PK) denotes how lecturers teach or refers to the lecturers' knowledge of the practices, methods, or processes related to learning and tesching.

These include the value, aim, and purpose of education. Learner-centered is a teaching approach that focuses on "individual learner's heredity, experiences, perspectives, background, talents, interests, capacities, and needs" (Brown, 2003, p. 50). Pedagogical Content Knowledge (PCK) is similar to PK, but it applies in the teaching of specific content. Technological Knowledge (TK) is dynamic and has no specific definition because of its flux state. A deep relationship exists between the technology and content knowledge observed (Roth, 2001). More specifically, some students may be aware of the constraints and pedagogical affordances of various technological tools. The research focused on the lecturer's use of technology in teaching and how students learn from the three areas: using technology to improve their skills and share their ideas, art and design (CK), and online teaching methods. The diagram below shows TPACK framework (Figure 1).

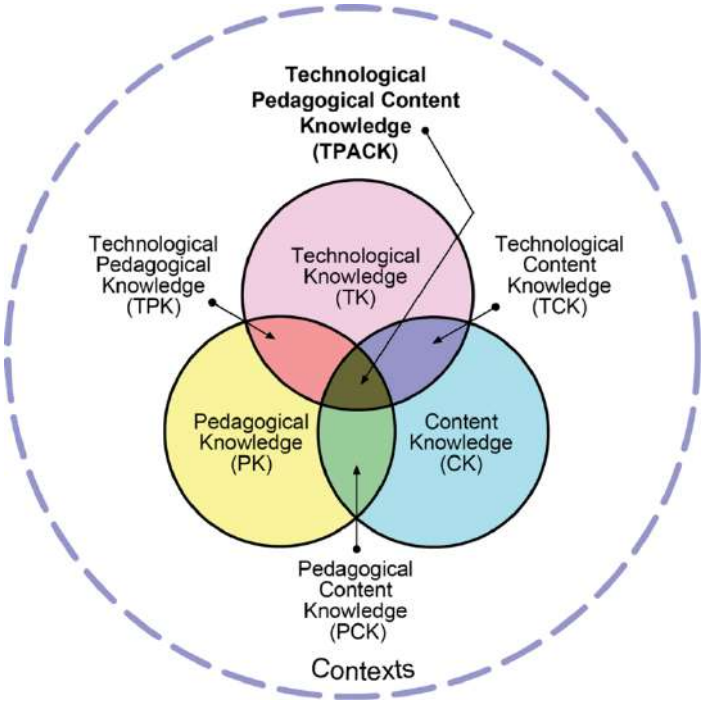


Figure 1. TPACK is captioned or credited as "Reproduced by "permission of the publisher, © 2012 by tpack.org

Other research by Abdelmalak and Trespalacios (2013) explain that "in learner-centered teaching, attention is given not only to what the student is learning but how the student is learning and whether the student can retain and apply this knowledge" (p.326). An and Mindrila (2020) point out five important characteristics of the learner-centered approach: personalized learning activities and support, social and emotional support, self-regulation, collaborative and authentic learning experiences, and learning assessment. In the learner-centered approach, Kiran (2020) find that learning activities can positively impact students' engagement. Kiran explained how students' engaging activities would maximize their academic growth. Students become more independent, understand their strengths and weaknesses, learn processes, and select effective strategies when working in a group through clear instruction in the online course. The learner-centered approach is the focus of instruction from the instructor to learners. Students engage in learning with the instructor, the content, and their classmates. By engagement, students develop a deeper understanding of the materials and information in the class. Thus, lecturers need to design an online course for students' perspectives through small group work, discussion, projects, and presentations. The learner-centered approach encourages students to think critically, solve problems, and make a decision, and work with a team when they practice the activities in an online course (Aladsani, 2021). Figure 2 shows a learner-centered approach.

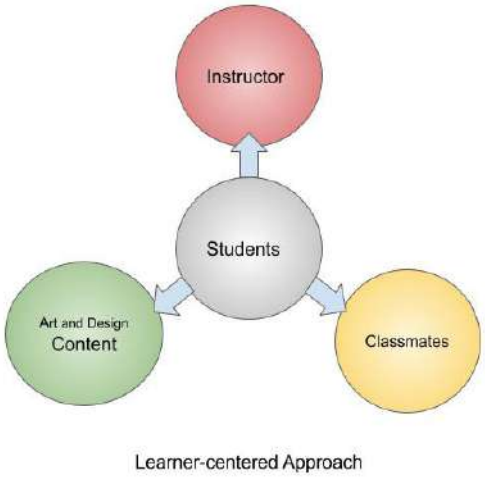


Figure 2. Learner-centered approach

Quality Matters ™ Higher Education Rubric Standards, Sixth Edition

Students who take art lessons via distance education lose their motivation and feel bored, especially when they need techniques that require a practical arts lesson on campus (Dilmaç, 2020). However, the lecturers' role is to solve these issues by applying QMHERS in the online course. The rubric helps students become more engaged, motivated, and experience self-learning. The Quality Matters Program is designed to certify the quality of online courses for instructions inside and outside the U.S. Research by Alzumor (2015) explains that the "Quality Matters is a faculty-centered peer-review process designed to ensure quality in online and blended courses, which is centered on a rubric developed by faculty from the University of Maryland under the FEBSI project" (p. 174). According to Quality Matters (2021), the QMHERS has specific review standards that are used to evaluate and design online courses. The rubric is based on the principles of instructional design and is currently organized around eight general standards:

- Course overview and introduction
- Learning objectives (competencies)

- Assessment and measurement
- Instructional materials
- Learning activities and learner interaction
- Course technology
- Learner support
- Accessibility and usability

Methods:

For this study, qualitative research methods were used, and autoethnography was used to answer the research question: How does the lecturer apply QMHERS when designing the online course in art and design? Autoethnography allows the researcher to reflect on autobiographical ethnographies collectively: "Autoethnography is a style of autobiographical writing and qualitative research that explores an individual's unique life experiences in relation to social and cultural institutions" (Custer, 2014, p. 1). Thus, the data analysis allowed personal reflections on instructional practices and technology use in online environments. In this study, data were identified from document analysis, course activities, assignment evaluations, and examination of autoethnographic writings and reflection sessions. During reflection sessions, the researcher designed online courses using QMHERS while interacting with the TPACK framework. The course is named "Terminology in Fine Art" (Fine-101), offered in the Fine Arts Department at the College of Art and Literature at the University of Hai'l in Saudi Arabia. The researcher developed this course—in both Arabic and English languages—as an online course because it focuses only on the lecture of terminology and knowledge of art and design.

Results and Discussion:

Technology Integration in Art and Design Course

When technology is used appropriately, lecturers can eliminate the difficulties of students in learning at higher education levels by using TPACK, which can be integrated into technology tools (Dorit, 2016). The lecturers can engage students in collaborative learning. As an advantage of TPACK, digital pedagogies can encompass all' attitude, the approach to teaching, and learning outcomes desired after a particular period. If this concept intercepts research methods and pedagogical models, more reflective and critical learning can be achieved for students in higher education. Koehler and Mishra (2009) introduced the TPACK framework for thinking about and understanding the complexities of the "connections, interactions, affordances, and constraints between and among content, pedagogy, and technology" (p. 1025).

They assert that individuals learn to use technology by design, and this broad understanding leads to the effective integration of technology into teaching. That is, learning is done by doing and reflecting. In this study, TPACK helped the Art and Design lecturer to enhance understanding. The researcher used three bodies of knowledge from TPACK in teaching the course: CK (the course "Terminology in Fine Art") is the information the researcher taught the students. Students were expected to learn about the material presented.

The CK area in this course is art and design knowledge in a specific academic sense, such as facts, theories, principles, and concepts. PK area, the theoretical groundings of teaching practice, informs classroom practice and provides the context for instructors to use their content knowledge to deproved students' learning in diverse classrooms. That is why students engaged and liked different activities and used various technology tools in the online classroom.

Designing and Developing Art and Design Online Course

In this study, an online course was found to be the best mode of delivering the "Terminology in Fine Art" course because it did not have a lab, which would need to be completed in person during the COVID-19 pandemic.

To add, this course focuses on knowledge and terminology in the arts in both English and Arabic languages. The instructor used a learner-centered teaching approach to engage students in online activities. This theme includes two sections: the course description and designing of "Terminology in Fine Art" as an online course: Course development plan.

Course description of "Terminology in Fine Arts"

The course was designed as an online component, "Terminology in Fine Arts"; it was for students who are in their first year of study for a bachelor's degree in the Fine Arts Department at the University of Hai'l. This online course focused on studying basic Arabic and English concepts and terminology used in art and design. This course aimed to identify basic terminology in Arabic and English used in the fields of fine arts such as drawing photogrphy, design, history of art and art appreciation, introducing some terms related to devices, computer programs for drawing, and design programs, and training students to master writing and pronouncing those terms.

Designing "Terminology in Fine Art" as online course: Course development plan

This online course is a model for applying the Quality Matters ™ Higher Education Rubric Standards, Sixth Edition. This course was developed as a 100% online course in the Fine Arts program. The course includes four modules within the learning management system (LMS), which is called Blackboard. The eight standards of QMR in the design of the online course are as follows:

General standard 1: Getting started - Course overview and introduction

The researcher organized the course using four modules. The first module, "Gettingstarted," aspects of learning. These include the students introduced the course, including the following sections: Overview and introduction, welcome-from the instructor, syllabus, course outline, course map, course cal endar, and schedule ponents must work together to support learners' achievement of theobjectives or competencies, as demonstrated by the successful completion of the as sessments in the course. Table 1 lists the module objective and module-level objectives in the course.

General standard 2: Assessment and measurement

The researcher described the outcomes that she would accept from her students. The alignment was between objectives or competencies and assessments, instructional materials, learning activities, and course tools. These components must work together to support learners' achievement of the objectives or competencies, as demonstrated by the successful completion of the assessments in the course. Table 1 lists the module objective and module-level objectives in the course.

Table 1. Module objective and Module-level objectives in the online course.

Type of Module	Description
Module Objective	Upon completing this course, students will be able to identify, describe, and practice terminology design in Art.
Module-Level Objective 1	1. Define terms of design and art. **Module 2:** The definition of art and design. The researcher gave students materials that related to the objective level, which was a book chapter to read, a Pinterest tool, and then the assignment on the discussion boards in Blackboard.
Module-Level Objective 2	2. Describe the elements and principles of design in Art. **Module 3:** The elements and principles of design in Art. Students viewed the PowerPoint presentation and practiced the game in Quia; the website is www.quia.com. Then, they wrote a research paper about the elements or principles of design. Students submitted the assignment on Blackboard.

Type of Module	Description
Module-Level Objective 3	3. Produce and illustrate different kinds of computer programs for art. **Module 4:** Different kinds of computer programs for Art. Students watched four YouTube videos tutorials about different kinds of computer programs for Art. Students were required to use the website, which was Wix (www.wix.com). Their assignment was to submit the drawing project by using the website. Students submitted the design via Blackboard. In addition, the researcher set learning objectives or competencies that were stated clearly and prominently located in the introduction and module or unit-level objectives or competencies should appear in each module or unit.

General standard 3: Learning objectives (Com-(petencies

- Quizzes: In the course, there was an online pre-quiz that was administered at the beginning of the course. In addition, there were midterms and final exams on campus.
- Discussion Boards: Students read a book chapter and participated in a discussion group about the definition of design in art. Additionally, each student replied to at least two peers on the discussion boards in Blackboard.
- Presentation: Students created a presentation about the elements of design in art. They can use Google Slides on Blackboard. In addition, they can choose different technology tools, such as PowerPoint, Prize, or PowToon. In the presentation, students can present as an individual or as a group.
- Assignments: Students watched a YouTube video, created a design through a website, and used it to illustrate lines and shapes. The instructor wrote measurable objectives, making it clearer for students to know how the researcher assessed them. The objectives and assessments were connected, which followed the learning objectives.
- Research paper: Students chose a topic from the course and completed a research paper in APA style, including a title page, abstract, introduction, methods, results, discussion, and references sections. The length of the paper is 15 pages.
- Grade Policy: The course grading policy was clearly stated at the beginning of the course with grading feedback. It included grading course evaluation and grades based on the scale; Table 2 shows the course evaluation, and Table 3 shows student grades based on the scale.

Table 2. Online course evaluation.

Course Evaluation	
Quizzes 2	20%
Discussions Board Posts 2	10%
Assignments 2	10%
Research Paper	15%
Creating Presentation	15%
Final Exam	30%
Total	100%

Table 3. Student grades are based on this table scale.

A	100% - 90%
B	89% - 80%
C	79% - 70%
D	69% - 60%
F	Less than 60%

- Grading Feedback: All online exams were graded directly after the completion of exams. Online assignments or discussion boards were graded two days after submission. Students must submit the work no later than one week before the due date. There was a rubric for each online assignment or discussion board. If students submitted work later than one week, their work was not accepted.
- Makeup exams: A doctor's excuse or university activity excuse was required for makeup exams. The excuse was an original copy and returned as soon as a duplicate was made for verification. The instructor must be notified of the circumstances within the two working days of the missing class or exam.
- Technical Issues: Students must have strategies to use technology. No excuses were accepted for the failure to submit work online. If the student had any technical issues, they were asked to contact technical support.
- Plagiarism: Plagiarism was tolerated in this class. The policy contained specific violations for cheating, plagiarism, and aiding and abetting others to cheat or plagiarize. For example, students could not directly copy the design, publish, or create it without reference to the other's work. If a student was found guilty of plagiarism, they must receive an "F" and may be expelled from the university.

General standard 4: Instructional materials

YouTube videos were posted in each module to help students in their self-learning. The researcher provided optional instructional materials and labeled them as optional and explained in detail how they are relevant to learning activities.

General standard 5: Learning activities and learner interaction

Learning activities must work together with the assessments, instructional materials, and course tools to be aligned in the online course. The researcher gave students activities to engage them by performing tasks such as drawing. Active learning entails guiding students to increase their level of responsibility for learning.

When the researcher created an online learning activities plan, she would consider which types of interaction they represented were learner-learner (discussion boards) and learner-content (essays, websites).

General standard 6: Course technology

- Announcements: The researcher posted notes for students, one of which was, "Please check your announcement section in the online course every day. The announcements include reminders and information pertinent to the course, such as assignments and quizzes. You can find the section at the beginning of the online course under the welcoming section."
- Email: The researcher typically checked email once a day in the morning on weekdays. The researcher responded to the students' emails within 48 hours. As required by the university, the instructor will contact students via the official university email only.
- Synchronous Tools: The researcher's virtual "office hours" occurred via Google Hangouts. The researcher was available at Thursday and Friday from 12:00 to 2:00 pm. If students needed to sched-

ule another time with the instructor, the students sent an email to schedule an appointment. The student also contacted the instructor by phone via WhatsApp messages. The instructor responded to these messages within 24 hours. The students found the instructor's contact information in the syllabus.

- Discussion Boards: There was a "Frequently Asked Questions" section where students could post general questions about the course. The instructor responded to the students' questions within 24 hours. The researcher also responded to posts in content-related discussions within 48 hours.
- Assignment Feedback: Students received the instructor's feedback two days after they submitted assignments and discussions. If corrections or revisions are needed, students will have 48 hours to resubmit their assignments.
- Grade Posting: Students received feedback two days after submitting assignments and discussions. Students also received feedback quizzes immediately after completing the quiz. Students receive a feedback summary in the essay assignments after two days. The researcher selected tools for her online course aligned with the module or unit-level objectives by supporting the course's assessments, instructional materials, and learning activities.

General standard 7: Learner support

Students found technical support as needed in the syllabus of the online course. The researcher provided them with as many avenues for contacting this support as possible, including:

- The link to the institution's technical support website.
- An email address to contact the institution's technical support center.
- A phone number to contact the institution's technical support center.
- Students needed to know what the institution's accessibility policy was and how to obtain disability support services. The researcher posted this information on the syllabus.
- The instructor posted links for all academic support services and resources available to support students to be successful in the course, which include the following in the syllabus: access to library services, testing services, tutoring, non-native language services, writing and/or math center, online writing lab, and supplemental instruction programs.

General Standard 8: Accessibility and usability

The instructor provided a better online course design to allow students to find items easily by organizing the course through modules. Navigation was consistent, logical, and efficient in the content area of the Blackboard. The university used Blackboard as the LMS for all levels of education, which made it more consistent for both instructors and students. Students found a table of content that directed them to weekly modules. The instructor focused on ensuring the consistency of the layout because she wanted her students to become familiar with the course. She posted the links and attachments and checked them if they worked for students. Additionally, the text and images used in the course were accessible to all students. The learning guidelines should be available online.

Art Students Engaged in Learning 21st-Century Skills

The TPACK framework identified three bodies: technological, pedagogical, and content knowledge. The researcher used content-specific academic information, "Terminology in Fine Art", to teach students. In addition, she used Pedagogy, the theoretical foundation of the teaching practice TPACK, to design a curriculum that included an online course by applying QMHER. Technology was the final area needed to create a connected environment. The researcher used an LMS (Blackboard tools), English websites, and social media platforms such as YouTube videos,

Art Students Engaged in Learning 21st-Century Skills

The TPACK framework identified three bodies: technological, pedagogical, and content knowledge. The researcher used content-specific academic information, "Terminology in Fine Art", to teach students. In addition, she used Pedagogy, the theoretical foundation of the teaching practice TPACK, to design a curriculum that included an online course by applying QMHER. Technology was the final area needed to create a connected environment. The researcher used an LMS (Blackboard tools), English websites, and social media platforms such as YouTube videos, Pinterest, Twitter, and Telegram to support student learning in the online classroom. The result of the study was a very successful design of an online course that utilized the eight QMHERs. When the lecturer developed the online course, she found effective ways to engage students in learning activities using the learner-centered approach. When art students engaged in learning, they became 21st-century learners for the following reasons:

- Students learned effectively, creatively, and Innovation in the online course.
- Students learned to collaborate and communicate well with groups.
- Students think critically, solve problems, manage their time, organize themselves, and complete their work.
- Students learn the English language terms in art and become self-learner.
- Students learned technology tools when the lecturer gave them different tools in the online course.

The QMHER guides students in the online course to prepare and organize before the online course with clear instructions. Then, they worked on time with the rubric and evaluated their work as a group. After that, they brainstormed and solved their problems as a team. Students succeeded and engaged in online platforms and learned topics planned through interaction and self-evaluation. Students explored topics outside the course, paving the way for a better understanding of the topic. When the researcher taught the online course for art and design students, she observed that all students were well-motivated and organized, preferred to study at a time and place that suits them, and demonstrated better work ethics. Using the results of this study, faculty members can develop online courses using technology tools and pedagogical assumptions for best practices in every instructional setting. Online course development is a positive benefit for lecturers, their students, and any institution that prides itself on the quality of the learning experience.

Conclusion and Recommendations:

Online education can be as effective as face-to-face learning. Lecturers can apply the QMRHES not only in the field of art but also in the subject matter. In this study, designing an online course with a clear plan and standards helped students learn topics planned through interaction and self-evaluation. This design will also stimulate instructor research interests, helping them to design a successful online course. The course will also consider the numerous hindrances to online learning and subsequently facilitate learning in an active environment where the students will be required to participate and improve their knowledge of the subject. As the COVID-19 pandemic is expected to last longer, instructors will find these suggestions helpful to prepare for their online courses, ensuring adherence to pedagogical and accreditation standards in higher education.

This study has some limitations in its methodology. The methodological approach involved using a teaching method which was a 100% online course that was new to the students. Art students need to improve reading the syllabus carefully to understand the online instructions. Overall, teaching art and design students in an online course by using QMHERS seems to be more effective. Students need to prepare, organize, work, and evaluate their work to get more experience with their peers under the in-person supervision of an individual instructor. Based on the results of the research, the following recommendations are made for future research and lecturers who need to develop their courses in online environments for Art and Design curriculum and courses that do not include lab work:

1- Train Art and Design faculty members to use QMRHES in their online courses at universities in Saudi Arabia.

2-Understand which online or blended course is best for each course in Art and Design; Complete more research in these areas.

3-Upgrade the level of teaching and learning by using technology tools and teaching approaches to integrate students in online learning in differentart areas such as fine arts, interior design, fashion design, and graphic design.

References:

Aladsani, H. K. (2021). A narrative approach to university instructors' stories about promoting student engagement during COVID-19 emergency remote teaching in Saudi Arabia. Journal of Research on Technology in Education, 1-17. https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1922958

Abdelmalak, M., & Trespalacios, J. (2013). Using a learner-centered approach to develop an educational technology course. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 25 (3), 324-332. http://www.isetl.org/ijtlhe/ ISSN 1812-9129

Al Zumor, A. W. Q. (2015). Quality matters rubric potential for enhancing online foreign language education. *International Education Studies*, *8*(4), 173–178. doi.org/10.5539/ies.v8n4p173

Ali, M., Allihyani, M., Abdulaziz, A., Alansari, S., Faqeh, S., Kurdi, A., & Alhajjaji, A. (2020). What just happened? Impact of on-campus activities suspension on pharmacy education during COVID-19

lockdown – A students' perspective. *Saudi Pharmaceutical Journal*. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.jsps.2020.12.008

An, Y., & Mindrila, D. (2020). Strategies and Tools Used for Learner-Centered Instruction. *International Journal of Technology in Education and Science*, *4*(2), 133–143. https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i2.74

Bowyer, J., & Chambers, L. (2017). *Evaluating blended learning: Bringing the elements together*. University's international exams group | Cambridge Assessment. Retrieved June 22, 2020, from https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/375446-evaluating-blended-learning-bringing-the-elements-together.pdf

Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education*, *124*(1), 49-55.

Custer, D. (2014). Autoethnography as a transformative research method. *The qualitative report*, *19*(37), 1-13.

Dilmaç, S. (2020). Students' Opinions about the Distance Education to Art and Design Courses in the

Pandemic Process. *World Journal of Education*, *10*(3), 113–126. https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p113

Dorit, M. (2016). *Using TPACK to develop digital pedagogies: A higher education experience.* ResearchGate.

Kiran (2020). Learner-Centered Approach: Engaging Students in Learning Activities. *IUP Journal of Soft Skills*, *14*(1).

Koehler, & Mishra (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology And Teacher Education*, 60.

Lisa, Faridi, Bharati, & Saleh (2021). A TPACK-in Practice Model for Enhancing EFL Students' Readiness to Teach with Ed-Tech Apps. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, *15*(17).

Loftis, & Wormser (2016). Developing Online Information Literacy Instruction for the Undergraduate Art Student: A Collaborative Approach in the Context of the Framework for information Literacy. *Art Documentation: Bulletin of the Art Libraries Society of North America*, *35*(2), 241–261. https://doi- org.sdl.idm.oclc.org/10.1086/688726

Minnesota State University Moorhead. (2017, May 22). *The Instructor's Guide to Course Development*

Facilitation for online, hybrid, & technology-enhanced courses. Retrieved June 22, 2020, from https://www.mnstate.edu/uploadedFiles/Level_2/Content/Instructional_Technology_Servi ces/Teaching-Learning/InstructorsGuideToOnlineCourseDevelopmentAndFacilitation(1).pdf

Quality Matters (2021). *Why QM*: from https://www.qualitymatters.org/

Ross (2012). A study of how small and medium-sized enterprise tailors utilize e-commerce, social media, and new 3D technological practices. *Fashion Practice: The Journal of Design, Creative Process, and The Fashion*, *4*(2), 197-220. http://dx.doi.org/10.2752/175693812x13403765252343

Roth (2001). Learning science through technological design. *Journal of Research in Science Teaching*, *38*(7), 768-790. https://doi.org/10.1002/tea.1031

Potential Sharia forms for Crowdfunding Platforms in Saudi Arabia Juristic Study

الصيغ الشرعية لمنصات التمويل الجماعي في المملكة العربية السعودية دراسة فقهية

د. هاجد بن عبدالهادي العتيبي

الأستاذ المساعد بقسم الدراسات الإسلامية المعاصرة، جامعة المجمعة

Dr. Hajed A. Alotaibi

Assistant Professor at Contemporary Islamic Studies Department, Majmaah University

(قُدم للنشر في 26/ 11/ 2021، وقُبل للنشر في 14/02/ 2022)

الملخص

تسعى هذه الورقة البحثية إلى استكشاف بعض التطبيقات الشرعية/ الإسلامية الممكنة لمنصات التمويل الجماعي المتوافقة مع الشريعة الإسلامية في المملكة العربية السعودية. منصات التمويل الجماعي هي وسيلة تقنية جديدة للتمويل تم توسيعها وانتشارها على المستوى الدولي منذ عام 2003. ومع ذلك، فإن المفهوم التكنولوجي ماليًا يعتبر إلى حد ما شكلا جديدا نسبيًا في السوق السعودية. في المملكة العربية السعودية، يتم تنظيم جمع التمويل من قبل البنك المركزي السعودي (SAMA) وهيئة السوق المالية. على الرغم من أهمية التكنولوجيا المالية، إلا أنه تم ترخيص ثمان منصات فقط للتمويل الجماعي للعمل داخل المملكة في إطار ما يسمى بالبيئة التنظيمية التجريبية «Sandbox» حيث أصدرت مؤسسة النقد العربي السعودي مسودة «قواعد ممارسة أنشطة جمع التبرعات الجماعية». وهذه موافقة مؤقتة بهدف محاولة تنفيذ عمليات التمويل الجماعي في السوق بطريقة مقيدة مع مراقبة محددة لضمان عدم تضرر النظام المالي أثناء إعداد الترخيص واللوائح الرسمية. نتيجة لذلك، أصدرت هيئة السوق المالية تراخيص محدودة لعدد قليل من هذه المواقع. لذلك، ستبدأ هذه الورقة بتحديد ركائز وخصائص التمويل الجماعي في السوق الإسلامية السعودية، ثم دراسة الأشكال والصيغ المتوافقة مع الشريعة الإسلامية الحالية والمحتملة. نظرًا لحداثة تشريعات التمويل الجماعي وظهورها مؤخرًا في المملكة العربية السعودية، فإن خصائصها الخاصة تمثل صعوبات قانونية وتحديا لم يتم حله بعد.

الكلمات المفتاحية: النماذج الشرعية الممكنة، منصات التمويل الجماعي، المملكة العربية السعودية.

Abstract

This paper seeks to explore some possible applications for Sharia-compliant crowd fundraising platforms in Saudi Arabia. Crowdfunding platforms, is a new technology medium of financing that has been expanding and spreading internationally since 2003. However, the financially oriented technological concept is relatively new in Saudi market. In Saudi Arabia, crowd fundraising is regulated by the Saudi Central Bank (SAMA) and the Capital Market Authority. Despite the relevance of the financial technology, only four Crowdfunding platforms, namely, Forus, Scopeer, Manafa and Derayah have been licensed to operate within the Kingdom. More so, within the so-called experimental regulatory environment "Sandbox," SAMA has produced a draft of "Rules for practicing crowd fundraising activities. This is a temporary approval for the aim of trying and performing such collective financing operations in the market, but only in a restricted way with specific monitoring to guarantee that the financial system is not harmed while the official license and regulations are being prepared. As a result, the Capital Market Authority has only issued limited licenses to a few of these sites. Therefore, this study will begin by identifying the pillars and characteristics of crowd fundraising in the Saudi Islamic market, before examining various existing and potential Sharia-compliant forms. Due to the novelty of Crowdfunding legislation and their recent appearances in Saudi Arabia, their own peculiarities present legal difficulties and challenges that have yet to be resolved.

Keywords: Potential Sharia Forms, Crowdfunding Platforms, Saudi Arabia.

1.0 Introduction and Background

After imprecise observations for newly established Crowdfunding platforms in Saudi Arabia, it is apparent that this modern method of financing, which falls under the topic of financial technology or "fintech", needs to be addressed. There are various descriptions for the financial technology but one that stands out is forwarded by Cosma et al. (2021) and reflects on the use of technology in providing financing. Nevertheless, the purpose of crowdfunding is to develop and improve the provision of financial services to the beneficiaries. This article aims at shedding light on the trending financial concept because of its relevance to researchers as well as evaluating its emerging nature in Saudi Islamic finance.As much as the Crowdfunding platforms in Saudi are deemed to be new, Goñi Rodríguez de Almeida (2020) traces its origins within the international level at around 2003 AD when it began to expand and spread. However, it is still newly established at the local level, and it is under the supervision of the supervisory authorities, namely the Saudi Central Bank (SAMA) and the Capital Market Authority. SAMA has issued a draft "Rules for practicing crowdfunding activity with debt", within the so-called experimental regulatory environment "Sandbox." This experimental regulatory environment corresponds to a temporary approval for the purpose of experimenting and practicing the activity within the market in a limited way with special monitoring to ensure that the financial system is not affected (Cosma et al., 2021). The restrictions and monitoring are in preparation for the issuance of the official license and regulations. The good news is that the Saudi Capital Market Authority has licensed some of these platforms.

2.0 Literature Review

2.1 Definition of Crowdfunding Platforms

According to Tuo et al. (2019), the digital platform is a tool to collect money from funders (participants) and presenting it to the financiers (beneficiaries). From this definition, it appears that there are three parties to the contract and they include: 1) Crowdfunding facility, which is the platform that implements the role of the mediator, 2) Funders (participants) and 3) Financiers (beneficiaries). The distinctive features associated with crowdfunding platforms are described by Fanea-Ivanovici and Siemionek-Ruskań (2019) to comprise three characteristics:

1- The collective element: Fanea-Ivanovici and Siemionek-Ruskań (2019) define this as a basic and essential component of the financial technology as it encompasses the translation of the name. The collective element was approved by the supervisory authorities as it forms the pillar from which funding is provided by a group of individuals.

2- The mediation component: Fanea-Ivanovici and Siemionek-Ruskań (2019) insist that for the concept of crowdfunding to make sense, there must be an intermediary between the funder and the financier. Unlike the financing known to banks and financing institutions where funding is provided directly to the customer without intermediaries, this financial technology requires an intercessor for connection.

3- The technological component: in reference to Tuo et al. (2019), crowdfunding requires a platform where the funders and financier meet. The platform facilitates fundraising because funds are collected from many numbers, and it helps control the flow of funds.

2.2 Types of crowdfunding platforms

Among the types of crowdfunding recognized globally, is the donation crowdfunding that encompasses the collection of funds or donations from funders with no obligations to the financiers. Internationally, this form is employed in the promotion of social causes and charities as the financiers have to pay nothing in return (Petruzzelli et al., 2019). However, Gafni et al. (2019) stipulate that this type of crowdfunding is limited in the amount to be raised as only lesser sums, not exceeding 38,000SAR, are supported by most platforms that are not Sharia compliant. The concept in this type of funding revolves around funders contributing small amounts to attain the targeted amount set by the financier with prospects of no material or financial returns.

Outside Saudi Arabia, the reward crowdfunding is the most popular type that business startups employ in raising funds for their enterprises. This type of crowdfunding shares similarities with donation crowdfunding except that the financiers have to give back rewards to the funders according to the amounts they pledge (Petruzzelli et al., 2019). Additionally, Gafni et al. (2019) emphasize on the similarities by observing that donation and reward based crowdfunding do not violate Shariah compliance. In contrast to the majority of Sharia scholars who forbid reward-based due to the interest. Otherwise, the reward crowdfunding is suitable for businesses that have ready products but require funding for full development of the product. The funders are in most cases promised the product as a reward for their contributions that Tuo et al. (2019) observe as much higher than that aimed by donation crowd funding.

Equity crowdfunding is another type that has not gained any popularity within the Kingdom as this form may raise a lot of concern with the regulating authorities in regards to Shariah compliance (Petruzzelli et al., 2019). On the contrary, Tuo et al. (2019) debate these sentiments by postulating that equity crowdfunding is Shariah friendly because the funders purchase a stake in the business that seeks financing and share the losses as well as profits. Gafni et al. (2019) posit that some countries like the United States have adopted policies that have facilitated the easing of security regulations necessary to motivate business startups to favor this type of crowdfunding. Thus, financiers who utilize the equity based crowdfunding sites are enabled to set investor caps alongside minimal amounts to be pledged. Moreover, Equity crowdfunding type can be Shariah compliant since we can operate it under Modarbah contract that is the investors provide the money to the fund seekers in order to share profits and losses between them in an agreed manner.

Gafni et al. (2019) identify the most prominent type of crowdfunding as the debt crowdfunding that is the extremely common and widespread, especially within the local level of Saudi Arabia. The academicians further hold that through debt crowdfunding, financiers can obtain funds without losing equity in their businesses. This model funding also is beneficial as the funder's money is secured through a binding agreement which stipulates the repayment date but affords the financier the possibility of attracting no interest charges. In spite of some platforms allocating a small interest fee to the debt, Tuo et al. (2019) argue that the charges are quite minimal when compared to regular debts obtained from non Islamic institutions.

The supervisory authorities in the Kingdom have not licensed and regulated except for debt crowdfunding, making it an important subject for examination (Petruzzelli et al., 2019). The basic principle in debt crowdfunding involves financing done through conventional loans, as at the international level, or by Sharia debt contracts such as *murabahah* and *tawarruq*, as exemplified in the Kingdom. Gafni et al. (2019) are concerned that regardless of the growing international popularity of crowdfunding, only four Crowdfunding sites can be found in Saudi, namely, Forus, Scopeer, Manafa and Derayah. Most importantly, is the recognition of other Islamic nations like Malaysia that has embraced the trending financial technology by ensuring that they are Shariah compliant?

2.3 Advantages of Crowdfunding Platforms

Crowdfunding platforms are extremely beneficial as they facilitate the realization of the Saudi Arabia Vision 2030 by creating a diversification of the Kingdom's economy. Pandey et al. (2019) echo these observations by remarking that crowdfunding supports the economic growth of the Kingdom by promoting financial stability. Additionally, crowdfunding promotes innovation by financing economic activities pursued by creative financiers who lack access to traditional funding sources like financial institutions (Hendratmi et al., 2019). Moreover, the Saudi Arabian crowdfunding sites offer an investment channel that is valuable to those with innovative economic activities as it avails instant access to capital. Thus, the financial technology platforms within the Kingdom allow for the financiers to access funds without accumulating liabilities or giving up equity.

Crowdfunding platforms are extremely advantageous to the Saudi residents as they empower the financiers to hedge against risk. Pandey et al. (2019) lists the challenges of building a company as comprising inadequate capital resources as well as hidden expenses that are unpredictable as some of the main setbacks entrepreneurs' witness. Other challenges narrated by the scholars constitute hardships in the validation of the market alongside investors who desire equity to finance some of the innovative enterprises. Therefore, the debt financing crowdfunding sites in Saudi Arabia are advantageous as they permit the financiers to hedge the identified risks and learning valuable details about the business before they can actually launch. Through the platforms, the financier can validate the market conditions and avoid losing equity to potential investors.

The nature of crowdfunding platforms allows financiers to utilize them as marketing tools that offer publicity for their products. Pandey et al. (2019) reflect on the significance of social media mechanisms that make it simple for the beneficiaries to attract traffic to their private sites or social pages. Subsequently, the financial technology platforms enable the beneficiaries of these campaigns to get free referral especially when their content goes viral or is shared among peers. From the referral emerge prospective customers who Hendratmi et al. (2019) identify as potential loyal customers because they contribute to the campaign in belief of its success. The authors are adamant on the significance of early adopters in startups as they will support the initiative without expecting any benefits in return.

For the beneficiaries or financiers, the financial technology crowdfunding platforms assist in proving their concept. Thus, the platforms are necessary for businesses that might seek a second round of investment by verifying to the potential investors that the market for the business is validated (Pandey et al., 2019). The proof of concept is further supported by Hendratmi et al. (2019) who applaud the engagement with the funders who offer ideas, feedback, and comments to the financiers and assist them in avoiding obvious loopholes. The ideas, feedback, and comments could also be instrumental in shaping the financier's project by inspiring other valuable ideas and allows for the pre-sale prior to launching of the product.

However, the crowdfunding platforms differ from banking institutions, whether individual or collectively, as well as from financing by offering and listing in the financial market. For instance, the differences can be demonstrated by the small size of financing. Hendratmi et al. (2019) stipulate that SAMA has set a ceiling for financing of five million riyals, and the type of beneficiaries, which are usually small and medium enterprises. In addition, the financing period is often short or medium term, the risk rate is lower and safer than investing in the stock market. Goñi Rodríguez de Almeida (2020) also hails financial technology crowdfunding platforms for their enhanced capacity for better returns than investment bank deposits, the platforms also have decreased guarantees, and the issuance requirements are faster.

2.4 Existing Practices in Crowdfunding

One significant component of crowdfunding is its reliance on bringing together the funders and financiers through an internet application and causing them to exchange in a variety of ways. Shneor, Zhao, and Flåten (2020) identify a number of existing practices in the use of the platforms, which include provision of an online accessibility of campaign presentation formats to financiers' projects. Another contemporary practice identified by the scholars constitute the facilitation of widespread participation by permitting medium and small sized financial transactions that reduces risk to a minimum tolerable limit. Cornelius and Gokpinar (2020) proceed to associate crowdfunding platforms with the practice of providing sufficient financial information concerning the crowdfunding campaign and its development. Similarly, the crowdfunding platforms are synonymous with the provision of communication resources enabling the financiers and backers to interact freely.

In the international scope, crowdfunding platforms operate under the policies stipulated by their respective national compliance. Most importantly, Shneor, Zhao, and Flåten (2020) suggest involvement of crowdfunding associations that offer guideline in the operation of member platforms through codes of conduct essential in self-regulation. Otherwise, most global platforms develop unique rules and regulations that for ver-

ifying users and approving campaigns. Conversely, Pandey et al. (2019) critique the dependency on legal jurisdictions that is beneficial in safeguarding the interests of the financiers and funders but limits the scope of operation. For instance, the legal dependency constrains the functional and geographical scope of the platforms and subsequently differentiating the platforms into either global or regional. However, most platforms with an exception of a few like Gofundme, Indiegogo, and Kickstarter that operate globally, are customized for the local or domestic market.

All of the Kingdom's platforms fall in second categorization that means they serve the domestic market. As characteristic with international platforms, Saudi-based crowdfunding sites are dependent upon local compliance guided by Sharia Standards AAOIFI (Fakhruddin & Jusoh., 2018). Shneor, Zhao, and Flåten (2020) stipulate that Sharia compliance restricts the scope of these platforms where the only applicable model is debt Crowdfunding, even if *Mudarabah* i.e. equity share Crowdfunding is supported by Sharia Standards. According to the Sharia standards AAOIFI, the rules and regulations are diversified to accommodate a wider scope including various customary, applications, jurisdictions, and local practices (Fakhruddin & Jusoh., 2018). The diversification of Sharia standards takes into account the special consideration of translating all policies into English version.

3.0 Research Methodology

3.1 Criterion for Searching Keywords

To ensure that the research employed quality literature, a keyword search was performed on various data sources that comprise online databases, and supervisory authorities like Saudi Central Bank (SAMA) and the Capital Market Authority. To focus on quality literature, the study used inclusion criteria where only literature published after 2019 utilized for reference while the exclusion criteria involved the avoiding literature published before 2019. The exclusion criteria were exceptionally vital in excluding data types that would influence the paper's academic yield. Through the evaluation of the identified data types and case studies, the study sought to respond to the following research questions; What are the pillars and characteristics of crowd fundraising in the Saudi Islamic market? What are some of the existing and potential Sharia-compliant forms that could influence the crowdfunding sites of Saudi Arabia? How do the identified crowdfunding platforms comply with Sharia provisions?

3.2 Research Philosophy

The values of this paper stem from the perception of how the research data relating to crowdfunding in Saudi Arabia was gathered, analyzed, and the inferences drawn to facilitate policy making in the industry. The research philosophy will circumnavigate around doxology and epistemology. Through doxology, the research will evaluate the process of belief forming as a theory that will guide in gaining comprehension of the licensing of crowdfunding platforms in Saudi Arabia (Ishak & Rahman, 2021). The philosophy of epistemology would be exceptional in the analysis of the limitation of knowledge concerning the correlation between the identified crowdfunding sites and the Saudi Arabian market. All in all, Hendratmi et al. (2019) insinuate that the two theories align to diverse research beliefs and are crucial in formulating the objectives of this paper through the modification of the perceived belief into justified information.

To further compliment on the credibility of the study, the research will avoid the concept of positivism and embrace interpretivism. Despite the theory of positivism offering more precision and objectivity, the study will ignore the concept due to its bias towards the evaluation of a null hypothesis, which provides low validity (Ishak & Rahman, 2021). However, interpretivism will be significant as it pursues the understanding of crowdfunding through subjective clarification and intervention making the philosophy suitable for this research. Similarly, the philosophy will supplement the small sample size by generating secondary data that is not only rich but also subjective. Goñi Rodríguez de Almeida (2020) supports interpretivism over positivism that relies on scrutinizing a stable belief and expressing it from an objective perception.

3.3 Research Approach

3.3.1 Secondary data assessment

Desk research was preferred in the evaluation of secondary data which was facilitated by the abundance of literature on the subject matter. Alongside its cost efficiency in data collection, desk research was desirable for this study because crowdfunding in Saudi Arabia has not evolved much which makes most of the little information about the subject obtainable mostly online. Also, financial and time limitations in the analysis of the implications of crowdfunding in Saudi Arabia necessitated the choice of research method. All in all, crowdfunding is still in its early days of existence within the Kingdom; hence, desk research was appropriate as most of the secondary data consisted of published journal articles.

3.3.2 Qualitative approach

The qualitative methodology was preferable over quantitative techniques because of the potential of obtaining in-depth and detailed information regarding the Islamic requirements for crowdfunding. As postulated by Ishak and Rahman (2021), the qualitative approach was relevant in stimulating personal observations that were indispensable in the provision of a detailed outline of the correlation between Shariah compliance and crowdfunding sites in Saudi Arabia. On the same resonance is Goñi Rodríguez de Almeida (2020) who illustrates how qualitative evaluation is fundamental in preventing pre-judgments during data gathering. However, the qualitative approach may introduce bias within the study due to its inability to verify the inferences that are not quantifiable.

4.0 Data Collection

4.1 Investigating Islamic Rules for Crowdfunding Platforms

1- One of the most prominent Islamic rules relating to crowdfunding is the juristic graduation of contractual relationships between its parties. According to Jiang et al. (2020), the juristic graduation dictates that the relationship between the platform and the financiers (participants) should either be agency or speculation. In instances where the platform takes a specific amount or a percentage of the amount of funding, then it is a paid agent, and this fee is considered in return for a service or work (Hendratmi et al., 2019). However, if the platform takes a percentage of the financing profit, then it is a speculation.

2- The Islamic rules further describe the relationship between the platform and the financiers according to a financing contract. Goñi Rodríguez de Almeida (2020) stipulates that the traditional loan financing contract may be with interest or a prize, similar to international market platforms. Alternatively, the academician holds that the financing contract may be with legitimate debt contracts such as *murabahah* and *tawarruq*, as in the Saudi market. Jiang et al. (2020) clarify on the difference between the two where *murabahah* is meant for commodities whose purpose is to be used. Thus, *murabahah* is often appropriate for establishments committed to providing goods and assets to the parties through extracts. In contrast, Goñi Rodríguez de Almeida (2020) imposes that the purpose of the *tawarruq* is to liquidate it to a third party to obtain cash. It follows that, under *tawarruq,* the customer will receive payment after a series of sale transactions.

3- Among the rules of the crowdfunding platforms is the necessity to adhere to the controls of Sharia debt contracts, such as the reality of goods, their possession, their seizure and the bearing of their guarantee (Ishak & Rahman, 2021). These observation gain support from Jiang et al. (2020) who add other controls of Shariah debt contracts as including the prohibition of the financier from purchasing goods, or authorizing the financier to sell them. The exemption with this rule lies in the controls established by the collective jurisprudence.

4- Another of the rules is the permissibility of granting financing on the mortgage of extracts, because its reality is a deferred sale with a pledge of cash flows. Moreover, Ishak and Rahman (2021) insinuate that the permissibility differs regulations, the debt crowdfunding platform that was established in 2019, does not charge *riba,* is not involved in *maisir, gharar*.

from the purchase of "factoring" invoices, which means that the buyer bears responsibility for defaulting in repayment, and this is part of selling the debt that is forbidden bySharia law.

5- More among the Islamic rules is the prohibition of the loan with the prize or the reward in which the money is collected through a loan, and given to the beneficiaries. Ishak and Rahman (2021) emphasize that the return on the loan is not given to all the participants, but is by lot, the prize and the reward. Jiang et al. (2020) also discuss on the rule by noting that the prohibition exists in two ways. The first form encompasses ambiguity transaction where the meaning defined as gambling and the second form is the usury transaction. In the latter transaction, the interest on the loan is apparent, which is allowing it to qualify for entry into the draw.

6- Moving forward is the rule on permissibility of an incentive for cash recovery of the financier. This Islamic rule is best clarified by Jiang et al. (2020) who refer to it as a condition of settling the debt before its time, or a requirement to set and hasten repayment provided that it is not a ploy on delaying penalties. Thus, the permissibility of an incentive allows for the extension of the repayment period to an unintended extent to protect against the financier's delay in paying back.

4.2 Case Study Approach

4.2.1 Forus Capital

This debt crowdfunding site is Shariah compliant under the supervision of the Shariyah Review Bureau. Hendratmi et al. (2019) identify this platform as a peer to peer lending marketplace that bridges the working capital requirements for corporate and funders who seek diversification. The scholars advance that debt crowdfunding platforms were previously monitored from the sandbox but with new regulations from SAMA, platforms like Forus require a minimal paid-up capital of not less than five million SAR. Moreover, the supervisory authority holds the mandate to make amendments to the minimal capital requirement to attract more players into the crowdfunding market. Goñi Rodríguez de Almeida (2020) posits that under the Shariah that under the Shariah regulations, the debt crowdfunding platform that was established in 2019, does not charge riba, is not involved in maisir, gharar.

4.2.2 Scopeer

Among the first crowdfunding platforms in Saudi Arabia is Scopeer that received its trial financial technology license from the Capital Market Authority in 2018 (Ishak & Rahman, 2021). The license was the product of the Financial Technology Laboratory program that the Capital Market Authority intended to facilitate enhanced rivalry in the financial sector. The license empowered the platform to offer capital market related services using innovative financial techniques provided to funders and financiers. However, this purported equity based crowdfunding platform is quoted by Goñi Rodríguez de Almeida (2020) as failing to satisfy the maximal limit for projected investments in contrast to Manafa Capital that had achieved four victorious campaigns by 2019. Even though it is classifed as high-risk equity crowdfunding platform, funders cannot easily lose their investments as the *Mudaraba* contracts cannot be introduced as crowdfunding sites provide debt financing services.

4.2.3 Manafa Capital

Manafa Capital is another purported equity based crowdfunding platform that received its trial financial technology license alongside Scopeer in 2018. The license aimed at availing financial opportunities to small and medium sized enterprises by matching them with funders by means of electronic sites (Ishak & Rahman, 2021). This online marketplace targets innovative early stage companies by presenting them with investors who are empowered with industry data insights, diligence tools, and access to free investment possibilities. Under the trial license, the platform does not observe requirements of Shariah compliance and contracts such as *Istisna*, *Bai muajjall*, *Ijara*, *Murabaha*, *Musharaka*, and *Mudaraba* are non existent (Jiang et al., 2020). Nevertheless, the scholars argue that these contracts cannot subject the funders to any disadvantage as Sharia compliance requires the organization to operate as a debt crowdfunding site.

4.2.4 Derayah Financial

Like Forus Capital, Derayah Financial is a peer to peer debt crowdfunding that uses promissory notes to process loans to small and medium sized businesses. Unlike Forus, which is bound by Shariah compliance, Derayah charges low interest rates to financiers or beneficiaries and promises high investment returns to the funders or investors. Jiang et al. (2020) observe that the crowdfunding platform is valued at more than US $30million and does not restrict its business activities in Saudi Arabia alone but extends its services throughout the Middle East and North African region. The diversification of Sharia standards is exemplified by Derayah Financial that is present in other Sharia conscious regions like the Middle East and North Africa. Like Forus, Derayah Financial is affected by the new regulations by the Kingdom's central bank requiring a minimum of five million paid-up capitals for debt crowdfunding platforms.

4.2.5 Afaq Company

The company indicates their services to include equity investment but Sharia compliance only allows it to operate as a debt crowdfunding sites. Just like any other international crowdfunding platform, Afaq employs an electronic portal that is under the organization's supervision. According to Hendratmi et al., (2019), the management of Afaq Financial Company has a mission of becoming the leading provider of equity and investment services in the Kingdom by providing financial services that have desired returns. Thus, the company harnesses its expertise and capabilities to offer most selective investment opportunities to its clientele in accordance with regulation from Capital Markets Authority.

4.2.6 Buthoor Solidarity for financing Company

Similar to most discussed Saudi-based crowdfunding platforms, Buthoor brands itself as an equity crowdfunding while operating as a debt crowdfunding in reality. Therefore, the organization operates under the *Murabahah* contract that gives the company the right to repossess the financiers' assets when they default in the payment (Ishak & Rahman, 2021). However, the contract gives the company liberty to initiate and legal proceedings to get a bankruptcy order. The seed investment platform finances projects with minimum capital requirements of 1,000SAR.

4.2.7 Emkan Alarabiya Company

The crowdfunding platform strives to empower funders into accessing numerous viable projects through its electronic portal. The company also aims to help financiers through a clear and transparent manner into effectively marketing and branding themselves to attain desired expansion targets. Hendratmi et al., (2019) observe that the organization practices three objectives that comprise enhancing the Kingdom's living standards by raising the level of financial planing. The second objective is the motivation of entrepreneurship, and the last is promotion of financial digitization.

4.2.8 Mekyal

Mekyal Financial Technologies was founded by a group of experts who provide cutting edge fintech and crowdfunding services ،that targets the aspiring startups and creative projects to enable them to reach the right investment opportunity, accompanied by professionals' consultations, to prosper and turn objectives into achievements. Mekyal aims to set up leading equity-based crowdfunding platforms in Saudi Arabia.

4.2.9 Falcom Financial Services

The company operates as an investment bank that purports to provide equity based crowdfunding when in reality it is mandated and is under supervision to offer debt crowdfunding. Flórez-Parra et al. (2020) associate this Saudi-based crowdfunding site with top talent, state of the art technology, and unmatched financial strength. The investment bank differentiates its crowdfunding platform from local competitors by actively engaging local and international communities to challenge innovative ideas. Through the engagement strategy, the company deploys its resources to gain comprehension of the crowdfunding market and anticipate providing support to future performing concepts.

5.0 Discussion and Conclusion

5.1 Preface

The study established that majority of researches conducted previously are public data based on quantitative evaluation of reward based crowdfunding sites. As such, there is a research gap for assessment of donation, lending, equity and other crowdfunding contexts. Moreover, the studies that formed a reference point of this paper are mainly anchored on the probability of elaboration, social capital, and theoretical concepts of signaling. These findings further widen the research gap and demand for the conceptualization of prosperity beyond economic indicators, as there is potential of bias from the wealth of the new Crowdfunding industry.

5.1.1 Pillars and characteristics of case studies

Crowdfunding in the Kingdom is quickly picking up with Capital Market Authority creating conducive environment for small and medium sized businesses. Otherwise, the four case studies all observe the juristic graduation where the relationship between the platform and the financiers is through agency where a certain fee is charged for services rendered. Flórez-Parra et al. (2020) postulate that the crowdfunding platforms of Saudi Arabia are revolutionizing the industry by their low rate fees in comparison with platforms from non Islamic countries. For platforms like Manafa Capital and Scopeer that were the first in the market and operated under the trial financial technology license, the financial contracts were not clearly defined. However, for the two debt crowdfunding platforms are governed by the *tawarruq* where the investors receive payment after the beneficiaries clear their installments.

The Saudi Arabian Monetary Authority controls majority of the debt crowdfunding through the sandbox program. Through the regulatory sandbox, SAMA provides a controlled environment from which innovative enterprises seeking funding can validate their disruptive concepts and submitting market research to support the uniqueness of their ideas. Thus, Flórez-Parra et al. (2020) note that the sandbox program is crucial as it ensures that only viable concepts pass the pre-screening and reach the market. The regulatory sandbox is effective in restricting similar products getting to the market as the program emphasizes on product differentiation to qualify for the financing quests. Eventually, the investor is assured of their investment as they are provided with the best options that guarantee the multiplication of their wealth.

The Capital Market Authority provides unique features to the case studies through the constant creation and monitoring of various financial rules and regulations to ensure utmost compliance. For instance, Flórez-Parra et al. (2020) identify some of the roles of the supervisory authority as comprising supporting the investment sector and local savings by creating conducive business environments. Shneor and Vik (2020) also point out contemporary changes like regulations on authorized persons that consist of suitability evaluation requirements that are strict on risk. Additionally, the contemporary changes include updated reporting, disclosure, and notification rules. Hence, the coordination between the two supervisory authorities is a vital feature that ensures that financial technology platforms attain the utmost support necessary to drive the Kingdom's economy towards vision 2030.

5.1.2 Existing and potential Shariah-compliant forms

Potential for compliance lies in the controls of Sharia debt contracts where the two debt crowdfunding platforms are bound. Through this compliance regulation the investors are prone to lose their investments in case the financier defaults on the loan. Shneor and Vik (2020) stipulate that the debt contracts prevent the platforms from obtaining any security for the loans acquired making the investors vulnerable to new untested business ideas that have chances of failing. But Forus and Derayah collaborate with external agencies to perform due diligence on the beneficiaries before releasing any funds to them. Other controls of the Shariah debt contracts such as the prohibition of the financier from purchasing goods are further a consolation to the investor that the beneficiary will be held accountable in case they misuse the funds. The employment of potential Shariah rules like the *Mudharabah* as an investment instrument through the crowdfunding platforms is not ideal. Flórez-Parra et al. (2020) observe that the silent partnership contract is not ideal for the equity based crowdfunding platforms like Manafa Cap-

ital and Scopeer due to the nature of the risk involved is high. On the same context, the supervisory authorities are still lagging in regulations that protect investor's money from fraudulent businesses as well as the framework of the contract which favors profit-sharing. But through financial technology platforms, there is a possibility of overcoming this challenge especially with the evolution of block chain technology.

5.1.3 Compliance with Sharia provisions

Shariah compliance is exceedingly relevant in revolutionizing the financial technology industry as the compliance champions risk sharing while raising capital. Moreover, the emphasis placed on avoiding *gharar* and *riba* might seem to favor the borrower but Shneor and Vik (2020) point out that it increases the attractiveness of the platforms over traditional financial institutions. Thus, Shariah compliant crowdfunding platforms should share their losses and profits through the *Mudharabah* contracts. Through such contracts, screening will be conducted on the sources of funds which could either be from debt or equity financing as demonstrated by majority of the financial technology platforms.

The *Mudharabah* contracts are suitable to scrutinize crowdfunding platforms that could be holding too much debt and exclude them. The *tawarruq* could also be effective in situations involving a declining balance of shared equity. This contract would be beneficial to the parties to an equity based crowdfunding like Manafa Capital and Scopeer where the investor would be required to put up most of the capital if not all to purchase the startup and later sell it to the beneficiary. Flórez-Parra et al. (2020) stipulate that a section of the partial payments will be channeled towards the payment of the purchase enterprise.

Conclusion 5.2

The fast growth of crowdfunding in the Kingdom is supported by the Capital Market Authority and SAMA that work together to create a conducive environment for small and medium sized businesses. The four financial technology platforms all observe the juristic graduation where the relationship between the platform and the beneficiaries is through payment of agreed fee charged for services rendered. Also, the debt crowdfunding platforms are governed by the *tawarruq* where the investors receive payment after the beneficiaries clear their installments. But Shariah debt contracts such as the prohibition of the financier from purchasing goods are a consolation to the investor that the beneficiary will be held accountable in case they misuse the funds. Similarly, the prohibition of the loan with the prize or the reward in which the money is collected through a loan, and given to the beneficiaries has great potential in Shariah compliance. Thus, the paper concludes that the employment of potential Shariah rules like the *Mudharabah* as an investment instrument through the crowdfunding platforms is not ideal for equity based crowdfunding platforms as the risk involved is high. The paper further suggests conducting more focused studies on the types of E-financing from a juristic viewpoint in an academic manner as well as researching how to activate all types of funding in the service of youth, charitable works and confronting unemployment.

References:

Cornelius, P.B. and Gokpinar, B. (2020). The role of customer investor involvement in crowdfunding success. *Management Science*, *66*(1), pp.452-472.

Cosma, S., Grasso, A.G., Pattarin, F. and Pedrazzoli, A. (2021). Platforms' partner networks: the missing link in crowdfunding performance. *European Journal of Innovation Management*. doi/10.1108/EJIM-06-2020-0230.

Fakhruddin, I. and Jusoh, M.A. (2018). Influence of Sharia Supervisory Board Characteristics on the Shariah Compliance. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, *231*, pp.355-357.

Fanea-Ivanovici, M. and Siemionek-Ruskań, M. (2019). A comparative analysis of crowdfunding in Poland and Romania. In *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*. Sciendo.*13*(1), pp. 182-193. doi: 10.2478/picbe-2019-0017.

Flórez-Parra, J.M., Rubio Martín, G. and Rapallo Serrano, C. (2020). Corporate Social Responsibility and Crowdfunding: The Experience of the Colectual Platform in Empowering Economic and Sustainable

Projects. *Sustainability*, *12*(13), p.5251. doi.org/10.3390/su12135251.

Gafni, H., Marom, D. and Sade, O. (2019). Are the life and death of an early-stage venture indeed in the power of the tongue? Lessons from online crowdfunding pitches. *Strategic Entrepreneurship Journal*, *13*(1), pp.3-23. doi.org/10.1002/sej.1293.

Goñi Rodríguez de Almeida, M. (2020). Crowdfunding as a real estate financing tool: realities and problems.

Hendratmi, A., Ryandono, M.N.H. and Sukmaningrum, P.S. (2019). Developing Islamic crowdfunding website platform for startup companies in Indonesia. *Journal of Islamic Marketing*, 11(5), pp.1041-1053. doi.org/10.1108/JIMA-02-2019-0022.

Ishak, M.S.I. and Rahman, M.H. (2021). Equity-based Islamic crowdfunding in Malaysia: a potential application for mudharabah. *Qualitative Research in Financial Markets*, 13(2), pp.183-198. doi.org/10.1108/QRFM-03-2020-0024.

Jiang, C., Han, R., Xu, Q. and Liu, Y. (2020). The impact of soft information extracted from descriptive text on crowdfunding performance. *Electronic commerce research and applications*, *43*, p.101002. doi.org/10.1016/j.elerap.2020.101002.

Pandey, S., Goel, S., Bansla, S. and Pandey, D. (2019). March. Crowdfunding Fraud Prevention using Blockchain. In *2019 6th International Conference on Computing for Sustainable Global Development (INDIACom)*. IEEE. pp. 1028-1034.

Petruzzelli, A.M., Natalicchio, A., Panniello, U. and Roma, P. (2019). Understanding the crowdfunding phenomenon and its implications for sustainability. *Technological Forecasting and Social Change*, *141*, pp.138-148. doi.org/10.1016/j.techfore.2018.10.002.

Shneor, R. and Vik, A.A. (2020). Crowdfunding success: a systematic literature review 2010–2017. *Baltic Journal of Management,* 15(2), pp.149-182 doi.org/10.1108/BJM-04-2019-0148.

Shneor, R., Zhao, L. and Flåten, B.T. (2020). *Advances in crowdfunding: research and practice*. Springer Nature. p. 531. doi/10.1007/978-3-030-46309-0

Tuo, G., Feng, Y. and Sarpong, S. (2019). A configurational model of reward-based crowdfunding project characteristics and operational approaches to delivery performance. *Decision Support Systems*, *120*, pp.60-71.doi.org/10.1016/j.dss.2019.03.013.

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Fifth Year, Issue 14, June 2022

Print 1658-788 X

Online E -1658-8819